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

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : Étude faite dans quelques classes du post-fondamental, Section Langues de la DCE Ntahangwa

Bizimungu, Armand

2023-10
UB,IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/355

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

APPORT DE LA PÉDAGOGIE DE GRANDS GROUPES AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES DES COMPETENCES COMMUNICATIVES EN CLASSE DE FRANCAIS : Étude faite dans quelques classes du post-fondamental, Section Langues de la DCE NTAHANGWA

Par:

Armand BIZUMUREMYI

Sous la direction de :

Dr Pierre Claver MUKARABE

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

Bujumbura, octobre 2023

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

1. Président du Jury : Pr Remy NDIKUMAGENGE
2. Directeur de mémoire : Dr Pierre Claver MUKARABE
3. Secrétaire du jury : Dr Willy NGENDAKUMANA

DEDICACE

A notre regretté père,

A notre mère,

A nos frères et sœur,

A mon épouse,

A notre fille ainée.

REMERCIEMENTS

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

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

En deuxième lieu, nous remercions tous les enseignants du Français de la Direction Communale de l'Education Ntahangwa qui ont sacrifié leur temps en nous aidant à compléter le questionnaire d'enquête.

Enfin, nous remercions sincèrement et infiniment nos chers parents, notre sœur et nos frères, mon épouse, nos camarades pour leur soutien moral et matériel qu'ils nous ont fournis.

Armand BIZUMUREMYI

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa

RESUME

Le présent travail s'intéresse à l'évaluation des compétences communicatives en classe de français dans un contexte de grands groupes. Il vise à améliorer les pratiques évaluatives de ces compétences par la pédagogie des grands groupes, la pratique de classe la plus appropriée en situation de classes à effectifs élevés.

En effet, dans le secteur éducatif, la réforme de 2013 a permis de mettre en place des programmes qui s'inspirent de l'approche communicative. Cette approche porte essentiellement sur quatre compétences communicatives telles que la lecture-compréhension, la compréhension orale, la production écrite et la production orale.

Ainsi donc, les résultats issus de l'analyse des manuels, des outils d'évaluation et de l'enquête par questionnaire adressé auprès des enseignants des classes de 1ère et 2ème années post-fondamentales, section Langues de la DCE Ntahangwa montrent que certains enseignants ne maîtrisent pas les pratiques de la pédagogie des grands groupes pour les employer pendant le processus de l'évaluation de ces compétences. Ces mêmes résultats montrent que toutes les compétences communicatives ne sont pas évaluées car ni dans les manuels ni dans la formulation des outils d'évaluation, toutes les compétences n'y figurent pas. Et d'ailleurs, l'analyse des manuels des classes de 1ère et 2ème année Langue a prouvé que la compétence de la compréhension orale est pratiquement absente tandis que celle des outils d'évaluation montre que les compétences de la lecture-compréhension et de la production des phrases sont souvent évaluées et que d'autres notions faisant objet de l'évaluation ne sont que des ressources linguistiques qui ne vérifient aucune de ces compétences. Par conséquent nos enquêtés qui ont complété notre questionnaire le confirment également en disant que ces compétences ne sont pas toutes évaluées.

Mots-clés : pédagogie de grands groupes, évaluation, compétences communicatives (la production écrite, la production orale, la compréhension écrite et la compréhension orale)

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa

ABSTRACT

This work focuses on the evaluation of communicative skills in French classes in the context of large groups. It aims to improve the evaluation practices of these skills through large group teaching, the most appropriate classroom practice in large class situations.

Indeed, in the education sector, the 2013 reform made it possible to put in place programs inspired by the communicative approach. This approach essentially focuses on four communicative skills such as reading-comprehension, oral comprehension, written production and oral production.

Therefore, the results from the analysis of textbooks, evaluation tools and the questionnaire survey sent to teachers of 1st and 2nd year post-basic classes, Languages section of the DCE Ntahangwa show that certain teachers do not master the practices of teaching large groups to use them during the process of evaluating these skills. These same results show that not all communicative skills are assessed because neither in the manuals nor in the formulation of the assessment tools, all the skills do not appear. And moreover, the analysis of the textbooks for the 1st and 2nd year Language classes has proven that the skill of oral comprehension is practically absent while that of the evaluation tools shows that the skills of reading-comprehension and sentence production are often assessed and that other notions subject to assessment are only linguistic resources which do not test any of these skills. Consequently, our respondents who completed our questionnaire also confirm this by saying that these skills are not all evaluated.

Keywords: large group teaching, evaluation, communicative skills (written production, oral production, written comprehension and oral comprehension)

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX x
SIGLES ET ABREVIATION xi
AVANT-PROPOS xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Contexte et motivation du choix du sujet 1
2. Problématique. 3
3. Objectifs de recherche 5
3.1. Objectif général 5
3.2. Objectifs spécifiques 5
4. Les hypothèses de recherche 5
4.1. L'hypothèse générale 6
4.2. Les hypothèses spécifiques. 6
5. La méthodologie de recherche 6
6. Délimitation du sujet. 7
7. Articulation du sujet 8
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE DU TRAVAIL 9
CHAPITRE I : EVALUATION DES COMPETENCES COMMUNICATIVES PAR LA PEDAGOGIE DE GRANDS GROUPES 9
1.1. Intérêt de la pédagogie de grands groupes 9
1.1.1. Pédagogie 9
1.1.2. Notion de groupe en didactique 10
I.1.3. Grands groupes ou classes pléthoriques 13
I.1.4. La pédagogie de grands groupes 14

1.1.5. Subdivision des groupes restreints.....15
1.1.6. Avantages du travail de groupe.....16
1.1.7. Inconvénients du travail de groupe.....18
1.2. Notion de compétences communicatives dans l'enseignement /apprentissage des langues20
I.2.1. Définition de Compétences.....20
I.2.2. Intérêt didactique de l'approche communicative.....21
I.2.2.1. Compétence de la compréhension orale.....22
I.2.2.2. Compétence de la compréhension écrite.....23
I.2.2.3. Compétence de la production orale.....27
I.2.2.4. Compétence de la production écrite.....28
1.3. Concept de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage.....29
1.3.1. Définition de l'évaluation.....29
1.3.2. Différentes formes de l'évaluation.....30
1.3.2. 1. Evaluation formative:.....30
1.3.2. 2. Auto-évaluation.....32
1.3.2.3. Évaluation sommative.....33
1.3.3. Évaluation des compétences communicatives en contexte des grands groupes.....33
1.3.4. Différentes formes d'évaluation possible dans les grands groupes.....34
1.3.4.1. Évaluation individuelle.....35
1.3.4.2. Évaluation collective.....35
1.3.5. Modalités d'évaluation dans les grands groupes.....36
1.3.5.1. Évaluation différée.....36
1.3.5.2. Évaluation immédiate.....37
1.3.6. Choix des outils d'évaluation en pédagogie de grands groupes.....38
Conclusion partielle.....39
CHAPITRE II : DES COMPETENCES COMMUNICATIVES DANS LES CAHIERS SUPPORTS-ELEVES ET DANS LES PRATIQUES EVALUATIVES.....40
2.1. Les compétences communicatives à travers le cahier des supports-élèves de 1ère et 2ème années Langues.....40
2.1.1. Le cahier des supports-élèves de 1ère année Langues et les compétences abordées.....41

2.1.1.2. La compétence de la compréhension écrite dans le cahier des support-élèves de 1ère année Langues....43

2.1.1.1. Les compétences de la production orale et écrite dans le cahier des support-élèves de 1ère année Langues....44

2.1.2. Le cahier des supports-élèves de 2ème année Langues et les compétences abordées. 45

2.1.2.2. La compétence de la lecture-compréhension dans le cahier des support-élèves de la 2ème année Langues....47

2.1.2.1. Les compétences de la production écrite et orale dans le cahier des support-élèves de la 2ème année Langues 47

2.2. Pratiques évaluatives des enseignants de 1ère et 2ème années du post-fondamental, section Langues 49

2.2.1. La lecture-compréhension dans les pratiques évaluatives. 50

2.2.2. La production écrite dans les pratiques évaluatives.....51

2.2.3. Des questions sur les ressources linguistiques....52

Conclusion partielle 55

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DU TRAVAIL....56

CHAPITRE III : METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE....56

3.1. Méthode de recherche....56

3.2. Population d'enquête....57

3.3. Échantillonnage....59

3.4. Enquête 60

3.4.1. Pré-enquête 60

3.4.2. Enquête proprement dite....61

3.5. Dépouillement....62

3.6. Difficultés rencontrées. 62

Conclusion partielle 63

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS 64

4.1. Identification du niveau des enquêtés....64

4.2. Pratique de la pédagogie de grands groupes dans les classes à effectifs élevés de la section Langues. 65

4.3. Appréciation des enseignants sur la pédagogie de grands groupes 69

4.4. Apport de la pédagogie de grands groupes 71
4.5. Évaluation des compétences communicatives en groupe restreint 73
4.6. Difficultés liées à l'évaluation en grands groupes 78
4.7. Avantages et inconvénients des grands groupes 81
4.8. Évaluation des compétences communicatives à travers les manuels des apprenants 84
Conclusion partielle 86
CONCLUSION GENERALE ET SUGESTIONS 87
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 92
ANNEXE 97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Différence entre le travail de groupe et le travail en groupe..... 12
Tableau n° 2 : les compétences abordées dans le cahier des supports-élèves de 1L..... 42
Tableau n°3 : Place de l'oral, l'écrit et de la lecture-compréhension dans le programme de 1L 44
Tableau n°4 : Les compétences abordées dans le cahier des supports-élèves de 2ème année Langues 46
Tableau n°5 : Place de l'oral, l'écrit et de la lecture-compréhension dans le programme de 2L 48
Tableau n°6 : Les établissements de la DCE Ntahangwa ayant la section Langues..... 58
Tableau n°7 : Répartition de l'échantillon..... 60
Tableau n°8 : Niveaux des enseignants..... 64
Tableau n°9 : Effectifs des élèves dans les classes..... 65
Tableau n°10 : Formation sur la pédagogie de grands groupes..... 66
Tableau n°11 : Connaissances des enseignants sur les pratiques de la pédagogie de grands groupes 67
Tableau n°12 : Critères de création des groupes 68
Tableau n°13 : Apports de la PGG..... 72
Tableau n°14 : Point de vue des enseignants enquêtés sur l'évaluation des compétences communicatives en groupe. 74
Tableau n°15 : Les compétences communicatives souvent évaluées..... 76
Tableau n°16 : Quelques difficultés liées à l'évaluation des compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes 78
Tableau n°17 : Taille des salles de classes comme un handicap d'évaluation en groupe..... 80
Tableau n°18 : La part des cahiers des support-élèves dans le choix des outils d'évaluation .. 84

SIGLES ET ABREVIATION

CEA : Communauté Est Africaine

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

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

DCE : Direction Communale de l'Education

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère

DPE : Direction Provinciale de l'Education

E : Enseignant

ECOFO : Ecole Fondamentale

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

L : Langues

LLA : Langue et Littérature Africaine

LLF : Langue et Littérature Française

LMC : Lycée Municipal Cibitoke

LRP : Lycée Reine de la Paix

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

PGG : Pédagogie de grands groupes

QCM : Questions à choix multiple

SL : Section Langues

AVANT-PROPOS

Dans le secteur éducatif du Burundi, le français; langue héritière de la colonisation belge, occupe une place importante. Elle est une langue enseignée dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale et en même temps une langue enseignée et langue d'enseignement depuis le troisième cycle de l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur.

Considérant ce statut du français, le système éducatif burundais introduit depuis 2013 a mis en avant l'approche par compétence pour conduire les lauréats de l'école post fondamentale à une maîtrise de cette langue. Cependant, l'évaluation des compétences communicatives en cette langue n'est pas une évidence. Pas mal d'enseignants ne considèrent pas toutes ces compétences au moment des évaluations et devient plus compliqué dans les situations des classes nombreuses. La présente étude cherche donc à apporter une contribution à l'amélioration des pratiques évaluatives de ces compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes.

