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

Difficultés de la gestion des grands groupes dans l’ enseignement/apprentissage du français en expression orale. Cas des classes des premières langues de quelques établissements des DCEN Muha et Kabezi.

Habindavyi, Dismas; Sous la direction de: Pr Judith Ndayizeye

2020-11
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/642

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

DIFFICULTES DE LA GESTION DES GRANDS GROUPES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN EXPRESSION ORALE.

Cas des classes des premières langues de quelques établissements des DCEN MUHA et KABEZI.

Par
Dismas HABINDAVYI

MÉMOIRE

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

SPECIALITE : Didactique du Français Langue Etrangère

Sous la direction de: Pr Judith NDAYIZEYE

Bujumbura, novembre, 2020

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Secrétaire du Jury : Pr Marie-Floride NIYONGABO

Directeur de mémoire: Pr Judith NDAYIZEYE

DEDICACE

A notre regretté père, à notre chère mère à qui nous devons reconnaissance et gratitude pour leurs sacrifices et dévouement ;

A notre épouse Languide MANIRAMBONA ;

A notre fille aînée Ella-Axelle MUHOZA ;

A notre fils cadet Audry-Gentil HABINDAVYI ;

A nos frères et sœurs ;

A notre belle-famille ;

A tous ceux qui nous ont inlassablement soutenu et encouragé durant tout notre parcours ;

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de notre travail en Didactique du FLE, nos remerciements vont d'abord à toute personne qui a contribué de loin ou de près à sa réalisation.

Nous tenons ensuite à remercier ardemment et infiniment notre directeur de recherche Mme Pr NDAYIZEYE Judith pour son aide, son soutien, ses précieux conseils et sa patience malgré ses nombreuses obligations. Ses remarques constructives, ses conseils judicieux, sa patience, sa compétence et ses encouragements nous ont été d'une importance capitale dans la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions aussi vivement tous nos enseignants du master en Didactique du FLE, aussi bien ceux de l'Université du Burundi(UB) que de l'Ecole Normale Supérieure(ENS) pour tous leurs efforts déployés inlassablement au cours de cette formation et nous avoir offert cette opportunité d'enrichir et d'accroître nos savoirs.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

BBC : British Boadcasting Corporation (office national britannique de radiodiffusion)

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

DCEN : Direction Communale de l'Enseignement Nationale

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

L.C : Lycée Communal

L.M. : Lycée Municipal

MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique

RFI : Radio France Internationale

RTNB : Radiotélévision Nationale du Burundi

UB : Université du Burundi

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Culture Organization

VOA : Voice of America

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Les effectifs des classes visitées 47
Tableau n°2 : Les effectifs d'élèves des classes enquêtées 51
Tableau n°3 : Les effectifs des élèves dans les classes 52
Tableau n°4 : Pratique de l'expression orale en classe 52
Tableau n°5 : La prise de parole pendant une leçon d'expression orale 54
Tableau n°6 : L'avis des élèves par rapport à la prise de parole en expression orale en français ? 55
Tableau n°7: L'occasion accordée aux élèves à s'exprimer oralement en français 56
Tableau n°8 : L'avis des enseignants sur la commodité des salles de classe 57
Tableau n°9 : Le jugement des enseignants sur la suffisance du temps 58
Tableau n° 10 : La vérification du temps 59
Tableau n°11 : Le nombre d'élèves partageant un même livre 59
Tableau n°12 : L'utilisation des techniques d'animation dans les grands groupes 60
Tableau n°13: L'organisation des élèves en sous-groupes 61
Tableau n°14 : L'utilisation des stratégies adaptées 62
Tableau n°15 : Gestion de la classe 62
Tableau n°16 : Organisation des activités développant l'expression orale 63
Tableau n°17: La fréquence d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français 63
Tableau n°18 : Vérification du niveau d'expression orale en français 64
Tableau n°19 : Vérification des interactions en expression orale 64
Tableau n°20 : Interactions en classe de langue 65
Tableau n°21 : Les activités destinées à la promotion de l'expression orale 66
Tableau n°22 : Prise de parole des élèves 67
Tableau n°23: Remédiation pour les élèves en difficultés 67
Tableau n°24 : Remédiation 68

RESUME

Suite à la politique prônant la démocratisation de l'enseignement pour tous, le Burundi s'est trouvé avec des classes surpeuplées. Les enseignants et les élèves des classes pléthoriques rencontrent pas mal de difficultés.

Notre travail de recherche, sur les difficultés de la gestion des grands groupes dans l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français, vise à mettre en exergue les problèmes rencontrés tant par l'enseignant que par les élèves, dans une situation d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français.

La vérification de nos hypothèses s'est basée sur les résultats du questionnaire adressé aux enseignants et aux élèves et suivie de l'observation des pratiques de classe. Afin de compte, l'utilisation des techniques adaptées à la pédagogie des grands groupes n'a pas eu d'impact dans la gestion des classes pléthoriques. Néanmoins, les effectifs très élevés gênent la situation d'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

ABSTRACT

Following the policy advocating the democratization of education for all, Burundi found itself with overcrowded classrooms. Teachers and students in overcrowded classes encounter a lot of difficulties

Our research work, on the difficulties of managing large groups in the teaching / learning of oral expression in French, aims to highlight the problems encountered by both the teacher and the students, in a difficult situation teaching / learning of oral expression in French.

The verification of our hypotheses was based on the results of the questionnaire sent to teachers and students and followed by observation of classroom practices. As a matter of fact, the use of techniques adapted to the pedagogy of large groups did not have any impact in the management of overcrowded classes. However, the very high numbers hamper the teaching / learning situation of oral expression.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS iv
LISTE DES TABLEAUX v
RESUME vi
ABSTRACT vi
TABLE DES MATIERES vii
AVANT- PROPOS xi
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
0.1. Motivation du choix du sujet 3
0.2. Délimitation du sujet 4
0.3. Problématique de recherche 5
0.4. Objectifs de recherche 6
0.4.1.Objectif global 6
0.4.2. Objectifs spécifiques 6
0.5. Hypothèses de recherche 7
0.5.1. Hypothèse générale 7
0.5.2. Hypothèses spécifiques 7
0.6. Méthodologie de recherche 7
0.7.Articulation du sujet 7
CHAPITRE I : L'ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES 9
I.1. La gestion 9
I.2. L'enseignement /apprentissage 9
I.2.1. L'enseignement 9
I.2.2. L'apprentissage 10
I.3. L'expression orale 10
I.4. Le « grand groupe » ou classe pléthorique 11
CHAPITRE II: L'ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI 14

II.1. Finalités du cours de français dans le cycle fondamental et post-fondamental avec des objectifs adaptés 14
II.2. Le cours de français en premières langues post-fondamentales 15
II.2.1. Les compétences visées 15
II.2.2. Evaluations des compétences 17
CHAPITRE III : IMPORTANCE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANCAIS 18
III.1. Définition de l'oral 18
III.2. Les caractéristiques de l'oral et ses spécificités 19
III.3. L'importance de l'oral dans la vie sociale d'un individu 19
III.3.1. L'objectif de l'enseignement /apprentissage de l'oral 20
III.4. Quelques fonctions de l'oral 21
III.4.1. L'oral comme un moyen d'expression 21
III.4.2. L'oral comme un moyen d'enseignement 21
III.4.3. L'oral comme objet d'apprentissage 21
III.4.4. L'oral comme moyen d'apprentissage 21
III.4.5. L´oral comme objet d'enseignement 21
III.4.6. L'oral comme canal de communication 22
III.5. Les formes de l'expression de l'oral 23
III.6. L'enseignement de l'oral dans les méthodologies de didactique des langues 24
III.6.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle 24
III.6.2. La méthodologie directe 24
III.3.3. La méthodologie audio-orale 25
III.6.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle 25
III.6.5. L'approche communicative 26
III.6.6. L'approche par compétences 26
CHAPITRE IV : GRANDS GROUPES: UNE PROBLEMATIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE 28
IV.1. Notions d'une classe à large effectif 28
IV.2. Le grand groupe serait-il une fatalité pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale ? 29
IV.3. Pourquoi développer la compétence langagière de l'expression orale ? 30

IV.4. L'apprenant au centre de l'enseignement/ apprentissage 31
IV.5. Le manque d'outils didactiques et d'infrastructures scolaires 32
IV.6. L'apport de la motivation des élèves dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale 33
IV.7. L'impraticabilité de la méthode active 33
IV.8. Difficultés liées à l'évaluation de l'expression orale 34
IV.9. Apport de certaines méthodes favorisant l'enseignement-apprentissage dans les grands groupes 35
IV.9.1. Quelles méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement-apprentissage d'une classe à effectifs élevés ? 35
IV.9.1.1. Classe inversée 35
IV.9.1.2. Débats et exposés 36
IV.9.1.3. Le jeu de rôles 36
IV.9.1.4. Le brainstorming (la recherche collective d'idées) 37
IV.9.1.5. L'exposé 38
IV.9.1.6. Le Philips 6 /6 38
IV.9.1.7. La technique des mini cas 38
IV.9.1.8. L'élaboration progressive 39
IV.9.1.9. La méthode de clarification des valeurs 39
IV.9.1.10. Enseignement mutuel (entraide pédagogique, enseignement par les paires) 39
IV.9.1.11. La technique de scintillement 40
IV.9.2. Conduite de la classe en contexte d'enseignement /apprentissage de grands groupes 40
IV.9.2.1. La gestion de l'espace 40
IV.9.2.2. La gestion du temps 41
IV.9.2.3. Règles (la discipline) 41
IV.9.2.4. Gestion du matériel 41
IV.9.3. Rôle des acteurs clés dans le travail en groupe 41
IV.9.3.1. Rôle d'animateur 41
IV.9.3.2. Rôle de l'enseignant 42
IV.9.3.3. Rôle de l'élève 42

IV.9.4. Quelques difficultés observées 42
IV.9.4.1. Du côté de l'enseignant 43
IV.9.4.2. Du côté de l'élève 43
CHAPITRE V : LES DEMARCHES METHODOLOGIQUES 44
V.1. La population d'enquête 45
V.2. L'échantillonnage 46
V.3. La Collecte des données 47
V.3.1. L'observation des pratiques de classe 48
V.3.2. Le questionnaire d'enquête 48
V.3.2.1 Le choix du questionnaire d'enquête 49
V.3.2.2. La forme de questionnaire 49
V.4. Le déroulement de l'enquête 49
V.4.1. La pré-enquête 49
V.4.2. L'enquête proprement dite 50
V.4.3. Les problèmes rencontrés 51
CHAPITRE VI: PRÉSENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 51
VI.1. Impact des effectifs nombreux des élèves sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français 51
VI.2. L'utilisation des techniques développant l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage des grands groupes 60
VI.3. La difficulté de l'évaluation et de la remédiation 67
CONCLUSION GENERALE **69**
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **74**
ANNEXES **80**

AVANT- PROPOS

Les grands groupes dans les milieux scolaires forment une entrave dans les processus d'enseignement- apprentissage. Leur gestion en français pose en général pas mal de problèmes et particulièrement en expression orale.

La gestion du temps, de la discipline, le manque de l'espace suffisant et le matériel didactique en sont les principales difficultés rencontrées.

Dans cette perspective, les techniques de la pédagogie des grands groupes sont spécialement

Mises en place pour faire face à la problématique de gestion de ces grands groupes.

Ce mémoire intervient dans le but de faire une analyse relative à ces difficultés dans les classes des premières langues dans les DCEN de Muha et Kabezi afin d'y faire une technique adéquate.

Comme toute, le lecteur de mémoire épris de l'enseignement-apprentissage du français en général et de l'expression orale en particulier connaitra pas mal de difficultés liées à l'enseignement-apprentissage du français en expression dans les grands groupes et les techniques d'animation y relative afin d'arriver à l'atteinte d'objectifs qu'il s'est fixés.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le système éducatif burundais est confronté à pas mal de difficultés. La gestion des classes à larges effectifs est l'une des difficultés confrontées par le système éducatif burundais. Le Burundi, avec l'aide de certains organismes nationaux ou internationaux, a fourni beaucoup d'efforts dans l'augmentation du nombre des établissements scolaires, des enseignants sans oublier la multiplication d'outils didactiques.

Cependant, le constat est que le chemin à parcourir reste toujours assez long. Avec la création des collèges communaux et municipaux depuis les années 1990/1991 et l'encouragement de la création des écoles privées, le système éducatif burundais, projetait résoudre le problème des effectifs élevés dans les salles de classe.

En dépit de tous ces efforts, le nombre d'enfants à être scolarisés reste toujours trop élevé.

Avec la volonté de la démocratisation de l'enseignement (UNESCO, 1994 :7) c'est-à-dire instruire tous les fils et filles du pays, le mal s'empire davantage.

Chaque année, on procède à l'orientation des lauréats qui ont réussi au concours national d'entrée dans les différentes sections de l'école post-fondamentale parmi lesquelles on citerait à titre d'exemple : la section des langues.

La note fixée pour les lauréats pour être orientés dans les écoles à système d'externat des écoles post-fondamentales est inférieure à celle fixée pour les lauréats orientés dans les écoles post-fondamentales à système d'internat. Par exemple, pour l'édition 2018, la note fixée pour les lauréats qui ont été orientés aux établissements à système d'internat « *était au minimum de 110 sur 200 tandis que la note fixée pour les lauréats qui ont été orientés dans les établissements à système d'externat voguait entre 80 et 110* » (www.rtnb.bi/fr/art.php?idapi=2/6/49) au moment où la note fixée pour *l'édition 2020 gravite entre 76 et 104 pour le régime d'externat, entre 104 et 140 pour le régime d'internat et la note d'excellence égale à 140 et plus pour les lauréats des Ecoles d'excellence* (République du Burundi, 2020) ,. Plus la note est moins élevée, plus le nombre d'élèves qui en ont reçu augmente. Donc, les écoles à régime d'externat comportent un nombre assez élevé d'apprenants.

Certains auteurs ont tenté de décrire une classe normale. PUREN C. (1998 : 185), dit que « *chaque élève peut prendre la parole dans une classe de 25* ». MARTIN, D. et ANZIEU, J-Y. (1997) ajoutent que « *quand les effectifs dépassent 25 à 50, la situation commence à être problématique* » tandis que TOUA, L. (2010 : 17) affirme que « *…quand une classe a plus de 30 élèves, il devient difficile de leur octroyer la parole* ». L'enseignant, parfois dans un souci de discipline et de respect des programmes, est obligé d'axer son travail et les échanges avec les élèves sur l'écrit seulement. Ceci est un obstacle majeur dans une situation d'enseignement/apprentissage. Aussi c'est une attitude qui rend seulement service à l'enseignant qui ne se donne pas beaucoup de peines pour amener ses élèves à communiquer oralement dans la classe de langue. En dehors des questions que l'élève peut poser à l'enseignant, aucune activité n'est présentée de façon explicite comme pouvant permettre aux élèves de réaliser des tâches et d'interagir verbalement, à partir de leurs propres techniques et stratégies, en mobilisant leurs savoirs et leurs savoir-faire. Le groupe-classe, au lieu de permettre à chacun (élèves et enseignant) de s'informer et de s'approprier le travail des autres, « *tout en y apportant sa propre contribution* » FAERBER, R. (2000 : 26), se transforme en espace social difficile à gérer, du fait de ces effectifs très élevés. De l'autre côté nous savons qu'on enseigne la langue pour communiquer, cela n'est pas le cas au Lycée Municipal Kanyosha avec 60 et 88 élèves respectivement en A et en B, au Lycée Musaga avec 80 élèves, au Lycée Kibenga avec 75 élèves, au Lycée Ruziba avec 53 élèves, au Lycée Gitaramuka avec 65 élèves et au Lycée Communal Kabezi avec 76 élèves, au Lycée Mutumba avec 62 élèves, au Lycée Migera avec 55élèves, au Lycée Gitenga avec 48 élèves et au Lycée Mubone avec 57 élèves en premières Langues post-Fondamentales.

A partir de ces effectifs des écoles précitées, on comprend que l'enseignement /apprentissage du français en expression orale n'est pas facile. Pour faire face à la gestion de cette problématique incontournable dans une leçon d'expression orale où la communication verbale doit être privilégiée, les enseignants tentent de s'en sortir indemnes en appliquant quelques techniques de la pédagogie des grands groupes. La gestion des grands groupes dans une situation d'enseignement/apprentissage du français en expression orale où chaque élève doit prendre la parole n'est pas facile. Alors deux questions se posent :

Est-ce qu'en pareille situation, les enseignants arrivent-ils à atteindre leurs objectifs ? Est-ce que la gestion des grands groupes dans la situation d'enseignement/ apprentissage du français en expression orale où chaque élève doit prendre la parole est-elle facile ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes basé sur les avis et considérations de certains enseignants et élèves des écoles post-fondamentales plus précisément des Lycées Municipaux de Kanyosha, Musaga, Kibenga, Ruziba, Gitaramuka et les autres des Lycées Communaux de Kabezi, Migera,Mutumba, Mubone et Gitenga des classes des premières langues en situation des grands groupes.

0.1. Motivation du choix du sujet

Dans notre travail de recherche, nous avons opté de nous intéresser à identifier les défis majeurs qu'éprouvent les enseignants et les élèves des classes des premières langues ayant des effectifs très élevés lors de l'enseignement/apprentissage d'une leçon d'expression orale.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage d'une langue quelconque repose principalement sur les besoins de communication entre les groupes humains. Ces derniers ont besoin d'une langue pour communiquer.

Encore plus, nous avons été témoin oculaire d'une pareille situation quand nous étions enseignant en premières langues pendant deux ans. Nous avons constaté que les enseignants et les élèves des classes à effectifs élevés éprouvent des difficultés majeures dans une situation d'enseignement / apprentissage et surtout dans une leçon d'expression orale.

A cela s'ajoute l'expérience que nous avons vécue lorsque nous étions enseignant vacataire au Lycée Municipal Kanyosha l'année scolaire 2016-2017 dans une classe de 7ème où la 7ème A comptait 98 élèves et la 7ème B comptait 104 élèves.

Nous avons constaté que les enseignants des langues sont confrontés à un défi majeur pour atteindre leurs objectifs. Ils se lamentaient sans avoir à quel saint se vouer surtout qu'ils ne parvenaient pas à accorder la parole à chaque élève pour que tous les élèves puissent s'exprimer oralement afin de vérifier leur niveau de savoir et savoir-faire.

C'est pour cette raison que nous avons été touché et surtout motivé pour travailler sur ce sujet intitulé **: « Difficultés de la gestion des grands groupes dans l'enseignement/apprentissage du français en expression orale : cas des classes des premières langues de quelques établissements des DCEN MUHA et KABEZI »** dans le but de pouvoir découvrir ce qui gêne l'enseignement/apprentissage du français en expression orale.

