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

L’apport de la pédagogie des grands groupes pour développer la compétence de compréhension écrite en classe de FLE : Cas des classes de 1è année post-fondamentale, section Langues de la DCE Ntahangwa

NDABIHAYIMANA, Adronis; Sous la direction de : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

2024
UB/ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/952

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

L'APPORT DE LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE : Cas des classes de 1e année post-fondamentale, section Langues de la DCE Ntahangwa

Par :

Adronis NDABIHAYIMANA

Sous la direction de :

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

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

Bujumbura, mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr Pierre Claver MUKARABE

Assesseur : Dr Pierre NDUWAYO

Rapporteur : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

DÉDICACE

À notre regretté père,

À notre mère,

À nos sœurs et cousins.

REMERCIEMENTS

Au terme de notre travail de fin d'études, nous adressons nos remerciements à tous ceux qui ont contribué à sa réalisation.

En premier lieu, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre directeur, Pr Rémy NDIKUMAGENGE, pour nous avoir guidé et conseillé tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses qualités pédagogiques et scientifiques, ses encouragements constants et ses conseils avisés, son enthousiasme et son amabilité nous ont permis de trouver la façon de surmonter les difficultés et de rester motivé tout au long de notre travail. Pr Rémy NDIKUMAGENGE, rien n'aurait été possible sans votre aide généreuse.

En deuxième lieu, nous remercions chaudement tous les professeurs qui ont participé à notre formation de l'école primaire à l'Université, plus particulièrement ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure intervenant dans le cycle de master en DFLE. Nous avons eu un grand plaisir de vous rencontrer. De plus, vos efforts inlassables au cours de la formation nous ont permis d'enrichir nos connaissances. Nous pensons aussi à nos camarades de classe, avec qui nous avons pu agrémenter le séjour de formation.

Nous adressons sincèrement un remerciement chaleureux aux membres du jury de mémoire qui ont accepté de consacrer leur temps à l'évaluation de ce travail. Nous remercions même nos enseignants enquêtés de nous avoir fourni toutes les informations relatives à ce dont nous avions besoin dans la réalisation de ce mémoire.

Enfin, nous ne saurions ne pas remercier nos parents. Sans leur appui constant et leur précieuse assistance, nous ne serions pas rendu à ce point.

À toutes et à tous, nous disons cordialement merci.

Adronis NDABIHAYIMANA

RÉSUMÉ

Notre travail s'intéresse à l'application de la pédagogie des grands groupes pour développer la compétence de compréhension écrite en classe de FLE. Il a pour but de montrer l'apport de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compréhension écrite en classe de FLE. Le développement de ladite compétence ressort, d'une part, des efforts fournis par les enseignants et de stratégies utilisées en faisant travailler les apprenants dans des groupes. D'autre part, elle résulte du sacrifice des apprenants, eux-mêmes, pour les activités de lecture.

Pour y arriver, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 10 enseignants prestant dans les classes pléthoriques de 1e année post-fondamentale, section Langues de la DCE Ntahangwa en Mairie de Bujumbura.

Les résultats de l'enquête par questionnaire ont révélé que la pédagogie des grands groupes est applicable en classes de 1e année, section Langues et témoignent de sa plus-value pour développer la compétence de compréhension écrite, chez les apprenants. En ce sens, les enseignants enquêtés affirment avoir appliqué la pédagogie des grands groupes et soulignent que ses pratiques (les pratiques de la PGG) contribuent davantage aux apprenants pendant le développement de la compétence de compréhension écrite. Et d'ailleurs, travailler en groupes encourage la solidarité et l'enrichissement mutuel des apprenants. Ces derniers construisent activement leurs connaissances tout en s'entraidant dans les activités de lecture.

Mots-clés : Pédagogie, grands groupes, pédagogie des grands groupes, compétence, compréhension écrite

ABSTRACT

Our research focuses on the application of large group pedagogy to develop written comprehension skills in in Foreign French Language classes. It aims to show the contribution of large group teaching in the development of written comprehension in in Foreign French Language classes. The development of said skill emerges, on the one hand, from the efforts made by teachers and strategies used by having learners work in groups. On the other hand, it results from the sacrifice of the learners themselves for reading activities.

To achieve this, we conducted a questionnaire survey among 10 teachers working in the overcrowded classes of the first post-basic year, Languages section of the DCE Ntahangwa in Bujumbura Town Hall.

The results of the questionnaire survey revealed that large group teaching is applicable in 1st year classes in the Languages section and demonstrates its benefit for developing written comprehension skills among learners. In this sense, the teacher's surveyed claim to have applied large group pedagogy and emphasize that its practices (PGG practices) contribute more to learners during the development of written comprehension skills. Besides, working in groups encourages solidarity and mutual enrichment among learners. They actively build their knowledge while helping each other with reading activities.

Key words: Pedagogy, large groups, large group pedagogy, skills, written comprehension.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DÉDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
SIGLES ET ABRÉVIATIONS x
LISTE DES TABLEAUX xiii
AVANT-PROPOS xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Motivation et intérêt du choix d'un sujet 2
2. Délimitation du sujet 5
3. La problématique 5
4. Les hypothèses de recherche 7
4.1. Hypothèse générale 7
4.2. Hypothèses spécifiques 8
5. Objectifs de recherche 8
5.1. Objectif général 8
5.2. Objectifs spécifiques 8
6. Méthodologie de recherche 9
7. Articulation du sujet 9
PARTIE THÉORIQUE DU TRAVAIL 10
CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉS ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION ÉCRITE AU BURUNDI 11
1.1. Concepts-clés du sujet 11
1.1.1. Pédagogie 11
1.1.2. Grands groupes 12
1.1.3. Pédagogie des grands groupes 15
1.1.4. Compétence de compréhension écrite 16
1.1.4.1. Compétence 16
1.1.4.2. Compréhension écrite 17

1.2. Cadre théorique du travail 19
1.2.1. Notion de taille dans le groupe-classe 19
1.2.1.1. Classe à taille normale 21
1.2.1.2. Classe à grande taille 22
1.2.2. Organisation et gestion des grands groupes 23
1.2.2.1. Gestion du temps 23
1.2.2.2. Gestion de la discipline 24
1.2.2.3. Gestion de l'espace 25
1.2.3. Apport de la pédagogie des grands groupes en classe de FLE 26
1.2.4. Importance de la pédagogie des grands groupes en compréhension écrite 27
1.2.5. Techniques de l'enseignement de la compréhension écrite en grands groupes 29
1.2.6. Limites de la pédagogie de grands groupes en lecture-compréhension 38
1. 3. Enseignement de la compétence de compréhension écrite au Burundi 40
1. 3. 1. Cahiers supports-élèves du post-fondamental 40
1. 3. 2. Activités de la compétence de compréhension écrite en 1e année Langues 41
1. 3. 3. Activités de la compétence de compréhension écrite en 2e année Langues 44
1.3.4. Activités de la compétence de compréhension écrite en 3e année Langues 48
1.3.5. Quelle est la méthodologie utilisée au post-fondamental, section Langues ? 50
CHAPITRE II : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE 52
2.1. Développement de la compétence de compréhension écrite selon l'approche communicative 52
2.2. Le développement de la compétence de compréhension écrite selon la perspective actionnelle (PA) 54
2.3. Pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite 55
2.3.1. Constitution des groupes dans un grand groupe 55
2.3.2. Organisation d'une classe nombreuse lors du développement de la compétence de compréhension écrite: cas du travail de groupes 57
2.3.3. Avantages du travail de groupe lors du développement de la compétence de compréhension écrite 59
2.3.4. Inconvénients du travail de groupe lors du développement de la compétence de compréhension écrite 62

PARTIE PRATIQUE DU TRAVAIL 65
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE POUR LE TRAVAIL 66
3.1. Délimitation du terrain d'enquête 66
3.2. Population d'enquête 66
3.3. Échantillonnage 68
3.4. Méthodes et instruments de recueil des données 70
3.5. Démarches suivies pour mener l'enquête. 71
3.6. Dépouillement des résultats 72
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU TRAVAIL 74
4.1. Présentation des résultats d'enquête 74
4.1.1. Identification de l'enquêté 74
4.1.2. Situation-classe 76
4.1.3. Place de la compréhension écrite 79
4.1.4. Pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite 83
4.2. Interprétation des résultats d'enquête 86
4.2.1. Identification de l'enquêté 86
4.2.1.1. Genre de l'enquêté 86
4.2.1.2. Niveau de formation de l'enquêté 87
4.2.1.3. Domaine de formation de l'enquêté 87
4.2.2. Situation-classe 88
4.2.2.1. La taille de la classe 88
4.2.2.2. Le nombre d'apprenants en classe 88
4.2.2.3. Le surnombre d'apprenants bloque l'atteinte des objectifs fixés 89
4.2.2.4. Méthodes utilisées pour la gestion d'une classe pléthorique 90
4.2.3. Place de la compréhension écrite 91
4.2.3.1. Enseignement des leçons développant la compréhension écrite des apprenants 91
4.2.3.2. Place de la compétence de compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves 92
4.2.3.3. Qualité de chaque leçon dont l'objectif est de développer la compétence de compréhension écrite 92
4.2.3.4. Pertinence d'activités des cahiers supports-élèves dans le développement de la compréhension écrite 93

4.2.4. Pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite 93
4.2.4.1. Application de la PGG pendant les leçons de la compréhension écrite 94
4.2.4.2. Avantages de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compréhension écrite chez les apprenants 95
4.2.4.3. Avantages de la pédagogie des grands groupes du côté de l'enseignant 96
4.2.4.4. Impact négatif dû à la non application de la PGG sur le développement de la compétence de compréhension écrite 97
CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS 99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 105
ANNEXES 111

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

% : Pourcentage

1e : Première

2e : Deuxième

3e : Troisième

4e : Quatrième

5e : Cinquième

AC : Approche Communicative

APA : American Psychological Association

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CFORP : Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

CORELA : Cognition, Représentation, Langage

CRÉDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

DCE : Direction Communale de l'Éducation

DLSH : Département des Langues et Sciences Humaines

DPE : Direction Provinciale de l'Education

EAC : East African Community

ECOFO : École Fondamentale

ECOPOFO : École Post-Fondamentale

Éd. : Édition

EDUCI : Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire

EPT : Éducation Pour Tous

ESF : Editions Sociales Françaises

F : Féminin

FLE : Français Langue Étrangère

FLSH : Faculté des Langues et Sciences Humaines (FLSH)

HEPVS/PHVS : Haute École Pédagogique du Valais/Pädagogische Hochschoule Wallis

IAS : Institut Africain de la Statistique

IDS : Institut des Sciences

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LE : Langue Étrangère

LLF : Langue et Littérature Françaises

L M : Lycée Municipal

LS : Langue seconde

M : Masculin

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

PA : Perspective Actionnelle

PAN : Plan d'Action National

PF : Post-Fondamental

PGG : Pédagogie de Grands Groupes

PUG : Presses Universitaires de Grenoble

PUF : Presses Universitaires de France

R.B : République du Burundi

RVE : Réseau de Valorisation de l'Enseignement

SGAV : Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle

S.N.L : Société du Nouveau Littré

UB-ENS : Université du Burundi-École Normale Supérieure.

UGA : Université Grenoble Alpes.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Les compétences attendues pour développer la compétence de compréhension écrite dans la section Langues. 41

Tableau n°2 : La place de la compétence de compréhension écrite en classe de la 1e année Langues 43

Tableau n°3 : La place de la compétence de compréhension écrite en classe de 2e année Langues 46

Tableau n°4 : La place de compétence de compréhension écrite en classe de 3e année Langues 49

Tableau n°5 : Établissements de la DCE Ntahangwa abritant la section Langues 67

Tableau n°6 : Écoles visitées, nombre d'enseignants enquêtés et leurs apprenants par classe 70

Tableau n°7 : Le genre des enseignants enquêtés 75

Tableau n°8: Le niveau de formation des enseignants 75

Tableau n°9: Le domaine de formation des enseignants 76

Tableau n°10: La taille de la classe 77

Tableau n°11 : Nombre d'apprenants en classe 77

Tableau n°12 : Le surnombre d'apprenants comme obstacle d'atteindre les objectifs fixés 78

Tableau n°13 : Méthodes utilisées pour la gestion d'une classe pléthorique 79

Tableau n°14 : Enseignement des leçons développant la compréhension écrite des apprenants 80

Tableau n°15 : Place de la compétence de compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves 80

Tableau n°16 : Qualité de chaque leçon de la compétence de compréhension écrite 81

Tableau n°17 : Pertinence d'activités des cahiers supports-élèves dans le développement de la compréhension écrite 82

Tableau n°18: Application de la PGG pendant les leçons e la compréhension écrite 83

Tableau n°19: Apport de l'application de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite 84

Tableau n°20: L'impact négatif dû à la non application de la PGG sur le développement de la compétence de compréhension écrite 85

AVANT-PROPOS

Dans le système éducatif du Burundi, le français est une langue qui occupe une place primordiale. Il a deux aspects. Il est une langue enseignée dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale et est une langue d'enseignement de la 5e année, où commence le troisième cycle de l'écofo, à l'Université.

Avec la démocratisation de l'éducation, le système éducatif burundais a connu l'accroissement des apprenants en milieu scolaire. Pour pallier ce défis, l'État burundais via le ministère de l'éducation a mis en exergue des stratégies susceptibles pour gérer la pléthore des classes, entre autres les pratiques de la PGG.

Ainsi, la pratique de la pédagogie des grands groupes contribue au développement de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants. Cependant, lors de l'enseignement-apprentissage, certains enseignants ignorent la pratique de la PGG, qui remédie au surnombre des apprenants en classe, pour avancer avec le programme. Malgré cette ignorance, la majorité des enseignants affirme l'importance de l'opérationnalisation de la PGG en classes à effectif élevé en général, et chez les apprenants en particulier.

Pour réaliser cette étude, nous avons en premier lieu analysé les manuels scolaires actuellement en usage pour vérifier si toutes les compétences de la compréhension écrite sont enseignées au même niveau en classes de Langues. En deuxième lieu, il a été question de recueillir des informations auprès des enseignants sur la situation-classe, sur la place de la compréhension écrite et sur les pratiques pédagogiques pour développer la compétence de compréhension écrite.

En définitive, cette recherche a révélé l'apport des pratiques de la pédagogie de grands groupes pour le développement du français en général et pour celui de la compétence de compréhension écrite en particulier.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Burundi, comme dans la plupart des pays d'Afrique francophone, le problème de la forte croissance démographique est devenu très complexe. Ainsi, l'augmentation accrue de la population au Burundi a généré les effectifs élevés en milieu scolaire. Les raisons de cet accroissement des effectifs dans les établissements scolaires sont diverses. Elles peuvent être liées à la prise de conscience de la population ou au changement des mentalités vis-à-vis de l'école et à la politique éducative de l'État burundais (celle de mettre tous les enfants à l'école) ainsi qu'au taux de natalité en croissance assez élevée.

Ces raisons ont entrainé la montée incontrôlée des effectifs des jeunes burundais en âge de scolarisation, ce qui entraîne des répercussions dans les milieux scolaires. Le nombre des apprenants a considérablement augmenté dans les classes et cela a causé des difficultés liées à la gestion des classes pléthoriques. Dans le même cadre de l'augmentation délicate des apprenants en classe, le Plan d'Action National (PAN) de l'EPT au Burundi (2018 :7) avance que :

> L'évolution des effectifs scolarisés montre que le rythme d'accroissement des infrastructures d'accueil ne suit pas les effectifs, et l'écart entre l'offre et la demande d'éducation ne cesse de se creuser. Et la création d'infrastructures suffisantes constitue donc un défi majeur dans la perspective de l'Education Pour Tous (EPT) et la gestion rationnelle de celles qui existent une option stratégique à promouvoir.

Sous cet angle, la mise à disposition des infrastructures, des salles de classes suffisantes ainsi que des supports pédagogiques constitue alors la clé indispensable pour la gestion des effectifs élevés d'apprenants en classes nombreuses.

Dans les classes pléthoriques, les activités liées au développement des compétences communicatives sont presque impossibles, étant donné que la gestion de la discipline devient un casse-tête. Cela étant, au moment où, selon Puren (1998 :185) émet que la communication est possible dans les classes où « *chaque élève peut prendre la parole* ».

Dans ce même ordre d'idées, nous avons préféré reprendre Blatchford *et al*. (2011) cités par Steffy *et al*. (2015 : 5) qui affirment que « *la taille de la classe influence la relation entre l'enseignant et les apprenants dans la mesure où elle restreint la focalisation de l'enseignant sur l'apprenant et augmente la présence de comportements négatifs chez les étudiants* ».

Ainsi, le surnombre des apprenants devient un problème qui gêne le processus d'enseignement-apprentissage et qui hypothèque en même temps la réussite en classe.

Cependant, les pratiques pédagogiques et didactiques ne s'arrêteront jamais sous prétexte des surnombres incessants. Les autorités éducatives et surtout les enseignants doivent trouver comment faire face à cette situation en cultivant un esprit d'ingéniosité pour enseigner et réussir leurs objectifs. Ainsi, l'enseignant qui détient une classe de 100 élèves doit mobiliser toutes les compétences pour la faire réussir au même titre que l'enseignant qui a une classe de 15 ou 25 élèves bien que, selon Vigner (2001 :24), le problème dans les deux classes se pose différemment. En d'autres termes, toutes les compétences visées dans le cours de langue doivent être exploitées avec succès et au même titre dans les classes à effectifs normal et élevé.

C'est par ces observations générales que nous essaierons d'exploiter la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement des textes de français en vue de montrer sa plus-value en matière de développement de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants de 1e année, section Langues du post-fondamental.

1. Motivation et intérêt du choix d'un sujet

Au Burundi, le français est une langue qui joue un rôle important dans les milieux socioprofessionnels. Ce rôle repose sur la relation interactionnelle et communicationnelle entre les usagers de cette langue. Au Burundi, le français a un double volet. D'abord, du point de vue éducatif, le français est une langue enseignée depuis l'école fondamentale jusqu'à l'Université. De plus, il est en même temps une langue d'enseignement depuis la 5e année où débute le troisième cycle de l'école fondamentale jusqu'à la fin de la scolarité (Bigirimana et Nshimirimana, 2022 :3). Le Kirundi langue maternelle, est la langue d'enseignement dans les deux premiers cycles de l'écofo. En d'autres termes, il devient le véhicule de transmission des cours de la 1e à la 4e année (Nduwingoma 2018 :45).

Dans le même ordre d'idées, le français n'est pas seulement matière d'enseignement. Il est un medium d'enseignement de la part de disciplines à part le kirundi, Anglais et Kiswahili. Comme le précise Hubert *et al.* (2015 : 4-5), il est enseigné dans d'autres matières telles que

« *les sciences, mathématiques, sciences sociales, arts, pour ne nommer que celles-là. Différents échanges verbaux ont cours dans ces matières à travers des discussions, des conversations, des documentaires, des exposés et d'autres formes de communication orale* ».

Dans cette perspective, Pierre Nduwingoma dit que « les objectifs de l'enseignement du français sont de permettre à l'apprenant de suivre les apprentissages dans toutes les autres disciplines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie scolaire et socio-professionnelle » (Nduwingoma 2018 :44). C'est ainsi que le choix de notre sujet de recherche n'est pas le fruit du hasard. Nous nous sommes inspiré du privilège qu'a le français en milieu scolaire (langue enseignée et d'enseignement) tout en cherchant à mettre en évidence les difficultés qu'éprouvent les enseignants du post-fondamental, section Langues pendant l'enseignement-apprentissage des leçons de compréhension écrite en français dans des classes pléthoriques.
Il sera également question de montrer comment les pléthores ne peuvent plus empêcher le développement de la compétence de compréhension écrite, surtout que le management de la classe revient à la fois à l'enseignant et à l'apprenant dans un enseignement actif.

L'évidence est que la situation pédagogique et didactique devient compliquée en classe pléthorique à cause de la taille des classes parfois étroites, de la discipline des apprenants et du matériel didactique insuffisant, etc. Mais cela doit être maîtrisé par l'enseignant pour atteindre les objectifs poursuivis. C'est ainsi que, lors de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit opter pour les activités de grands groupes en de petits groupes en vue de mieux rendre ses apprenants actifs et productifs.

Autrement dit, il doit aider ses apprenants à s'entraider en travaillant d'abord individuellement, puis par pairs avant de travailler avec tout le groupe classe, y compris l'enseignant.

En d'autres termes, l'enseignant doit les habituer aux travaux de groupes afin de coopérer, réfléchir et communiquer sur ces derniers vers le développement des compétences langagières.

C'est d'ailleurs ce qu'affirme J. Marc Monteil (1989) tel qu'il est cité par Houssaye *et al.* (1993 :148) : « *La coopération produit de meilleurs résultats sur les performances à une tâche que la compétition. C'est pourquoi le développement de programmes d'apprentissage coopératif représente un des points possibles d'application psychosociale à l'école* ».

En soulignant l'importance des activités de groupes, Houssaye *et al.* ajoutent que « *ce type d'apprentissage rend compte des méthodes d'instruction dans lesquelles les élèves travaillent ensemble en petits groupes à l'atteinte d'un but commun* » (1993 : 148).

Cela veut dire qu'organiser des activités de compréhension écrite en grand groupe doit passer par la mobilisation d'un ensemble de moyens car la construction d'une compétence de compréhension écrite s'effectue à partir :

> D'un ensemble d'opérations qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classe d'équivalence fonctionnelle, ou l'ensemble des fonctions qui favorisent la mise en relation d'informations nouvelles avec les connaissances antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme (Dubois 1976:24).

De cela, l'idée est que tout apprenant, pour aboutir à la compétence de compréhension écrite, doit avoir des connaissances liées au vocabulaire, à la grammaire, etc. qui lui permettent d'accéder à cette dernière.

Bref, cette méthode de mettre les apprenants en groupes leur permettra d'interagir et chacun d'eux participera activement au développement de la compétence visée pendant la leçon. De plus, l'apprenant s'habitue à prendre conscience de ses apprentissages et à développer l'estime de soi.

Signalons que nous ne sommes pas le premier à traiter un sujet portant sur la pédagogie des grands groupes. Il y en a d'autres comme Dismas Habindavyi (2020) et Jean Marie Bigirimana (2022).

Le premier s'est uniquement focalisé sur l'expression orale et le second a mis l'accent sur la compréhension orale et l'expression orale tandis que, de notre côté, une grande attention sera mise sur la compréhension écrite.

2. Délimitation du sujet

Nous avons cadré notre travail de recherche dans le domaine du français, car la langue française joue un rôle primordial dans divers secteurs étatiques (enseignement, administration, …) et relève aussi de notre cursus de formation (Didactique du Français Langue Étrangère).

Nous l'avons aussi centré sur la pédagogie de grands groupes parce que cette dernière est le socle de la résolution de plusieurs difficultés liées aux pléthores des classes qui sont actuellement devenues monnaie courante dans de nombreuses écoles.

Nous avons également privilégié la compétence de la compréhension écrite car celle-ci témoigne de la maîtrise du français et permet aux apprenants d'aborder et de comprendre tout genre de texte (littéraire ou non), toute forme de documents ou des questions, … sans difficulté.

Quant au choix du lieu de recherche, nous avons jugé bon d'enquêter quelques écoles ayant les classes de 1e année post-fondamentale, section Langues, se situant dans la DPE de Bujumbura-Mairie, plus précisément dans la DCE de Ntahangwa. Cela se réalisera à travers notre sujet intitulé : « **L'apport de la pédagogie des grands groupes pour développer la compétence de compréhension écrite en classe de FLE : cas des classes de 1e année post-fondamentale, section Langues de la DCE Ntahangwa.** »

3. La problématique

Comme nous l'avons déjà montré plus haut, le Burundi, comme les autres pays d'Afrique noire, connait des bouleversements liés à la croissance démographique. Et cela impacte énormément les systèmes éducatifs, car avec l'avènement de la « démocratisation » de l'éducation (école pour tous), les classes sont devenues pléthoriques et, du coup, un casse-tête pour leur gestion.

Néanmoins, face à ce surpeuplement des classes, les États ainsi que les organismes tant nationaux qu'internationaux ont essayé d'en trouver des solutions en multipliant notamment les écoles et les supports didactiques mais sans succès. Au Burundi, le même problème reste toujours observable presque partout et à tous les niveaux (fondamental, post-fondamental et université).

Ici, les enseignants se confrontent à pas mal de difficultés notamment celles de gestion de leurs classes et d'atteinte leurs objectifs. Tout cela hypothèque la compréhension des matières enseignées par les apprenants et, par conséquent, diminue sensiblement le taux de réussite.

À titre d'exemple, pour les classes de 1e année, section Langues de l'école post-fondamentale (écopofo) qui nous préoccupent pour le moment, il est impérieux d'aider les apprenants à mieux développer les principales compétences de la langue (compréhension écrite et orale/expression écrite et orale). Mais ce qui est évident, c'est que cette activité reste très difficile devant le surnombre des apprenants.

Normalement, pour le cas des leçons en rapport avec la compréhension des textes qui font d'ailleurs objet de notre recherche, un grand nombre d'apprenants devraient avoir le temps de lire, d'exploiter le texte et d'exprimer par écrit ou à l'oral ce qu'il a compris.

Mais, suite au surnombre d'apprenants, ils atteignent rarement ces objectifs malgré l'effort des enseignants. Par exemple, celui (enseignant) qui se retrouve devant une classe de 80, 100 apprenants voire plus dans une même classe ne peut rien faire pour amener chaque apprenant à parler ou à lire. C'est donc un travail qui coûte non seulement beaucoup d'énergie mais aussi un long temps. Ce qui est une chose difficile car chaque leçon doit durer 45min.