Pour réaliser cette étude, nous avons en premier lieu analyse les manuels scolaires actuellement en usage dans la section Langues puis les outils d'évaluation pour vérifier si toutes les compétences communicatives sont enseignées et évaluées.

En deuxième lieu, il a été question de recueillir des informations auprès des enseignants sur leurs pratiques évaluatives en français, sur les effectifs d'apprenants dans leurs classes et sur le taux d'exploitation des leçons de l'oral en français.

En définitive, cette recherche a révélé que certains enseignants ne maîtrisent pas les pratiques de la pédagogie de grands groupes pour les employer au moment de l'évaluation des compétences communicatives en français et que ces dernières ne sont pas toutes considérées.

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Contexte et motivation du choix du sujet

Pour ce travail de recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur les principales pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement, en l'occurrence la pédagogie de grands groupes, et pouvant contribuer à l'évaluation des compétences communicatives surtout dans les classes surpeuplées. Ces pratiques pédagogiques d'évaluation trouvant origine dans la pédagogie de grands groupes peuvent faciliter l'atteinte des objectifs si elles ont été bien employées.

Ainsi, les pratiques de la pédagogie de grands groupes ont pour but de développer chez l'apprenant, des connaissances et aptitudes langagières par le fil d'échange des idées entre apprenants ou entre apprenants et enseignant. Après l'évaluation, l'enseignant décide de la façon d'aider les apprenants en difficultés. Il peut reprendre son enseignement ou appliquer les techniques de la pédagogie différenciée qui se définit comme :

> Une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de comportement, de savoir-faire hétérogène, mais regroupés dans une même vision, d'atteindre par voies différents, des objectifs communs…
>
> RAYMOND (1987 : 47)

En effet, puisque l'apprentissage de toute langue vise le développement des compétences communicatives (la compréhension orale, la lecture-compréhension, la production orale et la production écrite), les apprenants des classes pléthoriques qui ont parfois du mal à capter la voix de l'enseignant durant toute la séance souhaiteraient que leur enseignant emploie d'autres stratégies comme le travail dans des groupes pour gagner davantage dans leurs apprentissages.

Dans cette même logique, certains apprenants qui préfèrent ne pas participer en groupe-classe pour diverses raisons (la timidité, des complexes surtout d'infériorités, ou bien à cause de leur faible niveau en français …) doivent participer quand ils sont confrontés à des situations comme le travail dans des petits-groupes qui leur demandent de contribuer impérativement

leurs avis. Les autres apprenants négligents, tout comme la classe entière, remarquent l'importance de ces pratiques au moment de la mise en commun des idées après avoir constaté que l'élément qui n'a pas été donné par leur groupe est donné par l'autre groupe.

De ce fait, les apprenants qui dorment pendant le cours ou ceux qui dérangent tout le temps doivent catégoriquement se mettre au travail et suivre le rythme des autres tel que recommandé et souhaité par l'enseignant pendant l'annonce des consignes à respecter au moment de l'exécution du travail donné.

Encore plus, l'enseignement actuel désire que l'apprenant soit mis au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Les pratiques de la pédagogie de grands groupes seraient un moyen alors le plus efficace pouvant contribuer dans la participation de la classe entière. Sur un sujet donné, les apprenants se mettent à discuter afin de trouver une solution consensuelle. C'est ainsi donc qu'ils se complètent parfois dans leurs argumentations. A la fin de leur travail comme pendant son exécution, chaque apprenant peut jouer n'importe quel rôle parmi les suivants : le représentant du groupe, le modérateur ou bien le rapporteur (le gestionnaire du temps), le secrétaire pour rassembler les arguments forts des membres du groupe afin de produire un document défendable. Ce qui justifie également la participation de la totalité des apprenants membres du sous-groupe.

C'est d'ailleurs qu'avec l'avènement de l'approche communicative, une évolution majeure liée à l'échange de la parole entre les apprenants et enseignants a été remarquée dans l'histoire de la didactique des langues. Du moins, TAGLIANTE (2006 : 36) affirme que :

« *L'approche communicative met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès.* » Cet auteur est bien complété par BAILY et COHEN (2009 :15) qui s'expriment en ces mots : « l'*approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.* »

Dans cette même logique, SALIHA (2016 :13) évoque plusieurs terminologies qui tournent autour de l'approche communicative : approche notionnelle, approche fonctionnelle, approche

interactionnelle ou encore approche cognitive, ces différentes terminologies renvoient toujours à l'approche communicative et peuvent être considérées comme des autres appellations.

Cela veut nous dire que l'aspect communicatif reste l'un des objectifs principaux de tout enseignement organisé et enfin exécuté en classe de langue étrangère voire maternelle comme le confirme aussi MAHIEDDINE (2009 :7) dans sa thèse :

« La classe doit être le lieu où l'apprenant s'approprie, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettent de réaliser des objectifs communicatifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange. »

De ce fait, l'évaluation des compétences communicatives pourrait être alors facile car les apprenants s'entraident au moment de l'exécution des tâches données en classe. Ceux qui ont un niveau en peu avancé aident les plus faibles. Les apprenants sont aisés car poser une question à un camarade est facile par rapport à son enseignant.

Pour clore, cette recherche a été faite dans le but de montrer aux autres chercheurs et enseignants évaluateurs ce que peut contribuer cette pratique de classe au moment de l'évaluation des compétences communicatives. Il a été aussi l'occasion de lancer un cri d'alarme à tous les enseignants du français surtout des classes pléthoriques qui sont confrontés à des difficultés liées à la gestion du groupe-classe à utiliser ces pratiques pédagogiques pendant l'évaluation.

2. Problématique.

Depuis la déclaration de la gratuité scolaire et suite à la croissance démographie à laquelle le Burundi fait face, les effectifs des apprenants dans les classes de l'ECOFO et celles du post-fondamentales se retrouvent élevées. À cela s'ajoute le manque d'enseignants qualifiés, de salles de cours très vastes et de matériels didactiques suffisants presque dans tout le pays ce qui rend difficile l'évaluation des compétences communicatives des apprenants dans certaines écoles. A ce sujet, RENARD (2003) précise que *« la taille de la salle de classe, souvent privée de mobilier scolaire, est une des limites les plus efficaces ».*

En effet, avec la réforme du système éducatif de 2012-2013 et pour se conformer aux recommandations de la CEA (Communauté Est Africaine), le Burundi a su introduire de nouveaux procédés didactiques et évaluatifs dans le but de mettre tous les apprenants en activités pour bien acquérir des compétences communicatives.

Malheureusement, jusqu'à aujourd'hui, certains enseignants continueraient d'évaluer sur les seules leçons portant sur la lecture-compréhension ainsi que la production des phrases. Cette évaluation ne peut pas vérifier toutes les compétences communicatives. Elle devient ainsi, comme le soulignent NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020 : 3), *« une activité réalisée en vue de remplir les formalités administratives »*. Cela est dû en général au manque de formation suffisante de la part des enseignants en matière de la pédagogie de grands groupes. Ces auteurs ajoutent que « les *enseignants appelés à mettre en pratique ces innovations n'ont pas été suffisamment formés aux principes de cette réforme »*.

En outre, comme les autres langues enseignées au Burundi, la communication et l'interaction en langue française sont une priorité en vue de travailler et d'améliorer l'oral comme l'écrit des apprenants. La pédagogie de grands groupes serait donc le remède aux maux dont souffraient depuis longtemps l'enseignement tel que le surnombre d'apprenants, l'individualisme de l'élève, la sacralisation de la parole magistrale du côté de l'enseignant, ainsi l'évaluation ne respectant pas les objectifs globaux, etc.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes posé quelques questions pour mieux résoudre les problèmes liés au processus de l'évaluation des compétences communicatives dans les classes à effectifs élevés :

1. Quelle peut être la valeur ajoutée des pratiques de la pédagogie de grands groupes lors de l'évaluation des compétences communicatives ?

2. De quelles difficultés se heurtent les enseignants des classes surpeuplées pendant l'évaluation des compétences communicatives ?

3. Les manuels scolaires utilisés dans la section Langues permettent-ils d'évaluer toutes ces compétences communicatives ?

3. Objectifs de recherche

Les objectifs de ce travail de recherche sont répartis en deux catégories : l'objectif général et trois objectifs spécifiques.

3.1. Objectif général

Notre travail de recherche vise en général à contribuer à l'amélioration des pratiques évaluatives des compétences communicatives du français par la pédagogie de grands groupes.

3.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, ce travail vise à :

1. Montrer la valeur ajoutée des pratiques de la pédagogie de grands groupes lors de l'évaluation des compétences communicatives.

2. Vérifier si les classes pléthoriques, la gestion du temps et le manque d'enseignants outillés n'impactent pas négativement les évaluations des compétences communicatives en grands groupes.

3. Proposer des stratégies d'amélioration des pratiques évaluatives des compétences communicatives dans le contexte de la pédagogie de grands groupes

4. Les hypothèses de recherche

A la lumière des propos de DE LANDSHEERE (1970 : 22) qui définit le concept d'hypothèse comme « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables* ». De ce fait, les réponses provisoires par rapport à nos questions de recherche sont les suivantes :

4.1. L'hypothèse générale.

Les pratiques de la pédagogie de grands groupes ne seraient pas maitrisées par certains enseignants pour les employer lors de l'évaluation des compétences communicatives.

4.2. Les hypothèses spécifiques.

Les hypothèses spécifiques relatives à nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Les enseignants ne privilégieraient pas les évaluations des compétences communicatives en groupes.

2. Les classes pléthoriques, la gestion du temps, le manque des enseignants outillés en matière de la pédagogie de grands groupes seraient certaines des difficultés liées à l'évaluation en groupe.

3. Toutes les compétences communicatives ne seraient pas considérées lors de l'évaluation des compétences communicatives en contexte de grands groupes.

5. La méthodologie de recherche

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons recouru, dans notre travail de recherche, aux méthodologies suivantes :

1. **Méthode documentaire** : D'abord, nous nous sommes servi des ouvrages et documents authentiques parlant de la pédagogie de grands groupes et de l'évaluation des compétences communicatives en classe de français pour y puiser des informations dont nous avions besoin. Ensuite, nous avons consulté les cahiers supports-élèves des classes de 1ère et 2ème année Langues pour vérifier si toutes les compétences communicatives sont enseignées. Enfin, nous avons analysé les outils d'évaluation de ces classes précédemment citées pour vérifier également si ces mêmes compétences sont évaluées.

2. **Enquête par questionnaire** : Dans quelques les écoles de la DCE NTAHANGWA ayant la section langues, en Mairie de Bujumbura, nous avons mené une enquête par questionnaire

auprès des enseignants des classes de 1ère et 2ème année de l'école post-fondamentale, section Langues, afin de recueillir les données permettant d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

6. Délimitation du sujet.

Notre travail de recherche ne traitera autres choses que l'efficacité de la pédagogie de grands groupes dans le cadre de l'évaluation des quatre compétences communicatives ci-haut citées. Cette étude concerne les classes de 1ère et 2ème années de la section Langues du post-fondamental de quelques établissements scolaires de la DCE NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura.

En effet, nous allons agir en essayant d'analyser la situation vécue sur terrain par les enseignants de langue française, voir si les techniques de la pédagogie de grands groupes sont employées pour rendre efficace l'évaluation surtout en classe surpeuplée.

En outre, l'évaluation des compétences communicatives en français dans la section langues (SL) nous a motivés car ces apprenants sont confrontés à plusieurs défis :

1º. Ils n'ont pas les mêmes compétences parce qu'ils ont évolué dans des conditions aussi différentes. Après avoir été orientés en provenance des différents endroits du pays, ils sont obligés de se rencontrer dans une même salle de classe. Comment alors peut-on ramener de tels apprenants au même niveau de communication ?