0.2. Délimitation du sujet

Ce travail de recherche va principalement se focaliser sur les difficultés qu'éprouvent les élèves et enseignants des classes à effectifs élevés des premières langues au cycle pot-fondamental dans une situation d'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Parce que l'apprentissage d'une langue dans la vie de tous les jours vise une dimension communicationnelle.

Aussi, l'enseignement de l'expression orale dans une classe des premières années des langues au post-fondamental va retenir notre attention pour diverses raisons telles que :

- D'une part les classes des premières années en général regorgent des effectifs élevés par rapport aux classes supérieures du cycle post-fondamental. Nous pensons que ces effectifs seraient à l'origine des difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale.
- D'autre part, beaucoup d'élèves des premières langues éprouvent des difficultés majeures pour s'exprimer oralement. Est-ce que ces difficultés d'expression orale ne prennent-elles pas racine à ces effectifs trop élevés ?

C'est dans cette perspective que nous voudrions faire une recherche sur les difficultés de la gestion des grands groupes qui est la clé de voûte de la difficulté de production orale des élèves afin de proposer certaines solutions.

Nous ne pouvons pas prétendre faire une étude sur toutes les difficultés que l'enseignement/apprentissage du français en expression orale rencontre sur toute l'étendue du pays, nous ne pouvons pas avoir les moyens et le temps suffisants pour y parvenir.

Cette recherche va seulement s'intéresser sur quelques écoles du cycle post-fondamental qui sont en situation des effectifs élevés. Elles ont été choisies en Mairie de Bujumbura et en province de Bujumbura du fait qu'elles sont d'abord proches du lieu de notre résidence actuelle puis elles ont

aussi le cycle post-fondamental avec des classes des premières langues qui comportent un effectif élevé des élèves.

En effet, nous avons limité notre sujet de recherche sur onze classes bien ciblées de dix écoles du fait que la population d'enquête devenait minime. Pour bien continuer notre travail, nous nous sommes appuyé sur les propos de MUCHIELLI, R.. (1967 : 18) qui disent que :

> « *Il faut choisir un échantillon limité à 1/10, à 1 /20, à 1/200. Il y a toujours lieu d'envisager une enquête totale et atteindre ainsi les individus de la population définie, mais toute enquête est considérée limitée par plusieurs facteurs ; ainsi c'est en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : temps, budget, nombre d'enquêtés ; que le promoteur d'un sondage choisira sa méthode d'échantillonnage.* »

Nous pouvons signaler en passant que si nous appliquons à la lettre la méthode proposée par MICHIELLI la population d'enquête serait minime. Néanmoins, nous nous sommes servi d'une autre proposition de cet auteur qui dit que : « *L'échantillon est une partie d'une quantité permettant par appréciation de connaître la totalité de la chose* » MUCHIELLI (1967 : 18)

0.3. Problématique de recherche

Le système éducatif burundais connait le français non seulement comme une langue enseignée depuis l'école fondamentale mais aussi comme *une langue d'enseignement/apprentissage* (République du Burundi, 2019). Cette langue seconde après le kirundi langue maternelle, est aussi une langue d'administration et de prestige. Dans notre système éducatif, les conditions sanitaires de plus en plus améliorées, la gratuité de l'école et l'engouement de l'école font que les salles des classes soient surchargées. La démographie croissante de la population vient aggraver la situation.

Néanmoins, malgré les efforts manifestés par l'Etat, les initiatives privées et les organismes tant nationaux qu'internationaux en multipliant les écoles, les enseignants et le matériel didactique, le système éducatif burundais se heurte toujours à un grand défi : celui des grands groupes.

En d'autres termes, les effectifs des élèves ont considérablement augmenté mais les enseignants, les salles des classes, le matériel didactique n'ont pas suivi le même rythme ce qui provoque beaucoup de difficultés de gestion des classes. Le problème se remarque surtout lors de la

distribution des livres, de la parole aux élèves, de gestion des places aux élèves. Outre ces difficultés récurrentes, il y en a d'autres comme celles liées au manque de clarté dans les buts poursuivis, dans la régulation de l'exercice des compétences (notamment par un manque d'information sur les progrès ; l'absence de feedback) et un manque d'échange et d'interactivité entre les élèves eux-mêmes ou entre les élèves et l'enseignant ou encore dans leurs travaux autonomes.

Les enseignants ayant des effectifs trop élevés sont dans l'embarras, ils sont les premiers à avoir des difficultés dans cette situation d'enseignement/apprentissage sans oublier les élèves qui en sont victimes.

Compte tenu de cette situation problématique, nous nous posons cette question : ces effectifs trop nombreux dans une classe des premières langues n'ont-ils pas d'impact dans le processus enseignement/apprentissage en général et plus particulièrement dans celui d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français ?

0.4. Objectifs de recherche

0.4.1. Objectif global

Notre travail de recherche vise à améliorer l'enseignement/apprentissage de la compétence de l'expression orale du français en proposant une méthodologie adaptée aux grands groupes

0.4.2. Objectifs spécifiques

Spécifiquement, notre recherche vise à :

1. Relever les conditions d'enseignement/apprentissage qui freinent le développement de l'expression orale chez les apprenants dans les classes à effectifs élevés.

2. Vérifier si les effectifs élevés n'entravent pas le travail d'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

3. Vérifier si l'utilisation des techniques de la pédagogie des grands groupes contribuerait à la promotion de l'expression orale en français.

4. De proposer des activités qui aideraient l'élève et l'enseignant à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage.

0.5. Hypothèses de recherche

0.5.1. Hypothèse générale

Les enseignants et les élèves des écoles post-fondamentales en situation des classes à effectifs très élevés n'arriveraient pas à l'atteinte d'objectif d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français.

0.5.2. Hypothèses spécifiques

1. La gestion de l'espace et du temps dans des classes à effectifs élevés dans une situation d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français serait une entrave à la réussite des objectifs fixés par l'enseignant.

2. L'utilisation des techniques de la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement-apprentissage dans des classes à effectifs élevés contribuerait à la promotion de l'expression orale en français.

0.6. Méthodologie de recherche

Pour bien vérifier les hypothèses ci-haut citées, nous avons fait recours à :

1. L'observation des pratiques de classes ;
2. L'enquête par questionnaire auprès des enseignants et élèves des classes des premières langues en situation des grands groupes.

0.7. Articulation du sujet

Ce travail s'articule sur six chapitres à savoir :

- Le premier chapitre qui a trait à l'élucidation des concepts clés ;
- Le deuxième chapitre fait l 'état des lieux sur l'enseignement-apprentissage du français au Burundi' ;

- Le troisième chapitre parle de l'importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français ;
- Le quatrième chapitre s'intitule Grands groupes : une problématique sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale ;
- Le cinquième chapitre parle des démarches méthodologiques;
- Le sixième et dernier chapitre concerne la présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête.

CHAPITRE I : L'ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il s'avère important de définir les concepts clés en lien avec notre sujet de mémoire. Ces concepts vont montrer le cadre dans lequel le travail de recherche a été orienté. Ainsi, ces éléments sont :

I.1. La gestion

Le vocable « gestion » : **«** *action d'administrer, d'assurer la rentabilité (d'une entrepris**e**)* **»** (CERQUIGLINI, B. & OLLE, J- M, 2008 : 553) laisse entendre l'action de gérer, d'assurer la responsabilité, la rentabilité d'une entreprise, d'une compagnie. Pour le dictionnaire Grand dictionnaire encyclopédique Larousse (1983 : 4779), la gestion signifie **«** *Action ou manière de gérer, administrer, de diriger, d'organiser quelque chose ; période pendant laquelle quelqu'un gère une affaire »*

Pour la gestion de classe, NAULT, T. et FIJALKOW, J. (1999 : 451) disent qu'il s'agit de « *l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage* **»**. Ici, l'enseignant songe à la manière adéquate pour donner les consignes de son travail ; il réfléchit aussi sur les méthodes pédagogiques. La gestion de la classe invite l'enseignant à repérer les meilleurs types de regroupement et de répondre aux attentes des élèves avec le contrôle du temps de l'apprentissage.

I.2. L'enseignement /apprentissage

I.2.1. L'enseignement

Le mot « enseignement » renvoie à l'action de faire acquérir des connaissances. SILLAMY, N. (2006 : 100) le définit comme *« action de transmettre les connaissances* ». Pour le Dictionnaire Universel le mot enseignement signifie : ***«*** *action, manière d'enseigner* **».** CERQUIGLINI, B. & OLLE, J- M (2008 : 439)

Le Grand dictionnaire encyclopédique Larousse (1983 : 3776) donne la signification du mot enseignement comme : *« action, manière d'enseigner, de transmettre les connaissances ».*

Dans cette perspective, HOTYAT F. et MESSE D. (1973 : 115) disent que l'enseignement est une **«** *action d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions : connaissances, formes de sensibilité* **».**

Nous constatons que l'enseignement renvoie aux interactions entre l'élève et son enseignant. C'est une manière d'enseigner, l'art d'éveiller les élèves pour s'appliquer à un travail donné.

I.2.2. L'apprentissage

Dans l'ensemble le mot **«** apprentissage **»** renvoie à l'appropriation de savoir, de savoir-faire. Ce mot revoie aussi aux connaissances. Pour SILLAMY, N. (2006 : 26) le mot ***« apprentissage »*** signifie « *acquisition d'un nouveau comportement, à la suite d'un entrainement particulier »* et pour GALISSON, R. et COSTE, D. (1988 : 41) apprentissage signifie « *modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou modalités contraignantes d'une procédure.* »

Ce mot apprentissage renvoie à l'acquisition d'un nouveau comportement, à être informé sur ce que l'on ignore.

I.3. L'expression orale

Avant l'élucidation du concept « expression orale », commençons d'abord à définir la constituante « expression ».

- L'expression :

Le discours de l'être humain se présente comme une suite ordonnée de sons spécifiques. Alors On appelle « expression » l'aspect concret de ce système signifiant. A ce point, l'expression s'oppose à contenu chez DUBOIS at al. (2002 : 192), « *tout message comporte à la fois une expression et un contenu, c'est-à-dire peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou du signifié (contenu)* ».

- L'oral :

La langue orale est synonyme de langue parlée; elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix comme dans la lecture. En plus, un phonème oral est un phonème réalisé par une élévation du voile du palais qui détermine la fermeture des fosses nasales et l'écoulement de l'air expiratoire à travers la cavité buccale. L'expression orale,

appelée aujourd'hui aussi « production orale », est une compétence que doivent acquérir les élèves. Cette compétence les mène à s'exprimer dans des différentes situations de communication. En effet *« L'expression orale est un moyen de communication. C'est sans doute là sa fonction principale* » HELENE, S. (1995 : 38)

La production orale, depuis les textes du Cadre Européen Commun de Référence, est une compétence d'une importance capitale que les élèves développent progressivement, qui les aideront à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses en français. Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre émetteur et récepteur aux compétences de compréhension, pour que l'élève soit capable de produire oralement des énoncées dans des différentes situations de communication afin de comprendre l'autre. Cette compétence regorge pas mal de difficultés mais ces dernières ne sont pas insurmontables, seulement il faut préparer un travail rigoureux qui demande à surmonter tous ces problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation sans oublier des problèmes liés à la compréhension de la grammaire de l'oral, etc. Cette compétence est nécessaire pour s'organiser surtout dans la vie courante. L'expression orale est une compétence qui constitue un objectif fondamental de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en vue d'acquérir une compétence de communication sans blocage visant à développer chez l'élève des savoirs, savoir-faire et savoir-être au niveau linguistique, social et communicatif.

I.4. Le « grand groupe » ou classe pléthorique

Le concept « grand groupe » n'est pas d'apparition récente dans le contexte de la didactique des langues et plusieurs chercheurs ont tenté d'appréhender la définition qui soit exacte par rapport au chiffre de référence sur lequel on se base pour dire qu'un groupe est grand ou non. Sur ce propos BUSSIENNE, E. et al. (2009 : 101) *« A partir de quel chiffre le groupe devient-il grand ? Grand groupe renverrait-il à une question quantitative de taille importante comme dans les amphis ?*» A cela, nous allons nous baser sur quelques définitions de certains chercheurs qui ont essayé de donner leurs points de vue par rapport au concept « grand groupe ».

Pour DIOUM, A. (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. Plus précisément, le chiffre 45*

est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite « normale » dans les pays en voie de développement. »

DE PERETTI, A. (1987 : 266) 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 : l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement ».

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

Les chercheurs comme ANZIEU, D. et MARTIN, J-Y. (1973) situent les grands groupes entre 25 et 50 [élèves]

Selon DAH, L. O. (2002), on parle d'un grand groupe lorsque dans une situation d'enseignement/ apprentissage donnée le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication.

Enfin, pour BRUNEAU, M. et LANGEVIN, L. (2003)

« *Le défis de l'enseignement consiste essentiellement à faire en sorte que ce rassemblement d'individus se transforme en un grand groupe, où chacun peut avoir sa place, se sent comme faisant partie de l'ensemble, faisant sien le but imposé, se voit comme jouant un rôle important, reconnaît le leadership du professeur et peut établir une relation avec celui-ci* ».

Si nous analysons toutes ces différentes définitions, nous voyons bien que chaque chercheur à sa façon de comprendre le concept de grand groupe. Après avoir fait une analyse synthétisée pour tous ces différents points de vue de ces chercheurs, une définition a été donnée lors de la Conférence des Ministère de l'Education des pays ayant en commun le français, lors (CONFEMEN, 1991 : 48) : a été mise en place.

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

Au niveau du cycle post-fondamental au Burundi, à notre connaissance, il n'y a ni arrêté ni ordonnance portant fixation des effectifs dans les classes ; or on comprend qu'il y a des écoles où les classes regorgent des effectifs élevés, les Lycées Municipaux de Kanyosha, Musaga, Kibenga, Gitaramuka, Ruziba et les Lycées Communaux Kabezi, Gitenga, Mubone, Mutumba et Migera en sont des exemples. Pourtant les effectifs prévus par l'UNESCO montrent la taille qui ne devrait être pas dépassée *25/30 élèves (http://varlyproject.wordpress.com/2010/06/17/la-taille-de-classe-le-retour).* Normalement ce seuil conseillé par cet organisme ne devrait pas être dépassé mais il n'est pas respecté dans ces établissements ci-haut cités.

CHAPITRE II: L'ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU BURUNDI

Le système éducatif burundais connait le français non seulement comme une langue enseignée mais aussi comme une langue d'apprentissage. Le cycle fondamental d'une durée de neuf ans précède le cycle post-fondamental de trois et quatre ans successivement pour l'enseignement général post-fondamental, technique et pédagogique.

Evoquer l'état des lieux de l'enseignement /apprentissage du français au Burundi revient à consulter le décret N° 100/078 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale dans son article 2 qui précise les langues d'enseignement. C'est pourquoi les institutions officielles en particulier le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique(MENRS) sont dotées d'un personnel enseignant et administratif chargé entre autres, de la diffusion et surtout du bon usage de ces langues officielles en particulier le français qui est la langue d'apprentissage. C'est pour cette raison que le français s'inscrit dans l'enseignement depuis l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur.

II.1. Finalités du cours de français dans le cycle fondamental et post-fondamental avec des objectifs adaptés

Parler des finalités du cours de français revient à vérifier les compétences de base à développer chez l'élève du cycle post-fondamental de la section des langues. Ainsi, dans Décret N° 100/20 du 7/2/2017 (République du Burundi, 2017) dans son chapitre 3 section 1 Article 8 précise que : dans la section des langues, *l'élève acquiert progressivement des compétences linguistiques et scientifiques lui permettant de*

-exprimer une idée et la défendre oralement ou par écrit par une argumentation logiquement construite ;
-rédiger correctement un texte littéraire
-rédiger correctement une correspondance
-animer en français une discussion de groupe au tour d'un thème précis de la vie courante ;
-rapporter objectivement un évènement ou une activité quelconque ;
-poursuivre les études supérieures dans les filières littéraires.

PUREN, C. & al. (1998 : 198), appellent finalités en didactique des langues « *Une action, un projet, un horizon* ». Les finalités indiquent la direction vers laquelle les objectifs d'enseignement/ apprentissage sont orientés pendant une période déterminée. Elle trace une trajectoire qui s'explique par des objectifs qui sont plus évaluables dans la durée. La finalité de l'enseignement/ apprentissage des langues au Burundi vise à promouvoir le bilinguisme en offrant aux élèves burundais la possibilité d'acquérir des connaissances et des aptitudes de communication dans une langue devenue officielle.

II.2. Le cours de français en premières langues post-fondamentales

II.2.1. Les compétences visées

Il s'avère nécessaire de savoir les compétences visées par l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'enseignement /apprentissage du français vise à de développer chez le jeune élève des compétences de communication à l'oral (écouter/parler), et à l'écrit (lire/écrire). L'élève sera progressivement à mesure de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. En plus, sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange. Sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire son apprentissage par la verbalisation et par l'interaction. Et sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Dans cette perspective, pour que l'élève s'exprime convenablement et avec justesse, cela exige que « *l'apprenant dispose d'un lexique varié et adapté »* (République Algérienne Démocratique et Populaire) ce qui lui permet de :

- Parler pour s'approprier la langue ;
- Prendre la parole pour s'exprimer ;
- Prononcer correctement les phonèmes de la langue ;
- Reconstruire un énoncé écouté ;
- Identifier qui parle et de quoi il parle dans une situation d'apprentissage ;
- Rapporter des faits simples à l'aide de vocabulaire appris ;

- Répondre efficacement à un message verbal simple ;
- Prendre sa place dans un échange pour communiquer ;
- Participer à des travaux de groupe ;
- Multiplier les échanges verbaux ;
- Réagir verbalement à une consigne orale pour manifester sa compréhension

Les classes de premières langues des lycées municipaux ou lycées communaux correspondent aux classes des premières années du cycle post-fondamental (jadis appelé cycle supérieur). Elles regroupent en grande partie les jeunes adolescents. En peu de mots, leur programme est un renforcement et consolidation des compétences acquises dans le cycle fondamental.

En effet, dans le guide de l'enseignant, par rapport à l'expression orale, il est marqué dans la compétence intermédiaire que *dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes environ des énoncés variés à dominante narrative en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées*. L'élève doit pouvoir *produire à l'oral en trois minutes des énoncés variés à dominante descriptive en y apportant un élément personnel et en mobilisant des ressources appropriées* ». Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, *l'élève doit pouvoir produire à l'oral en trois minutes des énoncés variés à dominante informative en y apportant un élément personnel et en mobilisant des ressources appropriées* » (BERAHINO, T. et al. 2016)

Cependant, nous pouvons nous tromper en affirmant que cette compétence est atteinte au moment où dans les manuels des élèves et guide de l'enseignant, nulle part n'est montré comment on enseignera les compétences de l'expression orale. PAPAZIAN-ZAHRABIAN, G. et al., (2017 : 14) disent que

> *« La fréquence de l'activité, assez régulière, permet de développer de l'alliance et la confiance entre les divers participants. Il ne faut pas oublier que les jeunes les plus pauvres en soufrent, s'expriment le plus difficilement*. » Elle continue à dire que : « *Ils [*les élèves*] ont donc besoin que l'activité se répète*...»