Or, ajouter ou prolonger le temps à celui prévu par les concepteurs risque d'entraîner des retards dans l'avancement des programmes. Que faut-il alors faire pour pallier toutes ces difficultés que rencontrent les enseignants devant les classes nombreuses ? À cette question, David Ngamassu (2005 :5) suggère que « *face à l'improbabilité du retour à une situation de classes à effectifs raisonnables, il faut faire contre mauvaise fortune bon cœur, en mettant en place des démarches méthodologiques et didactiques adaptées à ce contexte particulier* ».

Dans cette citation, nous comprenons que lorsqu'on se retrouve dans une situation où il est impossible de retourner en arrière ou de maintenir le plan voulu, il faut développer d'autres mécanismes ou prendre d'autres mesures. Face à la situation des pléthores des classes, cela signifie qu'à l'impossibilité de retourner au plan A (celui des classes normales), l'enseignant doit appliquer le plan B (celui de réduire les grands groupes en sous-groupes) durant l'enseignement-apprentissage. Aussi, avons-nous pensé à la pédagogie de grands groupes comme approche efficace à la gestion des classes nombreuses.

Sachant que notre étude porte sur la compréhension écrite dans les classes de 1e année, section Langues post-fondamentale et vu les problèmes qui s'y manifestent pendant les leçons de cette compétence, nous nous posons les questions suivantes :

1. Quelles sont les causes qui sont à la base de la non-maîtrise de la compétence de compréhension écrite en français chez les apprenants de l'école post-fondamentale, section Langues ?

2. Quelle pratique pédagogique permettrait-elle d'améliorer la compétence de compréhension écrite des apprenants de la 1e année post-fondamentale, section Langues ?

3. Quel serait l'apport de la pédagogie des grands groupes, une fois bien exploitée dans une classe nombreuse et dans l'enseignement-apprentissage des textes au post-fondamental, section Langues ?

Ce sont alors ces questions qui nous ont préoccupé tout au long de ce travail de recherche pour essayer de mettre en évidence l'intérêt didactique de la gestion des classes pléthoriques et de remédier aux problèmes y relatifs en vue de contribuer au développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE.

4. Les hypothèses de recherche

Pour formuler les hypothèses générales et spécifiques, nous nous sommes inspiré du raisonnement de De Landsheere (1982 :100) qui définit l'hypothèse comme *« une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. La suite de la recherche permettra de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation »*.

4.1. Hypothèse générale

Les stratégies lacunaires d'enseignement-apprentissage face aux effectifs élevés des apprenants seraient à l'origine du niveau bas de maîtrise des contenus des programmes d'enseignement de français chez les apprenants burundais.

4.2. Hypothèses spécifiques

De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques :

1. Dans une classe de français de l'école post-fondamentale section Langues, le surnombre d'apprenants et la petite place accordée aux textes seraient à la base de la non maîtrise de la compréhension écrite ;

2. La pratique de la pédagogie des grands groupes ignorée par certains enseignants faciliterait le développement de la compétence de compréhension écrite ;

3. La pratique de la pédagogie des grands groupes permettrait la bonne gestion des classes pléthoriques et la réussite des apprenants pendant les leçons de la compréhension écrite.

5. Objectifs de recherche

Sachant que tout travail de recherche doit avoir des objectifs visés, le nôtre part d'un objectif général et des objectifs spécifiques ci-dessous indiqués.

5.1. Objectif général

L'objectif général de notre travail consiste à analyser si les pratiques de la pédagogie des grands groupes peuvent contribuer dans l'enseignement-apprentissage des textes en 1e année, section Langues du cycle post-fondamental.

5.2. Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, ce travail vise à :

1. Chercher ce qui est à l'origine du niveau bas des apprenants dans le développement de la compétence de compréhension écrite.

2. Vérifier si les pratiques-classes favoriseraient le développement de la compétence de compréhension écrite dans une classe nombreuse.

3. Montrer l'apport de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE.

6. Méthodologie de recherche

Tout travail scientifique doit suivre une méthodologie bien élaborée. Au cours de notre recherche, nous avons commencé par la documentation. C'est-à-dire la phase de recueillir des informations utiles à notre étude en lisant divers ouvrages en rapport avec notre sujet**.** Ces ouvrages nous permettent d'avoir des idées pouvant étayer notre réflexion.

La phase suivante concerne la descente sur le terrain pour récolter les données. Cette étape s'est réalisée sous forme d'une enquête que nous comptons effectuer auprès des enseignants des classes de 1e année Post-fondamentale, section Langues.

La dernière étape concerne la présentation et interprétation des données fournies par nos enquêtés.

7. Articulation du sujet

Notre travail de recherche s'articule sur deux grandes parties : la partie théorique et la partie pratique. Ces dernières sont constituées de quatre chapitres. La partie théorique est faite de deux chapitres dont l'un consacré aux généralités et l'approche méthodologique pour enseigner la compréhension écrite au Burundi et l'autre aux pratiques pédagogiques pour le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE.

Dans la partie pratique, nous avons également formulé deux chapitres. Le premier parle de la méthodologie d'enquête pour le travail et la deuxième relève de la présentation, analyse et interprétation des résultats issus de l'enquête.

PARTIE THÉORIQUE DU TRAVAIL

CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉS ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION ÉCRITE AU BURUNDI

Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur l'élucidation des concepts-clés et sur le cadre théorique du sujet.

1.1. Concepts-clés du sujet

En vue d'éviter toutes formes d'ambiguïtés sémantiques pouvant résulter de certains concepts du sujet, nous trouvons nécessaire de clarifier les notions de pédagogie, grands groupes, pédagogie des grands groupes, compétence et de compréhension écrite.

1.1.1. Pédagogie

Selon le **Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française** (1977 :1385), le terme de la pédagogie vient du mot grec « *paidagôgia* » qui signifie science de l'éducation des enfants. Elle est la méthode d'enseignement, l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière.

Aujourd'hui, ce terme désigne « *tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation* », disent Cuq et Gruca (2005 :48-49). Il est évident que la pédagogie concerne réellement la relation d'enseignement-apprentissage entre l'enseignant et l'apprenant.

Selon Beacco (2007 :19), le terme de pédagogie est à la fois entendu comme gestion concrète du groupe d'apprenants (organisation de la séance de travail, utilisation de l'espace, climat créé, affectivité, relations interpersonnelles...) et comme projet surplombant les méthodologies d'enseignement : pédagogie de l'apprentissage autonome, pédagogie du projet, pédagogie de résolution problème, pédagogie interculturelle, ... Ces dernières font intervenir des méthodologies d'enseignement mais, elles les mobilisent et les intègrent pour des finalités éducatives de rang supérieur.

Dans le même contexte, Robert Galisson et Daniel Coste (1976) cités par Cuq et Gruca (2005 :49) affirment que « *la pédagogie est d'abord une discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur (et par) l'homme* ». Et, les mêmes auteurs donnent quelques exemples comme « *la simplicité, la progressivité et l'émulation* » pour faire mieux comprendre le terme de pédagogie. Ils ajoutent ensuite qu'elle est « *une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et de l'enseigné dans la classe* », (Cuq et Gruca 2005 :49).

Le terme de la pédagogie peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement.

En effet, dans le champ pédagogique, nous comprenons que la conception de l'enseignement peut être considérée comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe. C'est-à-dire le lieu où demeure essentiellement le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue. Dans ce processus, il faut qu'il y ait une situation interactive entre l'enseignant, l'animateur et le guide, et les apprenants qui acquièrent et s'approprient des connaissances.

1.1.2. Grands groupes

La notion de « grands groupes » est un terme propre à l'Afrique francophone. Selon Cuq et Gruca (2005), c'est une notion qui a vu le jour en 1980 avec les pays membres de la CONFEMEN par l'aide de leurs maîtres enseignants. Ainsi, plusieurs appellations sont employées pour désigner cette notion de « grands groupes ».

Pour Konsebo et Sylla (2015 : 3), les expressions utilisées pour désigner un « grand groupe » sont entre autres « *effectifs pléthoriques* » ; « *classes pléthoriques* » ; « *classes surchargées* » ; « *classes surpeuplées* » ; « *classes à larges effectifs* » ; « *classes nombreuses* ». Ces appellations correspondent à notre étude, celle des pratiques pédagogiques en classes pléthoriques. Mais, parmi celles-ci, nous optons pour celle de « *classes pléthoriques* » au cours de notre travail.

La gestion d'une classe ainsi qualifiée est alors difficile. Mais, qu'est-ce qu'un grand groupe ? Courtillon (2003 : 103), fondant sa réflexion sur l'effectif, définit un grand groupe comme un groupe de 30 ou 40 étudiants, voire plus. Selon Dioum (1995), une classe de plus de 45 apprenants n'est plus normale, elle est alors nombreuse. Ainsi, cet auteur fait le constat suivant :

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

De leur côté, Cuq et Gruca (2005 : 346) estiment qu'on est en situation de « *grands groupes* » dans une classe où les effectifs dépassent souvent 50 et atteignent 80, voire 100 élèves.

Et Dah, (2002), d'ajouter qu'on parle d'un « *grand groupe* » lorsque, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'apprenants peut devenir un obstacle à la communication.

Cependant, l'« effectif » ou la « taille » n'est pas la seule variable concernée par une classe pléthorique. Une classe de moins de 45 apprenants peut aussi être considérée comme pléthorique si l'on tient compte d'autres facteurs comme l'âge, le niveau, les matériels didactiques, etc. Cette multiplicité de facteurs se remarque chez André De Peretti (1987*),* tel qu'il est cité par Konsebo et Sylla (2015 : 3) :

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

Ce même constat se retrouve chez David Ngamassu, bien qu'il reconnaisse la prépondérance du facteur « effectif » : « le nombre d'élèves constitue le principal critère définitionnel retenu. Pourtant d'autres éléments doivent être pris en compte, notamment les moyens matériels, la formation des enseignants, la motivation des élèves, l'adéquation des outils méthodologiques, etc. » (Ngamassu 2005 : 4).
Ainsi, le grand groupe reste indéfini et tend à être subjectif, comme le font remarquer d'autres chercheurs.

À titre indicatif, Champagne (1995 : 6) remarque que « certains voient le grand groupe à partir de 40, de 50 ou de 100 étudiants ; d'autres le voient là où il n'est plus possible de pratiquer la discussion de groupe sans le fractionner, c'est-à-dire autour de 30 ».

Mais, sa proposition est de le définir comme « *celui qui est considéré comme tel par chaque enseignant, celui où il sent que les choses ne sont plus pareilles, celui qui fait augmenter de façon nette l'impression d'avoir des papillons dans l'estomac au moment de l'affronter*. »

Les auteurs comme Bruneau et Langevin (2003), cités par Konsebo et Sylla (2015 : 3), en donnent la lumière en avançant que

> Le défi 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, fait sien le but imposé, se voit comme jouant un rôle important, reconnaît le leadership du professeur et peut établir une relation avec celui-ci.

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

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

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

Donc, un « grand groupe » est la classe où le leadership tend à se diviser entre certains membres influents au gré des tâches et des tendances dominantes du groupe ; une classe où les élèves n'étudient que pour les résultats en notes, s'absentent et se contentent d'apprendre en surface et réagissent à l'anomie. Mais alors, quel est le sens de la **«** pédagogie des grands groupes ? ». C'est l'objet du point qui suit.

1.1.3. Pédagogie des grands groupes

La pédagogie des grands groupes englobe toutes les techniques et procédés utilisés par l'enseignant pour prester dans un grand groupe. Konsebo et Sylla (2015 :4) trouvent que la pédagogie des grands groupes est l'art ou la science d'enseigner à des grands groupes.
D'après le document de la République du Burundi (2018 :4), la pédagogie des grands groupes est « *une méthode, un ensemble de principes et de pratiques qui permettent de gérer les classes à grands effectifs* ». Étant une nouvelle approche stratégique, elle tire partie des découvertes des grandes théories pédagogiques qui l'ont précédée mais qui n'ont pas été efficaces face au problème des classes à effectifs élevés.

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

Abondant dans le même sens, Dioum (1992) assure que « la pédagogie des grands groupes constitue un ensemble de techniques répertoriées visant à développer la responsabilité des apprenants dans l'objectif de les faire participer à la construction du savoir ». Cela revient à démontrer la part de la pédagogie des grands groupes chez les apprenants, celle de prendre leur responsabilité dans la construction de leur connaissance.

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

1.1.4. Compétence de compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences langagières qui doivent être développées chez les apprenants de toute langue en général et du français pour le cas qui nous concerne. Alors, pour mieux faire comprendre la notion de la compétence de compréhension écrite, c'est bien de définir séparément ses composantes (compétence et compréhension écrite).

1.1.4.1. Compétence

Le terme de compétence se voit comme synonyme de capacité de résoudre certaines tâches. En effet, la compétence peut d'une part être sociale et peut se porter sur les savoirs, savoir-faire ou encore sur les savoir-être. C'est-à-dire donc qu'avoir une compétence, c'est avoir des connaissances et pouvoir les mobiliser dans une situation quelconque de la vie quotidienne.

Selon le Conseil de l'Europe (2001 :122), la compétence est définie comme *« l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* ».

De ce fait, une personne ne peut agir ou réaliser une tâche sans avoir des connaissances (savoirs). Ces dernières doivent être combinées avec le savoir-être, c'est-à-dire les attitudes, car les gens ne réagissent pas de la même façon, de par leur nature, devant le même stimulus.

À partir de cette définition jugée vague, Roegiers propose une acception assez précise et détaillée. Pour lui, la compétence est « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations »* (2006 :4). De plus, le même auteur (2001 : 65) ajoute que la compétence est *« un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités* ».

Dans cette chronologie d'idées, nous considérons la compétence comme une capacité qu'a une personne en général, et plus particulièrement un apprenant, de résoudre une situation-problème donnée. C'est-à-dire que dans la vie courante l'apprenant mobilise des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises au terme d'une formation scolaire et/ou académique pour gagner sa vie.

Ainsi, signalons que la compétence doit préciser ce qui est attendu de l'apprenant, le type de support (qu'on utilise pour faciliter une tâche d'enseignement-apprentissage) et condition d'exécution de la tâche et les ressources requises. Ou bien encore, nous pouvons considérer la compétence comme un processus de mobilisation des ressources qu'a un individu, un apprenant pendant l'action ainsi que les situations dans lesquelles il doit mobiliser les ressources acquises.

Selon Narcy-Combes (2005 : 26) *« la compétence, c'est la connaissance intériorisée de la langue à laquelle l'apprenant fait appel dans le cadre de la performance*».

À travers cette citation, la compétence découle d'un ensemble de connaissances préalables et des attitudes qui peuvent les mettre en pratique face à une situation donnée. Autrement dit, c'est la capacité de l'apprenant de pratiquer du savoir, savoir-faire et savoir-être dans différentes situations scolaires ou extrascolaires pour trouver des réponses ou bien réaliser une activité quelconque.

S'exprimant à son tour sur l'acception du même vocable, Romainville (1998 : 22) insiste sur le caractère intégré et fonctionnel de ressource : « *une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ».

Pour cet effet, il est clair qu'avoir les connaissances ne suffit pas, plutôt qu'il faut savoir gérer ces connaissances dans le milieu scolaire et extrascolaire. Et nous jugeons un apprenant compétent, celui qui sait gérer sa relation avec ses connaissances et qui sait bien s'adapter dans des situations-problèmes de la vie professionnelle. Après avoir compris ce qu'est la compétence, nous allons aborder la compréhension écrite.

1.1.4.2. Compréhension écrite

La compréhension écrite est une compétence que l'on aborde par la lecture. Pour cela, voici comment différents auteurs définissent d'une manière étroite, cette compétence de compréhension écrite.

Selon Galisson et Coste (1976 :110), « *la compréhension est une opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores* ». De ce fait, la compréhension écrite se définit comme étant la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

Foulin (1988 :59), en dit plus que :

> Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issu du décodage des donnés graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme.

Parler de la compréhension écrite suppose la mise en évidence des activités de lecture. Avoir la capacité de la compréhension des écrits revient à dire que le lecteur a l'habileté de décoder le message d'autrui. À l'instar de Grégoire et Pierart (1994 : 24) :

> La lecture est une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités.

Autrement dit, la compétence de compréhension écrite se résume à la compétence du décodeur, c'est-à-dire avoir la capacité de comprendre ce que le texte dit : l'organisation du texte et le message véhiculé par le texte incluant des connotations, références, symbolique, etc.

En définitive, nous parlons de « compréhension écrite ou en lecture », quand nous faisons référence à l'activité cognitive de compréhension de textes et, plus largement, de documents de formes variées, aux processus mis en œuvre durant cette activité, aux relations entre ces processus et aux interactions qui se produisent (ou non) durant l'acte de lecture entre le lecteur et le texte.

Nous venons d'élucider les différents concepts du sujet. Cependant, il ne suffit pas d'avoir accès à leur sens. Il faut aussi donner un peu de lumière à la théorie sur laquelle va se fonder notre propos. Voilà pourquoi nous entamons la section en rapport avec le cadre théorique du sujet où nous envisageons toucher quelques éléments connexes à notre travail.

1.2. Cadre théorique du travail

Dans cette partie, nous allons passer en revue les théories afférentes et convenables à la pédagogie de grand groupe, son apport, ses limites et les techniques abordées lors du développement de la compétence de compréhension écrite. Nous allons enfin montrer la place de la compréhension écrite dans l'enseignement du Burundi.

1.2.1. Notion de taille dans le groupe-classe

Dans notre contexte, il importe peu de considérer la taille de classe par rapport à sa grandeur, sa superficie, etc. Mais plutôt par rapport au nombre d'apprenants en classe. Olivier Monso (2014 :2) en éclaircit bien quand il désigne la « *taille des classes* » par effectif d'apprenants dans une classe, souvent mesuré en début d'année scolaire. La classe est selon lui « *une division administrative* ».

Pour cette raison d'ailleurs, le même auteur considère qu'une classe peut être constituée de plusieurs niveaux. C'est le cas, par exemple, de classe à double niveaux ou des écoles à classe unique où l'ensemble des niveaux sont regroupés dans une même classe. Cela signifie qu'on s'intéresse au nombre d'apprenants dans une classe et non au nombre d'apprenants pour un niveau.

Généralement, l'auteur explique qu'il y a deux acceptions relatives à la notion de taille d'une classe. La conception de la taille peut se faire sous forme de surface (dimension physique) en la mesurant ou sous forme des effectifs des apprenants qui la composent. En ce dernier cas nous retenons, nous aussi le concept de « taille » d'une classe.

Dans cette perspective, il nous revient à l'esprit de désigner la taille d'une classe par le nombre d'apprenants ou l'effectif des apprenants qu'elle contient. Ces effectifs des classes sont souvent déterminés en début de l'année scolaire. Ainsi, la taille des classes reflète le nombre d'apprenants qui s'y trouvent.

Alors si la taille est relativement basse, les conditions d'enseignement-apprentissage s'améliorent et cela favorise l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, d'autres auteurs didacticiens abondent dans le même sens.

Citons, à titre indicatif, Blatchford qui estime qu'« *une classe de petite taille, par exemple de 15 apprenants, favorise davantage une dynamique interactive, qu'une classe de plus grande taille ne permet pas* ».

Toutefois, les débats autour de la taille des classes se focalisent souvent sur la politique visant à réduire le nombre d'apprenants par classe, en raison des changements démographiques et de la volonté de modifier les approches pédagogiques. Sous le même angle, Blatchford (2012), cité par Mobela (2022 :30), fait savoir que « *la baisse des effectifs des classes entraîne souvent des conséquences sur la planification et le financement de l'éducation, mais aussi sur les relations entre les apprenants et leurs enseignants* ».

Les recherches menées sur les effets de la taille de classe ont permis de distinguer trois types d'effets. Par exemple, Glass *et al.* (1982), cités par Dimitri (2012 :39), ont énuméré : « *les effets sur l'élève, les effets sur l'enseignant et les effets sur la classe* ». Ces types d'effet affectent plus ou moins la réussite des apprenants en classe.

Du côté de l'élève, soulignons que son attention, son rapprochement de l'enseignant ainsi que son rythme d'apprentissage sont autant d'éléments que la taille des classes peut influencer. Pour l'enseignant, les effectifs des classes à sa charge peuvent produire un impact sur le temps qu'il pourra consacrer aux apprenants, sur sa façon de poser les questions ou sa manière de solliciter chacun de ses apprenants, voire sur le temps qu'il pourra consacrer pour préparer ou

enseigner sa matière, etc. En ce qui concerne l'effet sur la classe, les effectifs sont censés jouer sur son climat et son ambiance.

Par exemple, le surnombre d'apprenants dans une classe pose des problèmes à partir desquels les objectifs d'enseignement-apprentissage ne sont pas atteints de façon effective comme dans une classe à effectif normal.

1.2.1.1. Classe à taille normale

Une classe est dite qu'elle a une taille normale, lorsqu'elle se trouve dans les normes ou en dessous des standards fixés par un système éducatif national ou par des organismes internationaux.

Sur ce sujet, Dioum (2000), cité par Mobela (2022 :30), affirme qu'« *une classe est petite lorsque ses effectifs ne perturbent pas le bon déroulement du processus enseignement-apprentissage* ». Signalons que l'effectif des apprenants en classe fait l'efficacité dans les pratiques-classes ainsi que dans la réussite. En d'autres mots, le nombre d'apprenants en classe prend part à la réussite des pratiques-classes par l'enseignant et par les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, d'autres chercheurs comme Berthelot *et al.* (2001) cités par Mobela (2022 :31) estiment simplement que « *les classes à faibles effectifs favorisent la qualité du processus d'enseignement-apprentissage* ». En vue de nommer un tel phénomène, ces auteurs utilisent souvent des expressions telles que « *classes à effectifs faibles* », *« petites classes* » ou « *classes moins peuplées* » pour parler des salles de cours où le nombre d'apprenants est acceptable et permet le bon déroulement des apprentissages.

Selon Anderson (2000), dans les pays développés, le nombre d'apprenants par classe est estimé dans une fourchette autour de 20-25 apprenants, un nombre qui rend possible une gestion de la discipline, favorise un bon climat pour l'apprentissage tout en rapprochant chaque élève de son enseignant. Par contre, en Afrique subsaharienne, Mobela (2022 :35) affirme que « *le nombre d'apprenants par classe tourne au tour de 40-45* ». Il souligne ainsi que, dès l'école primaire, le nombre change d'un pays à l'autre. C'est-à-dire que le nombre des apprenants en classe, dépend du contexte national d'un pays.

1.2.1.2. Classe à grande taille

Les salles des classes contenant des effectifs dépassant les normes fixées par les États ou par les organismes internationaux sont considérées comme des classes à larges effectifs.

Dans cette logique, Renard (2003 :61) affirme que les classes à larges effectifs ou le grand groupe des classes « *commencent dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été conçues pour les groupes moyens* ».

Dans le même ordre d'idées, Fofana (2014) et Dimitri (2012), cités par Mobela (2022 :33) avancent que « *les effectifs pléthoriques constituent le vrai problème dans le contexte des classes des pays d'Afrique subsaharienne* ».

Pour être honnête, les normes établies par les pays africains ne sont pas respectées, principalement à cause des graves carences des classes liées aux problèmes économiques, mais aussi à cause du taux élevé de natalité. Les classes se trouvent, en effet, abondées et l'insuffisance du personnel enseignant ne fait qu'empirer la situation.

Parallèlement à ces causes, Mobela (2022 :37), pense aussi aux « *flux migratoires des campagnes vers les villes, à savoir l'exode rural, les déplacements des populations fuyant les zones des conflits, et la stratégie adoptée par certains pays africains prônant l'enseignement primaire pour tous, sans s'en donner les moyens* ».

En conséquence, le surpeuplement des classes est devenu un phénomène considéré comme normal dans ces pays, indépendamment de l'alourdissement du travail qui en résulte. C'est ainsi qu'au niveau secondaire, « *il n'est pas actuellement rare de trouver des enseignants qui gèrent des classes comprenant 80, 90, 100 voire 120 élèves, surtout dans les grandes villes africaines* », affirment Fofana 2014 et Dimitri 2012 cités par Mobela (2022 :33). Le même phénomène s'affirme par le MEESRS (2018 :2) qu'il culmine à 55 et 120 élèves. De cela, il s'observe que, dans les pays d'Afrique subsaharienne y compris le Burundi, beaucoup d'enseignants gèrent une classe de 50 apprenants au plus.

Après avoir eu un regard critique sur l'aspect de la taille de classe, classe à petite taille et à grande taille, voyons à présent l'organisation et la gestion des grands groupes.

1.2.2. Organisation et gestion des grands groupes

Dans des classes nombreuses, les enseignants doivent adopter des techniques et procédures favorisant la communication afin que tous ses apprenants puissent entendre ce qu'ils expliquent et suivre au même rythme. C'est aussi la maîtrise de la discipline dans cette classe qui, probablement, pose des problèmes de gestion par son effectif élevé. Ainsi, comme les auteurs Archambault et Chouinard (2003 :14) l'illustrent, la gestion de classe est « *un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires à l'établissement et au maintien d'un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'à la prévention et à la gestion efficaces des problèmes de comportement* ». L'organisation de la gestion d'un grand groupe est en effet différente de celle d'un groupe normal.

Dans ce cas, l'organisation de la classe est un élément majeur pour installer des compétences en langues françaises en général, et celle de compréhension écrite en particulier.

En effet, tout pédagogue sait que l'objectif visé par l'enseignement-apprentissage de langue est de faire participer tous les apprenants de la classe pléthorique. Pour y arriver, l'enseignant-animateur devra subdiviser le groupe-classe en sous-groupes dont le nombre changera en fonction du nombre total du groupe-classe. Ainsi, l'on peut espérer que maintenir ou gérer le groupe-classe permettra à chaque apprenant d'être présent et actif dans les activités de lecture-compréhension en leurs sous-groupes.