2º. Ils sont nombreux parce que depuis longtemps, l'enseignement général au Burundi reçoit un grand nombre des apprenants par rapport aux autres sections. Du moins, au Burundi il y a très peu d'écoles techniques.

3^0 A côté de leur pluralité, ces apprenants éprouvent également beaucoup de difficultés en langue française presque dans tous les domaines : ils sont faibles dans la conjugaison française des verbes ; ils ont un vocabulaire insuffisant pour communiquer en français ; ils présentent aussi des difficultés liées à la lecture d'un texte littéraire ce qui bloque leur compréhension de tout document écrit. A cela s'ajoute le manque des supports didactiques, des lieux de lecture, etc.

Enfin, en proposant ce sujet, « **Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa »**, nous avons voulu savoir ce que la pédagogie de grands groupes peut contribuer lors des évaluations des compétences communicatives ; mais, faute du temps ainsi que des moyens nécessaires, nous ne pouvons pas prétendre faire une étude complète sur tout le territoire burundais. Nous nous sommes seulement dirigé vers quelques classes de la Section Langues du post-fondamental de la DCE NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura parce que ces établissements scolaires sont proches de notre résidence actuelle. En choisissant le terrain de notre enquête, nous nous sommes également appuyé sur les propos de MUCHIELLI (1993 : 22) qui disait que : *« C'est en fonction des besoins de l'enquête et de ses contraintes (temps, budget, nombre, surface d'enquête) que le promoteur d'un sondage choisira sa méthode d'échantillonnage ».* Donc notre recherche se limite aux seuls enseignants de cette localité en espérant trouver des données qui caractérisent le domaine de l'enseignement-apprentissage du français dans tout le pays.

7. Articulation du sujet

Le présent travail de recherche est bâti sur quatre chapitres. D'une part, dans la partie théorique, il est à préciser qu'on y trouve seulement deux chapitres à savoir celui intitulé évaluation des compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes ainsi que celui qui se nomme place des compétences communicatives dans les cahiers des supports-élèves et pratiques évaluatives. De l'autre part, le cadre pratique de ce travail est aussi réservé aux deux chapitres tels que celui dédié à la méthodologique de recherche et l'autre à la présentation, Analyse et Interprétation des résultats.

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE DU TRAVAIL

CHAPITRE I : EVALUATION DES COMPETENCES COMMUNICATIVES PAR LA PEDAGOGIE DE GRANDS GROUPES

Tout travail de recherche en général et en particulier celui de fin d'études du cycle master nécessite une revue de la littérature pour rendre claires certaines théories essentielles du sujet.

En effet, dans l'enseignement des langues, l'accent est mis respectivement sur les vocables : lire, écouter, parler et écrire qui sont les compétences communicatives. Ainsi, TAGLIANTE (1994 : 42) explique que *« enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer ladite langue à des fins communicatives »*.

Pour les classes à effectifs élevés, cette communication pourrait ne pas avoir lieu pour diverses raisons principalement liées au manque de temps pour pouvoir accorder la parole à tout le monde. Cela empêche donc à l'enseignant d'évaluer toutes ces compétences ignorées lors du processus de l'enseignement-apprentissage.

Au cours de ce chapitre, nous allons d'abord élucider quelques concepts clés du travail à savoir : la pédagogie de grands groupes et ses dérivés, l'évaluation et les compétences communicatives. Nous allons ensuite dégager en même temps quelques théories y relatives.

1.1. Intérêt de la pédagogie de grands groupes

1.1.1. Pédagogie

Dans le domaine de l'éducation, le concept « pédagogie » est l'un des thématiques qui occupent une place remarquable mais aussi qui s'emploie sous différentes formes : pédagogie de grands groupes, pédagogie différencié, pédagogie de la réussite, etc.

Que veut dire alors « pédagogie » au juste ? Pour répondre à cette question, nous regardons les points de vue des dictionnaires et des auteurs célèbres.

Selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (1977 :1385), la pédagogie vient du mot grec *pedagôgia* qui signifie « *science de l'éducation des enfants* ». Malgré cette tentative de définition, nous ne pouvons pas affirmer que la définition est satisfaisante du fait qu'elle se limite seulement aux enfants.

Pour plus d'éclaircissements, nous regardons DEBESSE et MIALARET (1979 : 207) qui proposent, de leur part, une définition du concept pédagogie au moins satisfaisante. Quant à eux : « *la pédagogie est l'ensemble des sciences de l'éducation* »

Combinant les deux définitions, nous retenons que la pédagogie est donc une science de l'éducation qui a pour but d'étudier toutes les techniques et arts employés pendant le processus de l'enseignement-apprentissage.

1.1.2. Notion de groupe en didactique

La notion de « groupe » occupe un champ très vaste. En didactique et selon LE ROBERT (1999 : 254) : le terme groupe signifie « *réunion de plusieurs personnes dans un même lieu.* » Considérant ces propos, nous constatons que, dans une classe, ces personnes réunies sont l'enseignant et ses apprenants. Mais en réalité, nous trouvons cette définition pas convaincante.

Pour avoir plus de précisions sur le concept « groupe », nous écoutons GARNIER (2016) qui dit qu'*« un groupe est constitué d'un certain nombre d'individus poursuivant un objectif commun, aussi s'appuie-t-il sur une organisation permettant la distribution des rôles et des statuts, la création des valeurs et des normes du groupe ainsi que des modalités de communication et de commandement. »*

Partant de ces propos, nous comprenons que le groupe-classe, les groupes restreints (sous-groupes) subdivisés au sein du groupe-classe ont toutes les caractéristiques d'être appelé « groupe(s) ». Ils sont dirigés par l'enseignant.

C'est lui qui donne toutes les modalités de travail. Quant aux apprenants, ils ne visent que l'accumulation du savoir d'une part et la réussite de l'autre part.

Restant dans la même logique et selon ce même auteur, pour se faire au sein de chaque groupe, il est important de donner à chaque apprenant un rôle déterminé à l'avance : Un apprenant A peut jouer le rôle de gardien du temps ou le chargé du timing. Cet apprenant a pour responsabilité de relancer le travail de groupe lorsque celui-ci n'avance pas ou de faire accélérer le travail lorsque le temps est presque écoulé. Un apprenant B joue le rôle du secrétaire. Il a pour tâche de prendre des notes afin de garder une trace écrite de travail effectué par l'ensemble du groupe. Cela permet de ne pas repartir à zéro si le travail n'est pas fini durant le temps donné et de mettre à l'écrit, grâce à un vocabulaire adapté compris de tous, l'aboutissement de la réflexion collective.

Une autre tâche à exécuter est attribuée à un apprenant-liaison (apprenant C). Il est le seul dans le groupe à avoir la possibilité de poser, s'il y a le besoin, des questions à l'enseignant. (GARNIER ,2016 :14).

Cependant, malgré cette organisation aussi dynamique, nous ne pouvons pas confondre les deux formes de travail en contexte de groupes : « travail de groupe » et « travail en groupe ».

Pour trouver leur différence, nous retenons les propos de MACCIOC qui disait que :

> Le travail en groupe est constitué de membres qui se répartissent les éléments d'une question ou d'un problème et rassemblent ensuite le travail individuel de chacun en respectant sa spécificité, tandis que le travail de groupe est composé des membres se répartissant aussi les éléments d'un problème mais discutent ensuite le travail de chacun jusqu'à l'accord de tous pour en faire un travail collectif.
>
> MACCIOC (1983 : 301)

Il existe donc une nuance assez remarquable entre ces deux expressions. Le tableau suivant présente en détail, les éléments de différenciation du travail de groupe et du travail en groupe :

Tableau n°1 : Différence entre le travail de groupe et le travail en groupe

Le travail collaboratif/ travail de groupe	Le travail coopératif/ travail en groupe
Une situation de travail collectif où les tâches et buts sont communs à tous les membres. Il S'agit d'un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche, résoudre ensemble un même problème. Les membres travaillent ainsi sur les mêmes points. Chaque acteur d'un projet alimente ses contributions individuelles par celles des autres.	Il s'agit d'une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches, ensuite affectée à un acteur : • Soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâche et acteurs sont équivalents ; • Soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun. Il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en actions qui seront réparties (attribuées) entre acteurs agissant de façon autonome. Le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise.
A la fin, il suffit de fusionner les contributions individuelles. Les apports individuels n'ont donc de sens que par leur intégration, leur fusion à tous les autres et non par leur seule juxtaposition.	A la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objet unique de travail. C'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé.
La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité.	La responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propres.
Le travail collaboratif engage une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action collective.	Chaque intervenant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel.

Concernant le « travail de groupe », nous remarquons que les apprenants travaillent en commun (c'est à dire que l'action est collective) sur les mêmes sujets et visent les mêmes buts tandis que pour le « travail en groupe » la tâche est divisée en sous–tâches mais de façon négociée. Chaque apprenant a sa part à réaliser pourvu qu'à la fin se réunissent tous les éléments produits afin de créer un seul document ou objet unique.

I.1.3. Grands groupes ou classes pléthoriques

Pour désigner les « grands groupes », plusieurs appellations peuvent être relevées, et ceci, à divers niveaux scolaires (préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire, supérieur) aussi bien au Burundi ou ailleurs. Parmi ces appellations, nous pouvons citer : « effectifs pléthoriques », « classes pléthoriques », « classes surchargées », « classes surpeuplées », « classes à larges effectifs », « classes nombreuses ».

Selon KONSEBO et SYLLA (2015 : 6), « *on parle d'un grand groupe lorsque dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication* ». En analysant ces propos, on se pose directement la question suivante : « De combien d'étudiants/ apprenants parlent-ils précisément ? Essayant de trouver une réponse favorable à cette question, nous écoutons également KONSEBO & SYLLA (2015 : 3) qui nous proposent une autre définition : « *une classe à large effectif comprend 55 à 120 élèves. En dessous de 55, c'est une classe normale. Au-dessus de 120 l'effectif devient difficile à gérer et il faudrait alors plutôt parler de foule que de grand groupe* ». À cette étape, nous commençons à voir qui sont les classes normales et les grands groupes.

Cependant, « effectif » n'est pas la seule variable concernée pour désigner une classe pléthorique, mais aussi d'autres variables comme l'âge et bien d'autres comme le confirment DE PERETTI (1987*)* cité par KONSEBO & SYLLA :

> 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.

KONSEBO & SYLLA (2015 : 3)

De façon générale, une définition qui englobe assez bien toutes les préoccupations est celle des chercheurs de l'éducation de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant en commun le français CONFEMEN qui suggèrent qu':

> 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.

CONFEMEN (1991 : 18)

De là, nous retenons qu'en situation des grands groupes, ni les enseignements ni l'évaluation des apprentissages, tout est compliqué et certaines compétences sont ignorées lors des évaluations. Grâce à la pédagogie de grands groupes, tous ces problèmes se résolvent facilement.

I.1.4. La pédagogie de grands groupes

La pédagogie de grands groupes, expliqués séparément « pédagogie » et « grands groupes » dans les points précédents, est donc une méthode renfermant toutes les techniques et arts d'enseignement-apprentissage, de l'évaluation en commun et efficace surtout pour les classes à effectifs élevés.

De plus, elle est une pratique de classe permettant à redynamiser les apprenants, malgré leur surnombre. Pour ce cas, les apprenants ont la chance de présenter leurs points de vue pour expliciter, justifier, clarifier, argumenter, faire des propositions. Cette chance ne se limite pas seulement par là mais ils peuvent également poser des questions avec objectif de surmonter leurs lacunes. Ils peuvent intervenir aux questions de leurs camarades.

Ils ont droit de suggérer des solutions soit pour ajouter sur ce qui a été donné par l'enseignant soit en proposant d'autres possibilités, etc. En peu de mots cette pratique de classe permet aux apprenants d'être actifs.