Nous voyons que l'affirmation qui dit que développer les aptitudes des élèves en expression orale ne s'inscrit pas en ligne droite de ce qui est écrit. En plus, une compétence ne peut en aucun cas être évaluée si elle n'est pas réalisable à travers les activités didactiques suffisantes et bien définies.

II.2.2. Evaluations des compétences

D'après LAURIER, M. et LUSSIER, D., (2001 : 63), on appelle évaluation des compétences *« l'action de mesurer, à l'aide de certains critères, l'adéquation, la valeur ou le résultat d'un enseignement ou d'apprentissage* ». C'est-à-dire que c'est à l'aide des objectifs bien définis dans une durée déterminée que l'enseignant évalue si le niveau des compétences des élèves est en adéquation avec les objectifs qu'il s'est lui-même donné. Autrement dit, c'est le moment pour l'enseignant de vérifier la manière dont les élèves se sont approprié les connaissances. De ce fait, il s'avère nécessaire de mettre en place quelques procédures qui vont s'appliquer aux tâches qu'on va donner aux élèves pour bien sûr arriver au bout des résultats attendus. Toujours, LAURIER et LUSSIER insistent sur la façon dont les tâches sont structurées. *« … La pertinence, la complétude, l'exactitude, la quantité et la qualité* ». Dans cette perspective, DE KETELE, J-M. (1996), insiste sur le critère minimal et le critère de perfectionnement pour affiner le fonctionnement d'une évaluation des compétences, il est nécessaire de distinguer ce qu'est un critère minimal et un critère de perfectionnement. Par exemple : un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer que quelqu'un est compétent. Dans l'ensemble, l'enseignant évalue ses pratiques pédagogiques et méthodologiques puis l'impact de l'ensemble de son enseignement à travers les résultats de ses élèves en particulier la production orale.

CHAPITRE III : IMPORTANCE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANCAIS

Dans ce chapitre nous nous focalisons sur l'oral en général et sur sa nécessité comme un outil principal d'enseignement /apprentissage surtout qu'en classe, l'oral sert d'interaction entre l'enseignant et l'élève et les élèves entre eux-mêmes. Sa maitrise contribue beaucoup à la compréhension d'autres disciplines. Elle contribue aussi au développement global de l'élève (confiance en soi-même, communication, conversation). Nous nous intéressons à l'oral en général et particulièrement à l'expression orale dans une situation d'enseignement/apprentissage avec ses formes et ses caractéristiques.

III.1. Définition de l'oral

Nous allons donner la définition du mot « oral » parce que c'est le thème principal de notre travail de recherche : Dans les différents ouvrages que nous avons consultés, plusieurs types de définitions sont proposés et ces définitions sont presque semblables.

Selon RAY, A., l'oral se définit comme : « *opposé à l'écrit, qui se transmet par la parole, qui est verbal* » c'est aussi le: « *fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit) témoignage oral. Tradition oral qui appartient à la langue parlée* », ajoute-t-il.

En fait, les différentes définitions trouvées dans les différents dictionnaires ont le même sens voire le même contexte. D'une façon générale nous pouvons dire que l'oral est la parole, c'est la voix transmise par la bouche pour exprimer les idées.

L'oral est présent dans tous les domaines le long de la vie d'une personne. Il lui permet de construire sa personnalité en renforçant sa position sociale qui organise les relations humaines. En plus l'oral est un phénomène naturel depuis la création de l'homme, c'est un élément basique qui permet à l'homme de réfléchir et puis produire ce qui regorge du fond de son cœur.

III.2. Les caractéristiques de l'oral et ses spécificités

Pendant longtemps, l'enseignement de l'oral se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation, et à employer un débit approprié.

Pour la langue orale : « *l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre* » HALTE, J-F. & RISPAIL, M, (2005 : 12)
Selon BOVE, R. (2008 : 58-69) dans sa Thèse de Doctorat, l'oral est ensuite marqué par :

- *« les répétions*
- *Amorces*
- *autocorrection*
- *les inachèvements*
- *les hésitations*
- *les réajustements discursifs*
- *de nombreuses incises ce qui lui vaut d'être traité fautif.*

III.3. L'importance de l'oral dans la vie sociale d'un individu

Pendant longtemps, l'enseignement de l'oral se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation et à employer un bon débit. Les enseignants se contentaient de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse qui tienne compte du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication mais aujourd'hui enseigner l'oral conduit l'élève à s'intégrer dans son environnement social *« insister sur les aptitudes orales apporterait à chaque locuteur, la possibilité d'exister et de développer la tolérance de l'autre, de ses limites. Cela permettrait aux élèves de travailler, non pas seulement pour les notes, mais pour trouver dans la langue un vrai moyen de communication qui les inscrit dans une culture. De plus, la langue parlée les aiderait à dépasser les normes et le cadre de la classe pour s'insérer dans une société où le locuteur fait face à des problèmes de communication et d'altérité avec son interlocuteur»*, dit TOUA, L. (2010 : 19). Dans une classe de langues, les activités orales jouent un rôle primordial. Elles sont employées comme le medium entre l'enseignant et l'élève, il joue le rôle

de passerelle d'enseignement/apprentissage. Dans les pratiques en classe, l'oral semble être un support pour la transformation des savoirs parce que dans notre explication, on a besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup plus importante que l'écrit.

III.3.1. L'objectif de l'enseignement /apprentissage de l'oral

Dans le temps, l'oral n'avait pas une place de choix dans le processus d'enseignement /apprentissage. L'enseignement de l'oral, s'il y en avait un, était restreint aux éléments prosodiques. On perfectionnait son élocution par le souci de se faire comprendre. Autrement dit, il fallait habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes, à utiliser l'intonation à bon escient, à tenir compte des phénomènes de liaison, d'assimilation. En plus les activités de l'oral n'étaient pas enseignées même si elles étaient régulièrement pratiquées en classe. L'oral était utilisé comme un medium d'enseignement car tous les enseignants parlaient en classe et faisaient parler leurs élèves, sans leur enseigner comment faire.

Aujourd'hui, il n'est plus question de s'interroger sur la légitimité d'un enseignement de l'oral : tous les programmes d'enseignement actuel depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du secondaire donne une place conséquente à cette compétence langagière.

De ce fait, il est important de savoir que l'oral est une base principale pour l'enseignement des langues en général et en particulier le français. Ainsi, l'oral est un canal qui s'utilise pour réaliser, construire, effectuer les savoirs, savoir-être et savoir-faire.

L'objectif principal de l'enseignement de l'oral est de faire progresser les pratiques langagières dans le terrain didactique et pédagogiques sur l'oral et développer la capacité de parler chez les élèves, d'interpréter et de construire la compétence linguistique et communicative au pôle des activités orales et dans le processus enseignement/apprentissage du FLE.

L'oral pour : « *communiquer, construire la personnalité, et vivre ensemble, apprendre des conceptions, des représentations et construire la pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement*) (http://www.ac-creteil.fr/langage/contenu/prat péda/dossier/oral.htm).

Il faut comprendre l'intérêt de l'oral comme un outil d'enseignement/apprentissage en transmettant verbalement les connaissances et les savoirs aux élèves.

III.4. Quelques fonctions de l'oral

L'oral tel que nous la connaissons a plusieurs fonctions. Ces dernières sont présentées comme suit :

III.4.1. L'oral comme un moyen d'expression

Dans une classe, l'oral permet à l'apprenant de construire sa personnalité, pour s'exprimer et réaliser des axes des paroles.

III.4.2. L'oral comme un moyen d'enseignement

Dans une classe, l'oral est utilisé comme un véhicule des savoirs et des informations. Ce moyen a deux rôles, l'un pour orienter les objectifs d'apprentissage qui sont disciplinaires et l'autre pour créer les situations de travail communes, qui peuvent être fondées sur des relations qui permettent aux élèves de s'approprier des connaissances.

III.4.3. L'oral comme objet d'apprentissage

L'oral est considéré comme un objet spécifique, qui met l'accent sur l'acquisition et les pratiques langagières en classe et aussi d'effectuer un échange communicatif entre enseignant/apprenant.

III.4.4. L'oral comme moyen d'apprentissage

L'oral est un moyen d'apprentissage par lequel l'apprenant va construire un système de parole. Il permet d'installer des concepts dans le but de développer les compétences linguistiques et communicatives.

III.4.5. L´oral comme objet d'enseignement

L'oral permet aux apprenants de développer à la fois des compétences communicatives et des compétences linguistiques à partir des opérations langagières qui sont à la forme de compréhension de l'oral et de l'expression de l'oral.

III.4.6. L'oral comme canal de communication

Pour communiquer, l'oral est une spécificité très importante qu'on utilise dans des diverses situations de communication ainsi que pour acquérir des connaissances d'une langue étrangère et pour transmettre des messages. Avant d'entrer dans le bain du cours, en classe, l'enseignant commence toujours par l'oral pour arriver à l'écrit, ainsi il est décrit comme le mode originel de communication ; il est la traduction de nos pensées et idées en paroles, en d'autres termes l'oral est un moyen si important pour exprimer nos idées. Il prend différentes formes comme un mode ou un statut spécifique qui l'utilise dans diverses situations de communication.

Dans toute situation d'enseignement/apprentissage, l'oral se présente toujours. Il est et reste comme un moyen d'apprentissage. En classe, l'enseignant propose aux élèves des activités orales à faire :

En premier lieu dans une classe de langues comme le français, l'enseignant commence à faire acquérir les leçons aux élèves par une suite d'activités d'écoutes différentes pour apprendre et maitriser le français oralement.

Ensuite, l'élève est invité à mémoriser un lexique suffisant pour qu'il l'utilise dans sa production orale par des conversations soit avec son enseignant soit avec ses pairs.

Enfin, plusieurs activités d'écoute variées sont pratiquées en expression orale afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement /apprentissage de cette compétence et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français, relativement à l'apprentissage de cette production orale chez les élèves et pour peu à peu faire progresser la compétence orale chez les élèves. De ce fait, l'enseignant doit préparer l'oral avec ses élèves à travers des activités d'écoutes variées par exemple :

- Définir les objectifs des activités orales.

- Donner des exemples sur les sujets.

- Construire des représentations mentales chez les élèves

Ici, il s'agit d'une leçon du cours de français en rapport avec l'expression orale afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement/apprentissage dans cette compétence d'expression libre et

d'acquérir des savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage d'expression orale. Elle (expression orale) est un aspect très important de la langue dans la situation de communications en classe, c'est un outil transversal d'enseignement/apprentissage. Pour la développer, il faut adapter un dialogue entre enseignant/élève sous forme de questions et de réponses. En effet, l'enseignant doit développer l'imagination et la créativité chez les apprenants dans la mesure où, il est appelé à instaurer un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire ou récepteur. Il faut constituer l'imagination des besoins au sein de la situation d'interrogation, aussi la reformulation des questions et des débats entre les deux.

III.5. Les formes de l'expression de l'oral

L'expression orale se divise en deux formes : *« l'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparée, ni dans son rythme, ni dans son intensité* » (CLAUDINE, G-D. et SYLVIE, P. : 91)

Donc, l'expression orale il s'agit d'une des compétences langagières qui permet de se sentir plus à l'aise et d'acquérir certains savoir-faire en classe du français langue étrangère pour les apprenants. Ainsi :

- *« La forme verbale : c'est la voix qui désigne l'ensemble des sons ou des ondes sonores qui produit par larynx, les codes verbaux à partir de l'appareil phonatoire. Cette forme se manifeste sous : le volume, l'articulation, le débit et l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les apprenants doivent soigner leurs articulations, et le débit et l''intonation doivent être expressive et significative.*
- *La forme non verbale : les gestes, les sourires et les signes qui désignent des langages naturels. La forme non verbale, se manifeste sous :*

Le regard : le regard est un langage naturel entre l'enseignant et l'apprenant pour faire attention et pour créer une confiance entre eux. C'est par regard par exemple que l'on vérifie si l'on a été compris.

Le geste : est une partie de l'expression de l'oral qui l'utilise pour transmettre les messages et les idées » (alf.asso-web.com/m/62+enseigner-l-expression-orale.html).

III.6. L'enseignement de l'oral dans les méthodologies de didactique des langues

Enseigner la langue étrangère pour de développer la compétence de l'oral, « *les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance* » CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005 : 254)

Durant de longues années, l'enseignement de l'oral a été effectué par plusieurs méthodologies, des méthodologies qui comportent les avantages et les désavantages pour l'enseignement de l'oral.

III.6.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est aussi appelée méthode grammaire de traduction, elle est basée sur l'alliance de la théorie et de la pratique : « *malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte* » CUQ J-P. et GRUCA I. (2005: 237)

Comme différents chercheurs le confirment, la méthodologie traditionnelle est une vision pour acquérir une culture générale sous forme de l'écrit et qui englobe d'autres méthodes comme la méthode directe. Premièrement, la méthodologie traditionnelle met l'accent sur la maitrise de l'écrit et dans cette méthodologie, le rôle de l'enseignant peut apparaitre dans le choix des textes culturels et préparer un champ lexical sur le sujet. Néanmoins, l'élève n'est pas au centre de l'enseignement/apprentissage, il est considéré comme un être passif qui a juste la fonction d'imitation de modèles et de la mémorisation des listes des concepts par cœur.

III.6.2. La méthodologie directe

Cette méthode directe, comme le souligne PUREN, C. (1998 :4) accordait une place de choix à la langue étrangère et *« répond à une volonté d'ouverture sur l'étranger »* ; elle refusait le recours à la langue maternelle et privilégiait la pratique orale de la langue étrangère en classe. En plus, elle consistait à « *utiliser, dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la*

langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle en s'appuyant d'une part sur des éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe » ajoutent QUQ, J-P. et GRUCA. I. (2005 : 256. Pour la méthodologie directe l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation qui repose sur une démarche analytique, elle s'intéresse beaucoup à la compétence de l'oral comme un objet de base des cours qui met l'accent sur la prononciation.

Cette méthodologie directe n'accordait pas de place à l'utilisation de la langue maternelle pour apprendre et maitriser une langue étrangère.

III.3.3. La méthodologie audio-orale

« *Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux ont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs* » CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 259)

La méthode audio-orale qui consiste à mettre l'apprenant dans une situation visant à produire des comportements langagiers et à construire des paroles pour communiquer. Les leçons de la méthodologie audio-orale sont centrées sur des dialogues de la langue étrangère.

III.6.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Cette méthode met fortement l'accent sur l'oral c'est-à-dire que l'oral prime sur l'écrit : elle est fondée sur des sons associés à des images comme deux outils indispensables pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : « *les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant »* déclarent toujours CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 263). et d'ajouter « *la langue est un ensemble acoustico-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuelle) dans ce système méthodologique* » CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 263).

En fait, dans cette approche, l'élève est appelé à établir le lien entre le dialogue et l'image qui s'accordent à la priorité de l'oral sur l'écrit. Cette méthodologie prend aussi en compte l'expression des sentiments.

III.6.5. L'approche communicative

« L'approche communicative la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans un terme de contexte de l'énoncé dans une situation de communication. » BAILLY N. et COHEN, M.(http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

Il a pour « *objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère* » comme soulignent CUQ J-P. et GRUCA I. (2005 : 264).

En didactique des langues, l'approche communicative joue un rôle essentiel ; la langue est considérée comme un instrument de communication par objectif et rend l'élève responsable de lui-même pendant son apprentissage. Il est indépendant et autonome à l'enseignant. Dans l'approche communicative, la langue orale domine bien qu'il y ait une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral comme les quatre habilités suivants : (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites).

Bien qu'elle recouvre des pratiques quelque fois différentes ou diversifiées à l'extrême, l'enseignant prépare ses apprenants à l'acte de communication où l'élève est participant à part entière.

III.6.6. L'approche par compétences

Pour la didactique des langues, l'approche par compétences, s'intéresse beaucoup à l'élève et ses actions ; elle est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaires. En d'autres termes, l'approche par compétence est «*Une approche pédagogique qui utilise les compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point départ dans la conception et le développement d'un curriculum, scénario ou activité pédagogique*» (http//:edutechwiki.unige.ch/fr/Approche_par_comp%C3%A9tence).

Dans cette approche, le but principal est d'orienter l'élève à l'acquisition non seulement du savoir mais aussi du savoir-faire. L'élève est dans l'obligation d'agir en fonction de situations déterminées par l'enseignant mais qui vont par la suite être intégrées par les élèves eux-mêmes. Ces situations d'intégration contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir pour maitriser une langue étrangère. Dans son article, MANSOUR, A., (2012 : 9) dit ceci : Il (élève)

« *est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances* ». Dans l'approche par compétences, l'oral joue un rôle primordial puisqu'il est le meilleur fil conducteur des savoirs.

CHAPITRE IV : GRANDS GROUPES: UNE PROBLEMATIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE

Compte tenu de la définition consensuelle des chercheurs de CONFEMEN (1991) donnée plus haut, nous pouvons affirmer que l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale dans le contexte des grands groupes est faisable si toutes les conditions sont réunies. Parmi ces conditions comme nous l'avons vu dans les différentes conceptions des chercheurs, la variable « chiffre d'élèves » est sensible pour que l'enseignement/ apprentissage soit facile. « Quand les effectifs dépassent 25 à 50, la situation commence à être problématique » disent ANZIEU et MARTIN (1997) « …… quand une classe a plus de 30 élèves, il devient difficile de leur octroyer la parole », dit TOUA, L. (2011 : 17). Elle continue « … l'enseignant, parfois dans un souci de discipline et de respect des programmes, est obligé d'axer son travail et les échanges avec les apprenants sur l'écrit ». On comprendra très bien qu'à cause des effectifs très élevés l'enseignant ne met pas souvent son attention sur la participation active de ses apprenants en expression orale mais privilégie davantage les pratiques pédagogiques qui ne vont presque servir à rien pour l'apprenant, « les pratiques pédagogiques font souvent de l'apprenant un « récipient vide» dans lequel l'enseignant vient déverser le contenu qu'il a préparé, mais aussi soumet lui-même au centre du processus d'enseignement/ apprentissage » continue TOUA, L. (2011, op. cit. p.18).