Bref, la gestion des classes à effectifs élevés est enfin une activité difficile. Mais, l'enseignant doit être capable d'assumer ce genre de classe et de se débrouiller en adoptant des stratégies/techniques (créer les sous-groupes où travaillent les apprenants pendant les activités d'apprentissage ; assurer l'ordre, circuler dans les rangées pour gérer la discipline, le dérangement, etc.**)** lui permettant de bien gérer l'espace, le temps et la discipline.

1.2.2.1. Gestion du temps

Dans une activité de la lecture des textes en classe, la gestion du temps revient toujours à l'enseignant et c'est l'élément primordial à gérer et cela indépendamment de l'effectif d'apprenants en classe. En début d'une leçon de lecture-compréhension, l'enseignant distribue des documents de lecture au groupe-classe qui forme de petits sous-groupes et précise la durée de lecture pour veiller à la progression participative de tout apprenant.

C'est pourquoi, selon Champagne (1996 :7), « *l'utilisation du temps, aussi bien celui des apprenants que celui de l'enseignant, doit être soigneusement planifiée et contrôlée* ». C'est-à-dire que, selon le nombre d'apprenants que contient sa classe, l'enseignant doit faire le tout possible en partageant le temps disponible à tout sous-groupe.

Abondant dans le même sens, Rey (1998 :86) soutient l'idée suivante : « *L'organisation temporelle comprend bien évidemment l'emploi du temps qui fixe le moment et la durée des séances de chaque discipline, mais aussi des activités à caractère régulier que sont les services, les rituels et les moments institutionnels* ». De là, signalons que la gestion du temps pendant chaque séance d'enseignement-apprentissage, de même que la classe en général et ses apprenants en particulier, permet à l'enseignant d'être ponctuel et régulier. C'est le même cas pour les apprenants. Ceux-ci doivent s'habituer à travailler au temps imparti.

1.2.2.2. Gestion de la discipline

La maîtrise de la discipline est, dans un grand groupe, un atout pour l'enseignement. Elle peut aussi être la source de la réussite car, selon Champagne (1996 :7), « *la maîtrise d'un grand groupe n'est possible qu'en fixant des règles strictes de comportement* ». En effet, lors de la prise de contact, il faut établir des règles que vous entendez suivre et faire respecter. Parmi celles-là, dit Champagne (1996 :7-8), l'enseignant doit énoncer les consignes liées à « la ponctualité, au silence, à la nourriture et autres comportements dérangeants ».

Concernant la ponctualité, l'enseignant ne doit pas attendre que tout le monde soit présent pour commencer. Il doit arriver plus tôt et « *commencer à l'heure prévue sans attendre les retardataires* », (Champagne1996 :7). Au cas contraire, il sera en train d'encourager indirectement le retard. En classe, il doit veiller à ce que tous les groupes aient le temps de lire inclusivement le texte, en vue de sa compréhension et aussi exprimer l'idée principale du texte, voire donner son résumé.

Pour le silence, il doit être absolu pour s'assurer de l'attention de tout le monde. L'enseignant doit ne pas « *tolérer les longues conversations privées : même si elles ne vous dérangent pas personnellement, il ne s'en va probablement pas de même pour les voisins immédiats des parleurs* » (Champagne 1996 :7).

L'enseignant doit alors donner des consignes y relatives en attirant l'attention sur des comportements dérangeants tels que « *les retards, les départs avant la fin, les bruits de sièges ou de rangement* », (Champagne 1996 :8). Il ne doit pas laisser ses apprenants, favorisés par leur nombre, se disperser et bavarder inutilement en classe.

Cependant, pour maintenir la discipline, l'enseignant d'un grand groupe doit enfin avoir confiance en lui sans arrogance et le prouver en pleine possession de ses moyens requis.

1.2.2.3. Gestion de l'espace

Dans le cadre de la gestion de l'espace, nous trouvons de bons moyens de disposer des objets (les tables, les bancs-pupitres, les étagères contenant les livres de lecture, etc.) en classe pour permettre le bon déroulement des activités en classe.
Aussi bien, il paraît évident de dire que la gestion de l'espace exige l'enseignant d'être apte à s'adapter dans n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage.
Comme la gestion de l'espace en classe pléthorique pose de problème tantôt dans la communication tantôt dans d'autres activités en classes, Konsebo et Sylla (2015 :17) proposent de :

> Faire une bonne disposition des tables et chaises de façon à permettre la mobilité entre les sous-groupes, réserver au centre une place de rencontre entre les sous-groupes et l'enseignant, fixer des règles strictes de comportements car la maîtrise d'un grand groupe n'est pas facile, exiger la ponctualité et le silence.

Partant de cette citation, nous entendons que l'espace bien aménagé pour l'activité en classe joue un rôle primordial dans la réussite des apprenants. Ceux-ci se sentent à l'aise quand ils se trouvent dans une classe bien aménagée, où ils peuvent s'asseoir convenablement. En d'autres mots, l'activité doit être menée dans l'espace de classe afin de favoriser le développement du sentiment d'appartenance entre le groupe-classe.

Dans cette même idée, Rey (1998 :81) en ajoute que le choix de la disposition des objets en classe « *dépend de ce qu'on veut privilégier parmi les avantages suivants : la visibilité du tableau, l'écoute et la communication mutuelles entre élèves, la rapidité de se rassembler en petits groupes, la facilité à isoler une partie du groupe-classe pour une activité différenciée* ».

Se référant aux idées précédentes, nous avons connaissance que la gestion de l'espace concerne souvent l'enseignant qui essaie d'organiser sa classe et de réguler le curriculum d'enseignement-apprentissage pour le bon fonctionnement de sa classe, plus nombreuse qu'elle soit. Mais encore, dans une situation de la classe pléthorique, l'enseignant doit toujours se conformer à la disposition de sa classe en raison des problèmes que pose le groupe-classe.

1.2.3. Apport de la pédagogie des grands groupes en classe de FLE

La pédagogie des grands groupes est venue comme une solution dans les classes à effectifs élevés. Elle a pour objectif d'améliorer la qualité d'enseignement-apprentissage en classes pléthoriques.

Elle est d'ailleurs une nouvelle démarche pédagogique exploitable pour pouvoir aider les enseignants à gérer la pléthore des classes. Cet avis est soutenu par Konsebo et Sylla (2015 :4) lorsqu'ils s'expliquent en ces termes :

> Pour faire face à de telles situations, les acteurs de l'éducation cherchent des méthodes et/ou des techniques pour une meilleure prise en charge des populations d'élèves ou d'étudiants. C'est ainsi que depuis une dizaine d'années la PGG et la formation à distance sont apparues comme des méthodes pouvant apporter quelques améliorations à la qualité des apprentissages et des formations.

De tout ce qui précède, cette dernière pédagogie se fonde sur des démarches qui contribuent à la gestion des effectifs élevés en classe. Pour cette raison, les auteurs précédents (2015 :7) affirment également que les objectifs que s'assigne la pédagogie des grands groupes sont essentiellement :

> Adapter la pédagogie aux conditions objectives du système éducatif ; aider l'enseignant à mieux gérer sa classe et amener tous les apprenants, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en sous-groupes de travail avec des techniques appropriées.

Il apparait donc que la PGG facilite la tâche des enseignants et aide les apprenants dans les pratiques classes. Elle permet à l'enseignant d'assurer une bonne gestion de sa classe, ce qui permet une interaction entre apprenant-apprenant et apprenants-enseignants. En d'autres termes, si la pédagogie des grands groupes est bien appliquée objectivement, elle doit porter ses fruits sur le déroulement des activités-classes.

À ce niveau, Konsebo et Sylla (2015) soulignent que la pédagogie des grands groupes doit reposer sur quatre principes de base à savoir la richesse potentielle de tout grand groupe, l'organisation, la variété requise ainsi que l'entraide entre les apprenants.

Cette sous-section est centrée sur la valeur ajoutée de la PGG dans l'enseignement-apprentissage. Au terme de cette description d'ordre général, nous pensons opportun montrer le rôle que la PGG joue dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite. Tel est l'objet du point suivant.

1.2.4. Importance de la pédagogie des grands groupes en compréhension écrite

Dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite, la pédagogie de grands groupes importe davantage pour l'apprenant que pour l'enseignant.
Concernant l'apprenant, c'est bien lui qui doit découvrir ses connaissances et se les approprier dans la résolution des situations complexes. Donc, les méthodes modernes d'enseignement doivent centrer tout sur lui.

L'enseignant, quant à lui, n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir, mais comme un guide, un facilitateur ou animateur qui aide les apprenants à organiser ou construire leurs connaissances.
La pédagogie des grands groupes se présente et s'insère dans la logique d'accorder une place considérable aux apprenants et facilite aussi les enseignants de bien gérer leurs groupes-classes malgré leur grande taille (nombre).
Cet apport avantageux est aussi constaté par Konsebo et Sylla (2015 : 5) lors qu'ils mettent en exergue les avantages que présente la pédagogie de grands groupes chez les apprenants : « *Le travail de groupe permet le développement des valeurs telles que la coopération, la solidarité, le respect mutuel* ».

Nous comprenons, dans cette citation, que la PGG développe le savoir-faire des apprenants en créant l'esprit de travailler en groupes et en favorisant l'aspect socio-affectif. Appliquée lors du développement de la compétence de compréhension écrite, cette pédagogie a un double intérêt, à savoir développer la compétence de compréhension écrite des apprenants et les amener à rechercher, en autonomie, les idées pour enfin les discuter dans leurs groupes respectifs. Dans ce cas, le grand groupe n'est plus question, car il est déjà subdivisé en petits groupes.

Konsebo et Sylla (2015 :5) ajoutent que le travail de groupe permet à l'enseignant d'accroître l'efficacité pédagogique de son enseignement en amenant les apprenants à formuler davantage les idées, à comprendre les textes écrits afin de pouvoir s'exprimer oralement ou à l'écrit, à apprendre les uns sur autres et à s'enseigner les uns les autres.

Il permet aussi « *d'accroître la confiance de l'apprenant vis-à-vis de son enseignant, car celui-ci n'est plus perçu comme un gendarme, mais plutôt comme un facilitateur* », (Konsebo et Sylla, 2015 :5).

C'est-à-dire que l'enseignant est un médiateur, un moniteur, un guide qui anime et suit les travaux de ses apprenants.

Ce constat s'approche, par ailleurs, de celui de Boisseau (2006 : 18) qui trouve que « *la pédagogie de groupe modifie aussi son* [de l'enseignant] *statut pédagogique : il n'est plus celui qui offre, transmet le savoir mais celui qui permet aux élèves de le découvrir* ». Ainsi, un enseignant qui, à la fin d'une leçon conduite selon les principes de la pédagogie de grands groupes, se sent fatigué, comprendra tout de suite qu'il n'a pas réussi sa leçon. Cela signifie qu'il a travaillé tout seul et que ses apprenants sont restés passifs.

Effectivement, en groupe de classe, pendant les travaux de groupes en compréhension écrite, les apprenants jouent les rôles de chef de groupe, rapporteur et gestionnaire du temps, alors que les enseignants essaient d'organiser leurs groupes-classes en petits groupes qu'ils peuvent encadrer avec plus de facilité. Et la pédagogie des grands groupes qui rend les apprenants autonomes et créatifs permet également à l'enseignant de respirer. C'est-à-dire que l'enseignant laisse ses apprenants découvrir leurs connaissances et se les approprier dans la vie scolaire et extrascolaire.

1.2.5. Techniques de l'enseignement de la compréhension écrite en grands groupes

En réalité, les techniques d'enseignement qu'on utilise à l'heure actuelle dans une classe normale sont les mêmes que celles qu'on utilise dans les classes pléthoriques. Or, sans techniques efficaces, l'enseignement de la compréhension écrite serait difficile en classes nombreuses. Ainsi, pour enseigner dans un grand groupe, le bon système est de subdiviser le groupe-classe en sous-groupes pour faciliter l'enseignement et conduire la classe, par là-même, à une réussite scolaire.

Dans le même esprit, Konsebo et Sylla (2015 : 18-19) distinguent diverses techniques pédagogiques applicables au développement de la compétence de compréhension écrite, à savoir l'étude de cas, du brainstorming, le Philips 6/6, l'enseignement par les pairs, la méthode de clarification des valeurs, l'élaboration progressive, la leçon débat, la technique de mini cas, etc.

1) **Etude de cas**

Dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite, l'étude de cas oblige l'apprenant, en groupe de travail, à rassembler les données pertinentes du sujet de travail. Elle est une technique qui consiste, d'après Konsebo et Sylla (2015 :18), « *à utiliser une situation réelle, un vécu, transcrit sous forme visuelle, orale ou écrite dans le but de favoriser des acquisitions* ». Ainsi, par cette dernière, un cas peut déboucher sur une appréciation globale ou une prise de décision. Il fait appel à ce que peut faire un apprenant et de développer des compétences de vie.

Dans le développement réel de la compétence de compréhension écrite, l'étude de cas joue un rôle important chez les apprenants, en groupes de travail. La raison en est qu'il permet, à chaque apprenant de décoder les principales idées cachées dans le texte. En classe de 1e Langues, pour enseigner le texte « la **vaccination** », par exemple, on peut dessiner au tableau un médecin qui tient dans les mains une seringue. Cela pourrait permettre aux apprenants de s'impliquer directement dans la leçon de lecture-compréhension sans autres difficultés.

En résumé, la technique d'étude de cas est un excellent moyen de développer la compréhension écrite, car elle permet aux apprenants de s'immerger dans des situations réelles et de réfléchir de manière critique à des problèmes concrets.

Elle favorise également la réflexion et l'expression des opinions, ce qui est essentiel pour la compréhension et la communication écrite.

2) Brainstorming

Étant donné que la compréhension écrite se construit sur base de la lecture et que l'enseignant pose des questions permettant à la développer, il se présente une technique de brainstorming (la recherche collective d'idées) qui, dans un travail de petits groupes, joue un rôle de « *recueillir, d'un public d'apprenants, des idées par rapport à un problème posé, à un objectif défini, à demander à chacun de dire tout ce qui lui passe par la tête sans censure, l'examen critique des propositions étant remis à plus tard* » (Konsebo et Sylla, 2015 :18).

Le recueil des réponses permet alors aux apprenants de discuter entre eux, de comprendre et de juger les idées émises quitte à formuler une réponse collective requérant un consensus. Cela revient à dire que cette technique procure aux apprenants la possibilité d'échanger le plus grand nombre d'idées autant que possible dans un temps limité et c'est ce nombre d'idées collectées qui permettra d'aboutir à la qualité. Elle associe enfin les apprenants à la construction du savoir et facilite la créativité en mettant les apprenants en confiance.

La technique du brainstorming joue un grand rôle dans le développement de la compétence de compréhension écrite. À titre d'exemple, l'enseignant demande aux apprenants de dégager l'idée générale du texte, de développer leurs pensées en rapport avec le texte lu, de noter les idées proposées au tableau afin que les autres membres des groupes puissent les voir.
Il est également obligé d'accorder à tous les groupes le temps de présenter leur formulation et de préciser, par après, celle qui est plus ou moins correcte avant de discuter sur les propositions des autres groupes.

Enfin, cette technique paraît utile dans le développement de la compétence de compréhension écrite, le fait qu'elle permet de recueillir les idées aux apprenants pendant ou après la lecture. Chacun, en son groupe de travail, essaie de dire ce qu'il a lu et compris du texte et de l'échanger avec les autres dans un laps de temps. Elle rend les apprenants, dans leurs petits groupes, de réagir rapidement face à une problématique posée. Et le travail de lecture-compréhension devient facile puisque les apprenants s'habituent à lire le texte dans un temps limité et s'attendent, chaque fois que les questions leurs soient posées, à donner des réponses rapidement.

Autrement dit, la technique du brainstorming aide les apprenants à stimuler la créativité, à générer de nombreuses idées et à organiser les informations. Elle facilite également la participation de tous les membres du groupe et favorise la coopération et l'échange d'idées.

3) Philips 6/6

Concernant le Philips 6/6, il est une technique consistant « *en une recherche en temps limité de six minutes et par petits groupes de six personnes* », Konsebo et Sylla (2015 : 19). Selon les mêmes auteurs, elle équivaut à la procédure dans laquelle l'enseignant « *prépare le thème de la discussion et prend soin de le décomposer en sous questions précises* ». Pour chacune des questions, il convient de mettre les participants en sous-groupes afin d'y discuter les idées sur les mêmes questions en six minutes et, par-là, chaque apprenant comprend l'idée de l'autre et se complète rapidement. Le Philips 6/6 peut permettre de connaître les représentations des apprenants sur le nouveau thème que l'on va aborder.

Il importe de dire que le Philips 6/6 est d'importance primordiale dans le développement de la compétence de compréhension écrite. Dans un texte de lecture-compréhension, l'enseignant peut y trouver un thème (ou le titre du texte par exemple) qu'il décompose en de petites questions précises. Il fait travailler chaque apprenant en groupes de six apprenants en six minutes.

À l'intérieur de chaque groupe, tout apprenant doit essayer de lire le thème et chacune des questions offertes dans leur groupe en y apportant la réponse pendant les six minutes. L'apprenant évolue en sachant travailler au temps limité et sa capacité de réflexion se développe à temps.

4) Enseignement par les pairs

S'agissant de l'enseignement par les pairs (enseignement mutuel), elle est une technique qui « *consiste à responsabiliser certains apprenants, en leur confiant une part des tâches incombant normalement au professeur (…). Leur rôle est d'aider les apprenants les plus faibles à comprendre leurs leçons et traiter les exercices* », Konsebo et Sylla (2015 : 19).

Nous déduisons donc que l'enseignement par les pairs aide les apprenants à développer l'esprit de travailler en groupe et à fortifier leur esprit de solidarité. S'il y a, dans le groupe-classe, les apprenants en difficultés, ce genre d'enseignement leur permet bien sûr de se rattraper sans ennuyer les autres qui ont déjà maitrisé la matière.

Comme pour les autres techniques, l'enseignement mutuel contribue davantage dans le développement de la compétence de compréhension écrite chez l'apprenant. Par exemple, l'enseignant choisit un texte qui correspond au niveau de compétence des apprenants et qui intéresse également le groupe-classe. De plus, il doit s'assurer que le texte comporte des éléments de compréhension écrite tels que des informations détaillées, des idées principales, des inférences, des termes difficiles, etc. Après cela, l'enseignant forme de petits groupes dans lesquels il met des apprenants de façon équilibrée en termes de niveau de compétence, c'est-à-dire qu'il doit créer un groupe hétérogène où il met les forts, les moyens et les faibles dans un seul groupe. Ainsi, dans chaque sous-groupe, chaque apprenant aura un rôle à accomplir. Par exemple un lecteur et un auditeur. Le lecteur lit le texte et l'auditeur écoute. En même temps, les apprenants auditeurs préparent des questions sur le texte. Il y aura encore un échange de rôle où l'auditeur devient le lecteur et vice-versa. Comme ça, chaque apprenant a la possibilité de lire et d'écouter.

Dans cette logique, Cuq et Gruca (2003 :49) suggèrent que :

> La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

Une fois que tous les groupes ont terminé la lecture et à répondre aux questions qu'ils se sont posées, l'enseignant peut organiser une discussion en groupe pour que les apprenants puissent partager les réponses, clarifier les malentendus et comparer leurs interprétations.

En utilisant cette technique, les apprenants ont l'occasion de développer leur compréhension écrite en lisant des textes, en posant des questions pertinentes et en échangeant des idées avec leurs pairs. Cela favorise l'engagement actif des apprenants et encourage également la collaboration et la réflexion critique.

5) Méthode de clarification des valeurs

Quant à la méthode de clarification des valeurs, elle « *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* », Konsebo et Sylla (2015 :19).
Eu égard au passage précédent, nous constatons que la technique de clarification des valeurs permet à l'enseignant de bannir ou d'enlever toute forme de discrimination ou de méfiance pouvant surgir en classe en général et, pendant le déroulement des leçons, en particulier. Cela, car il y a des apprenants qui peuvent travailler selon qu'ils sont des amis ou qu'ils partagent la religion, etc.

Pour pallier la compétence de compréhension écrite, cette technique permet aux apprenants de se réunir avec leurs partenaires et de discuter de leurs réactions par rapport au texte. Ils partagent aussi les parties qui les ont marqués, les questions qu'ils se posent et leurs premières impressions. Ce qui peut les aider à clarifier leurs propres valeurs et comprendre comment se refléter dans leur lecture.

Dans le même sens du développement de la compréhension écrite, les apprenants discutent de leurs différentes interprétations du texte et comparent leurs valeurs personnelles. Ils identifient même les similitudes et les différences dans leurs réflexions et explorent comment cela peut influencer leur compréhension et leur interprétation du texte.

Soulignons, enfin, qu'en utilisant la technique de clarification des valeurs par les pairs, les apprenants puissent non seulement développer leur compréhension écrite, mais aussi avoir une vision plus approfondie et nuancée des textes qu'ils lisent.

6) Elaboration progressive

Pour l'élaboration progressive, elle est une technique qui « *consiste à faire exécuter une tâche par un sous-groupe minimal de deux ou trois élèves en un temps donné, de les réunir ensuite progressivement en sous-groupes de six, de douze puis de vingt-quatre pour la poursuite de la tâche en redéfinissant un autre temps d'exécution* », Konsebo et Sylla (2015 :19).
Dans cette règle d'élaboration progressive, la constitution d'un nouveau groupe correspond à une nouvelle tâche avec une redéfinition du temps redonnée pour l'exécution de l'activité donnée.

Ainsi, lors du développement de la compétence de compréhension écrite, l'enseignant offre une activité qui se fait en groupe de deux ou de trois et qui se multiplie par deux pour la poursuite de la tâche.

Avant l'entrée à la lecture, les apprenants doivent prendre du temps pour se familiariser avec le texte. Ils lisent d'abord le titre, les sous-titres et les premières phrases de chaque paragraphe pour se faire une idée générale du contenu. La lecture du texte se fait en utilisant la technique de survol en vue de repérer rapidement les mots clés du texte, les idées principales et les informations importantes du texte. C'est ainsi après cette lecture survolée que l'apprenant commence une lecture approfondie et qu'il lit attentivement chaque phrase et chaque paragraphe. Il essaie de comprendre le sens de chaque partie du texte en faisant des connexions entre les idées.
Pour continuer la ligne de la compréhension du texte, l'apprenant se fait lire en soulignant les informations clés, noter les informations qu'il se pose et faire un résumé après chaque paragraphe.

Une fois rencontré des mots ou des phrases difficiles, ce n'est pas bon qu'il se précipite à leur traduction. Il doit plutôt essayer de deviner leurs significations en utilisant le contexte ou les indices présents dans le texte. Si cela ne fonctionne pas, il doit avoir recours au dictionnaire ou à son enseignant.

Enfin, après la lecture, il doit prendre le temps de réfléchir à ce qu'il a compris du texte afin d'en donner le résumé à l'aide de ses propres mots et identifier les idées principales. La pratique régulière de l'élaboration progressive permet à l'apprenant d'améliorer progressivement sa compréhension écrite et d'être en mesure de traiter les textes plus complexes.

7) Leçon débat

La technique de la leçon débat est une procédure voisine de la méthode d'élaboration progressive. Elle consiste à séparer la classe en sous-groupes importants et à mettre les élèves en situation-problème. Pour développer la compétence de compréhension écrite des apprenants, l'enseignant doit choisir un texte intéressant et stimulant pour les apprenants, un texte qui contient des arguments ou des opinions contradictoires. Chaque fois, il doit s'assurer que le texte est au niveau de compétence des apprenants. Aussi, il doit préparer une série de questions de débat qui suscite une discussion. Quant aux apprenants, ils doivent d'abord lire le texte qu'ils ont sous leurs yeux en soulignant les arguments et les opinions exprimés. Après cela, ils discutent du texte dans de petits groupes en utilisant les questions préparées.

Le rôle de l'enseignant reste de s'assurer que chaque membre du groupe a eu la possibilité de s'exprimer et d'exprimer son point de vue à ses partenaires et modérateur pour maintenir le débat en cours.

En conclusion, il se remarque que cette technique permet de développer la compréhension écrite en encourageant les apprenants à réfléchir de manière critique, à analyser les textes et à interpréter les différents points de vue. Elle favorise également l'expression orale, l'interaction entre les apprenants et la construction de connaissances collectives.

8) Technique des mini-cas

Pour le cas de la technique des mini-cas, celle-ci consiste à diviser le grand groupe en sous-groupes de sept à huit personnes pour donner à chaque groupe une partie du thème. Les sous-groupes réfléchissent sur des 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. Cette synthèse, relative au thème donnée, ressort de la lecture-compréhension profonde du texte car, comme nous le connaissons déjà, lire c'est comprendre.

Cette technique importe beaucoup dans le développement de la compétence de compréhension écrite, du fait que la lecture est considérée comme « *une recherche active et une construction de sens dans laquelle le lecteur s'implique dans sa totalité et mobilise des compétences diverses et interactives* » (Djedid 2021 :5).

Cela invite les apprenants à réfléchir aux implications plus larges du mini-cas où ils discutent des thèmes, des valeurs, des dilemmes moraux ou des idées principales présentes dans le texte. Dans le même texte, ils doivent y tirer des conclusions et proposer des solutions au problème ou à la situation présentées dans le texte.

En fin de compte, la technique des mini-cas encourage les apprenants à développer des compétences de lecture critique, de raisonnement logique et de résolution de problèmes, tout en renforçant leur compréhension écrite.

Signalons qu'à ces techniques proposées par Konsebo et Sylla lors de l'enseignement du français en général et de la compétence de la compréhension écrite en particulier, s'ajoutent deux autres de Renard (2003 : 64) dont le projet d'activités et l'intergroupe.

Selon lui, **le projet d'activités** est une technique qui permet :

> Une planification et une organisation précises de l'enseignement par lesquelles diverses situations d'apprentissage peuvent être exploitées en prenant appui sur de nombreuses disciplines. Les élèves constitués en sous-groupes travailleront à la réalisation de tâches différentes et complémentaires qui auront été identifiées et négociées.