Pour éclaircir à nos idées et selon MEIRIEU (1984 : 9*),* nous retenons que *« la pédagogie de groupe est vue comme la méthode privilégié pour permettre aux enfants de construire leur savoir à travers une activité commune*. »

C'est dans cette logique que les apprenants peuvent trouver le plaisir de se sentir heureux les uns des autres car ils se rapprochent toujours. Ils deviennent davantage des frères et aucun apprentissage ne peut leur être impossible. Les efforts sont mobilisés ensemble.

1.1.5. Subdivision des groupes restreints

Avant tout, tout enseignant doit s'interroger sur la taille de ses sous-groupes. Est-ce que c'est petit ou grand ? Si un groupe est trop petit pour une activité donnée, ses membres seront démotivés et manqueront d'énergie. Ils se montreront par conséquent moins précis dans leurs solutions : ils diront « c'est vrai », « c'est faux » sans justification ni argumentation.

Au contraire, quand le groupe est trop grand, certains apprenants ne travailleront pas. Le travail sera donc laissé aux seuls apprenants qui aiment travailler et étudier.

Il existe différentes manières de constitution des groupes restreints. Selon BARLOW (1993) cité par GARNIER (2016 :13). En voici quelques-unes :

- **Libre** : Souvent les élèves discutent d'autre chose que le travail demandé. Il n'y a toutefois pas de souci de cohésion puisque les élèves ont choisi de travailler ensemble.

- **Imposé par l'enseignant** : Des groupes de besoin homogènes (les élèves sont rassemblés en fonction de leurs aptitudes ou de leurs niveaux d'excellence scolaire) ou hétérogènes(mélange de tous les niveaux), des groupes géographiques (on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe), des groupes suivant la liste alphabétique (par exemple les cinq premiers élèves de la liste travailleront ensemble, les cinq suivants ensemble), des groupes suivant l'ordre d'entrée des élèves dans la salle de classe.

- **Aléatoire** : On laisse le hasard décider de la constitution des groupes. Concrètement, on peut mettre les noms de tous les élèves dans une boîte et tirer au sort les différents groupes.

De cette subdivision, l'enseignant est libre de choisir celle qu'il juge favorable selon sa classe.

1.1.6. Avantages du travail de groupe

Dans plusieurs institutions outre que le domaine de l'éducation privilégie le travail dans des groupes. Ceci peut-être parce qu'ils ont remarqué le rendement apporté par de tel travail.

Dans le domaine de l'éducation qui nous concerne, le travail de groupe présente certains avantages dont voici les uns évoqués par certains auteurs pédagogues :

D'après BARLOW (1993) cité par GARNIER (2016 : 14), « *le travail de groupe présente un avantage en ce sens que l'on a à vaincre la timidité et les camarades de groupes dans un groupe restreint* ». Grâce à des interventions en échange de paroles, des relations sociales entre les apprenants évoluent très rapidement ce qui permet leur intégration au sein du groupe-classe.

Selon ce même auteur, BARLOW (1993) cité par GARNIER (2016 : 14) le travail de groupe « *présente un avantage quantitatif très important par rapport à un cours classique c'est-à-dire que les apprenants disposent d'un temps de paroles plus important* ». Prenons ici l'exemple d'une classe de 120 apprenants, pour une séance de 45min, en groupe-classe, chaque apprenant bénéficierait de 27 secondes de parole. Supposons que ces mêmes apprenants se subdivisent dans de petits groupes de cinq apprenants, chacun aura plus de temps de s'exprimer car tout le temps qui serait partagé par les 120 apprenants sera cette fois partagé par les cinq apprenants.

Selon toujours le même auteur, le travail de groupe présente également « *des avantages qualitatifs. Lors d'un travail de groupe, on peut lire l'énoncé du problème à haute voix pour faciliter sa compréhension ou clarifier ses idées* ». GARNIER (2016 : 14). Le travail réalisé en petit groupe vise le développement de certaines compétences comme la raison et la conviction. Ces dernières se développent rapidement car, en général, les apprenants trouvent la facilité de s'exprimer librement et aisément dans les groupes restreints qu'en groupe-classe.

Du côté des apprenants, GARNIER. (2016 :15) précise que : Les groupes de travail bien organisés et collaboratifs constituent une méthode de travail appréciée par de nombreux apprenants. Ils peuvent s'entraider, lier et consolider des contacts et ne se sentent pas mis sous pression par l'enseignant. Les apprenants programment, apprennent selon leur propre organisation. Ils peuvent, au sein du groupe, se charger des tâches correspondant à leurs talents et leurs intérêts. Dans le groupe, les apprenants développent un sens aigu de la confiance en soi. Etant liés par un objectif commun, ils ont davantage d'audace et ont moins peur des erreurs. Les groupes transmettent aux apprenants l'idée que l'on peut surmonter ensemble des tâches et des problèmes qui vous dépassent quand vous êtes seul. Cela veut nous dire que les apprenants qui n'aiment pas prononcer des mots, qui sont timides, qui ont du vocabulaire insuffisant, peuvent échanger sans difficultés car ils ne sont pas sous la pression de l'enseignant et peuvent en plus gagner davantage de la confiance.

Pour l'enseignant, le travail de groupe facilite la mise en pratique des connaissances acquises. Selon cet auteur,

> Dans un cours actionnel, le travail de groupe a une signification particulière, car il promeut le principe d'apprendre en faisant. Les nouvelles connaissances acquises de façon théorique sont ici mises en pratique. Un bon travail de groupe encourage le développement de compétences à plusieurs niveaux. Les compétences spécifiques, de jugement, méthodologique et social peuvent être mises en œuvre dans le même processus de travail, avec chaque fois des changements de perspectives. Aussi disons-nous que dans le monde du travail, pouvoir travailler en équipe est devenu une des qualités les plus importantes. Elle n'est pas seulement primordiale pour une vie professionnelle réussie, mais elle offre également la garantie qu'une personne ne souffre pas dès le plus jeune âge d'isolement social.
>
> GARNIER (2016 :17)

D'après ces propos, nous comprenons par-là que tout travail réalisé en groupe donne plus de rendement par rapport à celui réalisé individuellement. C'est dans ce sens même qu'en situation de l'enseignement- apprentissage (le cours magistral), il est aussi avantageux de travailler en groupes car la situation est gérable et les apprenants s'entraident etc.

Dans cette même logique, CAMPENHOUT (2011) s'exprime en disant que : dans un groupe, l'hétérogénéité des apprenants au sein d'un groupe s'avère être un avantage tandis qu'elle est à peine gérable dans le cadre du cours magistral. Les apprenants les plus doués peuvent devenir des coachs d'équipe. Les plus faibles obtiennent de l'aide d'apprenants du même âge d'une façon que l'enseignant ne pourra jamais apporter. Le travail de groupe offre en outre de nombreuses possibilités de travail différenciés, homogénéité ou hétérogénéité, intérêt ou choix par hasard, exigences similaires ou différentes selon le degré de difficultés, guidage similaire ou différent, en travail partage ou un travail commun, filles et garçon.

1.1.7. Inconvénients du travail de groupe

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

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

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

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

- **La dérive économique** : les élèves partagent le travail au sein du groupe en fonction des compétences de chacun. Ceci provoque un déni de l'apprentissage car ils divisent les tâches

pour un bon rendement avec le moins d'effort possible. Cette organisation est ce qu'on appelle une pédagogie à rebours puisque les élèves ne progressent pas.

- **La dérive fusionnelle** : le travail en groupe permet aux élèves d'échanger, de discuter entre eux et de défendre leurs idées. Cependant, il arrive que les élèves soient trop dans l'échange et la discussion et donc qu'ils s'éloignent du travail demandé et qu'ils passent juste un bon moment entre eux. Le groupe devient alors un groupe de loisir et non un groupe de travail. L'objectif n'est donc plus atteint.

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

Toujours du côté de l'enseignant, DOMINIQUE et al ajoutent que :

> Les problèmes soulevés au moment de l'enseignement en groupe se manifestent à un triple niveau : celui de la gestion administrative du cours (distribution des documents de travail en début de cours, identification des étudiants, etc.), celui de l'activité d'enseignement proprement dite et celui de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (limitation des possibilités d'évaluations formatives, difficulté de mise sur pied d'une évaluation sommative valide, temps consacré à la correction des examens, etc.) .
>
> DOMINIQUE et al (2008 : 34)

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

En somme, cette pratique de classe, laquelle nous avons vu qu'elle vise la participation massive même dans les classes surpeuplées, ne donne pas toujours de rendement meilleur dans l'enseignement mais aussi lors de l'évaluation.

Enfin, après avoir touché en gros l'intérêt de la pédagogie de grands groupes, nous allons poursuivre ensuite avec les généralités sur l'évaluation avant de voir en fin la valeur ajoutée

de la pédagogie de grands groupes au moment de l'évaluation des compétences communicatives en enseignement du français.

1.2. Notion de compétences communicatives dans l'enseignement /apprentissage des langues

I.2.1. Définition de Compétences

Le concept de compétence n'est pas seulement utilisé dans l'enseignement. Ce concept couvre plusieurs domaines : art, ludique, sciences, etc.

A titre d'exemple, pour un musicien, un comédien, un romancier, un entraineur d'une équipe de football, etc. qui fait bien son métier, on dit qu'il a des compétences dans ce domaine.

D'après KETELE (1989 :100) la notion de la compétence se définit comme *« un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci »*. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, un apprenant compétent a des capacités à s'adapter dans diverses situations posées dans la classe.

Ainsi, cet auteur complété par PAQUAY et al. (2000 :23) qui, à leur tour, ajoutent ceci : « *la compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ». Pour ce qui est de l'enseignement et apprentissage du français, on parle de compétence quand l'apprenant est capable de mobiliser toutes les ressources acquises en classe (le vocabulaire, les différentes notions de grammaire, les expressions, etc.) afin de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit.

Selon les chercheurs en sciences de l'éducation, la compétence « *est l'ensemble intégré des capacités qui permet d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment* » (ROEGIERS. 1993 :242).

Par exemple, pour le cas d'une interview, l'apprenant ou autre évalué est compétent quand il parvient de saisir ce qui est demandé tout en réagissant à son tour spontanément. Ces réponses émises de façon spontanée rendent l'évalué compétent.

De toutes les façons, on ne peut non plus parler de compétence tout en oubliant le concept de « performance » qui se confond parfois de la compétence par pas mal de gens.

D'après le dictionnaire de DANVERS (2003 : 93*) « la compétence correspond à ce qu'un individu est capable de faire, alors que la performance correspond aux résultats qu'il réalise effectivement dans une tâche donnée. »*

Par-là, nous comprenons que la compétence concerne ce que l'individu est capable de faire (par exemple : rédiger une phrase, un paragraphe, un texte ; résumer un roman etc.) tandis que la performance ne correspond qu'aux résultats observables et concrets.

I.2.2. Intérêt didactique de l'approche communicative

Dans une classe de français où la totalité des méthodes d'enseignement et de l'évaluation se base sur la notion de la compétence communicative, l'apprenant est appelé à mobiliser et à appliquer toutes les structures langagières acquises afin de développer sa compétence communicative. Cette dernière constitue un savoir qui se réalise en deux canaux (écrit et oral) et de manières différentes (compréhension et production).

Selon PORCHER (1995 : 23), le concept « approche communicative » constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leurs pratiques : « *aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes (…) sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* ».

C'est dans cette optique que tout apprentissage de toute langue doit se fixer les objectifs de communiquer sinon il risquerait de connaitre un échec. Connaitre les règles de la grammaire, avoir le lexique suffisant et bien d'autres serait rien si ces éléments linguistiques ne sont pas mobilisés en situation de communication.

Ainsi, le CECR définit quatre compétences communicatives que tout enseignement et évaluation d'une langue doit considérer comme fondement de la réussite. Ces compétences sont : la production écrite, la production orale, la lecture-compréhension et la compréhension.