IV.1. Notions d'une classe à large effectif

Lorsque dans une situation d'enseignement/ apprentissage il n'y a pas d'interactions entre enseignant- apprenants ou apprenants-apprenants, dans ce cas la communication n'est pas parfaite. *« Les méthodes actives dans leur fondement visent à privilégier l'activité de celui qui apprend et non de celui qui enseigne* », dit ROMAINVILLE, M. (2007). Bien qu'il semble un peu difficile de définir le « *Grand groupe* », MARTIN, D. et ANZIEU, J-Y. (1997), et les autres auteurs susmentionnés situent les groupes larges entre 25 et 50, une classe qui dépasserait ces effectifs serait difficile à gérer. On comprendra bel et bien que le nombre très élevé des élèves constitue un obstacle majeur à l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant.

Au Burundi, la plupart des écoles regorgent des effectifs extrêmement élevés qui dépassent de loin les effectifs de 30 voire de 50. Prenons par exemple le lycée communal Kabezi qui a 68

élèves et le lycée municipal Kanyosha qui a respectivement 78 et 86 élèves dans les classes de premières langues A et B, le lycée municipal Musaga qui a 80 élèves, le lycée Gitenga qui a 47 élèves. Dans cette perspective, nous basant sur les éclaircissements de MARTIN, D. et ANZIEU, J-Y. et autres chercheurs ci-haut cités qui proposent 25 à 30 élèves dans les conditions normales, l'enseignant qui preste dans une classe de 50 élèves et plus, il ne lui sera pas facile de circuler librement dans les rangés et de bien assurer le contrôle de ses élèves ; ce qui entrave la situation d'enseignement/ apprentissage en général et en expression orale en particulier.

Au Burundi, les effectifs élevés ne sont pas une utopie si l'on tient compte du manque de matériel didactique, des infrastructures scolaires insuffisantes.

Les victimes de cette situation si complexe sont les enseignants qui se déchirent à mille morceaux pour accomplir convenablement leurs tâches sans oublier les élèves qui ne bénéficient pas d'un enseignement de qualité.

IV.2. Le grand groupe serait-il une fatalité pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale ?

Normalement, la pédagogie des grands groupes est comme l'art ou la science d'enseigner des grands groupes et regroupe les méthodes et pratiques d'enseignement et toutes les qualités requises pour l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Alors dire que le grand groupe est une fatalité pour l'enseignement/ apprentissage d'expression orale serait de passer outre l'objectif de cette approche pédagogique car, dans une situation de grand groupe, nous pouvons nous demander si c'est une situation à laquelle on ne peut rien faire et qu'il faut impérativement assumer. Sur ce même point, certains chercheurs comme NGAMASSU, D. (2005 : 9) qui compare un élève à un malade, qui, normalement a besoin d'un médecin, peut efficacement être soigné s'il est en équipe d'autres malades qui ne souffrent nécessairement pas de la même manière et de la même maladie ; « …. *Même dans les situations critiques de grande pandémie, aucun médecin n'envisagerait de regrouper ses malades et de les soumettre à un traitement collectif ou à une thérapie collective* » (http://doi.org/10.4000/corela.503) . Il continue « .... *Même les études les plus optimistes n'entrevoient pas, dans l'immédiat ou même dans un avenir proche de solutions adéquates* ».

Comme toute maladie mérite un traitement efficace, le grand groupe, bien qu'il ne soit pas facile à encadrer, n'est pas une fatalité pédagogique pour l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale ; seulement sa réalisation est conditionnée par les techniques et les stratégies appropriées. D'ailleurs, le travail en groupe a certains avantages pour les membres faisant partie de ce groupe.

Le travail en équipe présente un avantage quantitatif très important par rapport à un cours classique. GARNIER, C. (2016 : 6) en dit de plus *: « Le travail de groupe permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné ».* LANGEVIN, L. (1993) ajoute : « *Cette confrontation avec d'autres points de vue entraine l'élève à considérer cette situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique »*

En plus, le travail en équipe favorise les interactions sociales et permet l'intégration au sein de la classe. Au final, bien qu'il ne soit pas facile, la pédagogie pour l'enseignement/ apprentissage dans les grands groupes est faisable.

IV.3. Pourquoi développer la compétence langagière de l'expression orale ?

Prenant appui sur les propos de MAURER, B. (2003 : 6), nous dirions que beaucoup d'enseignants ne voient pas l'importance de l'oral dans le développement de l'individu et de la communauté. Mettre un accent sur la compétence orale dans le processus d'enseignement/ apprentissage de l'expression orale en 1ères post-fondamental des langues, permettrait de faire face à la dimension communication et socio-culturelle des langues. C'est une bonne occasion offerte aux apprenants de s'écouter et de se comprendre entre eux.

En plus, s'exprimer oralement, aide les élèves à franchir le mur de préjugés linguistiques qui pèse lourd sur eux dans leur environnement social. S'intéresser à l'oral aiderait les élèves à dépasser leurs usages restreints des pratiques langagières, et motive le désir de construire une communauté d'expression, qui donne sa place à la différence.

En peu de mots, le développement des aptitudes orales apporte à chaque élève la possibilité de se voir exister et de développer la compréhension de l'autre, de ses limites. Ce qui permettra aux élèves de travailler pour eux-mêmes et par eux-mêmes, non pas seulement pour avoir des points

mais aussi pour trouver dans la langue un vrai moyen de communication qui les inscrit dans la culture de l'autre.

Enfin, l'expression orale amène les élèves à dépasser les normes, les tabous, les règles et le cadre de la classe pour s'intégrer dans une société où ils feront face à des problèmes de communication et d'altérité avec leurs interlocuteurs.

IV.4. L'apprenant au centre de l'enseignement/ apprentissage

La pédagogie active place l'étudiant au centre de sa formation EL-HAGE, F. (2013). Cette pédagogie s'appuie sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui affirment que l'on apprend en construisant et en s'engageant personnellement. L'expression individuelle des élèves n'est alors possible que lorsqu'il y a la possibilité de pouvoir pratiquer l'enseignement individualisé lors des apprentissages. Cette pratique se base sur des phases importantes à savoir l'analyse du cas qui permet la confrontation des points de vue de chaque élève selon divers éclairages sans oublier la recherche de solutions adéquates. LÊ THANKHOÏ (1967) *« l'enseignement individualisé est un mode d'enseignement fondé sur la prise en considération du fait que les enfants sont tous différents les uns des autres qui présentent des caractéristiques qui leur sont propres* ».

A la différence de l'enfant, l'élève en général et celui de 1er post-fondamental en particulier compare ses nouvelles connaissances à ses représentations mentales existantes. De plus, pour DE VECCHI, G. (2010) *« ... l'apprentissage n'est pas un processus de transmission (...), mais surtout un processus de transformation « l'enseignant y occupe donc une place non plus de « détenteur de savoirs » mais de « facilitateur à l'accès aux savoirs* »

Compte tenu de ces éclaircissements, nous voyons que dans une situation d'enseignement/ apprentissage en grands groupes, il est difficile voire impossible que l'enseignant et les apprenants soient bien appliqués dans une séance d'expression orale.

IV.5. Le manque d'outils didactiques et d'infrastructures scolaires

Bien enseigner suppose avoir d'outils qui doivent se mettre en jeu entre autres l'étude des cas, les démarches d'analyse et de résolution de problèmes, le développement de projets personnels et de travaux coopératifs permettant un enseignement/apprentissage centré sur l'élève. A côté de ces simples outils, les matériels didactiques et infrastructures scolaires en suffisance sont aussi d'importance capitale. On ne peut pas prétendre avoir le bon rendement si ces conditions fondamentales sont ignorées. Dans plusieurs établissements scolaires du Burundi, nous assistons à un manque criant de ces outils didactiques et d'infrastructures scolaires. Même dans les classes à moins d'effectifs, le nombre d'élèves n'est pas proportionnel au nombre d'outils didactiques et même d'infrastructures scolaires disponibles. DE PERETTI, A. (1987) pense que :

> *« La notion de grands groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la seule variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe, si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables : l'âge et le niveau des élèves, de matières enseignées, les conditions d'enseignement ».*

En plus, DOTTRENS R. (1964 :51) précise que si *« les apprenants n'ont pas de supports pédagogiques, le travail de l'enseignant, bien évidemment ne sera pas facile* ». Autrement dit, un élève qui n'a pas de livre ne peut pas participer dans une leçon de lecture tout comme un enseignant qui n'a pas de livre ne peut pas lire. Compte tenu de la pensée de ces auteurs, nous voyons que pour qu'un enseignement/ apprentissage de qualité puisse se faire, toutes les conditions nécessaires doivent être réunies.

Comme l'adage français le dit : « le malheur ne vient pas jamais seul », à côté de cette problématique d'effectif élevé, au Burundi, les infrastructures scolaires ne sont pas suffisantes par rapport au nombre des élèves. L'Etat devrait songer à la multiplication des classes bien équipées et bien aérées.

IV.6. L'apport de la motivation des élèves dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale

La motivation, si elle est négligée, elle peut entraîner un manque d'intérêt, de curiosité et d'engagement pour les élèves. CHANNEL, E. (1973 : 187) en dit ceci : *« pour que les enfants parlent, lisent, écrivent sans contraintes, il faut qu'ils en aient le désir comme dans la vie, qu'ils en ressentent le besoin. »* Dans une classe à effectifs élevés, beaucoup d'élèves ne veulent pas participer activement. Ils se cachent derrière le nombre et préfèrent se taire. Dans la plupart des cas, l'enseignant s'intéresse seulement aux élèves qui lèvent le doigt. Par ailleurs, ce manque de motivation peut aussi être expliqué par le manque d'intérêt et de curiosité pour la leçon d'expression orale, mais aussi par leurs difficultés dans leur expression autonome. Leur diversité pose également de nombreux problèmes.

IV.7. L'impraticabilité de la méthode active

Avant d'entrer en détails avec ce point, il s'avère nécessaire de se rappeler quelques avantages des méthodes actives par rapport aux méthodes traditionnelles. Ces premières, justifient l'utilité de rendre l'élève actif pendant la situation d'enseignement/ apprentissage. Elles rompent avec la passivité et mettent ensemble les élèves. En plus, elles font sortir l'élève de l'anonymat en le familiarisant aux grands groupes tout en éveillant son attention et en testant sa compréhension. Elles permettent aussi de développer les apprentissages plus solides en lui permettant d'intégrer les différents niveaux cognitifs comme le souligne la taxonomie de Bloom. En partant de cela, on constate que les méthodes actives répondent aisément à de nombreux problèmes liés à la situation d'enseignement/ apprentissage.

Ajoutons aussi que les méthodes actives favorisent l'apprentissage ; la motivation, la transférabilité et le développement des compétences. « *La clé se trouverait dans l'interactivité* » GERARD, L. (2014). De plus, comme nous l'avons déjà ci-haut susmentionné, les méthodes actives dans leur fondement visent à privilégier l'activité de celui qui apprend et non l'activité de celui qui enseigne.

Cependant, l'enseignement/ apprentissage en grands groupes cause plusieurs difficultés. Certains défauts peuvent être soulevés par exemple le manque de clarté dans les buts poursuivis

notamment manque d'informations sur les progrès : l'absence de feed-back. En plus, nous trouvons le manque d'échanges, d'interactivité entre élèves et l'enseignant. Il y a aussi l'autre difficulté liée au manque d'expérience des enseignants et apprenants. Les premiers qui sont bien outillés et qui peuvent utiliser des termes techniques ou scientifiques et les autres qui ne le sont pas qu'on peut considérer à des apprentis.

Partant de ces différents points de vue, on peut se demander si l'enseignant se trouvant dans une situation d'enseignement/ apprentissage dans une leçon d'expression orale avec des effectifs élevés, peut aboutir à l'atteinte de ses objectifs. En fait, une méthode adéquate qui doit permettre à l'enseignant de bien contrôler sa classe et individualiser l'enseignement/apprentissage pour faire recours aux élèves en difficultés ne va pas aboutir. Cette individualisation est aujourd'hui difficile pour ne pas dire impossible puisqu'un enseignant qui se trouve face aux effectifs très élevés ne va pas se préoccuper des élèves en difficultés plutôt il va fixer son attention aux programmes.

IV.8. Difficultés liées à l'évaluation de l'expression orale

Toute situation d'enseignement/apprentissage nécessite l'évaluation pour vérifier s'il y a eu l'atteinte des objectifs fixés ou non. Mais, l'enseignant, face à un effectif très élevé, l'évaluation des objectifs ne lui est pas facile. DEBESSE M. et MIALARET M. (1979 : 207) en disent long : « *Il est facile de montrer que toute procédure d'évaluation constitue un moment désagréable de la relation pédagogique. De plus, l'évaluation constitue une tâche difficile pour l'enseignant* ». Ils disent ainsi par rapport à la classe normale. Mais, quand il s'agit d'une classe à effectifs élevés et surtout dans l'évaluation des compétences d'expression orale, la tâche est tellement difficile. L'enseignant évalue l'entretien, le débat, le dialogue, la conversation, etc. entre soit élèves/ enseignant et entre élèves eux-mêmes. L'enseignant tout comme l'élève est lésé de cette situation inhabituelle. L'élève par exemple peut avoir peur de répondre à une question qui lui est posée puisqu'il n'est pas habitué à répondre oralement. Par conséquent, le temps alloué à cette séance s'épuise avant la fin de cette leçon d'évaluation.

En peu de mots, il est difficile d'évaluer l'expression orale dans une classe à effectifs élevés pour chaque apprenant. Il en est de même pour les apprenants qui ne trouvent pas un temps suffisant pour exprimer ce qui regorge du fond de leur cœur. Donc que ce soient les apprenants et

l'enseignant, il rencontre de difficultés dans cette situation d'enseignement/apprentissage et pendant l'évaluation de l'expression orale.

IV.9. Apport de certaines méthodes favorisant l'enseignement-apprentissage dans les grands groupes

Les méthodes actives, dans leur fondement, visent à « *privilégier l'activité de celui qui apprend et non de celui qui enseigne* » ROMAINVILLE, M. (2007). Apprendre en agissant est la clé de voute des méthodes utilisées en pédagogie. Les connaissances sont acquises par des interactions effectives surtout avec les autres élèves. Autrement dit la pédagogie active place l'élève au centre de sa formation ». Au fait, les théories de la méthode active s'appuient sur des idées socioconstructivistes de l'apprentissage qui disent que l'élève apprend en construisant et en s'engageant personnellement.

IV.9.1. Quelles méthodes et techniques utilisées dans l'enseignement-apprentissage d'une classe à effectifs élevés ?

Evoquer les méthodes et techniques adaptées à l'enseignement/apprentissage des classes à effectifs élevés, fait penser à l'intervention des stratégies et d'outils didactiques adaptés à mettre en œuvre afin d'arriver à l'atteinte des objectifs fixés. Néanmoins, au-delà de ceux-ci, il importe à l'enseignant de mettre en application une méthodologie qui va lui permettre de rendre sa classe ou son grand groupe actif.

Alors plusieurs techniques et méthodes à mettre en œuvre sont possibles telles que:

IV.9.1.1. Classe inversée

Cette méthode permet d'individualiser et donc de différencier l'enseignement du fait que l'apprenant travaille en autonomie et à son rythme hors classe. Elle « *met l'accent sur le temps en présentiel en grand groupe : comment faire pour le rentabiliser au maximum tout en tenant compte des besoins des élèves. La classe inversée répond à cette question en innovant et en proposant aux enseignants des podcasts, des vidéos que les apprenants peuvent consulter à domicile. Pendant ce temps, l'apprenant est au centre de l'apprentissage. Il est responsabilisé, il*

apprend, travaille et s'autogère. Quant à l'enseignant, il peut consacrer du temps à la classe afin de répondre aux questions des élèves. » ROY, N. (2014)

IV.9.1.2. Débats et exposés

Pour des élèves qui ont un niveau comme celui des élevés de premières années post-fondamental, on peut introduire d'autres formes de prise de parole en classe. Il s'agit d'exprimer, devant un public, une opinion personnelle justifiée, de façon cohérente et structurée, sur une question posée.

Exemple : Faut-il interdire la consommation du tabac dans les milieux scolaires ?

Vous pouvez aussi leur demander d'intervenir sur un sujet devant leurs camarades, un sujet qui leur tient à cœur, sur lequel ils veulent informer la classe. Ce sera un moyen de voir la technique de l'exposé, la manière dont on doit structurer son discours : introduction, la structure du plan, la conclusion, …

IV.9.1.3. Le jeu de rôles

Le jeu de rôle est une « *technique ou activité, par laquelle une personne interprète le rôle d'un personnage (réel ou imaginaire) dans un environnement fictif* » https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Jeu_de_r%C3%B4Ie. LEBLANC, M.-C. (2002 :11). Le définit comme « *un jeu, une interaction fictive à laquelle il convient de participer en inventant un scénario et en s'investissant dans la peau d'un personnage autre que soi* ». Les jeux de rôles consistent en l'animation de scènes, réalisées par 2 ou 3 élèves, qui vont créer des personnages plus spontanés, plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les situations sans canevas prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même sans consignes autre que ce qui est indispensable pour le point de départ. Attention, le jeu de rôle n'est pas la récitation d'un dialogue mémorisé, mais une expression orale improvisée selon un scenario auquel les élèves ont brièvement pensé. En outre, selon AUGER, M-T. et BOURCHARLAT, C., (2014 : 79), il est nécessaire que les activités pédagogiques menées en milieu scolaire prennent « *en compte l'expérience et le vécu des élèves* » mais également leur besoin d'être physiquement en action. Le jeu de rôle ne privilégie pas la présence de texte écrit, et cette absence de texte écrit présente deux avantages : éviter l'automatisme de la réplique

mécanique et contraindre les élèves à s'écouter pour communiquer, en usant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension comme : pardon ? Vous pouvez répéter, s'il vous plait ? Qu'est-ce que tu as dit ? Hein ? Comment ? …
Exemple de consignes :

- André, ouvrier chez Jérôme à Gitega, demande une augmentation de salaire à son patron, qui refuse, en lui exposant toutes ses raisons.

- Firmat explique à ses parents qu'il a décidé de partir rejoindre son ami à Bujumbura et d'arrêter ses études. Ses parents lui expliquent leur inquiétude.

- Une vieille maman à Rumonge vous demande son chemin et vous lui indiquez.

Pour les jeux de rôle, il est préférable de partir des situations de la vie courante, problématiques ou pas. Vous leur exposez brièvement la situation et vous leur laissez le temps de réfléchir individuellement une fois que vous avez distribué ou qu'ils ont choisi les rôles.