Cette technique habitue les apprenants à s'adapter à diverses situations d'apprentissage et à diverses disciplines mais qui sont toutefois identifiées et négociées en sous-groupes. Elle a pour intérêt pédagogique de « *développer l'autonomie et le sens des responsabilités de l'élève dans un contexte de travail en équipe ; confronter l'enfant à des problèmes de milieu et d'aménagement dans le contexte réel de la collectivité* » (Renard, 2003 :64).

Le processus du projet d'activités permet aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension écrite de manière participative et active. Ils sont impliqués dans la recherche d'informations, la sélection des textes, les discussions de groupe …, ce qui renforce leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage.
Si l'enseignant donne une activité à ses apprenants, celle de résumer le texte par exemple, il peut les corriger et leur donner un retour précis sur les erreurs commises, les points d'amélioration et les réussites.

Dans la même logique, les apprenants peuvent partir du feed-back de leur enseignant pour améliorer leur compréhension écrite. Cela se rend possible par la relecture des textes, l'approfondissement de leurs connaissances sur le texte ou thèmes extraits du texte et la pratique davantage de la lecture d'autres textes similaires.

Et **l'intergroupe** est une technique qui, précisée dans l'évaluation d'une pédagogie, « *fait un large appel au travail en groupe* ». Elle permet d'« *évoquer des techniques de permutation pour éviter que ce soit toujours les mêmes qui occupent tel ou tel poste est important, mais nous éloigne du débat sur les finalités pédagogiques* » (Renard, 2003 :64). Celle-ci fait le tout possible en évitant de faire travailler les mêmes apprenants mais plutôt tous les membres du groupe doivent avoir des rôles, chacun à son tour. Enfin, elle s'écarte du débat pour aboutir aux finalités pédagogiques.

Dans le cadre de développer la compétence de compréhension écrite, cette technique permet à l'enseignant de diviser les apprenants en plusieurs groupes et leur attribuer des textes à lire. Chaque groupe doit lire et comprendre son texte, puis résumer ou présenter les informations aux autres groupes. Ce qui encourage d'ailleurs la lecture active et la discussion entre les apprenants. Avec cette technique, l'enseignant peut mélanger les apprenants de différents groupes et leur demander de travailler ensemble sur une tâche de compréhension écrite.
Par exemple, ils peuvent être invités à lire un texte complexe et à répondre à des questions de compréhension globale ou détaillée ensemble. Cela favorise la coopération entre eux, le partage de leurs idées et leurs connaissances afin de parvenir à une compréhension écrite commune.

Toutes ces techniques sont applicables au développement de la compétence de compréhension écrite en classe. Le reste, c'est l'enseignant qui juge de quelle technique ou stratégie à utiliser quand l'on enseigne la compréhension écrite.

Somme toute, la déduction à en faire est que toutes ces techniques partagent le point commun, celui d'organiser le travail du grand groupe de manière à alléger la charge de l'enseignant. Elles se fondent sur le principe selon lequel le travail de grand groupe peut être organisé et planifié de sorte à impliquer tous les apprenants dans les activités d'apprentissage aussi de façon équitable.

La subdivision de grand groupe en petits groupes par l'enseignant permet à tous les apprenants de participer activement aux activités d'apprentissage menant au développement de la compréhension écrite. Ici, l'enseignant n'a que le rôle d'animateur, le moniteur du groupe-classe.

1.2.6. Limites de la pédagogie de grands groupes en lecture-compréhension

L'application de la pédagogie de grands groupes pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite n'est pas toujours aisée. Comme tous les outils pédagogiques sont conçus pour être utilisés en classes normales, leur efficacité en contexte africain où beaucoup de pays connaissent ce problème de classes pléthoriques est hypothétique. En effet, cette pratique pédagogique est confrontée à des difficultés de diverses sortes.

Pour expliciter cela, Konsebo et Sylla (2015 : 6) soulignent surtout les difficultés d'ordre disciplinaire, organisationnel, évaluatif, matériel et celles d'activités parascolaires.

Pour les difficultés disciplinaires, les classes nombreuses créent une occasion de dérangement. Lorsque les apprenants sont dans leurs groupes respectifs, ils doivent rester dans le vif du sujet. Par exemple, lors d'une leçon de lecture-compréhension, les apprenants peuvent profiter d'une occasion de dialogues sans valeur au lieu de lire studieusement afin de comprendre l'écrit.

Il revient donc à l'enseignant de veiller à ce que les apprenants discutent sur le travail et non sur rien d'autre. Et d'ailleurs, la compréhension d'un écrit sort des efforts fournis dans la lecture des textes.

En ce qui concerne les difficultés liées à l'organisation, l'enseignant doit veiller à l'intention entre les apprenants et la façon dont ces derniers doivent être organisés. Pour bien mener l'ordre et la bonne gestion en classe, il est bon de disposer la classe de sorte que les groupes confrontent leurs idées face à face. Pourtant, c'est une activité qui devient difficile en raison qu'on a des classes pleines de places toutes assises.
Dans ces dernières classes, les salles sont abondées et non aérées, cela empêche alors les mouvements de l'enseignant en classe pour suivre de près ses apprenants.

Cette difficulté se remarque également dans la mise en œuvre des activités de compréhension écrite. Si les apprenants sont mal organisés, assis de façon non confortable, il ne peut pas y avoir une action efficiente ou un bon rendement. Dans ce cas, ni l'enseignant ni les apprenants ne peuvent aboutir au but déterminé (l'échec de l'atteinte des objectifs pour l'enseignant et de la réussite pour les apprenants). Les activités individuelles, telles que la pratique de la lecture en autonomie ou les exercices de compréhension écrite peuvent être limitées en raison des contraintes de temps. Cela peut alors affecter le développement de compétences en lecture-compréhension.

Comme dans d'autres compétences, l'évaluation et le matériel dans l'activité de compréhension écrite affectent négativement les activités de classe pléthorique. L'enseignant doit respecter le nombre d'évaluations exigé par palier. Il faut que l'enseignant subdivise sa classe pendant l'évaluation car, l'instabilité des apprenants qui s'assoient à 3, ou au plus, sur les bancs pupitres, les salles de classes étroites rendent la tâche complexe.

C'est ainsi que Kouakep Tchaptchié (2016 : 5) exprime que :

> Le problème d'infrastructures se pose parfois avec acuité : quatre à cinq élèves sont souvent assis sur un même banc branlant ou alors à même le sol tout en regardant un tableau à la couleur défraichie, parfois au milieu d'une flaque d'eau. Certains élèves partagent une gomme ou le matériel de géométrie sur quatre à cinq bancs.

Les autres activités organisées en dehors des heures normales du cours, appelées activités parascolaires telles que corriger les copies, compléter les bulletins, remplir les cahiers de correspondance, etc. deviennent difficiles lorsque la classe est surpeuplée.

Après cette importance de la pédagogie des grands groupes en compréhension écrite, l'évidence est de montrer l'enseignement de cette compétence au Burundi.
Bref, sa place dans l'enseignement du cycle Post-fondamental au Burundi.

1. 3. Enseignement de la compétence de compréhension écrite au Burundi

L'enseignement-apprentissage des langues au Burundi vise plusieurs compétences langagières, celles liées à la compréhension orale et écrite ainsi que celles liées à l'expression orale et écrite. En effet, comme notre travail s'intéresse uniquement à la compétence de compréhension écrite, nous allons clairement montrer sa place dans les cahiers des supports-élèves utilisés dans l'enseignement du français au Burundi. Cette analyse concerne les trois classes du cycle post-fondamental de la section Langues.

1. 3. 1. Cahiers supports-élèves du post-fondamental

Pour nous rendre compte de la place de la compétence de compréhension écrite et de la méthodologie prônée en classes de français de la section Langues, nous avons fait une analyse des cahiers supports-élèves actuellement utilisés dans ce cycle d'enseignement. L'analyse nous montre que les manuels sont subdivisés en trois paliers et chaque palier comporte sa propre compétence de compréhension écrite, c'est-à-dire une compétence intermédiaire où l'on précise l'attente de l'apprenant face à cette dernière. Dans chaque classe, il n'est prévu qu'une seule compétence terminale développant la compréhension écrite comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau nº1 : Les compétences attendues pour développer la compétence de compréhension écrite dans la section Langues.

Compétences terminales

Niveau	Compétences
1e PF La	Comprendre des textes variés de genre narratif, descriptif et informatif pour réagir à une problématique identifiée.
2e PF La	Comprendre des textes variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel pour réagir à une problématique identifiée.
3e PF La	Lire, apprécier et analyser des textes variés (fonctionnels, documentaires et littéraires), en faire des résumés ou des comptes rendus et, témoigner de la compréhension de textes argumentatifs, intégrant des passages narratifs, descriptifs, informatifs, explicatifs, injonctifs, ou conversationnels, pour réagir à une problématique identifiée.

Source **:** *Guides de l'enseignant*, 1e, 2e et 3e Langues 2016, 2017 et 2018.

1. 3. 2. Activités de la compétence de compréhension écrite en 1e année Langues

De façon globale, les cahiers supports-élèves ne précisent pas les questions de compréhension (globale ou détaillée) comme on le constate chez les apprenants du fondamental ; il revient à l'enseignant de les formuler. Une autre chose importante est que le guide de l'enseignant en 1e Langues prévoit au moins deux séances pour chaque leçon de compréhension écrite (l'une pour l'exploitation du texte et la deuxième pour la lecture expressive).

En effet, en classes de 1e année, la compétence de compréhension écrite prévoit une communication et un support écrit que l'apprenant doit lire et comprendre afin d'agir face aux questions posées. Cela se remarque, d'ailleurs, dans les activités de compréhension écrite où l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures pour donner une réponse convenable face aux questions de compréhensions données.

Comme le montre le tableau ci-dessus, une compétence terminale de compréhension écrite combine les trois types de textes : narratif, descriptif et informatif. L'idée y découlant est que l'apprenant puisse comprendre des narrations différentes devant une situation quelconque de la vie.

Signalons aussi que l'atteinte de la compétence terminale préalablement définie se construit à travers des compétences intermédiaires définies à chaque palier avec des matières d'enseignement-apprentissage y relatives (c'est-à-dire des leçons de textes se rapportant à chacun de ces trois types enseignés en 1e année Langues).

Concernant le premier palier, la compétence de la compréhension écrite prévoit, selon la République du Burundi (2017 : 10), que l'élève doit « *comprendre des textes narratifs variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* ». C'est ainsi que 9 leçons de la compréhension écrite sont prévues au premier palier.

Au deuxième palier, la compétence de compréhension écrite est ainsi formulée : « *l'élève doit pouvoir comprendre des textes descriptifs variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » République du Burundi (2016 : 63). Il s'y observe, pour ce faire, 7 leçons de la compréhension écrite. Le constat est que tous les textes sont de type descriptif. Quant au troisième palier, la compétence de compréhension écrite ne prévoit qu'à partir d'un support écrit l'élève doit « *comprendre des textes informatifs variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* ». Pour atteindre cet objectif, il est prévu 7 leçons de textes développant la compréhension écrite chez les apprenants.

Tableau n°2 : La place de la compétence de compréhension écrite en classe de la 1e année Langues

Paliers	**Leçons de compréhension écrite**	**Nombre de leçons de la compréhension écrite**	**Total des leçons**	**Pourcentage**
1e palier	Le fils unique ; L'accusé à la barre ; La légende baoulé ; A malin, malin et demi ; Un jeu dangereux ; Jouer à "parler français" ; La vaccination ; Un miracle ; Quand l'ignorance tue.	9	81	11,11%
2e palier	Le surveillant ; Une classe d'Entan au village ; A Fort-de-France ; Paris est le centre de la filouterie ; L'enfer de Jacob ; Cosette ; La case de mon père.	7	64	10,93%
3e palier	L'érosion du sol et l'avance des déserts ; Un climat de plus en plus capricieux ; La division du travail ; La femme et le sport ; Les chèvres du Brésil ; Les perroquets ; L'hippopotame.	7	62	11,29%
Total		**23**	**207**	**11,11%**

De façon générale, en classe de 1e année Langues de l'école post-fondamentale, l'enseignement des textes pour développer la compréhension écrite occupe au total 23 leçons, soit 11,11% sur 207 leçons prévues dont 9 leçons, soit 11,11% sur un total de 81 leçons prévues au premier palier ; 7 leçons, soit 10,93% au deuxième palier et 7 leçons, soit 11,29% au troisième palier.

En effet, le développement de la compétence de compréhension écrite se réalise au moyen des activités d'apprentissage où l'enseignant demande à l'apprenant de « *repérer l'idée principale du texte, le temps et le lieu où se déroule le récit, le personnage, les indices d'un texte narratif ; l'ordre chronologique des actions* » (R.B, 2017 :11-14). C'est l'exemple des textes « le fils unique » et « l'accusé à la barre ».

De plus, elle se construit en demandant à l'apprenant de « repérer *la personne décrite et le lieu de description, dégager le caractère du personnage et de relever les indices indiquant la description* ; *repérer les mots et expressions qui décrivent le personnage* (…) » (R.B, 2016 : 64, 74). C'est le cas des textes « le surveillant » et « Cosette ». Ces activités entrent dans les objectifs opérationnels que l'enseignant se fixe pour mener la compréhension écrite chez les apprenants. Elles se réalisent d'abord en autonomie avant qu'elles soient faites dans des groupes de 3 ou 4 apprenants et voire plus, selon la taille de classe, afin d'y confronter les idées sur ce qu'ils ont produit. Cela s'effectue également en vue de faciliter l'apprentissage, de laisser les apprenants s'entraider ou coopérer et de créer une relation socio-affective et socioconstructiviste. Ici, l'apprenant doit avoir une grande part dans la construction de ses savoirs de même que ses coéquipiers dans leurs groupes.

Ouvertement, les activités que l'on exige parfois sont de types « *reformuler l'information générale du texte* ». Ce sont des activités qui paraissent intéressantes, car elles permettent de vérifier si l'apprenant a compris le texte ou pas.

Enfin, compte tenu de la compétence visée, l'accent est mis sur la compréhension des textes narratifs, descriptifs et informatifs devant une situation-problème rencontrée/donnée. Cela se réalise à partir des questions de compréhension qui renvoient les apprenants dans le texte afin d'y tirer les informations exigées.

1. 3. 3. Activités de la compétence de compréhension écrite en 2e année Langues

Dans l'enseignement-apprentissage du français en classe de 2e année Langues au Burundi, on attend des apprenants qu'ils démontrent leur compétence de compréhension écrite, le résultat de la lecture. Cette lecture est l'outil permettant de maîtriser la langue française. Ainsi, en 2e Langues, les activités prévues pour développer la compréhension écrite se réfèrent aux textes de types explicatif, injonctif et conversationnel. La compétence terminale de la compréhension écrite combine ces trois types comme le tableau no1 nous le montre.

Dans le même sens, au premier palier, le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de 2e année Langues part, d'ores et déjà, d'un support écrit où l'élève doit pouvoir « *comprendre des textes variés à dominante explicative pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriés* ». Ainsi, dans ce premier palier, l'atteinte de cet objectif transite par les leçons de textes ne visant autres que la compréhension écrite. Il ne s'observe que 9 leçons développant la compétence de compréhension écrite.

Au second palier, il est prévu que l'apprenant soit capable de « *comprendre les textes injonctifs variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (R.B, 2017 :99). Il ne s'agit que de la compréhension des textes injonctifs. En tout, 7 leçons développant la compétence de compréhension écrite sont prévues au deuxième palier. Concernant le troisième palier, l'on vise l'objectif que l'apprenant soit capable de « *comprendre des textes conversationnels variés pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (R.B, 2017 : 177). Ainsi, dans ce palier, il n'est prévu que 7 leçons de compétence de compréhension écrite.

Tableau n°3 : La place de la compétence de compréhension écrite en classe de 2e année Langues

Paliers	**Leçons de la compréhension écrite**	**Nombre de leçons de la compréhension écrite**	**Total des leçons**	**Pourcentage**
1e palier	La guerre, une maladie ; Si notre peau est noire ; La politesse ; "C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe" ; Le volcan ; Les sources d'énergie ; Qu'est qu'un séisme ; "C'est l'achat des nègres que font les Européens sur les côtes d'Afrique" ; "Tous les homes recherchent d'être heureux".	9	80	11,25%
2e palier	"Oui, patron" ; Il est interdit d'interdire… ; L'homme qui te ressemble ; "Le lac" ; "La persévérance" ; Comment communiquer? ; Le respect des faibles.	7	62	11,29%
3e palier	Le lion et la perle ; Monsieur Thôgô-Gnini ; Une dispute ; Un cadeau à double tranchant ; Vous devez partir… ; "Entretien avec Henri Lopès" ; "Entretien avec Boubacar Boris Diop".	7	63	11,11%
Total		**23**	**205**	**11,21%**

Considérant les résultats de ce tableau, nous remarquons qu'il est prévu 9 leçons de textes sur 80 leçons, soit 11,25% au premier palier, 7 leçons 11,29% au deuxième palier et enfin 7 leçons, soit 11,11% au troisième palier. Bref, 23 leçons, soit 11,21% de la compétence de compréhension écrite sur le total de 205 leçons prévues pour toute l'année.

Pour enseigner la compétence de compréhension écrite aux apprenants, l'enseignant s'assigne des objectifs opérationnels qui renvoient au développement de cette dernière. C'est-à-dire que, à partir des activités d'apprentissage, l'enseignant pose des questions de compréhension invitant l'apprenant à lire et à comprendre le texte.

Les questions les plus couramment posées sont par exemples de types : « *dégager l'idée générale du texte ; repérer ou relever les principales injonctions ; relever dans le texte les marques d'un texte injonctif et ajouter d'autres* ».

Nous constatons que l'apprenant doit lire bien le texte et le comprendre afin qu'il puisse répondre aux questions de compréhension qui lui sont posées. Pour dégager l'idée générale du texte, il doit mener une réflexion profonde sur le texte en vue d'y tirer cette idée. Ainsi, l'apprenant doit également se servir des connaissances antérieurement acquises pour pouvoir décoder le message se trouvant dans le texte ou pour relever et reformuler l'information générale du texte.

Bref, toutes les activités d'enseignement-apprentissage prévues invitent l'enseignant à faire son libre choix dans un travail impliquant tout apprenant lors de la lecture-compréhension. Comme l'enseignant à affaire à des effectifs élevés des apprenants, il doit les faire travailler en groupes pour faciliter la tâche et les rendre coopératifs.

Se rendant compte de la compétence visée, l'accent est mis sur la compréhension des textes explicatifs, injonctifs et conversationnels afin d'élever leur niveau de compréhension sur les écrits variés.

Après la classe de 2e année Langues en français, nous allons parler du cas du développement de la compétence de compréhension écrite en 3e année.

1.3.4. Activités de la compétence de compréhension écrite en 3e année Langues

L'enseignement-apprentissage de la compétence de compréhension écrite en classe de 3e année, section Langues, vise, comme c'est indiqué dans le tableau no 1, une compétence terminale sur les textes de types fonctionnels, documentaires et littéraires intégrant des passages de tous les types vus en 1e et en 2e Langues.
Ainsi, en 3e Langues, on y attend un apprenant compétent, capable d'affronter tout genre de texte, de faire des résumés et de témoigner de sa compréhension de n'importe quel texte dans la vie scolaire ou extrascolaire.

L'atteinte de cette compétence terminale, prévue durant toute l'année, se complète des autres compétences intermédiaires dans chaque palier.
Pour le premier palier, la compétence attendue est que, à partir d'un support écrit, l'élève doit pouvoir « *lire et apprécier des textes argumentatifs variés (documentaires et littéraires) pour réagir à une problématique identifiée, en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (R.B, 2018 :7). Ainsi, ce présent palier n'a que 9 leçons de compréhension écrite sur 72 au total.
Concernant le deuxième palier, à partir d'un support écrit, il est attendu que l'élève soit capable de :

> Lire et apprécier des textes documentaires et littéraires variés intégrant des passages argumentatifs, narratifs, descriptifs et informatifs, résumer ces textes et les analyser, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées (R.B, 2018 :163).

Ainsi, il est constitué de 56 leçons dont l'enseignement des textes en compte 7 leçons.
Quant au troisième palier, la compétence attendue est que dans une situation de communication et à partir d'un support écrit, l'élève soit capable de « *lire et apprécier des textes documentaires et littéraires variés intégrant des passages argumentatifs, explicatifs, conversationnels ou injonctifs, résumer ces textes et les analyser, pour réagir à une problématique identifiée en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources appropriées* » (R.B, 2018 :205). Ce dernier palier compte 7 leçons traitant la compétence de compréhension écrite sur 56 leçons au total.

Tableau n°4 : La place de compétence de compréhension écrite en classe de 3e année Langues

Paliers	**Leçons de comprehension écrite**	**Nombre de leçons de compréhension écrite**	**Total des leçons**	**Pourcentage**
1e palier	"Autorité" ; "Acceptons de mourir en nos enfants" ; "N'oublions pas nos langues" ; Le tourisme ; "Célébrez la femme" ; Jeunes africains d'aujourd'hui ; Discours sur le colonialisme ; La mort de mort ; Examinons mes personnages.	9	72	12,5%
2e palier	Premier amour ; Ils étaient fort près l'un de l'autre à se regarder ; Le griot et la famine ; Ils étaient arrivés de tous les coins du pays ; La messe à Dangan ; L'arrivée du patron ; Lettres persanes, nous sommes à Paris depuis un mois…	7	56	12, 5%
3e palier	Perpetue, un dialogue impossible ; L'aventure ambiguë, il ne faut pas ; une embauche surprenante ; Le revenant ; En attendant Godot, alors on ne peut pas ; Le voyage de monsieur Polichon, acte IV, scène 8 ; La chasse au filet chez les pygmées.	7	56	12,5%
Total		**23**	**184**	**12,5%**

Compte tenu des résultats de ce tableau, il est évident que 9 leçons de compréhension écrite, soit 12,5% sur le total de 72 leçons sont développés au premier palier ; 7 leçons sont prévues au deuxième palier, soit 12,5% des 56 leçons au total et 7 leçons traitant de la compétence de compréhension écrite pour le troisième palier, soit 12,5% des 56 leçons au total.

En gros, en classe de 3e année Langues de l'école post-fondamentale, 23 leçons sont consacrées au développement de la compétence de compréhension écrite sur les 184 leçons de toute l'année, soit 12,5%.

1.3.5. Quelle est la méthodologie utilisée au post-fondamental, section Langues ?

L'enseignement-apprentissage des activités prévues en classe du post-fondamental au Burundi recommande avant tout une approche à intégrer : c'est la pédagogie de l'intégration. Elle est une méthodologie prônée à l'école post-fondamentale et elle est considérée, selon Roegiers (2001 : 22), comme « *la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative* ». Avec cette approche, l'apprenant est placé au centre d'apprentissage. Cela se fait non seulement dans la construction de ses connaissances mais aussi dans le réinvestissement de celles-ci dans des situations qui lui paraissent significatives. En d'autres mots, les leçons se rapportant à la compétence de compréhension écrite se limitent aux ressources installées pour développer la compréhension écrite des apprenants.

En effet, lors des leçons de compréhension écrite, il s'observe que la démarche méthodologique privilégiée est vraisemblablement de faire travailler les apprenants en autonomie pour toutes les classes (1e, 2e et 3e année Langues). Sinon pour les leçons des textes et les activités y relatives, l'on ne trouve nulle part la proposition exigeant que les apprenants travaillent en groupes. Cela se justifie, à titre exemplatif, des activités d'enseignement-apprentissage où l'enseignant est invité à demander à l'apprenant de « *dégager les principales informations du texte et les reformuler*, *présenter l'idée présentée par l'auteur, identifier le vocabulaire qui exprime la position de l'auteur ; proposer d'autres contre la peine de mort, donner un ou deux exemples pour illustrer chaque argument* » (R.B 2017 :34,38).
Ces objectifs proposés à l'enseignant sont, comme pour les autres textes de 3e PF langues, pour les textes « Jeunes africains d'aujourd'hui » et « La peine de mort ».

Or, avec la problématique des classes nombreuses vécues par les apprenants, il serait cependant mieux de pratiquer la pédagogie de grands groupes en proposant de faire travailler toutes les activités prévues dans les sous-groupes pour une bonne gestion.

Ainsi, nous gardons à cœur que la bonne manière serait de faire participer tout le monde, chacun dans son sous-groupe, avant la fin de la séance. Mais, après la tâche, on se prétend choisir les représentants de chaque groupe pour la mise en commun des résultats de leurs travaux.

Au cours de ce chapitre, nous avons mis en évidence l'efficacité de la pédagogie de grands groupes. Cette dernière est conçue pour remédier aux anciennes représentations selon lesquelles, un grand groupe est un handicap aux pratiques de classe. Elle centre son attention sur la division du groupe-classe en de petits groupes faciles à gérer.

En vue de promouvoir la compétence de compréhension écrite, nous avons montré l'apport de la PGG, son importance dans la compétence de compréhension écrite, ses limites ainsi que les techniques favorisant la mise en pratique de l'enseignement-apprentissage et le développement de la compréhension écrite en classe pléthorique.

Nous avons enfin analysé la place de la compréhension écrite dans l'enseignement-apprentissage du système éducatif burundais, plus particulièrement au post-fondamental, section Langues. Ainsi, la compétence de compréhension écrite s'étend sur 69 leçons, soit 11,91% sur 579 leçons composant tout le cycle. Signalons que pour tous les textes du curriculum de la section Langues, savoir donner les principales informations du texte est vu comme une compétence que chaque apprenant doit mobiliser pour développer la compétence de compréhension écrite.