I.2.2.1. Compétence de la compréhension orale.

La compréhension orale est une autre compétence communicative liée à l'audition. Selon BAILLY (1998 : 47), elle se définie comme « *mise en œuvre de la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques/phonologiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical* ».

De ce fait, dans une activité de compréhension orale, l'apprenant est censé être capable de faire un lien entre ses connaissances préalables et ce qu'il apprend pour mieux structurer et faire comprendre le sens du message représenté par un document sonore.

Dans cette même logique, le dictionnaire pratique de didactique du FLE LE ROBERT (2008 : 42) explique que *« dans la théorie de la communication, la compréhension orale est la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio, chanson, etc. »*

Ainsi, dans une classe de français, l'apprenant fortement influencé par le rythme, l'intonation et l'articulation de son enseignant, pendant le passage de sa langue maternelle à une autre langue et lors de la construction de la langue première, (l'apprenant-auditeur) doit modifier son comportement d'écoute afin de saisir le sens du message avant de répliquer à son tour. Cela est affirmé par LHOTE (1995 : 158) qui dit que : « *écouter dans une langue, c'est écouter selon un certain rythme »* cet auteur ajoute également (à la page 26) que *: « apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue* ». Cela signifie donc que les premières tentatives de parler de l'apprenant tiennent compte de la façon dont la personne écoutée s'est exprimée. Cet auteur veut nous montrer également que l'écoute est avant tout dans l'apprentissage de la compréhension orale.

Quand le document sonore contient des imperfections, ceci serait un handicap pour l'enseignement car on ne peut pas comprendre des choses mal dites et entendues.

Dans une situation de classe et selon SELESKOVITCH et LEDERER (2002 :58), l'activité de compréhension orale comprend trois étapes :

a. **La pré-écoute ou la motivation** : cette étape permet à l'enseignant de créer une stratégie qui donne à l'élève ce qu'il va apprendre prochainement. C'est l'étape de la motivation. Elle permet également à l'apprenant de formuler des hypothèses sur le contenu à écouter.

b. **L'écoute** : Cette étape contient 2 phases :

- **La première écoute** : c'est une compréhension globale. L'enseignant demande aux élèves d'écouter attentivement que ce soit un texte, un document sonore ou bien une vidéo afin qu'il puisse répondre aux questions de compréhension de types : De quoi parle le texte ? Où se passe la scène ? Quand se passe l'histoire ? Quel est le thème de ce texte ? etc.

- **La deuxième écoute** : C'est l'écoute détaillée. Les apprenants écoutent partie par partie et les questions se posent sur la partie écoutée en détail. C'est ce qu'on appelle en « la compréhension détaillée ». A cette étape, l'enseignant pose différentes questions (ouvertes, fermées).

c. **La poste écoute ou expression libre** : A cette étape, l'enseignant pose une question d'ordre général ce qui permet aux apprenants de faire retour au quotidien vécu. Par condition les questions posées doivent être courtes, précises et concises.

I.2.2.2. Compétence de la compréhension écrite

Comme c'est déjà signalé, la lecture variée de la part de l'apprenant est la fondation de la production écrite en français langue. De la part de la compétence de compréhension écrite, l'un des problèmes les plus importants dans l'enseignement d'une langue est l'absence de motivation de la lecture. Aujourd'hui, nos apprenants n'ont plus cette envie de lire et certains enseignants ne sont plus intéressés aussi par cette activité.

En effet, au cours des dernières années la technologie s'est de plus en plus appropriée aux divertissements des jeunes. Quant aux apprenants, ils passent tout le temps restant, en dehors des activités scolaire, sur l'internet pour se détendre, s'amuser voire apprendre d'où ils abandonnent davantage le bon goût de la lecture. Pour le MEERS (2016 :82), « *Internet est devenu pour ces jeunes une observation ou une drogue. Ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes lisent pratiquement plus*. » Au lieu de se cultiver, les apprenants perdent leurs temps sur internet pour de simple jeux ce qui provoque l'oubli de ce qu'ils avaient appris car ils ne fixent leur attention que sur ces choses de divertissement.

De façon globale, toute lecture se fait avec objectifs précis : on peut lire pour de simple plaisir, s'informer, cultiver ou pour collecter des informations. Tout donc dépend du type du document lu. La compétence de compréhension écrite se développe aussi grâce à la variété des lectures faites. Cela permet à l'apprenant de pouvoir agir correctement dans des situations différentes de son parcours.

Dans ce même contexte, GADOU précise que :

> Les compétences de compréhension écrite sont des savoir agir complexes qui doivent être mis en œuvre dans des situations globales et signifiantes, leur développement repose sur la variété des contextes présentés aux apprenants et la relation existante entre un lecteur et un texte dans un contexte.
>
> GADOU (2014 :7)

Au niveau avancé, la compétence de compréhension écrite permet au lecteur d'analyser tout écrit soit horizontalement (étude lexicale, compréhension globale du texte) soit verticalement (le sens littérale, analyse critique, etc.). Ainsi, il est à signaler que :

> Les compétences de la compréhension écrite peuvent être classifiées d'une part verticalement qui comprennent la compréhension littérale, la compréhension inférentielle, la déduction, la critique, l'appréciation, la réaction au texte lu et la créativité, d'autre part horizontalement qui comprennent la compréhension du vocabulaire, la compréhension d'une proposition et la compréhension de l'ensemble du texte.

TEAMA (2004 : 91-92*)*

Cela veut signifier que plus on lit plus on devient mur en matière de l'analyse critique des documents écrits.

Enfin pour faciliter l'apprentissage de la lecture, JEAN (2009 : 18) évoque qu'on doit segmenter la tâche de lecture en trois séquences essentielles : pré–lecture, lecture, et après lecture :

a. La Pré–lecture : C'est une étape de découverte. Elle est indispensable dans laquelle les apprenants entrent directement en contact avec le document écrit (texte). Cette étape a pour but de préparer l'apprenant au texte à lire. En général, cette étape comprend deux phases : la contextualisation et l'anticipation.

- La contextualisation consiste à donner des informations sur la situation d'énonciation et sur le texte que l'apprenant va affronter tout en sachant que le vocabulaire sert d'outil indispensable à la lecture-compréhension.

- L'anticipation est une phase qui sert à donner l'occasion aux apprenants de construire des hypothèses sur le contenu du document. Cette étape sollicite les acquis et le vécu des apprenants, et à partir de cela ils vont construire un nouveau savoir.

L'activité d'anticipation peut se faire de différentes manières comme par exemple : on demande à l'apprenant de repérer dans le texte les mots clés. En se servant de la liste des mots repérés, les apprenants construisent un autre texte à comparer avec le document de départ. A côté de ce repérage des mots clés, l'enseignant peut leurs donner des phrases en désordre pour les ordonner et les comparer avec le document lui-même.

b. **La lecture** : Dans cette phase l'apprenant utilise des stratégies multiples, qui lui permettent la gestion de sa compréhension et la vérification des hypothèses émises pendant l'étape de pré-lecture, et l'organisation des informations. Il existe plusieurs types de lecture en fonction d'objectif et des énoncés :

- La lecture sélective ou de repérage : Ce type consiste à sélectionner les informations importantes et intéressantes. C'est une stratégie adoptée lorsqu'il y a nécessité de recherche. Elle est convenable durant la lecture de : la couverture du livre, la préface, la table de matière, l'index et la connaissance du premier paragraphe de chaque chapitre. Elle sert à évaluer l'importance et l'utilité de l'ouvrage et aussi à réparer les parties significatives selon le cadre de son travail.

- La lecture active : Ce type permet à l'apprenant de connaitre en détails le contenu d'un document, d'extraire les informations significatives et de stimuler les capacités intellectuelles de la lecture dans le but d'avoir une compréhension meilleure de la pensée de l'auteur.

- La lecture à haute voix *:* Elle consiste à oraliser un texte et vise ainsi la compréhension active des textes ce qui n'est pas le cas pour la lecture qui se fait de façon silencieuse. La lecture à haute voix a d'importance capitale aux apprenants comme l'amélioration de leurs capacités d'articulation, de rythme, etc. cette phase facilite la compréhension du texte.

- La lecture silencieuse : C'est lire avec l'œil assurant une compréhension immédiate du sens pratiqué pour son utilité. Elle prend une place très importante dans l'enseignement des langues au Burundi comme ailleurs en raison de sa valeur éducative.

C'est une lecture pour soi, mentale et sans verbalisation. Ce sont seulement les yeux qui parcourent les lignes. La lecture silencieuse assure l'accès au sens d'une façon rapide et efficace par rapport à la lecture à haute voix.

c. La post-lecture : C'est la dernière phase de l'acte de lecture. La post-lecture a pour objet de réinvestir les connaissances antérieures et nouvelles des apprenants à travers des activités de lecture. Les activités de cette phase peuvent être prises sous plusieurs formes, mais elles font toujours un retour au texte lu. En guise d'une réflexion personnelle, elles sont toujours en

relation avec des tâches de la vie réelle. Par exemple : préparer un plat de cuisine après avoir lu la recette, découvrir le trajet d'un endroit à l'aide d'une carte routière, ou bien imaginer une suite pour un récit qui lui manque la fin.

I.2.2.3. Compétence de la production orale.

La production orale appelée aussi l'expression orale est l'une des compétences communicatives définies par le CECR. Ainsi BOILEAU (1674 : 60) disait que : *« ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisémen*t ». Partant de cette assertion, cet auteur nous fait savoir qu'un locuteur, en voulant s'exprimer correctement à l'oral de façon logique et cohérente, doit d'abord coordonner les mots dans sa pensée car il comprend bien la situation de communication.

En effet, TUDESQUE (1979 :4) définit l'expression orale comme : *« la raison d'être de l'idée. Elle contient donc en elle-même la révélation de notre monde de raisonnement c'est-à-dire comment nous expliquons, nous argumentons ou comment nous réfutons »*. Cela nous montre qu', en situation d'enseignement/apprentissage, l'oral implique plusieurs aspects verbaux d'une langue : les sons, l'articulation, le rythme, l'intonation, les gestes, les mimiques, etc. Il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces derniers et de se les approprier. Quant à l'enseignant, son rôle majeur sera de guider ses apprenants, de leur accorder le temps de discussion dans le but d'améliorer cette compétence. KATIHABWA plonge dans le même sens en disant que :

> La production orale appelée aussi expression ou communication orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute et la compréhension de ce que dit l'interlocuteur.
>
> KATIHABWA (2010 :8)

Dans le secteur éducatif comme même dans la vie courante, l'expression orale est le moyen de communication par excellence. On ne peut pas non plus comprendre si l'apprenant est capable de faire ceci ou cela s'il ne communique pas à son enseignant.

En somme, avant d'aborder la compétence de production écrite, nous venons de comprendre que l'expression orale occupe une place remarquable dans la vie de tous les jours qu'il soit dans le secteur de l'éducation ou autres car la parole se conçoit comme un des moyens d'échange les plus importants.

I.2.2.4. Compétence de la production écrite.

La rédaction est un processus complexe, ce n'est pas facile d'avoir une compétence en production écrite, parce que la production d'un texte nécessite la possession de la documentation suffisante provenant dans la lecture.

En effet, plus l'apprenant se concentre sur des lectures variées plus il sera par conséquent capable d'appréhender la signification de différentes expressions et formes et structures différentes d'écriture des textes. Dans cette logique, à propos de cette compétence GÜNDOĞDU dit que:

> L'activité d'écriture est une suite logique qui se présente après la lecture. La production écrite en langue étrangère est une activité plus complexe que l'on peut se laisser imaginer. Ce n'est pas seulement de simple enchaînement de lettres successives mais un processus qui demande une implication intellectuelle plus importante.

GÜNDOĞDU (2020 :17)

Parfois les techniques d'écriture employées par nos prédécesseurs peuvent même nous inspirer. Cela parce que nous lisons leurs productions. La lecture des différents documents nous aide à performer dans l'écrit.