Déroulement :

Dès qu'ils sont prêts, les élèves exécutent le jeu de rôle. Ils s'arrêtent quand ils veulent, quand ils estiment être arrivés à une solution, à un compromis ou une impasse. Signalons l'importance des applaudissements, quelle que soit la qualité de la présentation : ils valorisent l'effort fourni.

Chaque jeu de rôle est suivi d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion, positive et négative, sur la façon dont le jeu de rôle s'est déroulé et propose des variantes de comportements et des réactions qui peuvent donner lieu à un autre jeu de rôle exécuté par ceux qui ont proposé des variantes.

IV.9.1.4. Le brainstorming (la recherche collective d'idées)

Selon KONSEBO, P.-M. et SYLLA, S. (2015 : 17) cette technique consiste *à « accueillir des idées relatives à un problème posé, c'est-à-dire à un objectif défini, à demander à chacun de dire tout ce qui passe par la tête sans censure, l'examen critique des propositions étant remis à plus tard* » Il revient à l'enseignant de donner les consignes claires pour faciliter l'analyse du sujet, la collecte, la sélection et le classement des idées. « *Les membres du groupe sont-ils incités et*

encouragés à énoncer toutes leurs pensées, même les plus inhabituelles, sans crainte d'être mal jugés ou critiqués », SILLAMY, N. (2006 : 43)

IV.9.1.5. L'exposé

Pour l'exposé, un certain groupe d'élèves doit présenter devant les autres élèves un exposé sur un thème donné. Pendant ce temps, les participants peuvent poser des questions ou intervenir en donnant leurs points de vue.

IV.9.1.6. Le Philips 6 /6

SILLAMY, N. (2006 : 201), la méthode Philips 6/6 est une « *méthode de discussion en petits groupes (six personnes) qui travaillent par séquence de six minutes* ». C'est une technique qui consiste en une recherche en temps limité de six minutes et par petits groupes de six personnes. Autrement-dit, la séance doit débuter avec un exposé qui doit clarifier les divers aspects d'une question. Pendant ce temps, la classe est divisée en sous-groupes de six personnes et poursuit la discussion sur la problématique qui lui a été soumise. Les idées recueillies dans chaque sous-groupe (questions ou réponses trouvées) sont ensuite présentées par un porte-parole ou animateur du sous-groupe et peuvent être discutées avec les membres des sous-groupes sans oublier que les échanges peuvent avoir lieu avec le reste de la classe présent pendant la leçon pour éclaircir certains points restés obscurs.

IV.9.1.7. La technique des mini cas

Cette technique divise le grand groupe en sous-groupes sept à huit élèves pour que chaque groupe donne une partie du thème. Les sous-groupes réfléchissent sur les sous-thèmes se rattachant au thème général. La lecture et la discussion des sous-thèmes à la plénière permettront de déboucher sur une synthèse du thème.

IV.9.1.8. L'élaboration progressive

Cette technique consiste à « *faire exécuter la tâche par un sous-groupe minimal de deux ou trois élèves en un temps donné, de les réunir progressivement en sous-groupes de six, de douze puis de vingt-quatre pour la poursuite de la tâche redéfinissant un autre temps d'exécution* », clarifient KONSEBO, P-M. et SYLLA, S. (2015 : 18)

IV.9.1.9. La méthode de clarification des valeurs

Une telle méthode est fondée sur le « *principe selon lequel les comportements sont souvent inconscients et ont des causes précises qui sont d'ordre religieux, moral, social, culturel, économique et /ou psychologique* » clarifient toujours KONSEBO, P-M. et SYLLA, S. (2015 :18)

Il s'agit de chercher ces causes qui guident les comportements, de les soumettre à l'analyse critique du groupe afin que chaque membre puisse être éclairé et faire librement son choix.

IV.9.1.10. Enseignement mutuel (entraide pédagogique, enseignement par les paires)

Les mêmes auteurs KONSEBO, P-M. et SYLLA, S (2015 : 18) disent que l'enseignement mutuel « *consiste à responsabiliser certains élèves, en leur confiant une part des tâches incombant normalement à l'enseignant* ». Ainsi, dans une classe, on peut avoir, en fonction de leurs compétences avérées, et de leurs motivations, des élèves responsables des leçons de grammaire, de mathématique, d'anglais, etc. Leur rôle est d'aider les élèves les plus faibles à comprendre leurs leçons et traiter les exercices. Il a comme variantes :

-la dyade : c'est une cellule d'apprentissage où deux apprenants s'interrogent sur une matière préparée individuellement

-le tutorat : celui-ci se pratique avec un tuteur de niveau égal ou avancé qui cadre un groupe et qui rend compte à l'enseignant.

IV.9.1.11. La technique de scintillement

Dans le groupe, selon toujours KONSEBO, P-M. et SYLLA, S (2015 : 18), *la mise en commun peut être source de lassitude. La lecture successive des rapports de nombreux sous-groupes est souvent ennuyeuse et sans grand profit. D'où la nécessité d'une variation des modalités de mise en commun.* Celle-ci se fait par de messages brefs (1 à 3 minutes) et denses sur les aspects les plus significatifs des travaux de chaque sous-groupe.

IV.9.2. Conduite de la classe en contexte d'enseignement /apprentissage de grands groupes

Quelques conditions peuvent favoriser le bon déroulement des séances des travaux en groupes de parole et du respect des règles. En voici quelques exemples : une bonne gestion de la classe, une relation éducative positive, une absence de conflits majeurs au sein du groupe-classe, une maîtrise suffisante de la langue française.

IV.9.2.1. La gestion de l'espace

La gestion de l'espace demande à l'enseignant d'être capable de s'adapter dans n'importe quelle situation d'enseignement/apprentissage. S'il s'avère nécessaire, il peut modifier ce qui était prévu, donc les méthodologies de mise en œuvre. Ainsi l'espace bien aménagé pour l'activité joue un rôle primordial dans la réussite des élèves. En plus, l'activité doit être menée dans l'espace de classe de façon à favoriser le développement du sentiment d'appartenance en groupe. Quelquefois, la porte doit être fermée pour assurer la confidentialité des membres du groupe. Les jeunes ont besoin de se sentir en sécurité émotionnelle afin de pouvoir s'exprimer librement . Les élèves sont toujours placés en cercles sur leurs bancs pupitres dans une position assise. Ainsi il faut :

- disposer les tables et les chaises de façon à faciliter la mobilité et la circulation entre les sous-groupes ;

- séparer si possible les sous-groupes avec les écrans ou des placards ;

- prévoir au centre une place de rencontre entre les sous-groupes et l'enseignant.

Cette forme de s'assoir favorise l'échange d'idées

IV.9.2.2. La gestion du temps

La fréquence, la régularité permet de développer la confiance entre divers participants. Les élèves en telle situation ont besoin d'une activité qui se répète régulièrement. « *Idéalement, le groupe de parole peut avoir lieu chaque semaine ou une fois toutes les deux semaines* » a dit (LEMIRE, V.). Les groupes de parole sont des activités qui devraient figurer dans l'horaire de l'école.

IV.9.2.3. Règles (la discipline)

Le travail en groupe se fait dans l'espace de parole où sont racontées des histoires, des opinions ou des émotions, il est important que les règles de jeu visant à respecter les uns des autres règnent. Par exemple : la ponctualité, le silence et autres comportement dérangeants comme le retard, départ avant la fin du cours, les bruits, rangement des bancs pupitres doivent être prise en compte. Il est important que tout le monde ait le droit de s'exprimer et laisser les autres s'exprimer. Pas de mauvaises ou de bonnes réponses donc il ne faut pas chercher à vérifier les faits ni remettre en question ce que l'autre dit. Enfin, Il faut maintenir un climat d'entente et de respect mutuel entre les membres du groupe.

IV.9.2.4. Gestion du matériel

La gestion du matériel doit être en fonction du nombre d'apprenants et du nombre du matériel dont on dispose. Avec un nombre d'apprenants bien précis, il vous sera facile de former les groupes avec telle ou telle autre activité à leur confier. En plus, il vous sera facile de structurer les activités de différents groupes en tenant compte du matériel nécessaire dont on dispose, de difficultés à affronter et de l'intérêt pédagogique de l'activité dont tel ou tel autre public va tirer profit.

IV.9.3. Rôle des acteurs clés dans le travail en groupe

IV.9.3.1. Rôle d'animateur

L'animation de travail en groupe est une étape très importante dans l'enseignement apprentissage de l'expression orale. Il peut être réalisé par l'enseignant ou un autre intervenant scolaire.

L'animateur doit prêter oreille attentive aux élèves. Son écoute doit être active, bienveillante et neutre. Il joue le rôle de guider ses élèves tout au long du processus d'enseignement/ apprentissage de l'expression orale. Assurer le cadre et le climat favorisant l'expression libre de ses élèves, assurer aussi le respect des règles de jeu établies pour le travail en groupe, intervenir de façon brève et neutre pour conserver au minimum le temps d'échanges entre les élèves, relancer la discussion en cas de rupture.

IV.9.3.2. Rôle de l'enseignant

Lorsqu'il n'est pas animateur, l'enseignant a le rôle bien défini au sein du groupe de l'expression orale. Il permet de promouvoir le bien déroulement des activités et aussi participer dans les discussions entre les élèves. Néanmoins, ses interventions doivent être courtes, neutres et bienveillantes en respectant la priorité de la prise de parole des élèves. L'enseignant doit participer aux séances puisque sa présence dans le groupe de parole doit lui permettre d'approfondir son lieu de confiance avec les élèves. Puisque le grand groupe étant une entrave à l'atteinte d'objectif dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit organiser le groupe classe en sous-groupes qu'il peut encadrer avec plus de facilité.

IV.9.3.3. Rôle de l'élève

Tout apprenant peut jouer les rôles d'être : chef de groupe, rapporteur ou gestionnaire du groupe

IV.9.4. Quelques difficultés observées

Comme l'adage français le dit : « Toute médaille a son revers », le travail de grands groupes a des exigences des programmes. Il suscite certaines problématiques chez certains enseignants qui se plaignent pour diverses raisons. Une d'entre elles c'est les inquiétudes mêlées de peur de pouvoir prendre le contrôle d'une classe aussi nombreuse. En effet, l'enseignant a l'habitude de se considérer comme le chef de classe, qui, souvent, donne des règles de jeux aux élèves. Cela se fait depuis le début de l'année mais quand il se trouve face à un travail de groupe il voit que l'ordre habituel d'organisation de classe est perturbé. Il voit qu'il se trouve face à un obstacle difficile à gérer « *il sait ainsi, que le travail de groupe va remettre en cause cette organisation, le comportement des élèves va changer, le bruit va augmenter* » DE VECCHI, (1993). Il doit s'adapter et adopter de nouvelles méthodologies pour faire face à cette nouvelle situation.

Néanmoins, il n'est pas le seul à éprouver des difficultés puisque les élèves, eux aussi ne sont pas épargnés de cette situation inhabituelle. En effet, certains d'entre eux n'aiment pas travailler à plusieurs. Ils n'aiment pas un tel travail parce qu'ils voient qu'ils perdent beaucoup de temps et de rendement. Ils voient qu'ils travaillent moins vite que quand ils étaient seuls. Ils trouvent qu'ils n'auront pas de bons rendements car le travail en groupe ne le favorise pas.

IV.9.4.1. Du côté de l'enseignant

Quand l'enseignant se trouve en situation d'enseignement/ apprentissage en grand groupe en expression orale des inconvénients ne peuvent pas manquer entre autres :

Le manque de matériel adéquat (CD, Vidéo, cassettes, ...)

- La gestion du temps ;
- Les difficultés à se choisir des thèmes ;
- La voix qui ne porte pas loin ;
- Le dérangement des élèves ;
- La discipline des élèves ;
- Les difficultés d'évaluation.

Quelques fois s'il ne fait pas attention, l'enseignant peut perdre le contrôle de soi et de sa classe, dit DONCKEL J-P (2003) « …. Les dérives possibles du professeur : l'enseignant, par peur de perdre la classe, se montre extrêmement dur, l'enseignant se comporte de manière trop amicale et finit par perdre sa crédibilité voire toute son autorité de la part de l'élève ».

IV.9.4.2. Du côté de l'élève

L'élève, lui aussi n'est pas épargné de cette situation. Le temps d'expression libre ne lui est pas suffisant ; par conséquent le rendement ne peut pas être bon.

En somme, l'organisation et l'animation de groupes dans une situation d'enseignement/ apprentissage de l'expression orale nécessite de la part de l'enseignant de pouvoir conjuguer tous ses efforts afin de pouvoir gérer cette situation si délicate.

CHAPITRE V : LES DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous parlons du terrain, de l'échantillon, nous décrivons aussi ici la méthodologie de recherche qui nous a permis d'arriver à notre objectif de recherche.

C'est dans le but de vérifier si les enseignants du cours de français en situation d'enseignement/apprentissage dans les classes à effectifs élevés parviennent à identifier les élèves en difficultés pendant la production orale tout en trouvant une solution adéquate face à cette problématique.

- **Délimitation du terrain d'enquête**

Pour des raisons d'ordre pratique il est nécessaire de décrire notre terrain d'enquête. Nous nous sommes basé sur les propos de MUCHIELLI R. (1973 : 18) qui dit que « *toute enquête est conditionnée, donc limitée par plusieurs facteurs ; ainsi, c'est en fonction des besoins d'enquête et de ses contraintes : temps, budget que le promoteur choisira sa méthode d'échantillonnage* ». De même, nous avons circonscrit notre travail de mémoire sur dix établissements de deux DCEN respectivement de MUHA qui englobe les lycées municipaux de KANYOSHA, RUZIBA, MUSAGA, GITARAMUKA et KIBENGA au moment où dans la DCEN de KABEZI, nous nous sommes intéressé sur les lycées communaux de KABEZI, GITENGA, MUTUMBA, MUBONE et MIGERA.

Les cinq lycées municipaux de Kanyosha et Musaga et les cinq autres lycées communaux de Kabezi et Gitenga ont attiré notre attention puisqu'ils partagent une caractéristique commune : les effectifs très nombreux. La raison du choix de terrain d'enquête n'est autre que l'accessibilité étant donné que nous résidons actuellement dans la ville de Bujumbura.

Nous avons choisi de faire la recherche dans les seules classes de premières années des langues de l'école post-fondamentale parce que c'est à partir de cette année où toutes les compétences langagières sont considérablement développées y comprise l'expression orale. En plus, parmi les dix établissements faisant objet d'enquête, nous avons effectué l'observation des pratiques de classe sur les cinq classes de premières années des quatre établissements à savoir les lycées municipaux de KANYOSHA (avec les deux classes A et B) et MUSAGA puis les lycées communaux de KABEZI et GITENGA. Ceci par manque des moyens suffisants et du temps.

Notre recherche s'est appuyée sur les données de dix établissements. Par rapport à la population enquêtée de ces établissements susmentionnés, nous affirmons que les informations fournies aident à tirer une conclusion générale.

V.1. La population d'enquête

Comme le définit MICHIELLI, R. (1973 : 16), « *l'univers d'enquête est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs d'enquête. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillonnage* ». Par rapport à notre enquête, notre population d'enquête s'est établie sur les dix établissements des DCEN de MUHA à savoir :

. Le Lycée Municipal Kanyosha

. Le Lycée Municipal Musaga

. Le Lycée Municipal GITARAMIKA

. Le Lycée Municipal Ruziba et

. Le Lycée Municipal Kibenga

Puis dans les établissements de la DCEN de KABEZI à savoir

. Le Lycée communal Kabezi

. Le Lycée communal Mutumba

. Le Lycée communal Migera

. Le Lycée communal Mubone

. Le Lycée communal Gitenga.

Le choix de ces établissements s'est fait en raison d'effectifs très élevés d'élèves dans leurs classes avec la méthode de tirage au sort par rapport aux autres établissements de ces deux DCEN. Nous les avons désignés à l'aide des lettres sur de petits morceaux de papiers et puis nous avons mis ces petits papiers dans une petite boite et nous avons demandé à notre ami de classe de nous choisir au hasard dix établissements parmi les vingt.

C'est ainsi que ces établissements ont été choisis. .

CHILLAND, C. (1971 : 19) dit : « *sauf quelques cas particuliers …, on n'examine pas toute la population qu'on se propose à étudier* ».

Pour notre enquête, seules les classes de premières langues ayant les grands groupes ont attiré notre attention. Les deux classes du L. Municipal Kanyosha qui comptent successivement 88 en premières Langues A et 60 en premières Langues B, puis L.Municipal. Musaga avec 80 élèves, L.Municipal Ruziba avec 53 élèves, L. Municipal Gitaramuka avec 65 élèves et le L. Municipal Kibenga avec 75 élèves. Dans la DCEN de KABEZI, les classes des premières langues qui ont fait objet de notre travail sont des établissements suivants : L. Communal Kabezi compte avec 76 élèves, L. Communal Gitenga avec 48 élèves, L. Communal Migera avec 55 élèves, L. Communal Mutumba avec 62 élèves et le L. Communal Mubone avec 57 élèves.

Tous les dix enseignants du cours de français dans les classes des premières langues de ces établissements susmentionnés ont eu le questionnaire d'enquête mais suite au manque du temps et des moyens suffisants, nous avons fait l'observation des pratiques de classes dans les cinq classes ; autrement dit, nous avons suivi les pratiques des classes de cinq enseignants. Ils ont les détenteurs de beaucoup d'informations en rapport avec l'enseignement /apprentissage de l'expression orale en français dans les grands groupes.

V.2. L'échantillonnage

Comme le dit DE LANDSHEERE G. (197 :7), échantillonner c'est « *choisir un nombre d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions inférences applicables à la population entière univers à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* ».

Par rapport à notre enquête, nous nous sommes dirigé vers les écoles ayant les classes des premières langues à effectifs élevés. Toutes ces écoles ayant participé dans notre travail de recherche, comptent des effectifs très élevés. Par exemple le L. Municipal Musaga compte 80 élèves, le L. M. Kanyosha compte 88 élèves en premières langues A et 60 élèves en premières langues B, le lycée Communal KABEZI en compte 76, le lycée Communal Mutumba compte 62 élèves, etc.

Dans les cinq classes (L.M. Musaga, L. M. Kanyosha, L. C Kabezi et L. C Gitenga), nous avons effectué des observations des pratiques de classe pendant les séances d'expression libre.

Le choix de quinze élèves par classe qui ont répondu sur le questionnaire d'enquête a été effectué au hasard : nous avons numéroté les petits morceaux de papiers, nous les avons mis dans une boîte puis nous avons demandé au délégué de classe de donner chaque morceau de papier sur lequel est mentionné le numéro de l'élève à qui correspond ce numéro. 75 élèves ont répondu au questionnaire d'enquête.