CHAPITRE II : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Depuis le 18e siècle, l'enseignement-apprentissage des langues en général et du français en particulier a connu plusieurs approches méthodologiques. Mais, il importe de distinguer les approches méthodologiques mettant l'accent sur les contenus de l'enseignement et accordant à l'enseignant une place prépondérante en classe de langue (la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, approches par les contenus) des approches méthodologiques mettant au centre l'apprenant, telles que l'approche communicative, la perspective actionnelle dans le cadre desquelles peut s'opérationnaliser la pédagogie des grands groupes.

Dans le cadre de notre travail, nous allons passer en revue ces approches pédagogiques qui mettent l'apprenant au centre de ses apprentissages et qui, selon l'évolution d'enseignement-apprentissage, ont servi au développement de différentes compétences langagières telles que la compréhension orale/écrite et l'expression orale/écrite. Cependant, de toutes ces compétences langagières, nous portons notre intérêt sur la compétence de compréhension écrite que nous comptons développer en nous appuyant sur les pratiques de la PGG.

2.1. Développement de la compétence de compréhension écrite selon l'approche communicative

L'approche communicative a été introduite en Europe en 1970 par les didacticiens des langues étrangères. Elle a été fondée pour valoriser la langue qu'est un moyen de communication et d'interaction entre deux ou plusieurs individus. Selon cette approche, l'acte de lire met en jeu des composantes linguistiques, textuelles, référentielles et situationnelles (situation de communication). Ainsi, cet acte de lecture s'inscrit dans un processus de communication au cours de la construction du message de l'apprenant.

Au terme du développement de la compétence communicative, Cuq et Gruca (2005 :266) affirment ce qui suit :

> Que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de la communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.).

Partant de cette citation, il apparait qu'en classe, quand une situation-classe se crée, il y a des interactions. L'enseignant interagit avec ses apprenants et les apprenants interagissent entre eux. Cela rejoint les propos de Rémy Nsengiyumva (2010 : 18) où il considère l'approche communicative comme « *une méthode qui donne à toute la classe la possibilité de s'exprimer, de faire apparaître le débat comme un dispositif productif qui donne la possibilité à l'élève de développer son expression* ». Grâce à ces buts, pour développer la compétence de la compréhension écrite, l'enseignant d'une classe de français doit s'assurer que tous ses apprenants communiquent après avoir lu un texte quelconque. Dans cette même logique, le même auteur ajoute que « *le professeur engage la classe à prendre la parole, à s'approprier une compétence de communication d'une façon très aisée et motivée*. » (Nsengiyumva 2010 : 18).

Ainsi, pour qu'il y ait cette communication en classe de français, l'enseignant doit s'appuyer sur certaines stratégies facilitant le développement de la compétence de la compréhension écrite comme définies selon l'approche communicative :

- **La pré-lecture** : l'apprenant utilise la stratégie « anticiper » où il utilise des procédures comme survoler le texte, faire des prédictions ou élaborer des hypothèses. Il planifie également sa lecture en se demandant, par exemple, quelle est l'intention de l'écrivain et/ou de l'enseignant qui lui soumet le texte à lire. À ce premier modèle, Giasson (2007 :35) stipule que « *l'enseignant intervient pour stimuler les connaissances des élèves, leur demander de faire de prédictions sur le contenu et les amener à préciser leur intention de lecture* ».

- **La lecture proprement dite** : l'apprenant est invité à appliquer des stratégies de compréhension et de dépannage où il doit faire usage de quatre systèmes d'indices : les indices grapho-phonétiques (décodage des mots), sémantique (sens de mots, de la phrase, titres, intertitres), syntaxique (connaissance sur la structure et l'ordre des phrases) et pragmatique (capacité d'aller au-delà du sens littéral des mots).

C'est à cette dernière étape que l'apprenant doit opérationnaliser des stratégies comme l'identification de l'idée principale et secondaire et l'organisation des informations du texte par la création d'images mentales sous forme de schémas usuels.

La même auteure ajoute que « *le rôle de l'enseignant se rapporte à inciter les apprenants à vérifier leurs prédictions de départ et à en former de nouvelles, à relier le contenu du texte à leurs connaissances* » (Giasson 2007 : 35). De ce fait, l'apprenant doit établir les liens entre les phrases ainsi que les paragraphes pour s'assurer de la compréhension détaillée du texte.

- **La post-lecture :** l'enseignant joue un rôle important d'encourager l'apprenant-lecteur à réaliser des activités métacognitives telles que l'appréciation d'un texte où il porte un jugement critique sur son utilisation des stratégies de lecture des textes. À cette dernière étape, l'enseignant peut ainsi susciter l'interaction dans sa classe car c'est là où il met en relief les connaissances antérieures et nouvelles apprises des apprenants après la lecture.

2.2. Le développement de la compétence de compréhension écrite selon la perspective actionnelle (PA)

La perspective actionnelle s'intéresse au groupe-classe et à sa dimension collective (le grand groupe). Dans cette logique, le CECR (2001 :29) tient dans la façon de « *considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude* ». Pour ainsi dire qu'avec cette approche, l'apprenant devient un acteur social et non un membre passif, non générateur de la société.
Encore plus, le CECR fait passer le message instructif de la perspective actionnelle sur l'apprentissage des langues, celui de « *permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de natures différentes* ».

De cette idée, nous comprenons que la perspective actionnelle peut intervenir efficacement pour développer la compétence de compréhension écrite des apprenants dans un grand groupe. Elle encourage la mise en pratique des connaissances acquises par les apprenants en leur proposant des activités concrètes à réaliser à partir de la lecture (par exemple, rédiger un résumé, répondre à des questions, créer un projet à partir du texte, imaginer la suite d'un récit, …).

Ce qui montre qu'elle favorise l'utilisation réelle de la langue et le développement de la compétence de compréhension écrite. L'apprenant se voit acteur social et doit mobiliser ses connaissances antérieures pour accomplir sa tâche de lecture. La langue devient alors vivante en lui et un outil qu'il manipule selon les circonstances d'usage.

2.3. Pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite

La pédagogie des grands groupes joue un grand rôle dans le développement de la compétence de compréhension écrite. Cette pédagogie répond d'ailleurs au changement des systèmes éducatifs dans les classes où le nombre d'apprenants est devenu accrue et difficile à gérer. Effectivement, nous connaissons que la pédagogie des grands groupes s'opérationnalise pour remédier aux classes à effectifs élevés. Elle facilite davantage l'organisation des classes pléthoriques en sous-groupes où les apprenants gagnent du temps de participer, chacun, à la situation-problème donnée.

Encore plus, la pédagogie des grands groupes connait des principes et pratiques qui lui sont associés lors du déroulement des leçons du français langue étrangère. La création des groupes, l'organisation d'une classe : cas du travail de groupes ainsi que son intérêt tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Ces activités aident l'apprenant à développer son esprit de travail avec ses pairs et à savoir gérer sa mission d'apprendre. L'apprenant doit, à cet effet, affronter ce genre de classes nombreuses et s'habituer à étudier comme si on est dans une classe normale.

2.3.1. Constitution des groupes dans un grand groupe

La création des groupes dans une classe à effectifs élevés tient compte, non seulement des caractéristiques des classes normales, mais aussi de celles des classes pléthoriques. La répartition des apprenants en petit nombre se fait dans le but d'organiser les apprenants en sous-groupes de travail convenable. Dès la rentrée scolaire de chaque année, l'enseignant doit toujours prévoir la gestion de ses apprenants en classe.

Il sied de souligner que la création des groupes dans les classes à effectifs élevés doit connaître les groupes tantôt hétérogènes tantôt homogènes. En faisant cette opération en début de l'année, l'enseignant se base aussi sur les objectifs fixés.

Il convient également de signaler que chaque choix opéré par l'enseignant quant à la manière de constituer les groupes-hétérogène ou homogène présente des conséquences.
Effectivement, le groupe hétérogène facilite « *la gestion et le fonctionnement pédagogique de la classe* », (République du Burundi 2018 :12). Il permet la création d'un esprit d'équipe et la prise de conscience des apprenants quand ils confrontent leurs représentations.

L'hétérogénéité favorise aussi la construction des savoirs nouveaux par les apprenants. Elle aide la décentralisation des apprenants et adopte de nouvelles stratégies d'apprentissage. Le rôle du groupe hétérogène ne s'arrête pas seulement sur ces derniers objectifs, puisqu'il favorise la relation affective entre les apprenants en plus qu'il concourt à leur bien-être en classe sans aucune exception.

Il faut alors en tirer une conclusion selon laquelle Duru-bellat et Mingat (1997 :191) suggèrent que « *la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants* ». Dans cette citation, il s'observe qu'il y a un mélange des apprenants faibles et forts au sein d'un même groupe. Donc, dans une leçon de lecture-compréhension, les plus forts peuvent devenir des coachs dans leurs groupes respectifs et aider les apprenants qui n'ont pas de connaissances suffisantes leur permettant de décoder le sens global et détaillé du texte.

Dans le groupe hétérogène, l'enseignant a le rôle de construire les groupes, de coordonner les activités des apprenants en groupes et de constituer lui-même les groupes de besoin. Il essaie, par ailleurs, de travailler par champ disciplinaires, de susciter le conflit sociocognitif entre les apprenants et de proposer les stratégies de travail où il donne des consignes.

Quant aux groupes homogènes, Crahay (2000 : 323) précise que : *« Les élèves sont rassemblés en fonction de leurs aptitudes ou de leurs niveaux d'excellence scolaire [...] »*. De cela, l'on comprend qu'il s'agit d'un groupe où l'on classe de prime abord les apprenants qui partagent les mêmes besoins, les forts entre eux, de même que pour les moyens et les faibles.

Dans de tels groupes, l'enseignant a pour objectif prioritaire d'adapter son enseignement aux divers niveaux des apprenants. Son objectif reste, pour cet effet, celui de constituer les groupes, de faire travailler les apprenants par champs disciplinaires et d'adapter le travail aux différents niveaux d'apprenants en classe.

Lors des activités développant la compétence de compréhension écrite, l'enseignant s'exige de mettre ensemble les apprenants partageant les mêmes besoins selon leurs niveaux. Par exemple, les apprenants censés intelligents travaillent en commun dans leurs groupes respectifs, de même pour les moyens et les faibles. Ainsi, après l'accomplissement des tâches, il y a une mise en commun où le groupe des apprenants forts exposent leurs réponses soit oralement soit par écrit, et vice-versa pour le reste des groupes. Pendant l'exposé, les moyens et les faibles corrigent les erreurs ou fautes commises à partir des réponses données par les plus intelligents. Cela se fait en présentiel avec leur enseignant. Il convient de signaler que les apprenants moyens ou faibles apprennent des apprenants forts.

2.3.2. Organisation d'une classe nombreuse lors du développement de la compétence de compréhension écrite: cas du travail de groupes

Pendant l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite, l'enseignant dans sa classe, quelles que soient les années d'expérience, songe toujours à des stratégies d'améliorer l'apprentissage de ses apprenants. Par rapport aux approches traditionnelles qui permettaient une méthode d'apprentissage individuel, la pédagogie actuelle privilégie le travail en groupes qui est efficace pour l'apprentissage des apprenants. En raison de l'accroissement des apprenants en classe, le développement de la compréhension écrite semble presque impraticable, sinon fatigable, ce qui cause aussi l'échec scolaire.

En effet, restant dans le même angle, Garnier (2016 :5), citant Brunelle (1976), soutient l'idée que :

> Le travail de groupe est un antidote à l'échec parce que c'est exactement le contraire de la compétition individuelle : la tâche de chacun étant aussi importante que celle des autres, personne ne s'installe jamais dans l'échec, puisqu'il se produit une sorte de rotation de la contribution, décisive au succès de l'entreprise commune.

Dans cette citation, l'auteur oppose l'apprentissage individuel à celui collectif pour montrer l'intérêt de l'apprentissage collectif quand il y a les interactions entre les groupes ou sous-groupes créés.

Pendant le développement de la compréhension écrite, le travail de groupe joue un grand rôle. Selon Garnier (2016 : 6), il « *permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné* ». Selon la même auteure, en citant Langevin (1993) : « *cette confrontation avec d'autres points de vue entraine l'élève à considérer une situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique* », (Garnier 2016 : 6).

Si dans un groupe se créent des interactions, les apprenants progressent de façon plus consciente, plus efficace et s'expliquent le travail pour se faire comprendre, voire pour aboutir à une réponse commune. Cette cohérence permet la progression de chaque apprenant à l'intérieur du groupe dans lequel il travaille. Cela renvoie, pour Garnier (2016 :6), à ce que Piaget appelle le conflit sociocognitif : « l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant à d'autres esprits ». Ce phénomène contribue également à la construction, par les apprenants, de leurs propres connaissances et développe l'approche du constructivisme. C'est-à-dire que les apprenants, à part qu'ils interagissent entre eux, contribuent davantage à la construction de leurs savoirs (connaissances). C'est ainsi dire que le travail en groupes présente un effet bénéfique voire primordial sur la construction des savoirs.

Le travail de groupe favorise donc les apprenants à développer leur caractère de coopération, de solidarité, de respect mutuel en mettant hors le caractère d'indifférence et d'individualisme. Il leur permet de savoir l'idée d'autrui et de consolider leur esprit de travail, de créativité. Les apprenants en travail de groupes gagnent davantage, se corrigent et s'entendent sur la meilleure réponse à donner. Ils poursuivent un but commun et s'influencent l'un l'autre.

Bien évidemment, quand les apprenants sont dans des groupes de travail, ils coopèrent avec leurs pairs, confrontent des idées entre eux et échangent des informations retenues dans le travail donné (texte à lire, un thème à débattre ou à développer, etc.). Ainsi, respecter et gérer leurs groupes de travail, permettent à chaque apprenant de participer à une activité qui lui est confiée, le plus souvent au développement de la compétence de compréhension écrite.

Enfin, dans un travail de lecture, ils se donnent des conseils sur tel ou tel aspect et s'encouragent énormément.

Quand l'on met les apprenants en groupes de travail pour un exercice d'exploiter un texte, on souhaite leur permettre de partager leurs savoirs et savoir-faire dans le but d'accroître leur niveau de connaissance et de compréhension du texte lu, de gagner la confiance en eux de par leur nombre restreint et de s'impliquer dans la vie de classe. De surcroit, chaque apprenant partage et développe ses capacités, ce qui lui permet de gagner en assurance.

2.3.3. Avantages du travail de groupe lors du développement de la compétence de compréhension écrite

Le travail de groupe est un procédé de la méthodologie active qui joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage. Ainsi, travailler en groupe permet aux apprenants de se sentir chacun important au sein de l'équipe, de contribuer activement par le biais de ses efforts, de prendre la responsabilité de soi et d'interagir avec ses pairs.

Pour promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues et de la compréhension écrite en classe de FLE, l'enseignant doit, d'une part, savoir que son rôle n'est pas simplement d'instruire mais plutôt celui de former de futurs citoyens qui formeront d'autres enseignants. Il doit, d'autre part, former ses apprenants à s'adapter à des travaux en groupes car ces derniers leur rendront actifs, interactifs et responsables.

En effet, Barlow (1993) cité par Garnier (2016 : 14) présente deux grands avantages du travail de groupe : l'avantage quantitatif et l'avantage qualitatif.

- **Avantage quantitatif** : « *les élèves disposent d'un temps de parole plus important* » dans leurs groupes de travail. Ce qui veut dire qu'il accorde du temps suffisant à l'apprenant de s'exprimer ou de discuter du texte lu (matériel écrit).

L'aboutissement de cette expression provient de la lecture et de la compréhension des textes ou de sujets amenant les apprenants à développer la compétence de compréhension écrite.

Prenons l'exemple d'une classe de 25 apprenants où chaque apprenant gagnerait idéalement deux minutes de lire le texte et d'exprimer sa compréhension par heure. Si ces mêmes apprenants se regroupent dans un groupe de cinq apprenants, le temps de lecture ou de prise de parole, par rapport à la compréhension d'un document écrit, sera aussi multiplié par cinq.

C'est-à-dire que chaque apprenant aura l'occasion de lire et d'exprimer ce qu'il a compris du texte pendant 10 minutes.

De cela, l'avantage quantitatif dans le développement de la compréhension écrite réside dans le fait que plus on expose un apprenant à la lecture, plus il a de chances de développer sa compétence de compréhension écrite. Cela signifie que plus un apprenant lit, plus il sera exposé à différents styles d'écriture, à un vocabulaire plus varié et à des structures grammaticales plus complexes, ce qui contribue à améliorer évidemment sa compréhension écrite.

Sachant que lire c'est comprendre, Kirplani (1997 : 15), citant Dabène (2001), précise que « *l'acte de lecture est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de textes et de son projet de lecture* ».

Sur ce point, il se remarque que la construction du sens s'opère, évidemment, à travers l'interaction de deux « actants » : l'apprenant (lecteur) et le matériel écrit (texte). Ainsi, l'apprenant, en tant que lecteur, déploie « une activité visuelle, cognitive et métacognitive, afin de traiter les informations contenues dans le texte et de réaliser son projet de lecture » ; alors que le matériel écrit (texte), de par son type et ses caractéristiques, « *amène le lecteur à entreprendre la lecture dans une démarche précise et à sélectionner les moyens de traitement de l'information et les stratégies adéquates à cet effet* » (Djedid 2021 : 5).

Somme toute, un apprenant qui lit régulièrement et qui s'expose à une grande quantité de textes peut également développer sa rapidité de lecture, ce qui est essentiel pour une meilleure compréhension.

- Avantage qualitatif : lors d'un travail de groupe, l'enseignant donne des consignes pour guider les apprenants dans leur travail. Il peut également lire « *l'énoncé du problème à voix haute pour faciliter la compréhension et clarifier les idées* » de la tâche donnée, Garnier (2016 :14). Le travail réalisé en petit groupe vise le développement de certaines compétences comme la raison et la conviction.

Pour ce fait, les apprenants se concentrent sur la lecture pour essayer de décoder la signification de l'énoncé du travail donné. Ainsi, quand les apprenants se mettent à travailler en groupes restreint, il leur sera facile de comprendre l'activité donnée où, pour l'accomplir, ils procèdent par la lecture du titre, repérer les personnages du texte et les informations contenues dans le texte ; puis, ils cherchent à comprendre son sens avant d'entrer à la lecture entière du texte.

Lors de l'accomplissement d'un travail de groupe, Hatungimana (2020 :23) remarque que

> L'aspect qualitatif se remarque par le fait que le travail de groupe apporte aux apprenants le goût d'apprendre avec un désir d'échange mutuel ; il permet aux apprenants de rendre leur valeur/leur place au niveau de leur contribution et il favorise également les interactions et l'intégration sociale des apprenants.

À travers cette idée, nous comprenons, tout d'abord, que les compétences s'imbriquent. Ainsi, par le travail de groupe, les apprenants travaillent en collaboration. Après la lecture, ils ont besoin d'échanger des informations que l'auteur leur a cachées dans le texte. Signalons également que chaque apprenant peut comprendre de sa manière lors de la lecture. D'où il est nécessaire que les apprenants échangent d'idées autour d'une ou de plusieurs tâches données en leurs sous-groupes.

Ensuite, par cet aspect qualitatif, le travail de groupe permet aux apprenants de consolider leurs connaissances, de développer la compétence interactionnelle ainsi que la relation socio-affective.

En d'autres termes, le travail de groupe apporte aux apprenants le plaisir d'apprendre en échangeant entre eux ; les amène à se valoriser où chaque apprenant apporte sa pierre à l'édifice ; les aide à favoriser l'interaction sociale et leur intégration au sein de la classe.

De surcroît, dans le travail de groupe en général et en développement de la compétence de compréhension écrite en particulier, l'enseignant veille à éviter tout genre de discrimination et de dévalorisation entre les apprenants. Par exemple, lors du développement de la compréhension écrite, l'enseignant doit également encourager l'autonomie de chacun des apprenants, leur esprit critique et de coopération au sein du groupe. À cette fin, l'auteur Djedid (2021 :6) affirme ce qui suit :

> Lire est devenu, pour beaucoup de gens, une des conditions d'une bonne initiation à la vie qui permet de se situer socialement parmi les individus de sa société. Le lecteur n'a plus l'image de cet être épuisé par cette activité laborieuse qu'est la lecture. Au contraire celui qui lit fait partie des gens qui « savent » et peuvent discuter de domaines différents. Cela revient à dire que lire est donc être cultivé et pouvoir jouer un rôle social.

De toute façon, nous déduisons que la lecture est aussi une image de soi, de sa société et de son ouverture. Pour ce faire, le lecteur qui est ici l'apprenant, situe ses goûts et prend conscience de bien d'autres goûts différents et enrichissants pour approuver ou désapprouver ce qu'il lit. Mais, quoi qu'il en soit, il apprend quelque chose de plus sur soi et sur autrui. De plus, la pédagogie des grands groupes contribue dans le développement de la compétence de la compréhension écrite, comme nous l'avons cité ci-haut, dans l'amélioration des capacités critiques et analytiques de l'apprenant. L'apprenant qui se familiarise à la lecture peut se trouver capable de détecter les indices distinctifs de différents textes et évaluer ainsi les arguments et les preuves présentées par tels personnages. Il peut également deviner ou formuler les opinions informées dans un texte.

Et enfin, l'enseignant doit veiller au bon déroulement de l'activité de lecture-compréhension dans le but d'observer et de connaitre mieux ses apprenants. En classe, il doit être perçu comme une personne ressource qui aide les apprenants, en groupes de travail, à structurer ou à orienter le sens des mots complexes qu'ils rencontrent lors de la lecture des textes. Il doit valider, ensemble avec ses apprenants, les résultats de recherches qu'ils ont trouvés... ; il doit être plus à l'écoute, plus accessible et à la présence de la préoccupation particulière de chaque apprenant.

2.3.4. Inconvénients du travail de groupe lors du développement de la compétence de compréhension écrite

Précédemment, nous avons décrit certains modes de fonctionnement du travail en groupe. Cependant, il faut être prudent lors de leur mise en pratique. Ce n'est pas toujours évident que ses fruits soient bons.

En effet, les travaux en groupe ne manquent pas d'inconvénients comme d'autres chercheurs l'ont remarqué. Par exemple, Barlow (1993), cité par Garnier (2016 :14), distingue deux types de dérives très fréquentes du travail de groupe. Il s'agit, en premier lieu, de la dérive économique par laquelle l'enseignant donne une et/ou des tâches que partagent les apprenants au sein du groupe par rapport aux compétences de chacun. Cela pour dire que, pendant les activités d'enseignement-apprentissage, il distribue des tâches de façon inéquitable, un fait qui caractérise une discrimination des apprenants plus compétents ou moins compétents. Elle provoque alors un déni de l'apprentissage dû à la division des tâches pour un rendement charitable sans en fournir autant d'efforts possibles. Selon le même auteur, cette organisation est ce qu'on appelle « *une pédagogie à rebours* » parce qu'elle ne permet pas aux apprenants de progresser dans leur apprentissage.

En deuxième lieu, nous évoquons la dérive fusionnelle. Même si le travail en groupes permet aux apprenants d'interagir entre eux et de défendre leurs idées, il arrive que les apprenants soient esclaves des échanges et des discussions tout en s'éloignant de l'activité qui leur est confiée.

Ils changent les sous-groupes en groupes de loisir et non des groupes de travail. Cela complique l'enseignant qui souhaite atteindre l'objectif fixé.

À côté de ces dérives, il existe d'autres inconvénients particuliers de la part de l'enseignant. Donckèle (2003), cité par Garnier (2016 :16), s'exprime en ses termes : « *L'enseignant, par peur de perdre la classe, se montre extrêmement dur ; l'enseignant se comporte de manière trop amicale avec les élèves et finit par perdre toute crédibilité, voire toute son autorité* ». Par-là, l'enseignant doit assurer son rôle et maintenir également le groupe-classe comme celui d'une classe normale. Il doit s'éviter de la relation exagérée avec ses apprenants et savoir les gérer.

Il convient de signaler d'autres inconvénients susceptibles de défavoriser le travail de groupe. Une durée très courte alors que le travail donné exige plus de réflexion, l'exiguïté d'une salle de classe, indisponibilité de certains membres du groupe pour les travaux à domicile, la difficulté de prendre connaissance tous les apprenants, etc.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur les approches pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE.

Nous avons, en premier lieu, parlé du développement de la compréhension écrite dans l'approche communicative, qui met en exergue les pratiques centrées sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement. Ladite approche exige une maîtrise de la langue chez l'apprenant, pour s'assurer d'un outil de communication et d'un outil d'interaction sociale. En deuxième lieu, nous avons parlé du développement de la compréhension écrite selon la perspective actionnelle. Celle-ci est centrée sur la notion de tâche c'est-à-dire que, dans un processus d'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite, la compétence de l'apprenant se définit en fonction du nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. En troisième lieu, nous avons mis en relief la pédagogie des grands groupes, qui est le socle de l'enseignement-apprentissage dans les classes à effectifs élevés.

Dans cette perspective, nous avons enfin insisté sur la manière dont on constitue les groupes dans une classe nombreuse et sur le travail de groupes : ses avantages pour l'apprenant et pour l'enseignant ainsi que ses inconvénients.

PARTIE PRATIQUE DU TRAVAIL

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE POUR LE TRAVAIL

Ce chapitre est consacré à décrire la méthodologie suivie pour réaliser l'enquête. Par celle-ci, nous présentons le terrain, nous identifions la population, nous décrivons les méthodes et outils, nous indiquons le mode d'échantillonnage et le mode de dépouillement.