De leur côté, PEYTARD et MOIRAND (1992 : 51) prennent position en se basant de la maitrise de la langue maternelle avant de mobiliser d'autres connaissances puisées dans la lecture. Ils s'expriment en disant que :*« Lorsqu'on a besoin d'écrire en langue étrangère, il s'agit plutôt d'apprendre à transférer la compétence acquise en langue maternelle tout en s'appuyant sur les modèles textuels intériorisés lors des activités de lecture réalisées en langue étrangère. »* Donc plus l'apprenant accumule des lectures conséquentes plus sa production écrite sera influencée et deviendra plus naturelle.

Cependant, au Burundi les méthodologies d'enseignement/apprentissage du français n'accordent pas une place importante à la production écrite. L'enseignement de toute langue devrait mettre l'accent égal sur l'apprentissage de l'écrit comme sur toutes autres compétences.

C'est ainsi que MOIRAND (1990 : 9-10) nous rappelle le but de l'apprentissage de l'écrit « *L'apprentissage de l'écrit, c'est apprendre/enseigner à communiquer par et avec l'écrit, apprendre/enseigner à produire, à interpréter n'importe quel document écrit* ». Il est donc impératif d'accorder du temps suffisant à cette compétence pour s'assurer que la langue enseignée est bien maitrisée.

1.3. Concept de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage.

1.3.1. Définition de l'évaluation

L'évaluation est globalement attachée à tous les programmes d'enseignement. D'abord c'est un processus qui interprète tout renseignement recueilli pendant l'apprentissage. C'est ensuite une étape prouvant le degré de l'atteinte ou non des objectifs fixés par l'enseignant–formateur au début de chaque formation. Elle sert également à déterminer l'état des changements attendus chez les formés comme indique cet auteur que :

> Le processus de l'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'éducation sont en voie d'être atteints… Cependant, comme les objectifs d'éducation visent essentiellement à changer les êtres humains c'est-à-dire que le but est de produire dans le comportement des étudiants certains changements souhaitables alors que l'évaluation est le processus consistant à déterminer dans quelle mesure ces changements de comportement sont en train de se produire.
>
> TYLER (1950 : 69)

L'évaluateur choisit parmi les objectifs déjà enseignés certains qui peuvent faire objet de l'évaluation. Ce sont les résultats qui déterminent le comportement produit.

Ainsi, ajoutent CUQ et GRUCA définissent le concept de l'évaluation comme étant :

> Évaluer signifie déterminer précisément ce qu'on veut évaluer et mesurer, c'est-à-dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d'actes de parole, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, définir les critères d'évaluation et les critères de passation de tests, etc.
>
> CUQ et GRUCA (2003 :219)

En somme, dans le domaine de l'éducation, l'évaluation permet à l'enseignant de s'informer du niveau des apprenants afin de refaire la leçon, de remédier ou d'avancer avec son programme. Elle permet également d'informer les parents et l'administration sur l'état d'avancement des niveaux des apprenants afin de prendre des décisions adéquates par rapport aux résultats obtenus et/ou par rapport aux stratégies employées par l'enseignant. A base du comportement produit, l'enseignant peut aussi changer des stratégies d'enseignement pour aider ses apprenants.

1.3.2. Différentes formes de l'évaluation.

L'évaluation est une partie de l'enseignement qui consiste à mesurer et à prendre des décisions relatives à la progression apprentissages. Recueillant chaque fois les données relatives aux résultats des apprenants, cela permettrait à l'enseignant de cerner les traits positifs et les faiblesses de chaque apprenant.

Il existe donc différentes formes de l'évaluation à savoir : l'évaluation formative, auto-évaluation et l'évaluation sommative.

1.3.2. 1. Evaluation formative:

Cette évaluation peut se réaliser au début, au cours et au terme de la formation ou du processus d'enseignement/apprentissages. Elle a pour but de vérifier l'atteinte des objectifs fixés et savoir le niveau de compréhension atteint en mettant essentiellement l'accent sur les points forts et faibles de l'apprenant. LANDSHEER, nous a informé à ces propos que l'évaluation formative est :

> Cette évaluation intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et l'maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
>
> LANDSHEER (1979 : 113)

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

- **Le pronostic** : C'est l'évaluation qui se fait au début de chaque processus d'enseignement/apprentissage. Elle sert principalement à orienter l'apprenant dans son parcours scolaire. Elle vise à informer l'apprenant ainsi que l'enseignant sur le niveau réel de l'apprenant nouvellement intégré. Les outils de cette évaluation sont des tests écrits ou oraux servant à évaluer les compétences possibles de l'apprenant. Sur ce point, TAGLIANTE .C (2005 : 17) évoque que : *« Cette fonction de l'évaluation peut, par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation »*.

- **Le diagnostic** : C'est l'étape de la prise d'information continue. Cette fonction de l'évaluation se présente tout au long de la formation (processus de l'enseignement-apprentissage). Son rôle est d'analyser l'avancement de l'apprenant afin de porter un jugement sur son état et de trouver, si nécessaire, des stratégies possibles de remédiation. À ce sujet TAGLIANTE explique que :

> Cette évaluation, en cours de formation, permettra à chacun de vérifier l'acquisition étape par étape. Elle justifiera une régulation de l'enseignement : revenir en arrière, reprendre, creuser, approfondir, changer la tactique, etc. Elle donnera lieu à une réflexion personnelle de l'élève sur sa démarche d'apprentissage.
>
> TAGLIANTE (2007 : 18)

- **L'inventaire** : C'est l'évaluation qui clôture la formation. Elle sert à certifier les apprenants participés à ladite formation mais peut également intervenir au début de la formation suivante. A ce niveau TAGLIANTE montre que :

> Si l'inventaire intervient en préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme de l'évaluation critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs du cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant. S'il marque la fin réelle du cursus, il prend la forme de l'évaluation sommative qui est, elle, le plus souvent certificative.
>
> TAGLIANTE (2007 : 18)

En peu de mot, nous venons de constater que l'évaluation formative, laquelle intervient au cours de la formation, peut jouer différentes fonctions soit pour orienter l'apprenant dans son parcours, soit pour vérifier sa progression ou soit pour le certifier, etc.

1.3.2. 2. Auto-évaluation

L'autoévaluation dite évaluation formatrice est le type constitué de l'idée que seul l'apprenant peut ajuster et réguler son apprentissage voire représenter les objectifs à atteindre. Comme tout type d'évaluation, cette évaluation vise le but de mesurer, juger, de décider, etc. A côté du jugement sur ses compétences, cette évaluation permet à l'apprenant aussi de suivre ses acquis
et sa progression.

Ainsi, dans le dictionnaire de DFLE, CUQ définit ce concept comme étant :

> Une démarche prise en charge par celui qui apprend, c'est -à- dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (Performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences seuils de réussite à appliquer) et la finalité.
>
> CUQ (2003 :30)

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

1.3.2.3. Évaluation sommative.

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

Selon TARDIEU, l'évaluation sommative *:*

> Informe l'élève ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint. Elle peut jouer un rôle certificatif déterminant pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme. On parle aussi d'évaluation sommative continue qui additionne les résultats d'évaluation partielle réalisée au terme d'étapes définies de l'apprentissage pour produire un résultat.
>
> TARDIEU (2008 : 199)

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

1.3.3. Évaluation des compétences communicatives en contexte des grands groupes.

Dans l'enseignement/apprentissage de toute langue en général et du français en particulier, chaque activité d'enseignement doit être évaluée. Dans une classe à effectifs élevés, des difficultés liées parfois à la gestion du groupe-classe ainsi que d'autres peuvent empêcher l'enseignant au moment du processus de l'évaluation.

La pédagogie de grands groupes vue selon KONSEBO & SYLLA (2015 :4) comme « *l'art ou une science d'enseigner à des grands groupes* » est l'une des solutions garanties permettant à surmonter ces difficultés. Il suffit seulement que l'enseignant choisisse le mode d'évaluation le plus efficace selon sa classe.

Selon GARNIER (2017) cité par NDAYISHIMIYE :

> Il existe plusieurs modes d'évaluations, l'hétéro-évaluation, pendant le travail de groupe, l'enseignant circule dans la classe et évalue le travail des différents groupes à partir des critères qu'il a prédéfinis, l'auto-évaluation, chaque groupe s'évalue lui-même à l'aide d'une grille d'évaluation distribuée au préalable par l'enseignant, la Co-évaluation, lors de la mise en commun, chaque groupe juge les autres groupes sur les critères définis à l'avance par l'enseignant.
>
> NDAYISHIMIYE (2020 : 32)

Ainsi, il est évident que l'évaluation peut prendre plusieurs formes en l'occurrence l'évaluation formative. S'agissant de l'hétéro-évaluation, en circulant dans les rangées, l'enseignant peut évaluer comment le groupe s'organise, le climat de travail de celui-ci, etc. A cette étape, l'enseignant coche sur sa grille d'évaluation dès qu'une des compétences prévues est acquise.

Concernant l'auto-évaluation, l'enseignant prépare au préalable des questionnaires à remplir et les distribue aux apprenants pour qu'ils les complètent à leur tour selon les compétences acquises.

En fin, on parle de co-évaluation quand, dans un travail de groupe, l'enseignant exige un mis en commun. L'intégralité de chaque groupe ou représenté par un ou deux apprenants expose leur travail. Après cette mise en commun chaque groupe juge les autres. Ceci est suivi par la voix de l'enseignant. Son jugement consiste à procéder à un retour sur les discussions avec les apprenants pour en déceler les éléments positifs et négatifs, les temps morts, les arguments mal formulés, etc.

1.3.4. Différentes formes d'évaluation possible dans les grands groupes

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

1.3.4.1. Évaluation individuelle

Comme son nom l'indique, ce type consiste à évaluer chaque apprenant du groupe individuellement. Selon KONSEBO&SYLLA (2015 :26), « *cette forme d'évaluation consiste, pour le professeur, à interroger nommément chaque élément du groupe afin de le suivre à travers ses progrès et cela à l'issue des activités menées* ». A l'intérieur des petits groups subdivisés, l'enseignant évalue chaque apprenant afin de vérifier s'il a suffisamment maitrisé la matière. L'interrogation orale et la production individuelle des phrases, de petits textes, etc. sont des exemples concrets de cette forme d'évaluation.

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

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

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

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

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

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

1.3.4.2. Évaluation collective

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

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

1.3.5. Modalités d'évaluation dans les grands groupes

En contexte des grands groupes, on distingue deux modalités d'évaluation à savoir l'évaluation différée et l'évaluation immédiate.

1.3.5.1. Évaluation différée

Ce type d'évaluation est programmé soit après une session d'examen, soit quelques mois après, voire une année après les activités et permet d'identifier certains effets du processus d'accompagnement, à savoir si les actions menées ont influencé les comportements et les résultats des apprenants. A ce propos, SALMON et al soulignent que :

> L'évaluation différée intervient un certain temps après que l'action d'accompagnement se soit physiquement clôturée. La période séparant la fin de l'activité (ou ensemble des activités) du moment d'évaluation doit être une durée suffisante pour permettre aux participant de mettre en œuvre les acquis lies à celle-ci.
>
> SALMON et al (2009 : 35)

Quant à la correction, KONSEBO & SYLLA (2015 : 28) suggèrent qu', « *elle ne doit pas prendre trop de temps sinon l'évaluation perd en efficacité et ne joue plus son rôle dans toutes ses dimensions* ». L'évaluation différée distingue trois modes de correction :

a. **Le choix rotatif des devoirs à corriger** : suivant une certaine programmation, l'enseignant fait une correction rotative des devoirs.