Tableau n°1 : Les effectifs des classes visitées

DCEN	ECOLE	CLASSE	EFFECTIFS D'ELEVES
MUHA	L .M.KANYOSHA	A 1ères Langues	88
		B 1ères Langues	60
	L.M.MUSAGA	1ères Langues	80
	L.M.RUZIBA	1ères Langues	53
	L.M.GITARAMUKA	1ères Langues	65
	L.M.KIBENGA	1ères Langues	75
KABEZI	L.C.KABEZI	1ères Langues	76
	L.C.MUTUMBA	1ères Langues	62
	L.C.MUBONE	1ères Langues	57
	L.C.GITENGA	1ères Langues	48
	L.C.MIGERA	1ères Langues	55
TOTAL	**10**	**11**	**719**

V.3. La Collecte des données

Comme le soulignent DE KETELE, J.M. et ROEGIERS, X. (1993 : 16) : « *les principaux outils de collecte des données sont au nombre de quatre à savoir ; la pratique de l'interview, le recours à des questionnaires et l'étude des éléments* ».

Par rapport à notre travail de recherche, nous avons premièrement donné le questionnaire d'enquête aux enseignants et élèves puis nous avons fait l'observation des pratiques de classes en expression orale pour vérifier si ce qu'ils ont dit concorde avec ce qui se passe en classe réelle. En d'autres termes nous avons utilisé concomitamment deux outils de collectes des données : l'observation des pratiques de classe et le questionnaire d'enquête.

V.3.1. L'observation des pratiques de classe

Par méthode d'observation on entend, comme dit Le Dictionnaire Universel : « *action d'étudier avec attention* » (CERQUIGLINI, B. & OLLE, J-M, 2008 : 803*).* En d'autres termes par méthode d'observation l'enquêteur fait un certain relevé ayant pour but de mettre en évidence un certain nombre de faits naturels, à partir desquels il sera possible de formuler une hypothèse que l'on soumettra à la vérification expérimentale.

Nous avons utilisé cette méthode dans le but de vérifier réellement ce qui se passe dans la classe pendant l'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Néanmoins, il est à signaler que cette méthode, comme d'autres, ne manque pas d'inconvénients du fait que tout ce qui fait objet d'observation n'est pas observable d'un coup. Notre méthode d'observation des pratiques de classe s'est servie d'une grille d'observation visant à analyser puis confirmer ou infirmer les thèses préétablies. Cette méthode permet de vérifier certains éléments observables à l'aide de certains indicateurs.

V.3.2. Le questionnaire d'enquête

Comme le dit EASTON, P. (1984 : 44), par questionnaire écrit, il faut entendre ; « *un questionnaire auquel l'enquêté répond par écrit en remplissant le formulaire correspondant* ».

Cette méthode permet à l'enquêté de donner des réponses après avoir réfléchi sur les questions qui lui sont proposées. Nos enquêtés sont de deux catégories : les enseignants et les élèves. Nous leur avons distribué les questionnaires d'enquête sur lesquels ils ont répondu en remplissant les formulaires correspondants.

V.3.2.1 Le choix du questionnaire d'enquête

Par questionnaire, comme le souligne toujours SILLAMY, N. (2006 : 219) est une : « *série de questions standardisées, orales ou écrites, posées en vue d'une enquête* » . Quant au Dictionnaire Universel, CERQUIGLINI B. & OLLE J-M *(*2008 : 1036) définissent le questionnaire comme une : «*série de questions servant de base à une enquête, à un test, formulaire ou elles sont écrites*». RAY, A. (1985 : 955) le définit comme une « *série des questions méthodologiquement posées en vue d'une enquête, formulaire ou elles sont écrites*

Nous avons choisi cette méthode pour ses avantages. D'abord les réponses sont bien classées puis les résultats sont traités minutieusement. En plus les enquêtés sont stables, posés et réfléchissent beaucoup avant de répondre

V.3.2.2. La forme de questionnaire

Pour le questionnaire écrit, il est divisé en deux : l'un adressé aux élèves et l'autre adressé aux enseignants. Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de dix questions et l'autre adressé aux élèves était composé de onze questions.

Pour toutes ces questions la plupart sont fermées et les autres sont ouvertes. Par questions fermées, comme le dit JAVEAU, C. (1972 : 194) « *...sont celles dont les réponses sont fixées à l'avance ...* » et pour les questions ouvertes quant à elles, ces sont des questions qui laissent la liberté à l'enquêté, les réponses ne sont pas prévues à l'avance comme pour les questions fermées. En fait pour les questions fermées les réponses sont prévues à l'avance mais pour les questions ouvertes le concerné est libre à montrer son point de vue, à s'exprimer librement comme ALBOU, P. (1997 : 30) le confirme : «*les questionnaires ouverts sont ceux qui laissent le sujet libre de construire sa réponse* ».

V.4. Le déroulement de l'enquête

V.4.1. La pré-enquête

Avant d'aborder l'enquête proprement dite, nous avons d'abord procédé à la pré-enquête. La pré-enquête est l'une des étapes de recherche les plus importantes car elle permet de vérifier la faisabilité du questionnaire. Ainsi, DAVAL, R. (1967 : 194) dit « *une fois construit, le*

questionnaire n'est pas utilisé sous sa première forme, il est soumis à l'essai, à l'épreuve sur terrain, il est testé ».

Autrement dit, la pré-enquête aide à vérifier la pertinence et la faisabilité des questions qu'on a reformulées et juger si on peut les modifier, les retoucher, les remplacer ou les jeter.

D'autres chercheurs comme PINTO, R. et GRAWITZ, N. (1964 : 591) disent ceci : *« il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie c'est-à-dire un essai d'enquête sur un petit nombre de sujets, permettant à vérifier le questionnaire et de se rendre compte des difficultés ».*

Après avoir analysé tous ces avis et considérations de ces différents chercheurs à propos de la pré-enquête, nous avons constaté que cette phase est d'une grande importance.

V.4.2. L'enquête proprement dite

Après avoir vérifié que toutes les questions faisant objet d'enquête sont pertinentes, nous avons distribué le questionnaire écrit à notre échantillon d'enquête. Notre échantillon était composé des élèves des classes de 1ère Langues et leurs enseignants du cours de français

Parmi les cinq classes visitées, nous avons choisi 15 élèves par classe. Ainsi, pour les choisir, nous nous sommes appuyé sur les propos de REUCHLIN, M. (1976 : 184) qui dit que : « *la meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments « au hasard » de la population ».* Ce « hasard » dont parle REUCHLIN signifie que ce n'est pas tout le monde qui peut avoir la chance de s'exprimer. Dans cette perspective, nous avons pris les petits morceaux de papiers sur lesquels nous avons mentionné les numéros puis nous les avons mis dans une boite vide de craies. Après nous avons ordonné au délégué de classe de distribuer ces quinze morceaux de papiers numérotés à qui correspond le numéro de classe. Après avoir terminé, nous avons identifié les élèves qui ont reçu les morceaux de papiers numérotés ; ce sont eux à qui nous avons soumis le questionnaire d'enquête.

Après la distribution du questionnaire, nous avons accordé à nos enquêtés trente minutes pour répondre aux questions qui leurs sont posées. Après avoir terminé à remplir le questionnaire, nous les avons collectés.

V.4.3. Les problèmes rencontrés

D'une façon générale, l'enquête s'est bien déroulée même si, comme pour tout travail scientifique, les problèmes ne manquent pas. Néanmoins, les moyens insuffisants et le temps de parcourir les deux DCEN qui s'étendent sur un vaste territoire nous faisaient défaut. En plus, les enseignants n'étaient fidèles au rendez-vous fixé. Quant aux élèves, les uns remplissaient comme ils l'entendaient.

CHAPITRE VI: PRÉSENTATION, INTERPRETATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats reçus lors de l'enquête et nous les analysons thème par thème, compte tenu des réponses fournies par nos enquêtés en nous appuyant aussi aux résultats de l'observation des pratiques de classes.

VI.1. Impact des effectifs nombreux des élèves sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français

Tableau n°2 : Les effectifs d'élèves des classes enquêtées

Question **n1**	DCEN	Ecole	Classe	Effectifs
Combien d'élèves se trouvant dans votre classe ?	Muha	L.M Kanyosha	1ère Langues A	60
			1ère Langues B	88
		L.M Musaga	1ère Langues	80
		L.M Ruziba	1ère Langues	53
		L.M Kibenga	1ère Langues	75
		L.M Gitaramuka	1ère Langues	65
	Kabezi	L.C Kabezi	1ère Langues	76
		L.C Gitenga	1ère Langues	48
		L.C Mutumba	1ère Langues	62
		L.C Migera	1ère Langues	55
		L.C Mubone	1ère Langues	57
Total	2	10	11	719

Le tableau n°2 montre que nous avons travaillé sur onze classes dont six de la DCEN Muha et les autres cinq de la DCEN Kabezi qui comptent au total 719 élèves. Ces effectifs sont aussi confirmés par les élèves des classes respectives. Les effectifs très élevés entravent la situation d'enseignement/apprentissage. Si nous nous référons aux arguments des auteurs ci-haut cités comme MARTIN, D. et ANZIEU, J-Y., (1997), ils affirment que : « Quand les effectifs dépassent 25 à 30, la situation commence à être problématique ». TOUA, L. (2010 : 14) ajoute que « …quand une classe a plus de 30 élèves, il devient difficile de leur octroyer la parole ». Dans ces établissements faisant objet de notre enquête, les effectifs dépassent de loin ceux proposés par ces chercheurs.

Tableau n°3 : Les effectifs des élèves dans les classes

Question **N°2**	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Votre classe est-elle nombreuse ?	Oui	10	100%
	Non	0	0%
	Total	10	100%

Comme le montre le tableau n°3, tous les enseignants interrogés confirment que leurs classes comptent des effectifs très élevés.

Tableau n°4 : Pratique de l'expression orale en classe

Question **N° 3**	Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'expression orale est-elle prévue par les programmes ? Si elle est prévue, est-elle réellement pratiquée en classe ?	Oui	10	100%
	Non	0	0%
	Total	10	100%

Comme le tableau n°4 le montre, tous les enseignants enquêtés affirment que l'expression orale est prévue dans le programme d'enseignement post-fondamental. Ils affirment également que la leçon d'expression écrite est pratiquée en classe.

Tableau n°5 : La prise de parole pendant une leçon d'expression orale

Question 4 :	DCEN	Ecole	Classe	Effectifs	Elèves qui prennent la parole	Pourcentage
Combien d'élèves parviennent-ils à prendre la parole pendant une leçon d'expression orale ?	Muha	LM Kanyosha	1ère Langues A	60	10	16,66%
			1ère Langues B	88	15	17,04%
		L.M Musaga	1ère Langues	80	17	21,25%
		L.M Kibenga	1ère Langues	75	20	26,6%
		L.M Gitaramuka	1ère Langues	65	15	23,07%
		L.M RUZIBA	1ère Langues	53	9	16,98%
	Kabezi	LC Kabezi	1ère Langues	76	10	15%
		L.C Migera	1ère Langues	55	12	21,81%
		L.C Mutumba	1ère Langues	62	17	27,41%
		L.C Gitenga	1ère Langues	48	7	14,58%
		L.C Mubone	1ère Langues	57	9	15,78%
Total	2	10	11	719	141(19, 61%)	100%

Comme le tableau ci-haut le montre, au Lycée Municipal Kanyosha, sur 60 élèves, 10 élèves parviennent à prendre la parole pendant la leçon d'expression orale soit 16,66% du nombre total de la classe. Moins de la moitié des élèves de la première langue post-fondamentale prend la parole pendant la leçon d'expression orale. Pour le même établissement, dans la classe de la première langue post-fondamentale B, les élèves à qui l'enseignant accorde la parole ne dépasse pas le nombre de 15 soit 17,04% de l'effectif total de la classe. Au lycée municipal Musaga, sur 80 élèves, 17 d'entre eux prennent la parole soit 21,25% de l'effectif total.

Au lycée municipal Kibenga, 20 élèves sur 75 soit 26,66% arrivent à prendre la parole pendant la leçon d'expression libre ; ces effectifs sont insuffisants. Au lycée municipal Gitaramuka, sur l'effectif de 65 élèves, 15 élèves soit 23,07% prennent la parole. Au lycée municipal de Ruziba, sur 53 élèves, 9 d'entre eux soit 16,98% s'expriment librement. Le nombre d'élèves qui parviennent à s'exprimer pendant la leçon d'expression orale est dérisoire.

Au lycée communal Kabezi, sur un nombre total de 76 élèves, ceux à qui l'enseignant parvient à accorder la parole, ne dépassent pas 10 soit 13,15% du nombre total. Au lycée communal Migera, sur 55 élèves, 12 d'entre eux soit 21,81% arrivent à prendre la parole ; moins de la moitié de la totalité des élèves.

Au lycée communal Gitenga, 7 élèves soit 14,58% sur 48 prennent la parole pendant la leçon d'expression libre. Au lycée communal Mutumba qui compte 62 élèves, 17 élèves soit 27,41% prennent la parole pendant l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français. Au lycée communal de Mubone qui compte 57 élèves, 9 élèves prennent la parole pendant le moment d'expression libre en classe de première Langues post-Fondamental soit15, 78%. Cet effectif est moins de la moitié de l'effectif total de la classe. Pour un effectif total de719 élèves de ces dix établissements, seuls 141 élèves parviennent à prendre la parole soit 19,61% de l'effectif total.

Les enseignants ayant participé à l'enquête affirment que la majorité des élèves n'arrivent pas à s'exprimer en classe dans une leçon d'expression libre à cause des effectifs très élevés de leurs classes. L'enseignant ayant en charge une classe nombreuse s'occupe de certains élèves au moment où une majorité des autres élèves est en quelque sorte laissée à elle-même. Les élèves devraient jouir des mêmes droits d'être interrogés en classe d'expression orale, mais les enseignants affirment que face à ces classes nombreuses, ils ne peuvent pas donner la parole à tout le monde pendant une leçon d'expression libre. Les effectifs nombreux freinent la prise de parole pendant la situation d'enseignement/apprentissage.

Tableau n°6 : L'avis des élèves par rapport à la prise de parole en expression orale en français ?

Question 5	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vous arrive-il de prendre la parole en expression orale en français ?	Oui	63	38,29%
	Non	102	61,70%
	Total	165	100%

Les résultats du tableau n°6, montrent que la leçon d'expression orale est enseignée mais à un niveau qui n'est pas satisfaisant. Une proportion de 54 élèves sur 165 soit 38,29% affirment qu'ils apprennent l'expression orale alors que 61,70% disent non. Cela montre que cette

compétence langagière n'occupe pas une place de choix dans l'enseignement/apprentissage du français.

Tableau n°7: L'occasion accordée aux élèves à s'exprimer oralement en français

Question 6	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Est-ce qu'on vous accorde individuellement le temps de vous exprimer pendant la leçon d'expression orale ?	Toujours	27	16,31%
	Jamais	27	16,31%
	Quelques fois	96	58,15%
	Souvent	15	9,21%
	Total	165	100%

Le tableau n°7 indique le point de vue des élèves par rapport à l'occasion qui leur est accordée pour s'exprimer pendant l'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Elle n'est pas organisée de la même manière selon les résultats de nos enquêtés. Ainsi, 9,21% des élèves interrogés affirment qu'ils ont souvent l'occasion de s'exprimer oralement tandis que 16,31% disent qu'ils s'expriment tous les jours au moment où 58,15% révèlent qu'ils s'expriment quelque fois.

Nous avons aussi 16,3 1%, qui affirment qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de s'exprimer oralement.

En considérant les résultats de ce tableau, nous en déduisons que l'occasion de parler accordée aux élèves en expression orale pendant le cours de français n'est pas suffisante pour leur permettre de développer la compétence de l'expression orale. L'on devait accorder la parole à chaque élève dans le but de le laisser s'exprimer oralement puisqu'on ne peut pas connaître une langue si on ne la parle pas.

Tableau n°8 L'avis des enseignants sur la commodité des salles de classe

Question n°7	DCEN	LYCEE	CLASSE	Etroite	Pourcentage
Votre salle de classe est-elle étroite ?	KANYOSHA	Municipal Kanyosha	1ère Langues A	Oui	100%
			1ère Langues B	Oui	100%
		Municipal Musaga	1ère Langues	Oui	100%
		Municipal Kibenga	1ère Langues	Oui	100%
		Municipal Gitaramuka	1ère Langues	Oui	100%
		Municipal Ruziba	1ère Langues	Oui	100%
	KABEZI	Communal Kabezi	1ère Langues	Oui	100%
		Communal Migera	1ère Langues	Oui	100%
		Communal Mutumba	1ère Langues	Oui	100%
		Communal Gitenga	1ère Langues	Oui	100%
		Communal Mubone	1ère Langues	Oui	100%

Par rapport aux réponses fournies par les enseignants concernant la commodité des salles de classes, toutes les onze classes sont étroites par rapport aux effectifs des élèves. Les élèves, eux aussi, trouvent que la salle de classe est étroite ; ils disent qu'ils assoient au nombre de trois voire quatre par banc pupitre. Sur ce point, certains chercheurs voient que, pour réussir dans une situation d'enseignement-apprentissage, toutes les conditions nécessaires doivent entre réunies. Ainsi, comme nous l'avons ci-haut mentionné, DE PERETTI, A. (1987) pense que :

> « *La notion de grands groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la seule variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe, si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables : l'âge et le niveau des élèves, de matières enseignées, les conditions d'enseignement* ».

Les enseignants qui travaillent dans ces conditions ne peuvent pas arriver convenablement aux objectifs fixés. Une classe qui est étroite gène la circulation de l'enseignant dans les rangés pour vérifier si tout le monde est en train de travailler. En plus le contrôle de tous les élèves n'est pas facile puisque beaucoup d'entre eux se cachent derrière le nombre pour déranger ce qui rend difficile le bon rendement en expression orale.

Tableau n°9 Le jugement des enseignants sur la suffisance du temps

Question n°8	DCEN	LYCEE	CLASSE	Suffisant	Pourcentage
Le temps mis pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale est-il suffisant ?	KANYOSHA	Municipal Kanyosha	1ère Langues A	non	100%
			1ère Langues B	non	100%
		Municipal Musaga	1ère Langues	non	100%
		Municipal Kibenga	1ère Langues	non	100%
		Municipal Gitaramuka	1ère Langues	non	100%
		Municipal Ruziba	1ère Langues	non	100%
	KABEZI	Communal Kabezi	1ère Langues	Non	100%
		Communal Migera	1ère Langues	non	100%
		Communal Mutumba	1ère Langues	non	100%
		Communal Gitenga	1ère Langues	non	100%
		Communal Mubone		non	100%

Tous les enseignants enquêtés confirment que le temps alloué à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale n'est pas suffisant. Ils disent qu'ils n'arrivent pas à donner la parole à chaque élève. Ce point de vue des enseignants est partagé par les élèves qui disent que le temps alloué à l'expression orale ne suffit pas.