3.1. Délimitation du terrain d'enquête

À l'état normal, notre recherche devrait se réaliser dans toutes les DPE que compte le Burundi et abritant les écoles ayant la 1e année section Langues. Néanmoins, comme il est difficile de parcourir tous les établissements dans le temps alloué à cette activité de recherche, nous nous sommes uniquement limité à la DPE Bujumbura-Mairie constituée de trois DCE à savoir la DCE Muha, la DCE Mukaza ainsi que la DCE Ntahangwa. Mais, notre intérêt a porté sur la DCE Ntahangwa parce qu'elle est proche de notre résidence actuelle. En choisissant ce terrain, nous nous sommes également référé à Muchielli (1973:18) qui disait que : « *toute enquête est conditionnée, donc limitée par plusieurs facteurs ; ainsi, c'est en fonction des besoins d'enquête et des contraintes : temps, budget que le promoteur choisira sa méthode d'échantillonnage.* »

Signalons également que ladite DCE héberge 14 établissements scolaires possédant le cycle post-fondamental et disposant de la section Langues. Ces établissements sont les suivants : Lycée St Famille de Kinama, Lycée Saint-Esprit, Lycée de la dignité, Lycée Reine de la Paix, LM Buterere, LM Gikungu, LM Cibitoke, LM Gasenyi, LM Bumwe, LM Gihosha, LM Kamenge, LM Kinama, LM Ngagara et LM Nyabagere.
Nous avons limité notre recherche sur les Lycées Municipaux parce qu'ils partagent les mêmes caractéristiques: celles de classes nombreuses où il conviendrait de pratiquer la pédagogie des grands groupes.

3.2. Population d'enquête

Avant de définir notre population d'enquête, il nous paraît utile de dire un mot sur le concept de population dans le contexte scientifique. Selon Salès-Wuillemin (2006:11), « *l'univers de l'enquête fait référence à la population visée au regard des objectifs de l'étude. C'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon* ».

Dans le même ordre d'idées, Mayer et Ouellet (1991 :378) soutiennent que la population « *correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude* ». À partir de là, nous constatons que l'univers d'enquête (la population) est conçu comme l'ensemble d'individus sur lesquels porte l'enquête. Il doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Dans notre travail de recherche, la population est faite de tous les enseignants de FLE travaillant au post-fondamental dans la Direction Communale de l'Éducation (DCE) de Ntahangwa abritant la section Langues.

Tableau n°5 : Établissements de la DCE Ntahangwa abritant la section Langues

Numéro	**Établissements**	**Nombre d'enseignants**
1	L. S^{te} Famille de KINAMA	1
2	L. S^{t} Esprit	1
3	L. de la dignité	1
4	L. Reine de la Paix	1
5	LM BUTERERE	1
6	LM GIKUNGU	1
7	LM CIBITOKE	1
8	LM GASENYI	1
9	LM BUMWE	1
10	LM GIHOSHA	1
11	LM KAMENGE	1
12	LM NGAGARA	1
13	LM KINAMA	1
14	LM NYABAGERE	1
TOTAL	14	14

Comme le montre le tableau ci-haut, notre population d'enquête est constituée de 14 enseignants de français du post-fondamental, section Langues.

Au cas où le champ à parcourir s'avère vaste, souligne Polisano (2018 : 18) « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », c'est-à-dire que le chercheur s'oblige de recourir à l'échantillon. Pour cela, notre échantillon a été choisi parmi les quatorze établissements.

3.3. Échantillonnage

Pour recueillir des informations sur une population d'enquête, il nous paraît utile de définir le concept d'échantillonnage. L'échantillonnage est, selon Bardin (2016:3), « *la technique par laquelle on choisit une partie représentative de la population pour déterminer les caractéristiques de l'ensemble de la population étudiée* ».

Les procédures scientifiques d'échantillonnage permettent de procéder à des généralisations sur un grand nombre de personnes à partir d'informations recueillies auprès d'un petit nombre seulement. De même, dans les travaux de recherche scientifique, Le Roy et Pierrette (2012 :16) soutiennent que : « *la sélection de l'échantillon est capitale : sans échantillon, pas d'étude possible* ». De plus, ces dernières affirment que « *le choix de l'échantillon dépend des hypothès*es ».

Sur la base de ces conditions, elles distinguent deux méthodes de choix de l'échantillon, chacun ayant des avantages et des inconvénients. Il s'agit, selon toujours elles, de « *l'échantillon aléatoire* » qui fait appel à des techniques d'échantillonnages dites probabilistes qui permettent d'obtenir des échantillons représentatifs et de « *l'échantillon empirique »,* obtenu de manière non-probabiliste et non représentatif de la population (Le Roy et Pierrette, 2012 : 18).

Pour la première technique, il s'agit de tirer au sort des personnes interrogées dans l'ensemble de la population sans aucun critère alors que, pour la seconde, l'échantillon est sélectionné à partir des éléments de la population accessibles et disponibles au chercheur. Selon Anderson et *al.* (2010 :9), « *l'échantillonnage non probabiliste repose sur un choix arbitraire des unités, c'est l'enquêteur qui choisit les unités et non le hasard* ». En fait, il peut porter le nom de la méthode « non-probabiliste raisonnée » ou « empirique ». De ce type d'échantillonnage, on en compte déjà quatre, à savoir : « échantillonnage par quota, de convenance (commodité), l'échantillonnage selon le jugement et celui de boule de neige » (Anderson et *al.* 2010 :9).

De toutes ces techniques d'échantillonnage empiriques, nous avons opté pour l'échantillonnage de convenance ou de commodité grâce à ses avantages. Elle est une technique d'échantillonnage où les sujets sont choisis en raison de leur accessibilité et de la proximité du chercheur. Encore plus, elle est la technique « *la plus commune et de nombreux chercheurs la préfèrent parce qu'elle est rapide, peu coûteuse et simple et parce que les sujets sont facilement disponibles* » (Anderson et *al.* 2010 :10).

Comme il est impossible de travailler sur toute la population, il faut sélectionner une partie seulement du groupe à étudier afin de donner des informations fiables sur l'ensemble du groupe. Pour cette raison, nous nous sommes référé aux écoles de la DCE Ntahangwa ayant les classes de 1e année Langues à effectifs élevés. Seules quatre des quatorze établissements qui ont été visités possèdent des classes normales et le reste présente des classes pléthoriques. Il s'agit du LM Gihosha qui compte 54 apprenants, LM Gikungu qui a 46 apprenants, LM Gasenyi avec 72 apprenants, LM Nyabagere qui compte 77 apprenants, LM Cibitoke qui a 105 apprenants (47 en A et 58 en B), LM Ngagara a 129 apprenants (64 en A et 65 en B), LM Kamenge regorge 83 apprenants, LM Buterere compte 57 apprenants, LM Bumwe a 71 apprenants et LM Kinama qui comporte un effectif de 46 apprenants.

Puisque toute la population ne répondait pas à notre objectif, la méthode d'échantillonnage de convenance ou de commodité nous a permis de travailler sur un échantillon homogène qui a les mêmes caractéristiques : celles des classes pléthoriques. Cet échantillonnage est composé de 10 écoles tirées des 14 écoles de la population mère (les écoles de 1e année section Langues de la DCE Ntahangwa). Le choix de ce nombre a été opéré dans le but de nous rassurer que les enseignants des classes de 1e année section Langues mettent en pratiques la PGG.

Enfin, comme le recueil des données n'est pas toujours facile, il nous a fallu fournir autant d'efforts. Sous prétexte du temps insuffisant, certains enseignants peuvent refuser de prendre et de compléter notre questionnaire d'enquête car ils s'occupent de leurs activités scolaires, familiales et beaucoup d'autres. Mais, en tant que chercheur, nous sommes parvenu à les convaincre par dialogue en leur expliquant nos raisons.

Tableau n°6 : Écoles visitées, nombre d'enseignants enquêtés et leurs apprenants par classe

Numéro	Établissements	Nombre d'enseignants	Nombre d'apprenants
1	LM BUTERERE	1	57
2	LM GIKUNGU	1	46
3	LM CIBITOKE	1	105 (A:47) et (B:58)
4	LM GASENYI	1	72
5	LM BUMWE	1	71
6	LM GIHOSHA	1	54
7	LM KAMENGE	1	83
8	LM NGAGARA	1	129 (A:64) et B:65)
9	LM KINAMA	1	46
10	LM NYABAGERE	1	77
TOTAL	10	10	740

Notre échantillonnage d'enquête est de 10 enseignants de français qui sont affectés et prestent dans les classes pléthoriques comme le montre le tableau ci-haut.

3.4. Méthodes et instruments de recueil des données

Avant de parler des méthodes d'enquête et techniques utilisées, nous avons jugé bon de revenir sur la définition du concept « méthode ». Selon le dictionnaire encyclopédique *Larousse* (1985:6884), le concept de méthode désigne « un *ensemble ordonné de manière logique, des principes, des règles, d'étapes qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat : méthodes scientifiques* ». Selon ce même dictionnaire, la méthode est « *une manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité, de façon à parvenir à un résultat technique* ».

Cela signifie que, pour que l'enquêteur arrive à ses résultats, il doit choisir une ou des méthodes à utiliser en vue de vérifier si les hypothèses posées dans le cadre théorique sont vraies ou fausses. C'est ainsi qu'il prépare une bande de questions grâce auxquelles il pourra recueillir les informations nécessaires.

En vue d'avoir une idée y relative, nous nous sommes inspiré de Le Roy et Pierrette (2012 :7) qui s'y expriment en se référant à une recherche opérée en sciences humaines le cas d'espèces que « *la collecte des données en sciences sociales peut se faire à partir des trois méthodes : l'observation, l'entretien et l'enquête. C'est en fonction de l'objet d'étude que le chercheur va privilégier une méthode plutôt qu'une autre, même si sont bien souvent complémentaires* ».

Pour le présent travail, nous avons opté pour la méthode d'enquête par questionnaire. Selon Sillamy (2006 :219), le questionnaire d'enquête « est *une série de questions standardisée, orales ou écrites, posées en vue d'une enquête* ». Le choix de cette méthode est qu'elle permet aux enquêtés de s'exprimer aisément sur les questions claires et précises.

En ce qui concerne l'instrument, nous avons pensé à un questionnaire comme outil de collecte des données. Chaque questionnaire est composé de quinze (15) questions subdivisées en quatre thèmes dont l'identification de l'enquêté, la situation-classe, la place de la compréhension écrite en classe de FLE et la pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite

3.5. Démarches suivies pour mener l'enquête.

Après avoir identifié le terrain, la population et l'échantillonnage, nous avons alors effectué notre enquête proprement dite. Avec en main une attestation de recherche signée conjointement par le doyen de la Faculté des Langues et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université du Burundi et le Chef du Département des Langues et Sciences Humaines (DLSH) de l'Ecole Normale Supérieure, nous nous sommes dirigé vers les écoles déjà identifiées pour demander à leurs directeurs respectifs de nous mettre en contact avec les enseignants du cours de français en 1e année, section Langues.

Ensuite, nous avons procédé à la distribution des questionnaires aux dix enseignants des écoles choisies comme échantillonnage. Ainsi, la majorité des enseignants approchés nous ont demandé de leur accorder du temps suffisant pour bien réfléchir. Pour cette raison donc, nous avons donné au maximum 10 jours à tout le monde pour remplir nos questionnaires.

Ainsi, notre enquête a débuté vers la fin du mois d'Octobre 2023 et s'est clôturée vers la fin du mois de Novembre 2023. Au cours de cette période, nous avons distribué 10 questionnaires d'enquête aux 10 enseignants des classes de 1e année, section Langues. Il importe de signaler que tous les questionnaires administrés ont été récupérés en totalité.

Après cette période convenue, nous avons enfin procédé à la récupération de tous les questionnaires complétés. Nous signalons que tous les enseignants enquêtés ont respecté le temps et remis les questionnaires complétés.

3.6. Dépouillement des résultats

Après la récupération des questionnaires distribués, nous avons procédé au dépouillement. Etant donné que Javeau (1972 : 26) affirme que *« dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses »*, nous avons commencé à transcrire les réponses qui étaient données par les enseignants enquêtés. À cette fin, nous avons eu l'occasion de lire les réponses fournies par les enseignants et de les regrouper.

Par la suite, au cours du dépouillement des mêmes résultats, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. Ces dernières nous ont aidé à analyser et interpréter les données recueillies sur terrain. Ainsi, la première méthode a été utilisée en cas des réponses chiffrées indiquées dans des tableaux. La deuxième a concerné des commentaires faits surtout pour des réponses fournies face aux questions ouvertes.

Dans les tableaux, la fréquence de chaque indicateur est, d'une grande part, calculée en pourcentage par rapport à l'effectif total des participants en qualité d'enquête. D'une autre part, nous avons visé la qualité des réponses données par les enquêtés.

Ces deux méthodes ne nous ont seulement pas aidé à analyser les résultats présentés, mais également à interpréter les réponses marquées dans différents tableaux, en vue d'expliquer pourquoi telle ou telle autre réponse est donnée par autant d'enquêtés et vice-versa.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord identifié le terrain ; puis, nous avons défini la population d'enquête (14 enseignants des 14 établissements scolaires ayant la section Langues) et l'échantillonnage (10 enseignants des 10 écoles tirées de la population mère, prestant dans les classes pléthoriques). Ensuite, nous avons élaboré des méthodes et instruments qui nous ont aidé à recueillir les données (enquête par questionnaire et le questionnaire écrit, adressé aux enseignants ciblés comme échantillon) sur base des hypothèses et les objectifs définis. Enfin, nous avons procédé à une autre étape, celle de la collecte des données et du dépouillement. Cette dernière est aussi importante car elle nous a servi, dans le chapitre qui suit, d'analyser et d'interpréter les résultats d'enquête nous permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU TRAVAIL

Dans ce dernier chapitre considéré comme le nœud de cette étude, il est question de présenter d'abord les résultats de l'enquête et de passer, par après, à l'analyse et interprétation de ces résultats répartis en quatre thèmes à savoir : Identification de l'enquêté, situation-classe, place de la compréhension écrite et pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite.

4.1. Présentation des résultats d'enquête

Comme nous l'énonçons dans l'introduction de ce chapitre, nous mettons en évidence la présentation des résultats issus de l'enquête répartis en quatre thèmes ci-haut mentionnés. Les données que nous présentons sont issues de l'enquête menée auprès des enseignants de la DCE Ntahangwa, en classes de 1e année section Langues.

4.1.1. Identification de l'enquêté

Dans ce thème, nous voulons vérifier si les enseignants qui ont participé à notre enquête ont d'abord le profil requis pour enseigner convenablement les classes de 1e année section Langues ; ensuite s'ils sont mieux placés pour nous fournir des réponses satisfaisantes aux questions de recherche. Cette identification se focalise en général sur les genres, niveaux d'étude et leurs domaines de formation.

La première question du questionnaire vise à vérifier le genre des enseignants se trouvant aux établissements choisis comme échantillon. Cette question a pour but de vérifier la différence entre les genres du personnel enseignant qui est sur terrain d'enquête.

Par rapport à cette question, les réponses obtenues sont indiquées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°7 : Le genre des enseignants enquêtés

1. Quel est votre sexe?		
Items	Effectif	Pourcentage
M	6	60%
F	4	40%
Total	10	100%

Les résultats de ce tableau, tels que présentés, nous montrent que 6 sur 10 enseignants soit, 60% sont du genre masculin alors que 4 enseignants qui couvrent 40% sont du genre féminin.

Dans ce même thème, la deuxième question s'attache à vérifier le niveau de formation des enseignants de français en classe de 1e année Langues. Voici leurs réponses dans le tableau qui suit.

Tableau n°8: Le niveau de formation des enseignants

2. Quel est votre niveau de formation?		
Items	Effectif	Pourcentage
IPA/ENS FRA BAC III	3	30%
IPA V ENS V	6	60%
IPA III ENS III	0	0%
Autre diplôme : LLF	1	10%
Total	10	100%

Considérant les résultats de ce tableau, 6 sur 10 enseignants, soit 60% des enquêtés, sont des licenciés agrégés à l'enseignement du français (IPA V, ENS V) ; 3 sur 10 enseignants enquêtés, soit 30%, ont un diplôme de baccalauréat (IPA/ENS FRA BAC III) et 1 enseignant, soit 10%, a un diplôme de baccalauréat en Langues et Littératures Françaises (LLF) avec un certificat de formation complémentaire d'enseignement pédagogique décroché à l'École Normale Supérieure (ENS) du Burundi.

La troisième question est de savoir le domaine de formation de chaque enseignant.

Voici alors, dans le tableau ci-dessous, les résultats obtenus.

Tableau n°9: Le domaine de formation des enseignants

3. Quel est votre domaine de formation?		
Items	Effectif	Pourcentage
Français	10	100%
Anglais	0	0%
Histoire	0	0%
Géographie	0	0%
Autres	0	0%
Total	10	100%

Comme le montrent les résultats repris dans ce tableau, 10 sur 10 enseignants, soit 100 % des enquêtés, ont comme domaine de formation le français.

4.1.2. Situation-classe

Dans ce thème, nous voulons vérifier s'il est facile d'enseigner en classe à effectif élevé et comment les pratiques de la pédagogie des grands groupes se réalisent en classes où il y a une pléthore d'apprenants. Voici en détails les questions qui composent ce thème.

Tableau n°10: La taille de la classe

4. Comment trouvez-vous votre classe?		
Items	Effectif	Pourcentage
Normale	0	0%
Moyenne	3	30%
Élevée	7	70%
Total	10	100%

Compte tenu des résultats présentés dans ce tableau, nous remarquons que 7 sur 10 enseignants enquêtés, soit 70%, trouvent que leurs classes sont pléthoriques tandis que 3 enseignants soit 30% trouvent que leurs classes sont moyennes.

Tableau n°11 : Nombre d'apprenants en classe

5. Combien d'apprenants compte-t-elle?		
Items	Effectif	Pourcentage
20 à 40 apprenants	0	0%
40 à 60 apprenants	4	40%
60 à 80 apprenants	5	50%
80 à 100 apprenants	1	10%
Plus de 100 apprenants	0	0%
Total	10	100%

S'agissant des effectifs par classe, les résultats obtenus montrent que 50% des enseignants ont des effectifs compris entre 60 à 80, 40 % des enquêtés ont des effectifs d'apprenants compris entre 40 à 60 et 10% disent qu'ils sont entre 80 à 100.

La question qui suit consiste à vérifier si le surnombre d'apprenants en classe empêcherait l'atteinte des objectifs que l'enseignant se fixe lors de l'enseignement-apprentissage.

Tableau n°12 : Le surnombre d'apprenants comme obstacle d'atteindre les objectifs fixés

6. En cas de surnombre d'apprenants, trouvez-vous que cela peut empêcher l'atteinte des objectifs fixés? Justifiez votre réponse.		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

En tenant compte des résultats de ce tableau, il s'observe que 10 sur 10 enseignants enquêtés, soit 100% répondent en laissant ainsi comprendre que le surnombre d'apprenants empêche l'atteinte des objectifs que les enseignants se fixent lors de l'enseignement-apprentissage.

Appelés à justifier les réponses qu'ils donnent, nos répondants avancent des raisons diverses. De ce qui précède, nous constatons que 6 enseignants, soit 60% de nos enquêtés, justifient qu'il est difficile, voire impossible, de suivre de près le niveau de chaque apprenant et de pouvoir l'aider individuellement à cause du surnombre d'apprenants en classe. Selon toujours eux, dans certains cas, il est impossible de suivre chaque élève surtout s'il présente des difficultés. Aussi, ajoutent-ils, il est difficile de former des groupes aux dimensions acceptables pour que chaque élève participe ou donne sa contribution.

Dans ce même angle, 2 enseignants des enquêtés se justifient en disant que la gestion de la pléthore est très incompatible avec l'avancement du programme. Ils précisent également qu'il est difficile car l'enseignant est obligé de terminer le programme, ce qui ne garantit en rien l'atteinte de certains objectifs. Donc d'après eux, la gestion de la classe nombreuse reste épineuse. Dans ce même ordre d'idées, 2 autres enseignants qui restent, avancent l'idée qu'en situation de classes nombreuses, les apprenants ne prêtent pas attention et se cachent souvent derrière le nombre pour déranger.

Ainsi, la question suivante consiste à identifier la méthode efficace en situation de grands groupes.

Tableau n°13 : Méthodes utilisées pour la gestion d'une classe pléthorique

7. Quelles méthodes pouvez-vous utiliser pour gérer une classe à effectif élevé? Autre (s), précisez-les.		
Items	Effectif	Pourcentage
L'étude de cas	2	20%
Le Philipps 6/6	2	20%
L'enseignement par les pairs	3	30%
L'élaboration progressive	0	0%
La leçon débat	0	0%
Autre (s)	3	30%
Total	10	100%

Selon les résultats présentés dans le tableau ci-haut, 3 sur 10, soit 30%, gèrent leurs classes par l'enseignement par les pairs, 3 sur 10 enseignants enquêtés, soit 30%, choisissent d'autres méthodes. 2 sur 10 enseignants de nos enquêtés, soit 20%, répondent qu'ils utilisent l'étude de cas, comme méthode, pour gérer le surnombre d'apprenants dans leurs classes. 2 sur 10 enseignants encore, soit 20%, emploient la méthode de Philips 6/6.

Invités à préciser comment ils procèdent, les 3 enseignants qui utilisent d'autres méthodes ont apporté les précisions suivantes : l'un préfère former des groupes de 10 apprenants, ce qui ne facilite pas la participation. L'autre se justifie en disant qu'il fait travailler ses apprenants en groupes de trois par banc pupitre. Le dernier affirme qu'il utilise la pédagogie différenciée où il réunit seulement les apprenants en difficultés.

Le thème qui suit est celui de la place de la compétence de la compréhension écrite en classe de 1e année Langues.

4.1.3. Place de la compréhension écrite

Sous cette section, nous voulons vérifier comment les enseignants ayant participé à notre enquête apprécient cette compétence de la compréhension écrite, l'une des compétences langagières.

C'est ainsi que la première question vise à savoir si les enseignants de la 1e année de la section Langues enseignent les leçons pouvant développer la compétence de la compréhension écrite. Par rapport à cette question, les résultats fournis sont repris dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°14 : Enseignement des leçons développant la compréhension écrite des apprenants

8. Enseignez-vous les leçons développant la compréhension écrite des apprenants?		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

En référence aux résultats recueillis de ce tableau, 10 sur 10 enseignants, soit 100% des enquêtés, convergent à dire qu'ils enseignent les leçons développant la compréhension écrite en français des apprenants.

Tableau n°15 : Place de la compétence de compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves

9. Quelle place les cahiers supports-élèves accordent-ils au développement de la compréhension écrite?		
Items	Effectif	Pourcentage
Très minime	7	70%
Minime	3	30%
Remarquable	0	0%
Total	10	100%

Dans l'effectif des enseignants enquêtés, 7 sur 10 enseignants, soit 70% de nos enquêtés, admettent que la compréhension écrite a une place très minime tandis que 3 sur 10 enseignants, soit 30% des enquêtés, précisent que la place de la compréhension écrite est minime.

Comme le tableau l'indique, aucun enseignant enquêté n'a pu affirmer que ladite compétence est remarquable.

Tableau n°16 : Qualité de chaque leçon de la compétence de compréhension écrite

10. La compétence formulée pour chaque leçon de la compréhension écrite est-elle clairement indiquée? Expliquez votre réponse.		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	4	40%
Non	6	60%
Total	10	100%

L'analyse des résultats de ce tableau nous montre que 6 sur 10 enseignants enquêtés, soit 60%, trouvent que la formulation de la compétence de compréhension écrite n'est pas clairement indiquée.

Ce groupe d'enseignants avancent l'idée que les manuels veulent que l'apprenant comprenne des textes sans indiquer la démarche à suivre, comme par exemple repérer ou identifier les principales informations contenues dans le texte. Une chose sûre est que, disent-ils, les mêmes manuels ne contiennent aucune question de compréhension globale ou détaillée, c'est l'enseignant qui est censé les formuler pour aider ses apprenants à comprendre le texte qu'ils ont sous leurs yeux.

Au contraire, 4 sur 10 enseignants de nos enquêtés, soit 40%, soulignent l'indication claire de la formulation de la compétence de compréhension écrite. Ceux-ci affirment que les textes proposés et les questions de compréhension y relatives sont claires ; qu'on indique chaque fois la clé d'apprentissage et ce que l'élève doit faire ; que la compétence formulée se rapporte à la leçon de la compréhension écrite et à vérifier si l'apprenant a réellement compris le texte.

Tableau n°17 : Pertinence d'activités des cahiers supports-élèves dans le développement de la compréhension écrite

11. Les activités proposées dans les cahiers supports-élèves favorisent-elles le développement de la compréhension écrite chez les apprenants? Justifiez-vous.		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	4	40%
Non	6	60%
Total	10	100%

Comme le montrent les réponses recueillies du tableau ci-haut, 6 sur 10 enseignants enquêtés, soit 60%, confirment que les activités proposées dans les cahiers supports-élèves ne favorisent pas le développement de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants. Cela est ainsi, au moment où 4 sur 10 enseignants enquêtés, soit 40%, trouvent que les activités dans les cahiers supports-élèves favorisent le développement de la compréhension écrite des apprenants.

Pour se justifier, certains disent « Non » pour indiquer que les activités proposées ne précisent pas clairement le comportement attendu chez l'apprenant. D'autres disent « Non » parce que les activités proposées ne sont pas développées comme c'est le cas dans les leçons de grammaire-conjugaison et de vocabulaire. Selon toujours ces enquêtés, l'enseignant est invité à faire des recherches, à formuler des questions pour faciliter la compréhension écrite des apprenants sinon les concepteurs ne les avaient pas démontrées.

Ils ajoutent qu'il fallait des textes qui ont des questions de compréhension orale ou détaillée. Comme ça, au moment de l'exploitation du texte, ils s'assureraient de la compréhension écrite en fonction des réponses données par les apprenants à chaque question. Une autre raison est que, dans certaines classes, il n'y a pas des livres pour se rassurer.