Cette rotation portera sur un groupe d'élèves et sur une durée plus ou moins longue, selon le nombre d'élèves de la classe et la nature des travaux. Le choix de la rotation se fait de manière consensuelle pour acquérir l'adhésion de tout le groupe classe.

b. La correction alternative : la classe est divisée en deux groupes A et B. Une fois le professeur corrige obligatoirement les devoirs du groupe A, une autre fois ce sont les élèves du groupe B qui rendent leurs devoirs pour correction.

c. L'évaluation par fragments (ou devoirs séquencés ou évaluations partielles) : l'ensemble de la classe rédige seulement soit l'introduction, soit un ou deux paragraphes du développement, soit la conclusion de travaux de dissertation, de commentaire ou autres activités d'expression écrite. On peut procéder aussi avec des groupes d'élèves, chaque groupe rédige la partie qui lui est confiée.

1.3.5.2. Évaluation immédiate

Après le processus d'enseignement /apprentissage et dans le but de vérifier l'atteinte de l'objectif de la leçon, l'enseignant peut donner un exercice directement aux apprenants qui pourrait être considéré comme une évaluation. C'est ce qu'on appelle l'évaluation immédiate.

Selon KONSEBO & SYLLA,

> L'évaluation immédiate permet à l'enseignant de vérifier sur le champ l'impact de son enseignement ou le degré de réussite des apprenants à un exercice donné. Elle a l'avantage d'intervenir à chaud, au moment même où l'élève se souvient parfaitement de ses hésitations, de ses lacunes. L'élève comprend mieux ses erreurs et peut comparer ses performances à celles de ses pairs.
>
> KONSEBO & SYLLA (2015 : 28)

Cela veut dire que les apprenants s'évaluent directement après l'enseignement en vue de vérifier leurs lacunes, les erreurs soit pour la remédiation soit pour comparer leur niveau de maitrise.

Selon les mêmes auteurs, cette modalité d'évaluation en groupe distingue trois modes de correction :

- **La technique du langage gestuel** : les élèves lèvent la main pour montrer leur option. D'autres réponses codées sont possibles. Par exemple, l'utilisation de carton de couleurs différentes, selon que la réponse est affirmative ou négative ou qu'il n'y a pas de réponse à la question.

- **Le procédé « la Martinière** » : L'utilisation de l'ardoise, toujours d'actualité dans les petites classes, est héritée de Claude Martin (1735-1800). Elle permet la vérification immédiate de l'impact d'un enseignement dans certains cas (calcul mental, orthographe…).

- **L'auto et l'hétéro-correction** : Pour l'autocorrection, chaque élève corrige son propre travail. L'hétéro-correction peut être réciproque (échange de copies entre des élèves voisins) ou non réciproque (les copies sont réparties dans la classe). Pour ce type de pratique, il est nécessaire de créer dans la classe une ambiance d'honnêteté et de modestie. KONSEBO. P.M. & SYLLA S. (2015 : 28).

1.3.6. Choix des outils d'évaluation en pédagogie de grands groupes

C'est une étape du processus de l'évaluation qui n'est pas aussi facile. Dans sa classe, l'enseignant des questions pouvant vérifier des compétences apprises en classe par les apprenants. A défaut de cela, certains auteurs pédagogues suggèrent que de telles évaluations ne serait pas acceptable car elles ne tiennent pas à vérifier toutes les compétences communicatives. A titre d'exemple, NDUWINGOMA (2020 : 4) suggère qu'« *il ne s'agit pas de choisir des questions ou des consignes à donner aux apprenant.e.s, mais de veiller à ce qu'elles concourent à la vérification des compétences acquises par les apprenant.e.s* ».

En pédagogie de grands groupes, les évaluations choisies utilisent deux types de questions : les questions ouvertes et les questions fermées.

- **Des questions ouvertes**: C'est le cas où l'enseignant-évaluateur laisse à l'apprenant la possibilité d'organiser ou de reformuler sa propre réponse. Ce sont les questions du type :

Parler de… ? Quel est le rôle de… ? Expliquer…, etc. A travers ces questions, l'enseignant peut voir l'image réelle de ses apprenants.

- **Des questions fermées:** Il s'agit de la situation dans laquelle l'apprenant choisit la réponse à la question posée parmi une liste de propositions faites par l'enseignant. Appelées généralement des QCM (Questions à Choix Multiples), les questions fermées se présentent us plusieurs formes : Exercices à trous, Question ouverte à réponse courte, vrai ou faux, etc

Conclusion partielle

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage comme à l'évaluation des compétences communicatives, certaines méthodologies ont été réfléchies pour faire face à un grand nombre d'apprenants qui s'observe actuellement dans certaines classes en général et de 1ère et 2ème années du post-fondamental, section Langues en particulier. Au cours de ce chapitre, nous avons vu que la pédagogie de grands groupes, qui consiste à amener tous les apprenants, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités proposées par l'enseignant, apporte une aide importance pendant le processus de l'évaluation. Travaillant au sein de leurs groupes respectifs et subdivisés au sein du groupe-classe, les apprenants se sentent à l'aise et s'entraident mutuellement. Quant à la correction des copies, ils le font dans leurs groupes et s'expliquent même en cas de besoin. Le rôle de l'enseignant ne devient autre que celui de circuler dans les rangées pour suivre comment les activités se déroulent, soit de les évaluer, soit de distribuer les questionnaires aux apprenants ainsi que de les encadrer dans leurs discussions lors de la mise en commun ou pendant les exposés. Malgré tout cela, la pédagogie de grands groupes ne présente seulement des avantages mais aussi en quelque sorte des inconvénients quand l'enseignant n'est pas bien outillé en matière de l'emploi de cette pratique de classe.

CHAPITRE II : DES COMPETENCES COMMUNICATIVES DANS LES CAHIERS SUPPORTS-ELEVES ET DANS LES PRATIQUES EVALUATIVES

L'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères visent toutes le développement des compétences communicatives sans exception aucune et les évaluations doivent porter sans doute sur toutes ces compétences pour vérifier le niveau de maitrise de ces mêmes compétences enseignées.

Au cours de ce chapitre, en se basant sur la description des compétences communicatives faite par le CECR que nous avons vue dans le chapitre précédent, nous allons voir la place de ces compétences dans le cahier des supports-élèves des apprenants des classes de 1ère et 2ème année de la section Langues. Nous voulons vérifier si les manuels abordent toutes les compétences communicatives ce qui permettrait aux enseignants de les développer et de les évaluer facilement. Dans le second point, nous allons analyser si les évaluations données aux apprenants tiennent à vérifier toutes ces compétences communicatives qui seraient enseignées.

2.1. Les compétences communicatives à travers le cahier des supports-élèves de 1ère et 2ème années Langues.

Depuis l'an 2013, dans le domaine éducatif du Burundi a été introduite une nouvelle réforme dont la principale innovation dans le domaine des langues est la mise en œuvre de l'enseignement de quatre langues, dès les premières années de l'ECOFO, à savoir : le kirundi, le kiswahili, le français et l'anglais.

Cette réforme a pour but de rendre efficace et plus particulièrement productif l'enseignement des langues ci-haut citées. Elle a également permis à l'éducation burundaise de mettre en place des programmes qui s'inspirent de l'approche communicative. Cette dernière porte essentiellement sur quatre compétences communicatives dont la lecture-compréhension, la compréhension orale, la production écrite et la production orale.

Ainsi donc, dans les manuels de langue française de la section Langues, nous allons voir la place accordée à chacune de ces quatre compétences ci haut-citées.

2.1.1. Le cahier des supports-élèves de 1ère année Langues et les compétences abordées.

Le manuel proposé pour les apprenants de première année Langues du post fondamental, comme pour le reste du cycle, est subdivisé en trois paliers. Les contenus de chaque palier suivent une progression qui incite l'apprenant à développer et à faire évoluer ses compétences.

A la fin de chaque palier se trouve une situation-problème dont les ressources enseignées tout au long du palier correspondent à des connaissances qui doivent être mobilisées pour réaliser cette tâche. À cette étape, l'apprenant est appelé à utiliser les ressources appropriées de manière à intégrer dans les situations de communication ce qui prouverait qu'il a acquis des savoirs, des savoir-faire ainsi des savoir-être.

Cependant, le cahier des supports-élèves de 1ère année de la section Langues ne précise pas clairement comment la compétence de compréhension orale est sensée être développée ou évaluée. Cela nous pousse même à penser qu'elle n'est pas considérée. Le tableau suivant nous montre les compétences abordées et les objectifs visés pour chacune d'elles.

Tableau nº 2 : les compétences abordées dans le cahier des supports-élèves de 1L

Compétences terminales		Compétences intermédiaires		
Compétences	Objectif	Objectifs		
		Palier 1	Palier 2	Palier 3
Production orale	Produire à l'orale en 3 minutes au moins des énoncés variés de genres narratif, descriptif et informatif pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information.	Produire à l'orale en 3 minutes environ des énoncés à dominante narrative	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante descriptive.	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante informative.
Production écrite	Produire des textes variés de genre narratif, descriptif et informatif de 15 à 20 lignes pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information	Produire des textes à dominante narrative de 15 à 20 lignes.	Produire des textes variés à dominante descriptive de 15 à 20 lignes.	Produire des textes variés à dominante informative de 15 à 20 lignes
Lecture-compréhension	Produire des textes variés de genre narratif, descriptif et informatif pour réagir à une problématique identifiée.	Production des narrations variées pour réagir à une problématique identifiée	Produire des descriptions variées pour réagir à une problématique identifiée	Produire des textes informatifs variés pour réagir à une problématique identifiée.

Source : Le Guide de l'enseignant de la classe 1ère année Langues PF, 2016

Comme l'indique la page introductive de chaque palier et énonçant les compétences visées au cours dudit palier, nous avons trouvé que la compétence de compréhension orale est pratiquement ignorée dans le cahier des supports-élèves de la 1ère année post fondamentale de la section Langues. Nous pensons que la raison qui expliquerait cela est cette compétence exige des outils difficiles à avoir surtout pour les systèmes éducatifs des pays moins développés comme le Burundi. Comme le tableau ci-dessus le montre, les compétences de production orale et écrite et de lecture-compréhension sont prises en considération.

2.1.1.2. La compétence de la compréhension écrite dans le cahier des support-élèves de 1ère année Langues

Contrairement aux textes du cycle fondamental où on propose des questions de compréhension globales et détaillées, ni le cahier des supports-élèves ni le guide de l'enseignant ne présente ces genres de questions en classe de 1L. Les questions couramment posées sont « dégager l'idée générale du texte », « repérer les indices de tel type de texte, ». Il revient à l'enseignant de trouver d'autres questions pouvant vérifier suffisamment la compréhension du texte.

Ainsi, nous ne pouvons pas passer sans souligner que cette compétence prend une place importante dans le programme de 1L. Cela s'explique par le fait que le nombre des leçons de lecture-compréhension proposé n'est pas un nombre négligeable c'est-à-dire 9 leçons soit 11,11 % au premier palier, 7 leçons soit 10,93 % au deuxième palier et 7 leçons soit 11,29% au troisième palier. Une autre raison est que le temps consacré pour chaque leçon de lecture-compréhension est d'au moins deux séances c'est-à-dire l'exploitation du texte suivi de la lecture expressive (où on respecte les pause, l'intonation, la ponctuation, la nasalisation,).

En somme, les compétences de lecture-compréhension, de production orale et de production écrite ont leurs places dans le cahier des supports-élèves de la 1ère année de la section Langues. Le tableau ci-dessous nous montre en pourcentage et par palier la place de chaque compétence parmi celles précédemment citées par rapport au nombre de leçons prévues dans tout le manuel.

2.1.1.1. Les compétences de la production orale et écrite dans le cahier des support-élèves de 1ère année Langues

Dans le cahier des supports-élèves de 1L, les compétences de production orale et écrite ont été prises en considération par les concepteurs des programmes. Et d'ailleurs, les seules leçons portant sur la grammaire, le lexique et l'orthographe ne suffiraient pas pour l'enseignement-apprentissage d'une langue si l'enseignant ne prévoyait pas le temps de la mise en application de ces outils ci-haut mentionnés en situation de communication orale et écrite.