Tableau n° 10 : La vérification du temps

Numéro1	**Eléments à observer**	**Indicateurs**	**Attitudes communes des enquêtés**		**Pourcentage**	
Vérification du temps	Respect du temps imparti	Gestion du temps de 45 minutes	Oui	Non	Oui	Non
			0	5	0%	100%

Lors de l'observation des pratiques des classes, respect imparti du temps n'est pas possible pour tous les enseignants ayant fait l'objet d'observation. Lors de cette observation, 100% des enseignants ont échoué au respect du temps imparti. Les effectifs nombreux ne favorisent pas l'utilisation du temps comme prévu.

Tableau n°11 : Le nombre d'élèves partageant un même livre

Question n°9	DCEN	Lycée	Classe	Nombre	Pourcentage
Un manuel de l'élève est partagé par combien d'élèves sur un seul banc pupitre ?	KANYOSHA	Municipal Kanyosha	1ère Langues A	3	100%%
			1ère Langues B	3	100%
		Municipal Musaga	1ère Langues	3	100%
		Municipal Kibenga	1ère Langues	3	100%
		Municipal Gitaramuka	1ère Langues	3	100%
		Municipal Ruziba	1ère Langues	3	100%
	KABEZI	Communal Kabezi	1ère Langues	3	100%
		Communal Migera	1ère Langues	3	100%
		Communal Mutumba	1ère Langues	3	100%
		Communal Gitenga	1ère Langues	3	100%
		Communal Mubone	1ère Langues	3	100%

Comme nous le voyons pour toutes ces onze classes, un seul livre est partagé par trois élèves. Dans une classe devenue étroite où les élèves s'assoient au nombre de trois et où un seul livre est partagé par trois élèves, la situation d'enseignement/apprentissage se complique davantage. Pour réussir, l'élève doit s'asseoir confortablement et disposer de son manuel.

VI.2. L'utilisation des techniques développant l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage des grands groupes

Tableau n°12 : L'utilisation des techniques d'animation dans les grands groupes

Question 10	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Utilisez-vous les techniques d'animation facilitant la situation d'enseignement-apprentissage dans les grands groupes?	Jamais	0	0%
	Souvent	1	10%
	Tous les jours	0	0%
	Rarement	7	70%
	Quelques fois	2	20%
	Total	10	100%

Comme le montre le tableau n°12 les enseignants intervenant dans les classes nombreuses n'utilisent presque pas les techniques d'animation appropriées à l'enseignement des grands groupes. Ils ne prévoient pas des techniques à mettre en place pour encourager les élèves à développer l'expression orale ; alors que dans les compétences intermédiaires à développer chez l'élève des premières langues dans le manuel de l'élève on y trouve le but primordial d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, est que chaque élève s'exprime verbalement.

Si on regarde bien les résultats du tableau n°4, nous voyons que les enseignants enquêtés accordent la parole à une minorité des élèves 19 ,61% des effectifs totaux. La majorité des élèves est ignorée, laissée dans la passivité. Or, la réussite de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère est évaluée par rapport au nombre d'interlocuteurs qui peuvent s'exprimer aisément en cette langue. L'application de différentes techniques d'animation telles que le Philips6/6, l'exposé, la technique de mini cas, la classe inversée, etc. permettraient aux élèves de développer l'expression orale.

Tableau n°13: L'organisation des élèves en sous-groupes

Question 11	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Organisez-vous les élèves en sous-groupes ?	Oui	1	10%
	Quelquefois	2	20%
	Rarement	3	30%
	Jamais	4	40%
	Total	10	100 %

La lecture des résultats de ce tableau n°13 montre que la participation des élèves en sous-groupes en expression orale n'est pas suffisante. Nous voyons que 40% ne répondent par jamais soit 4 enseignants sur 10 tandis que 10 % répondent par oui ; ils organisent les élèves en sous-groupes au moment où 30% répondent rarement. 20% des enseignants disent qu'ils enseignent quelques fois l'expression libre. Autrement dit, selon les réponses des dix enseignants enquêtés, l'organisation des travaux d'expression orale en sous-groupes n'est pas faisable.

Comme difficultés, nous avons 10% d'enseignants qui disent qu'ils organisent toujours des travaux en sous-groupes, 20% le font quelques fois, 30% le font rarement et 40% ne le font jamais.

La collaboration entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes qui est privilégiée dans l'enseignement /apprentissage des grands groupes n'est pas praticable. L'enseignant qui favorise la méthode active dans les grands groupes incite les élèves à s'habituer à parler et à s'exprimer avec aisance et spontanéité. Les réponses fournies par les enseignants révèlent que la non organisation des élèves en groupes pendant la leçon d'expression orale française fait que ces derniers ne progressent pas dans la maitrise de la compétence langagière d'expression orale.

Tableau n°14 : L'utilisation des stratégies adaptées

Numéro 4	**Eléments à observer**	**Indicateurs**	**Attitudes communes des enquêtés**		**Pourcentage**	
Application des stratégies adaptées	Stratégies utilisées	1) Techniques adaptées	OUI	NON	OUI	NON
			0	5	0%	100%
		2) Sous-groupes	1	4	20%	80%
		3) Chronométrage	0	5	0%	100%
		4) interactions	1	4	20%	8%

Dans la même perspective, l'observation des pratiques de classe montre que les stratégies adaptées pour l'enseignement/apprentissage des grands groupes sont impraticables. Les effectifs élevés ne permettent pas les techniques adaptées aux grands groupes ; ils ne permettent pas la promotion des interactions en classe. Le chronométrage et interactions des sous-groupes ne sont pas faisables.

La lecture du tableau n°14 montre que 4 enseignants sur 5 soit 80% ne regroupent pas les élèves en sous-groupes. Un seul enseignant soit 10% utilise la stratégie de regrouper les élèves en sous-groupes. Tous les enseignants ayant fait l'objet d'observation n'ont pas terminé la leçon à temps.

Tableau n°15 : Gestion de la classe

Numéro5	**Eléments à observer**	**Indicateurs**	**Attitudes communes des enquêtés**		**pourcentage**	
Gestion de la classe	Organisation de la classe	1) discipline	OUI	NON	OUI	NON
			1	4	2%	80%
		2) faisabilité des : activités proposées comme prévu	0	5	0%	100%
		3) consignes	2	3	40%	60%

Les résultats du tableau n°15 montrent que la faisabilité des activités proposées par l'enseignant dans les sous-groupes est perturbée par le fait que la discipline et les consignes prévues ne sont pas respectées pendant l'enseignement/apprentissage comme prévues. Lors de l'observation des pratiques des classes nous avons constaté que, le grand nombre élevé d'élèves bouscule tout ce qui était en ordre.

Tableau n°16 : Organisation des activités développant l'expression orale

Question 12	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Vous est-il facile d'organiser les activités développant l'expression orale ?	Oui	0	0%
	Non	10	100%
	Total	10	100%

Les résultats du tableau n°16, font constater que tous les enseignants enquêtés ont des difficultés d'organiser les travaux développant l'expression orale pendant le cours de français. Or l'enseignement/apprentissage d'une classe nombreuse nécessite beaucoup d'ingénierie entre autres la bonne organisation de la classe. La situation d'enseignement/apprentissage dans les classes à effectifs élevés doit avoir une organisation qui est en adéquation avec la leçon du jour et les effectifs auxquels les enseignants font face.

Tableau n°17: La fréquence d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français

Question 13	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Si vous apprenez l'expression orale en français, combien de fois par :	1 fois Semaine	17	10,06%
	1 fois Mois	36	21,98%
	1 fois Palier	86	51,77%
	Autres réponses	26	15,60%
	Total	165	100%

La lecture du tableau n°17 montre que l'enseignement/apprentissage de l'expression orale n'est pas une priorité préoccupante pour les enseignants. Nous remarquons que la plupart des élèves affirment qu'ils apprennent la leçon d'expression orale une fois par le trimestre : 51,77% des élèves enquêtés le confirment. Un effectif de 21,98% dit qu'ils apprennent cette leçon une fois le mois. Le constat est que la leçon d'expression orale n'est pas suffisamment enseignée dans les

classes à effectifs élevés pourtant cette compétence est transversale pour toute situation d'enseignement/apprentissage. En plus, c'est en s'exerçant à parler qu'on arrive à s'exprimer oralement sans difficultés.

Tableau n°18 : Vérification du niveau d'expression orale en français

Question 14	Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Parlez-vous français ?	Rarement	97	58,86%
	Quelquefois	53	31,91%
	Toujours	15	9,21%
	Total	165	100%

A travers ce tableau n°18, nous constatons que 58,86% des élèves s'expriment rarement en français à orale, tandis que 31,91% s'expriment quelquefois en français et 10% affirment s'exprimer toujours.

L'utilisation du français en expression orale varie d'un élève à l'autre. Mais ce qui est fortement visible c'est que la majorité d'élèves ne s'expriment pas en cette langue. Ici, on a trois catégories des élèves dont la majorité (83 élèves) soit (58,86%) communique rarement en expression orale en français au moment où 31,91% s'expriment quelquefois et 9,21% disent s'exprimer tous les jours. Nous constatons que la compétence de l'expression orale n'est pas développée.

Tableau n°19 : Vérification des interactions en expression orale

Question 15	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Avec qui parlez-vous français ?	Les enseignants	90	54,60%
	Les camarades de classe	29	17,73%
	Les amis	36	21,98%
	La famille	10	5,67%
	Total	165	100%

D'après les résultats du tableau n°19, nous voyons que plus de la moitié des élèves soit 54,60% s'expriment en français à l'oral lorsqu'ils s'adressent à leurs enseignants. 17,73% affirment parler avec leurs camarades alors que 21,98% disent qu'ils s'expriment en français lorsqu'ils discutent avec leurs amis et 5,67% affirment qu'ils s'expriment en français lors des échanges en famille. Le constat est que la majorité des élèves s'expriment uniquement en français en classe lorsqu'ils sont à l'école avec leurs enseignants. Si les élèves ne dialoguent pas avec leurs paires, ils ne peuvent pas développer leur compétence en expression libre.

Tableau n°20 : Interactions en classe de langue

Question 16	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Quand est-ce qu'interagissez-vous lors d'une leçon d'expression orale ?	Pour poser une question	53	31,91%
	Pour répondre à une question	98	59,57%
	Pour donner mon idée	14	8,51%

Les résultats du tableau ci-haut, montrent que les élèves prennent la parole le plus souvent lorsqu'ils répondent aux questions de leurs enseignants. Un effectif de 84 élèves sur 165 soit 59,57 % montre que beaucoup d'élèves s'expriment oralement s'ils sont obligés de répondre aux questions qui leur sont posées. Un effectif de 45 élèves soit 31,91% nous fait découvrir que les élèves parlent à leurs enseignants que lorsqu'ils posent des questions tandis que 8,51% s'expriment pour donner leur point de vue. Cette dernière catégorie d'élèves (8,51%) montre un vrai degré d'expression orale des élèves car c'est en donnant son point de vue qu'on fait l'expression d'idée. C'est réellement en donnant son point de vue qu'on essaie de faire les exercices d'autocorrection en expression orale en français comme langue étrangère ce qui n'est pas le cas pour la plupart des élèves ayant participé à l'enquête.

Tableau n°21 : Les activités destinées à la promotion de l'expression orale

Question 17	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Quelles sont les activités qui vous sont organisées pour la promotion de l'expression orale ?	Exposé	18	10,63%
	Débat	9	5,67%
	Déclamation des poems	48	29,07%
	Les lectures	90	54,60%
	Total	165	100%

A travers les résultats du tableau n°21, nous constatons que parmi 165 élèves ayant participé à l'enquête, 15 d'entre eux soit 10,63% participent pendant les exposés en classe et 8 élèves soit 5,67% % participent pendant les débats organisés en classe tandis que 48 autres soit 29,07% participe dans la récitation des poèmes en classe.

Les résultats montrent que les exposés et les débats sont faiblement pratiqués en classe avec des pourcentages de 6,6 à 20% alors qu'ils sont les plus importants et les plus efficaces plus que les autres dans la promotion de l'expression orale.

Ils sont les mieux indiqués car en plus de la prononciation, l'apprenant doit fournir un effort de réflexion pour trouver les termes, le vocabulaire et les expressions à utiliser selon les besoins de communication. La lecture à haute voix et la récitation des poèmes sont pratiquées de 29,07% à 54,60%.

Nous constatons que les exercices de prise de parole comme le débat, conversation, entretien et d'autres exercices qui permettent aux élèves de promouvoir et d'effectuer des échanges entre-eux en français ne sont pas développés. Cela nous montre que les exercices d'entrainements ne sont pas développés suite aux difficultés liées aux effectifs élevés.

Tableau n°22 : Prise de parole des élèves

Numéro2	**Eléments à observer**	**Indicateurs**	**Attitudes communes des enquêtés**		**Pourcentage**	
Prise de parole pour tout le monde	Attribution de la parole à chaque élève	Le nombre d'élèves qui prennent la parole pendant la leçon d'expression libre	OUI	NON	OUI	NON
		1/5	5		100%	
		2/5				
		3/5				
		4/5				
		5/5				

Lors des observations des pratiques des classes, nous avons constaté que très peu d'élèves prennent la parole pendant la leçon d'expression libre. Les résultats du tableau ci-haut montrent que sur 325 élèves de cinq classes des quatre établissements scolaires, (KANYOSHA A et B, RUZIBA, KABEZI et GITENGA) qui étaient présents lors de l'observation des pratiques de classe, 1/5 des enquêtés soit 20% de l'effectif total prend la parole pendant la leçon d'enseignement/apprentissage en expression orale. Les autres ne parviennent pas à prendre la parole.

VI.3. La difficulté de l'évaluation et de la remédiation

Tableau n°23: Remédiation pour les élèves en difficultés

Question 11	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Parvenez-vous à faire la remédiation sur la matière non comprise ?	Oui	2	10%
	Non	8	90%
	Total	10	100%

Ainsi, à partir de la lecture des résultats du tableau n°23, nous pouvons dire que presque tous les enseignants enquêtés (8 pour non soit 80% contre 2 pour oui soit 20%) trouvent qu'il est difficile

d'évaluer puis remédier individuellement les élèves en difficultés. Les enseignants enquêtés ne parviennent pas à faire la remédiation lors de l'évaluation individuelle des élèves, les évaluateurs se heurtent aux effectifs trop nombreux et au manque du temps suffisant et par conséquent ils leur sont difficile de procéder à la remédiation pour les élèves en difficultés ; en témoignent les enseignants enquêtés. L'effectif reste problématique puisqu'on ne peut pas évaluer oralement individu par individu dans une classe qui a ou qui dépasse 88 élèves pendant 45 minutes.

Tableau n°24 : Remédiation

Numéro3	**Eléments à observer**	**Indicateurs**	**Attitudes communes**				**Pourcentage**			
Secours aux élèves en difficultés	Identification des élèves en difficultés	1)fait attention au respect des règles de la grammaire 2)remédiation aux élèves en difficultés	1		2		1		2	
			Oui	non	oui	Non	Oui	Non	oui	Non
			1	4	1	4	20%	80%	20%	80%

Le tableau ci-haut fait montre que les enseignants ne font pas attention aux fautes grammaticales commises par les élèves. Ils ne s'en perçoivent pas à cause du grand nombre des élèves. Le manque du temps ne leur permet pas à faire la remédiation aux élèves en difficultés.

Compte tenu de différentes réponses données par les enseignants et les élèves et avec le constat de l'observation des pratiques de clases, nous voyons que la situation d'enseignement /apprentissage dans les classes nombreuses est tout à fait difficile. Les avis et considérations des enseignants et les réponses des élèves en commun accord avec nos observations des pratiques de classe montrent que les classes nombreuses sont difficiles à gérer.

Les effectifs très nombreux dans les classes, le manque du matériel didactique, la difficile gestion de la classe, le manque du temps, etc. rendent invivable la situation d'enseignement/apprentissage dans les classes à effectifs élevées.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche intitulé **« DIFFICULTES DE LA GESTION GES GRANDS GROUPES DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRANTISAGE DU FRANÇAIS EN EXPRESSION ORALE : cas des classes des premières langues des quelques établissements de la DCEN de MUHA et KABEZI »** comporte six chapitres. Le premier chapitre définit les concepts clés du travail de recherche, le deuxième montre l'état des lieux d'enseignement-apprentissage du français au Burundi. Le troisième chapitre parle de l'importance de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du français au moment où le quatrième chapitre montre le grand groupe comme une problématique dans l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français. Ce chapitre montre aussi la contribution des méthodes favorisant l'enseignement-apprentissage dans une situation d'enseignement-apprentissage des classes nombreuses. Le cinquième chapitre parle de méthodologie de recherche où il met en exergue la population enquêtée et échantillonnée, les outils de collecte des données et le déroulement de l'enquête. Le sixième et le dernier chapitre parle de la présentation, analyse et interprétation des données.

L'Etat burundais, dans sa vision, a mis en application la politique d'enseignement pour tous et de la démocratisation de l'enseignement en multipliant notamment les écoles publiques tout en encourageant les initiatives de la création des écoles privées. Malgré ces efforts remarquables fournis, les salles des classes se sont vues débordées par la surpopulation.

La conséquence est que les enseignants et les élèves de ces classes débordées par les effectifs élevés font face à pas mal de difficultés entre autres des difficultés relatives à l'enseignement/apprentissage du français en expression orale. Les enseignants évoquent beaucoup de problèmes de gestion du temps et de la classe, des effectifs nombreux etc., qui leur sont des obstacles pour promouvoir le développement de l'expression orale au moment où les élèves, eux aussi, disent qu'ils n'ont pas l'occasion de s'exprimer comme ils le veulent.

En tenant compte de ces avis et considérations fournis par les enseignants et les élèves faisant objet de notre enquête, le manque du temps et la gestion de la classe tout comme les effectifs très élevés sont les défis majeurs pour la promotion de l'expression orale en français. Cela est en ligne droite avec notre hypothèse générale que nous nous sommes fixé au départ qui dit que « les enseignants et les élèves des écoles post-fondamentales en situation des classes à effectifs très

élevés n'arrivent pas à l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français ».

La première hypothèse spécifique selon laquelle «La gestion de l'espace et du temps dans des classes à effectifs élevés dans une situation d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français est une entrave à la réussite des objectifs fixés par l'enseignant » a été approuvée. Selon les réponses fournies par les élèves enquêtés, la quasi-totalité (100%) des élèves ont confirmé qu'ils ne bénéficient pas un temps suffisant pour s'exprimer librement pendant la leçon d'expression orale en français. Autrement dit, rares, sont des élèves qui s'expriment le plus souvent dans une classe de français en expression orale. Cela est bien vérifié si nous analysons les données des tableaux **n°**17 qui montre le nombre de fois l'élève prend la parole en classe par semaine où nous voyons 15élèves sur 165 soit 10,06% admettent qu'ils s'expriment une fois/semaine.