Par conséquent, parmi ceux qui disent « Oui », 3 d'entre eux se contentent de la facilité des activités proposées dans les cahiers supports-élèves telles que retrouver les principales idées du texte, le temps et le lieu de l'action, les personnages, … ce qui aide les apprenants à s'approprier les informations du texte.

4.1.4. Pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite

Dans ce thème, nous nous sommes préoccupé des questions pouvant nous permettre de vérifier si les enseignants ont recours aux pratiques de la pédagogie des grands groupes lors du développement de la compétence de compréhension écrite.

En classe pléthorique, le développement de la compétence de compréhension écrite, comme toute autre compétence, serait difficile sans pratiquer la pédagogie des grands groupes.

Voici dans le tableau suivant les réponses obtenues par rapport à la question y relative.

Tableau n°18: Application de la PGG pendant les leçons e la compréhension écrite

12. Vous arrive-t-il d'appliquer la PGG pendant les leçons de la compréhension écrite?		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	10%
Total	10	100%

À la lecture de ce tableau, les données révèlent que la totalité de nos enquêtés, c'est-à-dire 100%, attestent qu'ils appliquent la pédagogie des grands groupes pendant les leçons de la compréhension écrite. Nous ne trouvons aucun enseignant qui nie l'utilisation de cette organisation pédagogique en classe nombreuse.

Par la suite, en fonction du choix opéré pour la question précédente, les enquêtés ont précisé leurs procédés de constituer les groupes.

La question était libérée ainsi : *Si oui, comment vous constituez les groupes?*
À propos de cette question, 60% affirment que pour créer les groupes, ils se contentent d'avoir constitué les groupes par l'ordre alphabétique. Seulement, 40% affirment qu'ils constituent les groupes hétérogènes.

Tableau n°19: Apport de l'application de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite

13. D'après vous, quels sont les avantages d'appliquer la pédagogie des grands groupes lors du développement de la compréhension écrite?		
Items	Effectif	Pourcentage
Les apprenants construisent eux-mêmes leurs savoirs	4	40%
Les apprenants s'entraident et s'enrichissent	6	60%
Les apprenants gagnent peu de confiance entre eux	0	0%
Autres (précisez-le)	0	0%
Total	10	100%

Dans ce tableau, les données révèlent que 6 sur 10 enquêtés, soit 60%, attestent que, quand ils appliquent la pédagogie des grands groupes, les apprenants s'entraident et s'enrichissent pour développer la compétence de compréhension écrite. Dans le même courant, 40% affirment que, de leur part, les apprenants construisent eux-mêmes leurs savoirs (connaissances).

Dans cette même logique, la question suivante tente de savoir aussi les avantages de cette pratique de classe du côté de l'enseignant.

Question 14 : Quels sont les avantages que procure la PGG du côté de l'enseignant ?

Pour cette question, presque la majorité des enseignants enquêtés admettent que les avantages que leur procure la pédagogie des grands groupes sont nombreux. Aucun des enquêtés ne remet en cause le rôle de la pédagogie des grands groupes lors de l'enseignement de la compréhension écrite.

Parmi les avantages indiqués, nous retenons que les enseignants prennent peu de temps pour expliquer car ce sont les apprenants qui sont plus actifs, que l'enseignant devient seulement guide et que la PGG leur permet de détecter les forces et les faiblesses de chaque apprenant.

À part ces avantages précédemment cités, d'autres avantages portent sur l'évaluation dans les grands groupes. Selon certains enseignants, la pédagogie des grands groupes permet de voir et d'évaluer les lacunes des apprenants, parcourir tous les groupes en constatant les erreurs faites pour enfin y remédier. Cette pratique de classe rend facile la correction des copies, facilite la gestion de la discipline en classe ; contribue au partage des connaissances avec les apprenants.

Tableau n°20: L'impact négatif dû à la non application de la PGG sur le développement de la compétence de compréhension écrite

15. Est-ce que l'absence de la pratique de pédagogie des grands groupes peut avoir un impact négatif sur le développement de la compréhension écrite? Justifiez-vous.		
Items	Effectif	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Dans ce tableau, nos 10 informateurs, soit 100% des enquêtés, affirment que l'absence de la pratique de la pédagogie des grands groupes influe négativement sur le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants.

Appelés à justifier leurs réponses, ces enseignants fournissent des explications variées. 6 sur 10 enseignants ayant affirmé l'impact négatif expliquent que le temps imparti à l'enseignement de chaque leçon n'est pas suffisant. Ces mêmes enseignants affirment qu'ils ne trouvent pas l'occasion de faire lire tous les apprenants pour l'enseignement des textes.

De plus, le manque des matériels didactiques où un seul livre est partagé par 10 apprenants dans une classe de 80 apprenants ne suffit pas, par exemple, pour faire participer la totalité d'une telle classe.

Les mêmes enseignants ajoutent que si les apprenants ne travaillent pas en groupes, certains d'eux ne parviennent pas à travailler ou à participer ; comme conséquence, l'enseignant se sent incapable de suivre régulièrement apprenant par apprenant.

Les 4 enseignants enquêtés, qui restent, estiment que quand on ne pratique pas cette pédagogie, les élèves qui ne travaillent pas ou qui se cachent derrière le nombre risquent de ne pas apprendre grand-chose car les uns dorment et les autres dérangent.

4.2. Interprétation des résultats d'enquête

L'interprétation va porter sur les données que nous venons de présenter. En interprétant les données, nous suivons l'ordre des thèmes et des questions. À ce stade, nous allons toucher les données recueillies auprès des enseignants. Dans la même perspective, nous allons apporter notre point de vue sur les réponses et les opinions données par les enseignants enquêtés. L'interprétation des données précédemment présentées porte également sur quatre thèmes, à savoir : Identification de l'enquêté, situation-classe, place de la compréhension écrite et pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compétence de compréhension écrite.

4.2.1. Identification de l'enquêté

Dans ce premier thème, il est question de montrer les caractéristiques des enquêtés en termes du genre de l'enquêté, domaine de formation et niveau de formation dans l'enseignement du français.

4.2.1.1. Genre de l'enquêté

Sur base des données se trouvant dans le tableau n°7, il s'observe que le nombre du personnel enseignant masculin dépasse celui du personnel enseignant féminin. Les enseignants du genre masculin sont au nombre de 6 sur 10, soit 60% de tous les enseignants enquêtés. Pour expliquer ce déséquilibre, nous pensons que, autrefois, les femmes n'aimaient pas le métier d'enseignement au même titre que les hommes. Enfin, nous tenons à signaler que ces données concernent seulement les 10 écoles enquêtées de la 1e année Langues dans la DCE Ntahangwa.

4.2.1.2. Niveau de formation de l'enquêté

En analysant les données du tableau n˚8, nous trouvons que les enseignants enquêtés sont des lauréats de l'ENS-IPA Bac III, ENS V-IPA V et Langues et Littératures françaises. Dans cet ensemble d'enseignants, nous constatons d'abord que tous les enquêtés ont un niveau universitaire.

Ce qui est une chose à saluer dans le domaine d'enseignement, car l'enseignement-apprentissage de qualité requiert des connaissances avancées de l'enseignant. Ensuite, le taux de 90% des enseignants enquêtés ont terminé leurs études dans les deux institutions : ENS et IPA. Normalement, il est bon qu'un enseignant soit une personne qui a suivi un domaine d'enseignement.

Pour celui qui a fait la faculté des lettres et sciences humaines, département de langue et littérature françaises, nous tenons à signaler que, après son cursus académique, il a eu des cours pédagogiques, dans la formation pédagogique à l'ENS, qui lui permettent de s'adapter facilement dans le métier d'enseignement.

En définitive, nous pouvons affirmer que la totalité de nos enquêtés a la qualification de dispenser le cours de français au post-fondamental.

4.2.1.3. Domaine de formation de l'enquêté

À la lecture des données du tableau n°9, nous constatons que tous les enseignants enquêtés sont du domaine de français. Ces données nous poussent à affirmer que les enseignants enquêtés prestent tous dans leur domaine de formation. Ils ont un profil requis à l'enseignement du français qu'il soit dans les classes de 1e Langues ou autres. En réalité, quand un enseignant dispense des cours qui relèvent de son domaine de formation, celui-là y trouve des facilités. Par exemple, il peut lire et comprendre facilement les contenus à enseigner. Il peut aussi avoir des facilités pendant le moment de préparation et de dispense des leçons.

4.2.2. Situation-classe

Le but de ce thème était d'avoir connaissance sur la taille des classes, c'est-à-dire les effectifs d'apprenants dans une classe et si la réalisation des pratiques-classes par la pédagogie des grands groupes est possible en classe de 1e année Langues. Il permettait aussi de savoir si le surnombre d'apprenants serait l'empêchement de l'atteinte des objectifs que l'enseignant se fixe. Et, si c'est le cas, savoir quelles méthodes utilisées pour la gestion des classes à effectif élevé de 1e année Langues. Un peu de mots, il s'agissait de savoir leur organisation (organisation des classes nombreuses) pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

4.2.2.1. La taille de la classe

Après l'analyse des résultats repris dans le tableau n°10, nous constatons qu'au total 10 sur 10 enseignants de nos enquêtés affirment qu'ils prestent dans les classes à effectifs élevés, soit 100%.

En ce sens de la situation d'une taille de classe, notre objectif est de savoir s'il est facile, pour ces enseignants, de pratiquer la PGG pour aider les apprenants à développer la compétence de compréhension écrite.

Cela va s'affirmer par la question de savoir le nombre d'apprenants que connaît chaque enseignant dans sa classe.

4.2.2.2. Le nombre d'apprenants en classe

La façon dont on enseigne une classe pléthorique n'est pas la même que celle d'une classe normale. Pour cette raison, nous avons voulu savoir le nombre d'apprenants de chaque classe. À travers les données recueillies du tableau n˚11, nous trouvons que la majorité d'enseignants déclarent que leurs classes sont pléthoriques. En réalité, cela entraîne des conséquences négatives du côté des enseignants en général et de celui des apprenants en particulier, lors du développement de la compétence de compréhension écrite.

Compte tenu de ce qui précède, un enseignant qui preste dans une classe à effectif élevé dépense plus de temps et d'énergies. Pour cela, il doit couramment varier les méthodologies/techniques pendant le déroulement de la leçon du développement de la compétence de compréhension écrite. Il doit également remédier à maintes reprises.

Si nous analysons les chiffres présentés par les enseignants enquêtés, nous pouvons dire que toutes ces classes peuvent être appelées des classes pléthoriques, car on ne peut pas pratiquer l'activité menant au développement de la compréhension écrite dans le groupe-classe sans mettre les apprenants en sous-groupes.

L'idée rejoint directement celle de Champagne (1995 : 6) qui avance que « *certains voient le groupe là où il n'est plus possible de pratiquer la discussion de groupe sans le fractionner, c'est-à-dire autour de 30* ».

Compte tenu des résultats recueillis, il est remarquable que certains enseignants ne savent pas distinguer les classes à effectif élevé des classes à effectif moyen. Cela s'explique par les données du tableau n°10 où 30% des enquêtés affirment qu'ils ont des classes à effectif moyen si nous comptons à partir de 40 à 60. Or, ce nombre définit déjà une classe pléthorique.

Dans le même sens, les arguments des auteurs, comme Martin et Anzieu (1997), tels que sont cités par Habindavyi (2020 :51), affirment que : « *Quand les effectifs dépassent 25 à 30 élèves, la situation commence à être problématique* ». Or, si nous jetons un coup d'œil aux résultats du tableau n°11, les effectifs affirmés par nos enseignants enquêtés dépassent de loin ceux proposés par ces auteurs chercheurs.

Quant aux apprenants, si la classe est surpeuplée, certains d'entre eux ont du mal à suivre convenablement l'enseignant. D'autres ont du mal à comprendre les explications de l'enseignant ou celles de leurs pairs pendant les activités liées au développement de la compréhension des écrits. Finalement, ils réussissent péniblement.

4.2.2.3. Le surnombre d'apprenants bloque l'atteinte des objectifs fixés

Ici, nous avons voulu savoir si le surnombre d'apprenants en classe n'empêcherait pas les enseignants d'atteindre les objectifs visés. À ce point et sur base des informations du tableau n°12, nous avons trouvé que 100% des enseignants enquêtés voient le surnombre comme le problème majeur de l'atteinte des objectifs fixés. Et cela est dû à plusieurs raisons telles qu'elles sont signalées dans leurs points de vue. Il s'agit, entre autres, des difficultés de former les groupes en vue de faire participer chaque apprenant aux activités données et des difficultés de gestion de la pléthore. Reprenant les idées de De Peretti (1987), Konsebo et Sylla (2015 : 3) réaffirment que :

> La notion de grands groupes est si complexe qu'il n'est pas satisfait 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, des matières enseignées, les conditions d'enseignées, les conditions d'enseignement.

Dans la même perspective, il faut souligner que les enseignants qui travaillent dans les conditions des classes pléthoriques ne peuvent pas aboutir convenablement aux objectifs qu'ils se sont fixés. De plus, le surnombre d'apprenants dans une classe défavorise l'activité de l'enseignant dans son souci de se rassurer si tous les apprenants sont en train de travailler. C'est une action complexe chez l'enseignant de maintenir la classe à taille nombreuse. Ce défi affecte aussi les apprenants puisque leur but de développer la compétence de compréhension écrite ne peut pas être atteint convenablement. Un grand nombre d'entre eux se cachent derrière le nombre pour déranger. Ce qui rend difficile le bon rendement de la compréhension écrite.

Nous trouvons alors que le surnombre impacte négativement l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant.

4.2.2.4. Méthodes utilisées pour la gestion d'une classe pléthorique

Pour gérer une classe à effectif élevé, il revient à l'enseignant de choisir les méthodes ou stratégies adéquates lui permettant de gérer rationnellement sa classe. Selon les informations du tableau n°13, nous restons assuré que la grande partie d'enseignants utilise les stratégies d'animation pour favoriser l'enseignement-apprentissage en classe pléthorique.

D'autres peu nombreux (enseignants enquêtés) ne préfèrent pas suivre les règles de la pédagogie des grands groupes sous l'effet du surnombre d'apprenants en classe. S'ils le font, ils créent des groupes qui demandent aussi un autre encadrement alors que la pratique des grands groupes est la seule méthode à remédier aux difficultés liées à la gestion des classes surpeuplées pour développer la compétence de la compréhension écrite.

Pour que l'apprenant développe la compétence de compréhension écrite (texte), Sophie Moirand (1979 : 58) dit qu'il doit y avoir une méthodologie permettant à l'enseignant *« d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au sens d'un texte (technique de repérage, découverte d'indices, tactique de vérification, etc.) »*.

Donc, lorsque l'enseignant preste dans une classe à grande taille, il doit savoir que chaque apprenant a ses propres besoins, ses motivations et ses particularités d'apprendre. Pour y parvenir, l'enseignant doit organiser la classe d'une façon facile à gérer, la création des sous-groupes.

Aujourd'hui, rien n'ira bon en classe pléthorique sans pratiquer la pédagogie des grands groupes. D'où, il faudrait mieux que les enseignants s'habituent aux techniques d'animation pour gérer leurs apprenants et leur enseignement afin qu'ils aboutissent à la réussite souhaitée.

4.2.3. Place de la compréhension écrite

Comme rappel, la compréhension écrite est une compétence qui, pour l'aborder, tout apprenant ou tout lecteur passe par la lecture de l'écrit (texte). Elle est donc le résultat du décodage d'un message véhiculé par le texte. Quand on lit, on comprend, ce qui veut dire que lire c'est comprendre.

Pour ce faire, dans ce thème, il importe davantage de savoir quelle est la place occupée par la compétence (compréhension écrite) dans l'enseignement du français en 1e année Langues.

4.2.3.1. Enseignement des leçons développant la compréhension écrite des apprenants

Sous cette section, nous avons voulu savoir si les enseignants dispensent les leçons développant la compétence de compréhension écrite des apprenants en classe. En analysant les données du tableau n°14, nous constatons que tous les enseignants enquêtés, soit 100%, affirment qu'ils enseignent les leçons développant la compétence de compréhension écrite des apprenants. Aucun enseignant enquêté ne dit qu'il n'enseigne pas les leçons de textes. Cela revient à dire qu'un apprenant qui lit fréquemment les textes, en classe ou en dehors de la classe, enrichit son vocabulaire et s'habitue, par conséquent, à la lecture-compréhension.

Certes, la réussite à la compréhension des écrits (textes littéraires ou autres documents écrits) résulte aussi du niveau lexical qu'a un lecteur (apprenant) et du courage à consacrer à la lecture.

4.2.3.2. Place de la compétence de compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves

Ici, nous avons demandé aux enseignants si la place accordée au développement de la compétence de compréhension écrite par les cahiers supports-élèves est très minime, minime ou remarquable. Ainsi, selon les résultats obtenus dans le tableau n°15, 7 enseignants des enquêtés, soit 70%, révèlent que la place de la compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves est très minime. Le ressort de ces données pour savoir la place accordée au développement de la compréhension écrite par les cahiers supports-élèves paraît pareil à ce que nous nous attendions sur cette question. Alors, si l'affirmation est telle, nous remarquons que si la place accordée au développement de la compréhension écrite par les cahiers supports-élèves est très minime, elle est bien sûr l'une des causes de la non-maîtrise de la compréhension écrite.

4.2.3.3. Qualité de chaque leçon dont l'objectif est de développer la compétence de compréhension écrite

Selon les résultats du tableau n°16, nous remarquons que 60% de nos enseignants enquêtés infirment que la compétence formulée pour chaque leçon de la compréhension écrite serait clairement indiquée, du fait qu'elle demande aux apprenants de comprendre des textes variés liés aux types de textes vus en classe sans démarches relatives à la compréhension écrite.

S'agissant que la compétence est mal formulée, on risque aussi de faire perdre les apprenants en leur faisant apprendre une compétence qui n'est pas appropriée. Pour cette raison, il importe bien d'éclaircir la compétence de la lecture-compréhension comme c'est le cas chez d'autres compétences.

En résumé, pour que l'apprenant ait accès à la compréhension écrite, il doit lire et comprendre le texte, après quoi il doit en repérer les informations contenues dans ce dernier et se les approprier dans la vie scolaire ou extrascolaire. Néanmoins, les cahiers supports-élèves actuellement en usage en classes de 1e année section Langues restent lacunaires. Il ne présente pas des questions de compréhension globale ou détaillée ouvrant les horizons de la compréhension écrite chez les apprenants.

4.2.3.4. Pertinence d'activités des cahiers supports-élèves dans le développement de la compréhension écrite

Comme nous l'avons lu dans le tableau n°17, la majorité des enseignants enquêtés, donc 60%, infirment qu'il n'y a pas d'activités dans les cahiers supports-élèves facilitant le développement de la compréhension écrite. Ainsi, le guide de l'enseignant montre seulement les clés d'activités d'enseignement-apprentissages se rapportant aux objectifs opérationnels que l'enseignant s'assigne pour vérifier la compréhension écrite des apprenants.

Si nous voulons que les apprenants maîtrisent la compréhension des écrits, il suffit qu'il y ait, dans les cahiers supports-élèves, des activités y relatives accompagnant les apprenants à la réflexion profonde du texte. Au contraire, il s'observe un manque évident de questions de compréhension globale ou détaillée.

Enfin, il faut signaler qu'il est difficile, chez l'apprenant du post-fondamental en général et de la 1e année section Langues en particulier, de comprendre convenablement le texte sans questions de compréhension complémentaires suscitant l'apprenant à bien se cultiver pour le développement de la compétence de compréhension écrite.

4.2.4. Pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite

Ce thème nous a aidé à nous rendre compte des pratiques de la pédagogie des grands groupes en classes pléthoriques pendant le développement de la compréhension écrite d'un côté ; et des pratiques qui aident à la gestion du surnombre d'apprenants et à l'enseignement-apprentissage, d'un autre. Les points qui y sont développés sont l'application de la pédagogie des grands groupes pendant les leçons de la compréhension écrite ; les avantages de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compréhension écrite chez les apprenants ; les avantages de la pédagogie des grands groupes du côté de l'enseignant et impact négatif dû à la non application de la PGG sur le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants.

4.2.4.1. Application de la PGG pendant les leçons de la compréhension écrite

À propos des résultats du tableau n°18, nous trouvons que 100% des enseignants enquêtés appliquent la PGG pour gérer leurs leçons de la compréhension écrite.

Cette question a été posée pour être rassuré de la mise en pratique de la PGG et quelle stratégie les enseignants utilisent pour conduire la leçon se rapportant à la compétence de compréhension écrite. D'où la question de savoir s'ils se servent de la constitution des groupes. À cela, 100% des enquêtés confirment qu'ils mettent en groupes les apprenants en fonction de la situation de sa classe. D'après leur choix, 60% d'eux forment des groupes par ordre alphabétique, une stratégie qui n'avantage pas les apprenants sauf pour ceux qui sont intelligents. Par cette méthode, on ne peut pas connaître les forts, les moyens et les faibles.

De ce qui précède, les groupes formés de cette sorte n'avantagent pas la confrontation des idées d'apprenants lors des travaux en groupes. La raison en est que les apprenants qui s'estiment faibles laissent travailler les apprenants forts. Les soi-disant apprenants n'osent pas donner leurs avis par rapport à ce qu'ils ont compris de l'écrit (le texte) parce qu'ils se retrouvent toujours dans les mêmes groupes et avec les mêmes individus. Les apprenants faibles ne vont rien gagner et la collaboration semble impossible car il y a un apprenant (fort ou moyen) qui travaille et les autres (les faibles) se perdent. En plus de cela, leur niveau de compréhension écrite ne s'élève pas.

Donc, les techniques de création des groupes ne se limitent pas à procéder par ordre alphabétique ou par comment les apprenants sont assis. Seule la création des groupes hétérogènes, où les forts et les faibles sont mis ensemble, est la plus avantageuse comme nous l'avons explicité dans le second chapitre de notre travail (voir p.54). La stratégie de création des groupes hétérogènes est l'organisation qui exige le mélange des apprenants selon les différents niveaux (les forts, les moyens et les faibles). D'ailleurs, c'est au sein du groupe hétérogène que les apprenants faibles apprennent des apprenants forts. Les enseignants qui répartissent les apprenants de cette façon facilitent réellement l'amélioration des apprenants faibles par les plus intelligents.

Dans cette perspective, les auteurs comme Konsebo et Sylla (2015 : 16) recommandent que:

> Le surnombre étant une entrave à l'efficacité des actions d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit organiser le groupe classe en sous-groupes qu'il peut encadrer avec plus de facilité. Ses tâches se situent dans l'organisation spatiale, l'organisation des sous-groupes et le suivi-évaluation des activités.

À partir de l'idée de ces chercheurs, nous constatons que l'organisation du groupe classe en sous-groupes est donc une solution car cette méthode permet d'amener tous les apprenants, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe, en groupes de travail, avec des techniques appropriées, en l'occurrence l'hétérogénéité, qui permet de mélanger les apprenants faibles (les moins intelligents) et les apprenants forts (les plus intelligents).

4.2.4.2. Avantages de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compréhension écrite chez les apprenants

Comme nous l'avons déjà remarqué à travers les résultats du tableau n°19, 100% des enquêtés voient les avantages dans l'application de la PGG en classe à effectif élevé lors du développement de la compétence de la compréhension écrite. Cela s'explique par le fait que tous que les apprenants, en groupes de travail, s'entraident et s'enrichissent. Bref, ils participent eux-mêmes à la construction de leurs connaissances et sont engagés solidairement avec leurs pairs. Ce qui les renvoie au partage des intérêts, des responsabilités et à la réussite.

La mise en application de la PGG permet aux apprenants de faire des recherches des termes qui les semblent compliqués dans le texte pour y trouver le sens.

Soulignons que, pour que les apprenants atteignent leur but dans la compréhension écrite, il faut qu'il y ait la contribution de tout membre du sous-groupe, chacun selon ce qu'il a compris du texte ou du thème donné. Cela veut dire qu'il doit y avoir un moment de préparation individuelle avant la confrontation (mise en commun) dans les groupes respectifs.

Pourtant, suite au temps imparti à une leçon de lecture-compréhension qui semble insuffisant, il y a des enseignants qui préfèrent ne pas donner d'importance aux travaux individuels avant la mise en commun dans les groupes.

Il s'agit d'une lacune car il est nécessaire que les apprenants profitent des travaux individuels où chacun réfléchit sur le texte, le thème ou tout autre problème donné, avant qu'il retrouve ses pairs pour la mise en commun.

4.2.4.3. Avantages de la pédagogie des grands groupes du côté de l'enseignant

À la lecture des réponses récoltées de la 14e question, tous les enseignants enquêtés confirment à 100% que la pédagogie des grands groupes leur procure des avantages. Ils saluent cette forme d'organiser l'enseignement-apprentissage, en classe pléthorique, du fait qu'ils ne voient plus l'effet nombre en leurs classes. De plus, cette dernière pédagogie permet aux enseignants de se sentir libre pendant les travaux en groupes. Et, du côté de la facilitation du développement de la compréhension écrite, les auteurs comme Cuq et Gruca (2005 :424), signalent que l'enseignant doit :

> Guider les apprenants vers les spécificités du texte, vers ce que la sémiotique a systématisé sous le terme d'entailles et qui peuvent être de plusieurs ordres. Il faut ensuite sélectionner les variantes les plus pertinentes et conduire les apprenants vers les singularités qui font signes, pour qu'ils puissent eux-mêmes interpréter ces marques.

Ici, ces auteurs veulent dire que, avec cet encadrement par les enseignants, les apprenants arrivent à construire et à s'approprier, au fur et à mesure, le sens du texte. Ce qui implique déjà leur réussite dans les leçons développant la compréhension écrite, en occurrence les textes.

De toute façon, les enseignants qui ont des classes à effectif élevé comprennent l'importance de mettre les apprenants en de petits groupes lors de l'enseignement-apprentissage. Il est clair que, même si certains semblent ignorer les règles de la pratique de la PGG, la plus grande partie préfère faire travailler les apprenants en sous-groupes que de les faire travailler individuellement. Cette méthodologie est plus avantageuse pour tous les côtés (côté enseignant ou apprenant).

En somme, cette nouvelle forme d'organisation de l'enseignement-apprentissage, qui est la pédagogie des grands groupes, est venue réduire le rôle de l'enseignant.

4.2.4.4. Impact négatif dû à la non application de la PGG sur le développement de la compétence de compréhension écrite

À travers les données du tableau n°20, nous constatons que la totalité des enseignants enquêtés affirment que ne pas appliquer la pédagogie de grands groupes influe négativement sur le niveau de la compréhension écrite des apprenants. Ainsi, en classe où il n'y a pas une nette organisation d'apprenants, l'enseignement-apprentissage ne peut pas se passer comme prévu. Il y a toujours des retards, l'enseignant ne peut pas suivre apprenant par apprenant sous l'effet du nombre. Par manque du matériel didactique, il paraît toujours difficile de gérer une classe pléthorique. On ne fait travailler qu'un nombre limité d'apprenants.

Pour cet effet, les enseignants des classes pléthoriques doivent obéir aux règles des pratiques de la pédagogie des grands groupes pour élever le niveau de la compréhension écrite. Sinon, sans cette pratique de la PGG, il est pratiquement impossible chez les apprenants de savoir le niveau de s'accroître en compréhension écrite, car tous les apprenants n'ont pas accès à la lecture et aux travaux en groupes. Et d'ailleurs, plus l'apprenant ne s'implique pas beaucoup dans l'activité de lecture, plus son niveau de compréhension des écrits ne s'élève pas.

Dans cette logique, Bobin (1991 :68) révèle qu'« *une vie sans lecture est une vie que l'on ne quitte jamais, une vie entassée, étouffée de tout ce qu'elle retient*». Par rapport à la compréhension écrite, il n'y a pas d'évolution en compréhension des écrits sans lecture. C'est dans la lecture qu'on découvre des mots ou termes difficiles lesquels, pour accéder à leurs sens, nécessite l'usage des dictionnaires. Lire permet à l'apprenant de construire et d'améliorer ses savoirs dans le cours, dans toutes les disciplines et de mieux cerner le monde et de s'ouvrir à lui. Lorsqu'il lit, il libère l'imaginaire et il a un autre regard sur le monde.

Par ailleurs, les apprenants qui s'habituent aux travaux de lecture en groupes bénéficient davantage puisqu'ils osent échanger du sujet ou du thème donné en vue d'en décoder le sens.

En conclusion, la gestion de la classe pléthorique n'arrange pas l'enseignant en ce sens qu'il est exposé à des difficultés. Il a besoin de passer dans tous les groupes, de toucher chaque apprenant individuellement.

Au cours de ce dernier chapitre, nous avons voulu savoir si les pratiques-classes de la pédagogie des grands groupes se réalisent lors du développement de la compétence de la compréhension écrite en classe à effectif élevé en général et, plus particulièrement, chez les apprenants de la 1e année, section Langues. Nous avons, certes, constaté que ces dernières laissent à désirer car certains enseignants veulent en ignorer les techniques susceptibles dans l'application de la pédagogie des grands groupes afin d'avancer le programme. En effet, certaines techniques de gestion des classes pléthoriques ne sont pas respectées et maîtrisées, non plus les activités qui favorisent le développement de la compréhension écrite des apprenants. Par conséquent, il y a une clarté que, malgré cette ignorance et irrespect des pratiques pédagogiques par certains enseignants, l'organisation de la PGG importe davantage dans la gestion des apprenants à grand effectif et dans la réussite de leur apprentissage (la compréhension écrite).

CONCLUSION GÉNÉRALE ET SUGGESTIONS

Notre travail de recherche porte sur l'apport des pratiques de la pédagogie de grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite.
Pour formuler notre sujet de recherche, nous avions trois objectifs à atteindre. En premier lieu, il s'agissait de chercher ce qui est à l'origine du niveau bas des apprenants dans la compréhension écrite ; en deuxième lieu, il s'agissait de vérifier si les pratiques-classes favoriseraient le développement de la compétence de compréhension écrite dans une classe nombreuse et, en dernier lieu de montrer l'apport de la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE.

En outre, notre sujet soulève trois questions de recherches à savoir : Quelles sont les causes qui sont à la base de la non-maîtrise de la compétence de compréhension écrite en français chez les apprenants de l'école post-fondamentale, section Langues ? Quelle pratique pédagogique permettrait-elle d'améliorer la compétence de compréhension écrite des apprenants de 1e année post-fondamentale, section Langues ? Quel serait l'apport de la pédagogie des grands groupes, une fois bien exploitée dans une classe nombreuse et dans l'enseignement-apprentissage des textes au post-fondamental section Langues ?

À ce niveau, trois hypothèses ont été formulées. La première hypothèse dit que dans une classe de français de l'école post-fondamentale section Langues, le surnombre d'apprenants et la petite place accordée aux textes seraient à la base de la non-maîtrise de la compréhension écrite.
La deuxième hypothèse stipule que la pratique de la pédagogie des grands groupes ignorée par certains enseignants faciliterait le développement de compétence de la compréhension écrite.
La troisième hypothèse évoque que la pratique de la pédagogie des grands groupes permettrait la bonne gestion des classes pléthoriques et la réussite des apprenants pendant les leçons de la compréhension écrite.

Pour vérifier ces hypothèses, les contenus du travail sont structurés en quatre chapitres suivants : Généralités et approche méthodologique pour enseigner la compréhension écrite au Burundi ; pratiques pédagogiques pour le développement de la compréhension écrite ; méthodologie d'enquête pour le travail ; la présentation, analyse et interprétation des résultats du travail.

Au premier chapitre, nous avons d'abord fait une vue générale sur la pédagogie des grands groupes en termes de la taille des grands groupes, de leur organisation et de leur gestion. Ensuite, nous y avons montré l'apport de la pédagogie des grands groupes en classe de FLE, son importance en compréhension écrite, ses techniques d'animation pour favoriser le développement de la compétence de compréhension écrite en grands groupes et, enfin, à propos de l'enseignement de la compétence de compréhension écrite au Burundi. À travers ce dernier point, nous avons analysé la place de la compréhension écrite en 1e année, section Langues du niveau post-fondamental.

Le deuxième chapitre a permis de mettre l'accent sur les pratiques pédagogiques pour le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE. Là-bas, il a été question de mettre en évidence le développement de la compétence de compréhension écrite selon l'approche communicative et la perspective actionnelle. Celles-ci jouent un rôle primordial de mettre l'apprenant au centre des apprentissages.

Dans un grand groupe, la première approche favorise la mise en pratique de la langue cible par les apprenants dans leurs groupes respectifs. La deuxième (la perspective actionnelle) favorise la collaboration et l'interaction entre les apprenants sur des activités concrètes nécessitant une action réelle ; elle favorise encore les apprenants d'accomplir les tâches de natures différentes. Enfin, il a été objet de montrer le rôle joué par la pédagogie des grands groupes dans le développement de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants des classes à effectifs élevés et de passer en revue quelques stratégies nécessaires pour développer la compétence de compréhension écrite en grands groupes. C'est le cas de la constitution des groupes hétérogènes ou homogènes et le travail de groupes, pour développer la compétence de compréhension écrite.

Le troisième chapitre montre la méthodologie utilisée pour récolter les données en rapport avec notre travail. Il définit la délimitation du terrain, la population d'enquête, l'échantillonnage, la description des méthodes et instruments de collecte des données, les démarches suivies pour mener l'enquête et le dépouillement des résultats.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et l'interprétation des données. C'est à cet endroit du mémoire que nous mettons en évidence les principaux résultats.
Ces derniers sont les suivants :
L'hypothèse générale, selon laquelle les stratégies lacunaires d'enseignement-apprentissage face aux effectifs élevés des apprenants seraient à l'origine du niveau bas de maîtrise des contenus des programmes d'enseignement de français chez les apprenants burundais, a été vérifiée et confirmée par les résultats de notre recherche.

Ainsi, la première hypothèse selon laquelle dans une classe de français de l'école post-fondamentale section Langues, le surnombre d'apprenants et la petite place accordée aux textes seraient à la base de la non-maîtrise de la compréhension écrite, a été confirmée.
En nous appuyant sur les questions qui permettent de vérifier l'hypothèse, la totalité des enseignants, soit 100%, ont affirmé que le surnombre d'apprenants est une cause majeure de la non-maîtrise de la compréhension écrite. Selon eux, il est impossible de suivre chaque élève surtout s'il présente des difficultés particulières. Il est également difficile de former des groupes aux dimensions acceptables pour que chaque apprenant participe ou donne sa contribution. Aussi, la gestion des classes à effectifs élevés n'est pas très compatible avec l'avancement du programme. (Voir thème II, Q n˚5 et n˚6).
Aussi, sur la même hypothèse, nous avons trouvé que la non-maîtrise de la compréhension écrite n'est pas due, seulement au surnombre, mais encore à la formulation inadéquate et non claire de la compétence de compréhension écrite pour chaque leçon de texte.
En effet, 60% des enseignants enquêtés disent que les manuels veulent que l'apprenant lise et comprenne les textes alors que ces derniers sont dépourvus d'une démarche les aide à repérer ou identifier les principales informations contenues dans le texte.

En outre, l'autre cause est l'absence des activités dans les cahiers supports-élèves qui favorisent efficacement la compréhension écrite chez les apprenants. La preuve en est que les enseignants sont invités à la formulation des questions de compréhension globale et détaillée. (Voir thème III, Q n˚10 et n˚11).

La deuxième hypothèse qui stipule que la pratique de la pédagogie des grands groupes ignorée par certains enseignants faciliterait le développement de compétence de la compréhension écrite, a été aussi vérifiée et confirmée. La totalité de nos enquêtés affirment avoir appliqué la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite. Mais, entré à l'intérieur des justifications exprimées, nous trouvons que pas mal d'enseignants, soit 60%, utilisent une stratégie inconvenante de grouper les apprenants par ordre alphabétique ou les groupent selon leur emplacement en classe. Or, cette stratégie est inadéquate pour développer la compétence de compréhension écrite chez les apprenants car, dans un groupe de travail, seul un apprenant censé intelligent travaille.

Dans la même logique, la totalité d'enseignants, soit 100%, affirment que l'absence de la pratique de la pédagogie des grands groupes influe négativement sur la gestion d'une classe pléthorique et sur le niveau de la compréhension écrite des apprenants. Ils continuent à dire que le temps imparti à l'enseignement de la compréhension écrite n'est pas suffisant. Aussi, le manque des matériels didactiques empire la situation d'apprentissage chez les apprenants. Ils affirment enfin que si les apprenants ne travaillent pas en groupes, certains d'entre eux ne parviennent pas à travailler ou à participer car ils laissent les apprenants forts (intelligents) travailler. (Voir thème VI, Q n°12 et n°15).

La troisième hypothèse, selon laquelle la pratique de la pédagogie des grands groupes permettrait la bonne gestion des classes pléthoriques et la réussite des apprenants pendant les leçons de la compréhension écrite, a été également confirmée. D'après les résultats obtenus au quatrième thème, question n°13 du questionnaire, 60% des enseignants estiment que les apprenants s'entraident et s'enrichissent pour développer la compétence de la compréhension écrite et qu'ils construisent eux-mêmes leurs connaissances.

Pour cette dernière hypothèse, si les apprenants travaillent sous les principes de la pédagogie des grands groupes, ils s'habituent à des recherches de vocabulaires à utiliser selon le travail, ce qui les facilite à résoudre des situations-problèmes liées à la compréhension écrite et à atteindre leur réussite. (Voir thème VI, Q n°13 et n°15).

En définitive, à la fin de notre travail de recherche, nous constatons que toutes les hypothèses formulées ont été confirmées. Également, nous parvenons à comprendre l'apport des pratiques de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants du post-fondamental en général, et ceux de la 1e année en particulier. Une fois l'organisation de la pédagogie des grands groupes négligée, les apprenants n'arrivent pas au but désiré, l'enseignant n'atteint pas lui aussi ses objectifs assignés. L'évidence est que la pratique de la pédagogie des grands groupes importe davantage dans le développement de la compétence de compréhension écrite et à la réussite des apprenants.

Il s'impose aussi aux enseignants des classes pléthoriques d'accorder l'importance aux pratiques de la pédagogie des grands groupes afin de développer la compétence de compréhension écrite des apprenants et de ne pas voir le surnombre comme une entrave leur empêchant de développer cette compétence en classe ; de motiver leurs apprenants en les invitant à lire souvent les textes et en les conseillant que la compréhension écrite résulte de la lecture et qu'elle enrichit le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire.

Au terme de ce travail, nous espérons que nous avons contribué aux stratégies mises en œuvre pour le développement du français en général et, en particulier, pour celui (développement) de la compétence de compréhension écrite. Nous pensons aussi que notre travail sera utile à tous ceux qui voudront se renseigner sur l'apport de la pratique de la pédagogie des grands groupes dans une classe nombreuse et dans le développement de la compréhension écrite.

Néanmoins, nous ne prétendons pas avoir épuisé l'investigation étant donné que nous nous sommes limité à la seule Direction Communale de l'Éducation de Ntahangwa en DPE de la Mairie de Bujumbura. Par ailleurs, nous avons touché une seule compétence de la compréhension écrite. D'où, il est nécessaire que d'autres chercheurs élargissent l'étude.

À titre d'exemple, ils pourront mener le même sujet sur toute l'étendue du pays ou sur « l'apport des pratiques de la pédagogie des grands groupes pour le développement de la compétence de compréhension orale » ou « l'apport des pratiques de la pédagogie des grands groupes pour le développement de la compétence de production écrite ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages spécialisés

Anderson *et al.* (2010). *Statistique pour l'économie et la gestion.* Bruxelles : De Boeck.

Archambault J et Chouinard R., (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2e édition). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.

Beacco J.-C., (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. *Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Bobin C., (1991). *Une petite robe de fête*. Paris : Gallimard.

Boisseau S., (2006). *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe, Bourgogne* : IUFM.

Champagne M., (1995). *L'enseignement aux grands groupes*. Québec : Université Laval, 2e édition, Réseau de valorisation de l'enseignement (RVE).

Cicurel F., (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.

Conseil de l'Europe., (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtillon J., (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cousinet R., (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF.

Crahay M., (2000). – *L'école peut-elle être juste et efficace* ? Bruxelles : De Boeck Université.

Cuq J.-P. et Gruca I., (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Cuq J.-P. et Gruca I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2e édition Paris : Presses Universitaires de Grenoble.

De Landsheere G., (1982). *Introduction à la recherche en éducation,* 5è éd., Paris: Armand-colin.

Dimitri B., (2012). *Taille des classes et qualité des procédures pédagogiques dans l'enseignement primaire centrafricain : théories et pratiques*. Paris : Ed. Publibook.

Foulin J.-N., (1988). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

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

Giasson J., (2007). *La compréhension en lecture.* Paris : De Boeck.

Grégoire J et Piérart B., (1994). *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.

Houssaye J., (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.

Hubert L., (dir.), (2015). *La littératie dans toutes les matières, Guide de l'enseignement efficace : la communication orale*. Ottawa : CFORP.

Javeau C., (1972). *Enquête par questionnaire*. Bruxelles : EUB.

Ketele J-M et Roegiers X., (1993). *Méthodologie du recueil d'informations, fondement des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck.

Moirand S., (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Muchielli R., (1973). *Le questionnaire d'enquête psychosocial*. Paris : ESF.

Narcy-Combes M-F., (2005). *Précis de didactique, devenir professeur de langue*. Paris : Edition Ellipses.

Pérès L., (2013). *L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement* ? Paris : IUFM Midi-Pyrénées.

Polisano K., (2018), *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France), Paris : Université Grenoble Alpes.

Puren C., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.

République du Burundi, *Plan Transitoire de l'Éducation au Burundi* 2018-2020, Mai 2018.

République du Burundi. (2018). « *Pédagogie des grands groupes et gestion des apprentissages de l'intégration: manuel de l'apprenant* », Bujumbura : MEESRS.

République du Burundi., (2016). *Section Langues. Toute discipline 1e année Enseignement post-fondamental. Cahiers des supports-élèves.* Bujumbura : MEESRS.

République du Burundi., (2017). *Section Langues. Toutes disciplines 2e année Enseignement post-fondamental. Cahiers des supports-élèves.* Bujumbura : MEESRS.

République du Burundi., (2018). *Section Langues. Toutes disciplines 3e année Enseignement post-fondamental. Cahiers des supports-élèves.* Bujumbura : MEESRS.

Rey B., (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF éditeur.

Roegiers X., (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.

Vigner G., (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

Weiss J., (1980). *A la recherche d'une pédagogie de la lecture.* Berne : Éditions Peter Lang.

Dictionnaires spécialisés

Cuq J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

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

LAROUSSE P., (1985). *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*, Tome 7, Paris : Librairie Larousse.

Robert P., (1977). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : S.N.L.

Sillamy N., (2006). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.

Thèses, mémoires, Articles et autres documents

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

Bigirimana C et Nshimirimana L., (2022). « *De l'enseignement du et/ou en Français: Analyse de l'enseignement post-fondamental au Burundi*. » Ex professo-Volume0-Numéro 01, p.71-87. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/484/7/1/188352 (consulté le 06/8/2023).

Blatchford P., (2012). « Three generations of research on class size effects (forthcoming) ». In R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Eds), *The American Psychological Association (APA) Educational Psychology Handbook*. Washington, DC : American Psychological Association, p.530-554.

Dah L O., (2002). « Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? » In *Revue pédagogique*, Attlaalim de l'Institut Pédagogique National (Algérie) nº 29, p.16-47.

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

Djedid I., (2021). « Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : Apports du manuel scolaire ». In *Dirassat Journal (Vol:10/N:02/ December2021)*, Algérie : Université Chadli Bendjedid El Tarf. p.477-492.

Dubois D., (1976). « Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension.» In : *Bulletin de psychologie*, tome 29, numéro spécial 1976, p.307-313.

Duru-Bellat M et Mingat A., (1997). « La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. » In: *Revue française de sociologie*, 1997, nº38, p. 759-789.

Habindavyi D., (2020). *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.* Mémoire Bujumbura : UB-ENS.

Hatungimana P., (2020). *L'apport du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du texte en classe de 2e Langues au Post-Fondamental : Cas de quelques établissements de la DPEN MAIRIE*. Mémoire Bujumbura : UB-ENS.

Kirplani M.-C., (1997). « L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/apprentissage du français. » In *Le français dans le monde*, N 29, Paris : ESF. p.207-222.

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

Kouakep Tchaptchié Y., (2016), « Pédagogie des grands groupes ; quelques principes et pratiques sur le terrain ». In *Pour l'Etoile éducative*, no186, p.19-21. https://www.researchgate.net/publication/299603404 (consulté le 14/9/2023).

Mobela G.L., (2022). *Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves à l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo*. Université de Mons : Institut d'Administration Scolaire.

Monso O., (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Éducation et Formation* N° 85, p.47-61.

Nduwingoma P., (2018). « Analyse des sujets d'évaluation en français dans les écoles fondamentales au Burundi ». In *Assempe Revue Universitaire des sciences de l'éducation*, N°10, EDUCI, p.43-63.

Ngamassu D., (2005). « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun», In *Corela* : Cognition, représentation, langage, Vol. 3, n°1 ; https://doi.org/10.4000/corela.503 (consulté le 1/12/2022).

Nsengiyumva R., (2020). *La prise de parole de l'élève en classe de langues. Cas du Français Langue Etrangère*. Mémoire Bujumbura : UB.

Petitpierre A.I., (2018). « *L'approche actionnelle Des nouvelles pratiques pour les enseignants de Français Langue Étrangère* ». Suisse : HEPVS/PHVS.

Renard P., (2003). « L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et formation des maîtres ». *L'éducation en débats : analyse comparée*. Erdie, 3, 56-79.

Roegiers X., (2006). La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat. http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf (consulté le 06/8/2023).

Salès-Wuillemin E., (2006). Méthodologie de l'enquête. *In* : M., Bromberg et A., Trognon (Eds.) *Psychologie Sociale* 1, PUF, 45-77.

Steffy J. *et al*. (2015). **«** La Pédagogie des Grands Groupes : Un Défi pour l'Enseignant et pour les Apprenants de FLE ». In *Writingdoors*, Vol. 12, Number 1. Pamplona: Colombia, p.4-26. https://core.ac.uk/download/pdf/230764747.pdf (consulté le 14/9/2023).

ANNEXES

Annexe 1 : Contexte

Cher(e) professeur(e) de français,

Nous avons l'honneur de nous adresser à votre compétence pour solliciter une aide allant dans un sens de bien vouloir nous accorder quelques minutes de votre temps, pour nous fournir des informations en rapport avec notre travail de recherche.

En effet, dans le cadre de notre recherche relative au mémoire de fin de master II, nous avons besoin des données pour réaliser notre travail de recherche dont le sujet est : « **L'apport des pratiques de la pédagogie des grands groupes pour le développement de la compétence de compréhension écrite en classe de FLE : cas des classes de 1e année post-fondamentale, sections Langues de la DCE Ntahangwa** ».

À cet effet, nous avons élaboré un questionnaire auquel nous aimerions que vous répondiez en nous fournissant des informations relatives à ce sujet.

Alors, nous vous serons très reconnaissant de bien vouloir répondre personnellement et sincèrement aux questions posées. Si vous avez une autre opinion ou une explication particulière, vous pourrez la mettre au verso. Il n'est pas nécessaire de mentionner votre nom sur le présent questionnaire et nous vous garantissons le traitement anonyme des informations que vous nous donnerez.

Assuré de votre franche collaboration, nous vous adressons nos remerciements anticipés.

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE 1e ANNÉE POST-FONDAMENTALE

I. Identification de l'enquêté

1. Quel est votre sexe ? M ☐ F ☐

2. Quel est votre niveau de formation ?

a) IPA /ENS FRA BAC III ☐

b) IPA V/ENS V ☐

c) IPA III/ENS III ☐

d) Autre diplôme (précisez-le) ☐……

3. Quel est votre domaine de formation ?

a) Français ☐ b) Anglais ☐ c) Histoire ☐ d) Géographie ☐

e) autres (précisez-le) : ☐ .....

II. Situation-classe

4. Comment trouvez-vous votre classe ?

a) Normale ☐ b) Moyenne ☐ c) élevée ☐

5. Combien d'apprenants compte-t-elle ?

a) 20 à 40 ☐ b) 40 à 60 ☐ c) 60 à 80 ☐

d) 80 à 100 ☐ f) Plus de 100 ☐

6. En cas de surnombre d'apprenants, trouvez-vous que cela peut empêcher l'atteinte des objectifs fixés ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez votre réponse :

.....

.....

.....

7. Quelles méthodes pouvez-vous utiliser pour gérer une classe à effectifs élevés ?

a) L'étude de cas ☐ b) Le Philips 6/6 ☐ c) L'enseignement par les pairs ☐

d) L'élaboration progressive ☐ e) La leçon débat ☐ f) autre(s) ☐

Précisez-le(s)) : …….

III. Place de la compréhension écrite

8. Enseignez-vous les leçons développant la compréhension écrite des apprenants ?

Oui ☐ Non ☐

9. Quelle est la place de la compétence de compréhension écrite dans les cahiers supports-élèves?

a) très minime ☐ b) minime ☐ c) remarquable ☐

10. La compétence formulée pour chaque leçon de la compréhension écrite est-elle clairement indiquée ?

Oui ☐ Non ☐

Expliquez-vous …….

.....

11. Les activités proposées dans les cahiers supports-élèves favorisent-elles efficacement le développement de la compréhension écrite chez les apprenants ? Oui ☐ Non ☐

Justifiez-vous …….

.....

IV. Pratique de la pédagogie des grands groupes pendant le développement de la compréhension écrite

12. Vous arrive-t-il d'appliquer la PGG pendant les leçons de la compréhension écrite?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, comment vous constituez les groupes ?

a) par ordre alphabétique ? ☐

b) par groupe hétérogène ? ☐

c) par groupe homogène ☐

d) les apprenants se créent eux-mêmes les groupes ☐

e) Autres (précisez-le) : ☐ .....

……

13. D'après vous, quels sont les avantages d'appliquer la pédagogie des grands groupes lors du développement de la compréhension écrite chez les apprenants ?

a) les apprenants construisent eux-mêmes leurs savoirs ☐

b) les apprenants s'entraident et s'enrichissent ☐

c) les apprenants gagnent peu de confiance entre eux ☐

d) autres (précisez-les) : ☐ ……...

14. Quels sont les avantages que procure la pédagogie des grands groupes du côté des enseignants ?.....

.....

15. Est-ce que l'absence de la pratique de la pédagogie des grands groupes peut avoir une influence négative le niveau de la compréhension écrite des apprenants ?

Oui ☐ Non ☐

Justifiez-vous :

……

……

……

UNIVERSITÉ DU BURUNDI ET ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ATTESTATION DE RECHERCHE

Nous soussignés, **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi et **Dr Erie NDAYISABA**, Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure, attestons par la présente que le nommé **Adronis NDABIHAYIMANA** est un étudiant de Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère en deuxième année et qu'il effectue ses recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« L'APPORT DES PRATIQUES DE LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE : Cas des classes de 1ères année post-fondamentale, section Langues de la DCE NTAHANGWA »

À cet effet, nous sollicitons votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans dire que le chercheur respectera toutes les consignes que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec nos remerciements anticipés, nous vous prions d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de notre considération distinguée.

Sous-couvert de :
Monsieur le Directeur de mémoire
Pr. Rémy NDIKUMAGENGE

Fait à Bujumbura, le 27/10/2023

Le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi
Pr Gélase NIMBONA

Le Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure Dr Erie NDAYISABA