Nous le constatons aussi au tableau **n°**7 où nous avons les résultats qui montrent le nombre de fois que l'élève peut prendre la parole individuellement tous les jours. Seulement un taux de 16,31% d'élèves affirme avoir l'occasion de s'exprimer tous les jours en classe dans une leçon d'expression orale en français. Le tableau **n°**18 montre bien le nombre de ceux qui confirment parler rarement le français : 83 élèves sur 165 soit 58,86%. En analysant ces résultats, nous constatons que le taux des élèves qui parviennent à s'exprimer est dérisoire ; les taux des élèves qui disent qu'ils s'expriment rarement est colossal ; nous en avons 58,86 %. 31,91% des élèves qui s'expriment couramment en classe au moment où 9,21% des élèves affirment s'exprimer oralement tous les jours en classe de français.

Les taux des élèves qui prennent la parole souvent (9,21%) (Tableau n°7) est inférieur à celui des élèves qui s'expriment oralement quelques fois 58,15%(Tableau n°7). Cela montre que les élèves ne bénéficient pas les mêmes chances pour développer l'expression orale en français. Les résultats des tableaux 4et 6, nous voyons en plus que tous les élèves et les enseignants affirment sans exception aucune que la salle de classe et le temps alloué à l'expression orale ne sont pas proportionnels aux nombre d'effectifs d'élèves (pour la salle de classe) et au travail d'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français (pour le temps de 45minutes). Le taux de 100% montre que la salle est étroite et le temps insuffisant. Si la salle de classe n'est pas

large, les élèves s'assoient à trois (comme les tableaux n°8 et 11 le montrent) et par conséquent au lieu de suivre l'enseignant, ils se distraient dans de n'importe quoi.

S'agissant de la suffisance du temps, les données du tableau n°9 et 12 montrent que tous les élèves le trouvent insuffisant. Le taux de 100% des élèves et des enseignants affirme que le temps accordé à l'expression orale ne suffit pas. S'il ne suffit pas cela montre que l'enseignant va s'intéresser seulement aux élèves meilleurs capables de s'adapter à sa vitesse ; c'est-à-dire les élèves qui participent le plus souvent en classe et qui ont l'habitude de lever le doigt. A voir les données du tableau n°6, nous constatons que le taux de ceux qui affirment prendre la parole en expression orale s'élèvent au nombre de54 élèves soit 38,29% tandis que 84élèves soit 61,70% ne l'affirment pas ce qui montre que l'enseignant donne la leçon d'expression orale occasionnellement.

Nous voyons aussi que les exposés et les débats, ceux qui mettent l'élève à se débrouiller individuellement en expression orale en français dans des situations complexes, ne sont pas développés. Le tableau n° 21 le montre avec un taux de 10,63% pour les exposés et 5,67% pour les débats contre 54,60% des lectures en classe. Donc l'élève n'a pas l'occasion de mener les interactions avec ses pairs ; ce qui freine la promotion d'expression orale.

Les enseignants ayant participé à l'enquête affirment que dans leurs classes respectives, les interactions entre élèves-élèves, enseignant-élèves sont faibles à cause du manque du temps et de l'étroitesse des salles de classes. Cela consolide toujours notre première hypothèse. Les enseignants évoquent l'étroitesse de la salle de classe qui freine la circulation dans les rangés afin de voir et suivre ce qui se passe dans les sous-groupes des élèves. Ils continuent en disant que le temps alloué à la séance de l'expression orale ne suffit pas. Ils disent qu'ils ne peuvent pas enseigner une leçon d'expression orale pendant 45min dans une classe surchargée et avoir des résultats fructueux. Cela se manifeste à travers les tableaux n°8 et n°18 qui montrent que tous les enseignants affirment que le temps et la salle du cours leur font défaut dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'expression orale.

La deuxième hypothèse selon laquelle « l'utilisation des techniques de la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement/apprentissage dans des classes à effectifs élevés contribuerait à la promotion de l'expression orale en français », les résultats d'enquête ne la vérifient pas. Ils nous

montrent que même les enseignants qui prétendent utiliser ces techniques échouent à cause du manque du temps. Le tableau n°9 le montre bien. Les enseignants affirment que face à ces classes nombreuses, ils ne peuvent pas donner la parole à tout le monde pendant la leçon d'expression orale pendant 45minutes. Le taux général des élèves qui prennent la parole s'élève à 19,61%(voir le tableau 5). Les enseignants évoquent l'insuffisance du temps pour pouvoir accorder la parole à chaque élève. En plus, ils affirment utiliser les techniques d'animation dédiées à dans la pédagogie des grands groupes mais rarement à 70% et quelques fois à 20% d'où notre hypothèse n'est pas confirmée.

Nous ne pouvons pas clôturer notre travail sans proposer quelques suggestions pouvant aider le développement de l'expression orale en français :

Premièrement à l'Etat burundais :

-construire des écoles en tenant compte du nombre des enfants en besoin d'être scolarisés

-multiplier les outils didactiques

-songer au recrutement des enseignants qui tient compte des enfants en besoin d'être scolarisés

Quant au ministère ayant l'enseignement post-fondamental dans ses attributions, nous lui suggérons d'accorder l'importance à la compétence d'expression orale ; on ne peut pas connaitre une langue sans que cette compétence soit développée. Il devrait songer à :

- L'implication obligatoire des élèves,
- L'intégration des modules portant entièrement sur l'oral,

Aux enseignants des langues en général et particulièrement de la langue française, nous suggérons de :

-Songer à l'utilisation de la pédagogie des grands groupes

-imaginer et créer les activités pouvant promouvoir l'expression orale en français

-être le facilitateur en classe c'est-à-dire développer les interactions en classe

-chercher les outils didactiques pouvant faciliter l'enseignement/apprentissage de l'expression orale comme les cassettes, vidéo, audiovisuel, etc.

-Puisque l'élève n'arrive pas encore à prendre conscience par rapport à sa capacité à conduire et construire son apprentissage en autonomie, que c'est son engagement et son implication qui sont mis en cause, il faut leur sensibiliser à suivre les émissions en français qui passent sur les médias comme RTNB, RFI, VOA, BBC, Radio NDERAGAKURA…et de participer dans les autres activités développant l'expression orale comme :

. Les activités de répétition et de reproduction

- jeux de rôle avec les objets réels en support visuel
- jeux de devinettes
- j eux de mémoire
- chansons, comptines et sketch
- débats, dialogues

. Les activités orales en continu

- réciter un bref énoncé appris par cœur
- lire à haute voix un texte travaillé en classe
- se présenter (identité, âge, adresse, goûts…)
- présenter une tierce personne, un camarade
- décrire une image
- raconter une histoire courte, …

Avant de clôturer notre étude sur l'enseignement/apprentissage de l'expression orale, nous ne pouvons pas prétendre dire que nous avons épuisé tous les aspects de cette compétence de l'expression orale en français, car elle est très vaste. Cependant, nous espérons que notre contribution peut être une pierre angulaire pour les autres chercheurs qui travailleront sur la compétence d'expression orale. Par ailleurs, nous invitons d'autres chercheurs à faire encore des études sur certains autres aspects qui n'ont pas été fouillés afin d'enrichir davantage la recherche sur cette compétence en l'occurrence « Difficultés de l'évaluation de l'expression orale en français dans les classes à effectifs élevés ».

Leur contribution pourra apporter une valeur ajoutée pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans les classes à effectifs élevés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages généraux

ALBOU, (P.), *Les questionnaires psychologiques,* Paris, P.U.F, 1997.

AUGER, M-T. et BOURCHARLAT, C., *Elèves « difficiles », profs en difficultés*, Lyon : Chronique sociale, 2014.

BENBOUZID, B. *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger, Casbah, 2009.

BRUNEAU, M. et LANGEVIN, L. *L'enseignement aux grands groupes : quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*, 2003.

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

CHILAND C., *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris, P.U.F, 1971.

DAVAL R., *Traité de psychologie sociale*, Paris P.U.F, 1967.

DE KETETELE J.M et ROEGIERS X., *Méthodologie du recueil d'information*, De Boeck, Bruxelles, 1993.

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

DE PERETTI A. *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse, 1987.

DE PERETTI, A. *les grands groups et la pédagogie. Dialogue et culture*, 1987b N°30, p.32-45.

DE VECCHI, G., *Aider les élèves à apprendre -3ème édition*. Paris : Hachette Education, 2010.

DIOUM A., *Enseigner dans une classe à large effectif,* La Salle (Québec) : Hurtubise HMH-Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), 1995.

EASTON P., *Education des adultes en Afrique noire, Manuel d'auto-évaluation*, Paris, ACCT et Karthala, 1984.

EL-HAGE, F., « Introduction aux méthodologies actives ». In S. HAYECK. R.MAWAD & MOGHAIZEL-NASR, N., *Manuel de Pédagogie universitaire* (B-1). Beyrouth, Liban : pcom., 2013.

FAERBER, R., « Des réseaux comme levier ». In *Travailler aussi en groupe. Cahiers pédagogiques*, 385, juin 2000.

GERARD, L. *Rendre les étudiants actifs en amphi : quelques activités d'apprentissage actif à faire en amphi et sans matériel!* 2014, Juillet 2014.

HALTE J-F. & RISPAIL M. : *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*, Paris, Hatier, 2005.

JAVEAU C., L'enquête par questionnaire, Bruxelles, EUB, 1972.

LAURIER, M. & LUSSIER, D., « Approches et pratiques en évaluation de la langue seconde au Québec. Dossier : Evaluation et certifications », in *Les Langues Modernes*, 2, Avril-mai-juin, 62-70.

LEBLANC, M.-C., *Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*, Paris, Harmattan, 2002.

MANSOUR, A., *Approche par compétences* (2012 :9) REPERES-IREM. N°88-juillet 2012.

MARTIN, D. et ANZIEU, J-Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1997.

MUCHIELLI R., *Le questionnaire d'enquête psychosocial*, Paris, Librairies Techniques, Editions sociales, 1967.

NAULT T. & FIJALKOW J. « La gestion de la classe : d'hier à demain », in *Revue des sciences de l'éducation*, N°25, 1999.

PAPAZIAN-ZAHRABIAN, G. et al., *Mener des groupes de parole en contexte scolaire. Guide pour les enseignants et les professionnels*, Université de Montréal, 2016-2017.

PINTO, R. et GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales T2*, Paris, Dalloz, 1964.

PUREN, C. & al, *Se former en didactique des langues*, Ellipes, Paris, 1998.

QUQ, J-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble cedex, 2005.

REUCHLIN, M., *Précis de statistique*, Paris, PUF, 1976.

SOREZ, H., *Prendre la parole* Paris, Hatier, 1995.

VANESSA L., et al. *Mener des groupes de parole en contexte scolaire*, 2017.

II. Mémoires

BOVE, R., *Analyse syntaxique automatique de l'oral : étude des disfluences*, Université de Pronvence-Aix-Marseille I, 2008.

GARNIER. C., *Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages,* Mémoire, Université de Grenoble, 2016.

TOUA, L., *Développement de la production orale dans les classes de grande taille. Cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun*, mémoire UFR des sciences du langage, 2010.

III. Documents officiels et rapports

Annuaire Internationale de l'Education, UNESCO,1994.

Berahino, Th. Et al., *Guide de l'enseignant, 1ère année Enseignement Post-Fondamental (Section Langues),* Bujumbura, 2016.

CONFEMEN, *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*, Dakar, CONFEMEN, 1991.

KONSEBO. P-M. & SYLLA. S., *Pédagogie des grands groupes :* Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso, Ouagadougou, 2015.

République Algérienne Démocratique et Populaire, *Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire*. ONPS, Algérie 2011.

République du Burundi, *Décret N° 100/20 du 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement Post-fondamental, Général, Pédagogique et Technique pour la diffusion et mise en application immédiate*

République du Burundi, *Décret N°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*

République du Burundi, *L'Ordonnance ministérielle N°610/1277 du 12/août: 2020 portant fixation minimale et modalités d'orientation à l'enseignement post-fondamental.*

IV. Dictionnaires

CERQUIGLINI, B. & OLLE, J- M, Le *Dictionnaire Universel* (5e Edition), Paris, Hachette Livre/Edicef)**,** 2008.

CUQ, J-P., *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE,* France, Ophrys, 2002
Dictionnaire Encyclopédique, Paris, Hachette, 1995.

Dictionnaire Le petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 1995.

DUBOIS et al., *Dictionnaire de linguistique,* Larousse, Montréal 2002.

GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de Didactique des langues,* 1988

HOTYAT, F. et MESSE, D., Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne, Paris, Ed. Labor, 1973.
LAROUSSE, P., *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse,* Tome 1, Librairie Larousse, 1983.
RAY, A., *Dictionnaire d'Aujourd'hui,* Paris, Le Robert, 1991.
RAY, A., *Dictionnaire de la langue française* (Deuxième édition entièrement revue et enrichie), Montréal, Les Dictionnaires Robert-CANADA S.C.C, 1985.

SILLAMY, N., *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse, 2006.

V.Articles

BUSSIENNE, E. at al. : « La dynamique interactionnelle en contextes belges et burundais : analyse contrastive des pédagogies des groupes » in *La didactiques des langues dans l'espace francophone : unité et diversité,* Cahiers pédagogiques, 385, (vol 10),207-215, 2009.

DAH, L.O. « Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? » Revue pédagogique Attaalim de l'Institut pédagogique nationale (Algérie) n°29, 2002.

ROMAINVILLE, M., « Ignorante du passé ma pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? » In *Acte du 4ème colloque, questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (pp.181-188). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires, 2007.

VI. Sitographies

BAILLY, N., et COHEN, M., *Approche communicative*

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

http//:edutechwiki.unige.ch/fr/Approche_par_comp%C3%A9tence

http://doi.org/10.4000/corela.503

http://pedagogie.uquebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n12014b0.pdf

http://problématique%20des%20grands%20groupes%20et%20didactique%20du%20français%20au%20Cameroun.pdf

http://varlyproject.wordpress.com/2010/06/17/la-taille-de-classe-le-retour, visité le29/07/2020 à 14h45min

Http://www.ac-creteil.fr/langage/contenu/prat péda/dossier/oral.htm, visité le 24/06/ 2020

NGAMASSU, D., *Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun*

ROY, N., La classe inversée : une pédagogie renversante ? Le tableau échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire, 2014.

www.books.openedition.org/psn854

www.rtnb.bi/fr/art.php?idapi=2/6/49 La note fixée pour avoir accès à l'école post-fondamental, publiée mardi le 28/8/2018

www.rtnb.bi/fr/art.php?idapi=2/6/49 La note fixée pour avoir accès à l'école post-fondamental, publiée mardi le 28/8/2018

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Thème 1. Impact des effectifs nombreux des élevés sur l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale en français

1. Votre classe est-elle nombreuse ?

Oui ☐ Non

2. Combien d'élèves se trouvent dans votre classe ?

3. Combien d'élèves parviennent-ils à prendre la parole pendant une leçon d'expression orale ?

4. L'expression orale est-elle prévue par les programmes? Si elle est prévue, est-elle réellement pratiquée en classe? ☐
5. Votre salle de classe est-elle étroite ?

Oui ☐ Non ☐

6. Le temps mis pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale est-il suffisant ?

Oui ☐ Non ☐

7. Un manuel de l'élevé est partagé par combien d'élèves sur un seul banc pupitre ?

Thème 2. Utilisation des techniques développant l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage des grands groupes

8. Utilisez-vous les techniques d'animation facilitant la situation d'enseignement /apprentissage ?

Oui ☐ Non ☐

9. Est-il facile d'organiser les élèves en sous-groupes ?

Oui ☐ Non ☐

10. Vous est-il facile d'organiser les activités développant l'expression orale ?

Oui ☐ Non ☐

Thème 3. La difficulté de l'évaluation et de la remédiation

11. Parvenez-vous à faire la remédiation sur la matière non comprise ?

Oui ☐ Non ☐

Questionnaire adressé aux élèves

Thème 1. L'impact des effectifs élèves sur l'enseignement/apprentissage de l'expression orale

1. Combien d'élèves êtes-vous dans votre classe ?

1. Combien d'élèves êtes-vous dans votre classe ?

2. Vous vous asseyez au nombre de combien par banc pupitre ?

Oui ☐ Non ☐

3. Votre salle de classe est-elle large ?

Oui ☐ Non ☐

4. Le temps d'enseignement/apprentissage dans une leçon d'expression orale est-il suffisant ?

Oui ☐ Non ☐

Thème 2. La prise de parole pendant la leçon d'expression orale en français.

6. Vous arrive-il de prendre la parole lors de l'expression orale en français ?

Oui ☐ Non ☐

7. Si vous apprenez l'expression orale en français, combien de fois par :

Une fois par semaine ? ☐

Une fois par mois ? ☐

Une fois par palier ? ☐

Autres réponses ☐

8. Parlez-vous français ?

Rarement ☐

Couramment ☐

Toujours ☐

9. Avec qui parlez-vous français ?

Les enseignants ☐

Les camarades ☐

Les amis ☐

La famille ☐

10. Quand est-ce qu'interagissez-vous lors d'une leçon d'expression orale ?

Pour poser une question ☐

Pour répondre à une question ☐

Pour donner mon idée ☐

11. Quelles sont les activités qui vous sont organisées pour la promotion de l'expression orale ?

Exposé ☐

Débat ☐

Déclamation des poèmes ☐

Les lectures ☐

Eléments constitutifs de la grille d'observation

Eléments à observer	Indicateurs
1) Respect du temps imparti	Gestion du temps (45minutes) oui ☐ non ☐
2) Attribution de la parole à chaque élève	Le nombre d'élèves qui prennent la parole pendant la leçon d'expression orale 1/2 ☐ 2/5 ☐ 3/5 ☐ 4/5 ☐ 5/5 ☐
3) Identification des élèves en difficultés	-l'enseignant fait attention au respect des règles grammaticales de base de l'élève oui ☐ non ☐ -remédiation aux élèves en difficultés oui ☐ non ☐
4) Stratégies utilisées	-organisation de la classe en sous-groupes oui ☐ non ☐ -utilisation des techniques adaptées aux grands groupes oui ☐ non ☐ -organisation des informations c'est-à-dire faire un plan depuis l'introduction oui ☐ non ☐ -promouvoir les interactions oui ☐ non ☐
5) Organisation du travail	- tâches oui ☐ non ☐ -activités oui ☐ non ☐ - consignes oui ☐ non ☐