De ce fait, au premier palier est prévu dans le cahier des supports-élèves 14 leçons soit 17,28 % de la production orale contre 13 leçons soit 16,04% de la production écrite. De même, au deuxième palier, il est prévu 12 leçons soit 18,75% de la production orale contre 12 leçons soit 18,75% de la production écrite et enfin, au troisième palier ce n'est que 10 leçons soit 16,12% de la production orale contre 10 leçons soit 16,12% de la production l'écrite qui sont réservées seulement. Le seul problème est de savoir si les enseignants exploitent toutes ces leçons comme prévu. Nos inquiétudes se fondent sur la façon dont ces leçons sont proposées. Elles se suivent. Certains enseignants, dépendamment de leurs compétences, pourraient favoriser l'une à l'insu de l'autre.

Tableau nº3 : Place de l'oral, l'écrit et de la lecture-compréhension dans le programme de 1L

Palier	La production orale	La lecture-compréhension	La production écrite	Total des leçons
1èr palier	14 = 17,28%	9 = 11,11 %	13 = 16,04 %	81
2ème palier	12= 18,75%	7 = 10,93 %	12 = 18,75%	64
3ème palier	10= 16,12%	7 = 11,29%	10=16,12%	62
Total	36 = 17,39%	23 = 11,11%	35 = 16,90%	207

L'analyse des manuels de 1L montre que, sur le total des leçons prévues pour toute l'année c'est-à-dire 207 leçons, la production écrite occupe 35 leçons soit 16,90%, la production orale prend 36 leçons soit 17,39% et la compétence de lecture-compréhension occupe 23 leçons soit 11,11%. Nous signalons que la compétence de compréhension orale est absente dans le manuel des apprenants de 1ère année de la section Langues.

2.1.2. Le cahier des supports-élèves de 2ème année Langues et les compétences abordées.

Comme pour le manuel de la 1ère année de la section Langues, le manuel de la deuxième année aborde également les compétences de production orale, la production écrite et de la lecture-compréhension. Concernant la compétence de compréhension orale, les concepteurs de ce manuel ne précisent pas pourquoi elle n'apparait pas parmi toutes les activités prévues.

Le manuel de la 2ème année du post fondamental, section Langues est aussi subdivisé en trois paliers. Dans chaque palier, il proposé des leçons sur la lecture-compréhension (des textes), des leçons de grammaire (conjugaison et orthographe) et des leçons pour les compétences de production orale ainsi que celles de la production écrite. Enfin, ce manuel précise également les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires fixés pour ces trois compétences ci-haut citées. Le voici en détails dans le tableau suivant :

Tableau n°4 : Les compétences abordées dans le cahier des supports-élèves de 2ème année Langues

Compétences terminales		Compétences intermédiaires		
Compétences	Objectif	Objectifs		
		Palier 1	Palier 2	Palier 3
Production orale	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information.	Produire à l'oral en 3 minutes au moins des énoncés variés à dominante explicative	produire en 5 minutes environ des énoncés variés à dominante injonctive.	produire à l'oral en 5 minutes au moins des énoncés variés à dominante conversationnelle.
Production écrite	Produire des textes variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel de 20 à 25 lignes pour : - décrire un personnage, un objet, un lieu - raconter un évènement - donner une information	produire des textes à dominante explicative de 20 à 25 lignes.	produire des textes variés à dominante injonctive de 20 à 25 lignes.	produire des textes variés à dominante conversationnelle de 25 à 30 lignes
Lecture compréhension	produire des textes variés de genre explicatif, injonctif et conversationnel pour réagir à une problématique identifiée.	produire des textes variés à dominante explicative pour réagir à une problématique identifiée	produire des textes injonctifs variés pour réagir à une problématique identifiée	produire des textes conversationnels variés pour réagir à une problématique identifiée

Source : Le Guide de l'enseignant de la classe 2ème année Langues PF, 2017

Comme c'est ainsi détaillé dans le tableau ci-dessus, les seules compétences de la production orale, de la production écrite et de la lecture-compréhension sont proposées dans le manuel de langues français en deuxième année post fondamental, section Langues. Nos inquiétudes restent toujours sur le pourquoi la compétence de compréhension orale n'a pas de place dans ce manuel.

2.1.2.2. La compétence de la lecture-compréhension dans le cahier des support-élèves de la 2ème année Langues

Cette compétence est aussi considérée dans le cahier des support-élèves de deuxième année au post-fondamental, section Langues. Nous avons trouvé 9 leçons soit 11,25% des textes au premier palier, 7 leçons soit 11,29% au deuxième palier et enfin 7 leçons soit 11,11% au troisième palier. A part ces pourcentages qui justifient la place importante qu'occupe la compétence de la lecture-compréhension, nous soulignons également que le temps consacré à son enseignement est d'au moins deux séances.

2.1.2.1. Les compétences de la production écrite et orale dans le cahier des support-élèves de la 2ème année Langues

Dans le manuel de la deuxième année de la section Langues, les activités prévues pour le développement voire l'évaluation de ces deux compétences prennent l'appellation de « expressions libres » dans le cahier des support-élèves de la deuxième année de la section Langues. Nous n'avons trouvé que 8 leçons soit 10% de la production écrite contre 8 leçons soit 10% de la production orale au premier palier, 8 leçons soit 12,90% de la production écrite contre 8 leçons soit 12,90% de la production orale au deuxième palier et 7 leçons soit 11,11% de la production écrite contre 7 leçons soit 11,11% de la production orale au troisième palier.

Ensuite, certaines consignes de ces deux compétences surtout celles de la production orale ne précisent pas réellement ce que l'apprenant gagnera à la fin de la séance. C'est le cas par exemple de cette activité « *faire déclamer le poème donné en classe* » MEESRS (2017 : 109).

Bien sûr que cet enfant maitrisera les aspects verbaux (sons, articulation gestes mimiques, …) s'il parvient à mémoriser ce poème, ce qui n'est pas aussi une garantie.

Par contre, pour une compétence de production orale, le rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute est très importante car l'apprenant à besoin d'argumenter ou de réfuter au lieu de mémoriser ou répéter les mots.

Enfin, les activités de ces compétences peuvent parfois viser le même objectif, une séance est réservée sur la préparation des discussions et les discussions proprement dites tandis que la deuxième se réserve pour la production écrite. C'est le cas de cette activité « *Donner des recommandations oralement à l'aide des injonctions/ Rédiger des recommandations à l'aide des injonctions* » MEESRS (2017 : 53). Nous jugeons cela insuffisant pour un apprenant de 2ème Langues car il serait appréciable si on leur apporte des sujets différents pour leur entrainer davantage à argumenter.

Tableau nº5 : Place de l'oral, l'écrit et de la lecture-compréhension dans le programme de 2L

Palier	La production orale	La lecture-compréhension	La production écrite	Total des leçons
1èr palier	8 = 10%	9 = 11,25%	8 = 10%	80
2è palier	8= 12,90%	7 = 11,29%	8 = 12,90%	62
3è palier	7= 11,11%	7 = 11,11%	7= 11,11%	63
Total	23=11,21%	23=11,21%	23=11,21%	205

Source : Le Guide de l'enseignant de la classe 2ème année Langues PF, 2017

En somme, dans le manuel des apprenants de 2ème année Langues, seules les compétences communicatives de la production écrite, de la production orale ainsi que celle de la lecture-compréhension apparaissent clairement. Pour toute l'année scolaire, il est prévu d'enseigner 205 leçons dont la production écrite prend 23 leçons soit 11,21%, la production orale 23 leçons soit 11,21% et la lecture-compréhension prend également 23 leçons soit 11,21%.

Le reste des pourcentages est réservé aux leçons de grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe ainsi qu'aux leçons sur le lexique.

2.2. Pratiques évaluatives des enseignants de 1ère et 2ème années du post-fondamental, section Langues

L'évaluation des compétences communicatives, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, n'est pas aussi facile surtout dans les classes à effectifs élevés. Un seul outil d'évaluation ne peut pas vérifier toutes ces compétences (c'est-à-dire la production écrite, la production orale, la compréhension écrite, la compréhension orale). C'est dans cette perspective que nous avons demandé aux enseignants des classes de 1ère et 2ème années de la section Langues, des questionnaires d'évaluations (interrogations et examens) pour analyser la typologique des questions données par les enseignants de français lors des évaluations et pour vérifier si toutes les compétences communicatives sont réellement évaluées.

En effet, en didactique, les questions d'évaluations sont regroupées en deux catégories à savoir : les questions fermées et les questions ouvertes. Selon Bikulčienė (2007) cités par NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020 : 6), « *l'outil d'évaluation est dit « **fermé** » lorsque le type de réponse est extrêmement simple : une croix dans une case pour un QCM, par exemple ». De même, il est dit « **ouvert** » lorsqu'il fait appel à des réponses plus complexes qui relèvent de l'application, de l'analyse ou de la synthèse* ». Ce qui veut signifier que l'apprenant n'a pas besoin de mémoriser pour répondre plutôt il a besoin de comprendre pour mettre en application, à faire en ses propres mots une analyse ou à synthétiser un très peu de mots les réponses demandées.

Ainsi, les questions d'évaluation que nous avons trouvées chez les enseignants montrent que seules les compétences de lecture-compréhension et de la production écrite en plus d'autres

ressources linguistiques (conjugaison, orthographe et vocabulaire) sont évaluées. Les compétences de production orale et de la compréhension orale sont absentes dans les vingt questionnaires que nous avons analysés.

2.2.1. La lecture-compréhension dans les pratiques évaluatives.

Dans cette section, l'analyse des questionnaires d'examen montre que les questions relevant la compétence de la lecture-compréhension sont généralement adressées aux apprenants dans les seules évaluations de fin du trimestre. Les questions posées sont majoritairement des questions ouvertes. A titre illustratif, sur le texte « **la confession** » tiré de « *Les sauterelles* » de Patrice KAYO (1986), cet enseignant a formulé son questionnaire comme suit :

- *Relevez les réactions des différents groupes de gens à l'annonce de la fin du monde.*

- *Montrez comment quelques groupes justifient leurs réactions.*

- *Quels sont les péchés que confesse Ako ?*

- *Ako, regrette-t-il tous ces péchés de la même manière ? Justifiez votre réponse à l'aide du texte*

- *Que redoute Ako chez le prêtre ?*

- *Ako, a-t-il raison de soupçonner le prêtre ? Justifiez votre réponse à l'aide du texte*

- *Ecrivez la première phrase du texte au présent*

Pour les questions pareilles à celles-ci, l'apprenant est appelé à mobiliser ses connaissances pour lire, relire et analyser le texte afin de répondre correctement aux questions posées. Voici d'autres exemple de cette catégorie :

Sur le texte « **l'école de mon rêve** », voici les questions proposées par cet enseignant-évaluateur :

- *Réécrire à ta manière l'information que donne le texte sur l'aspect physique de l'école.*

- *Réécrire à ta manière l'information que donne le texte sur les activités qui s'y déroulent.*

- *Décrire, à l'intention de tes parents d'autres 5 (cinq) qualités de l'école de ton rêve pour leur demander s'ils peuvent t'inscrire dans une école similaire.*

- *Proposer un autre titre de ce texte*

- *Parler trois importances de la nature évoquées dans le texte à tout promeneur de la nature.*

- *Trouvez dans le texte dix (10) mots ou expressions qui constituent les champs lexicaux de la « nature ».*

- *Dire en tes propres mots ce qu'on interdit à tout promeneur de la nature.*

- *Supposons que tu es enseignant(e), expliquez à tes élèves cinq (5) importances de lire les ouvrages littéraires*.

En analysant toutes ces questions que certains enseignants ont proposées aux apprenants, nous trouvons que certaines questions concernent un repérage des informations se trouvant dans le texte : le champ lexical, les qualités de l'école, les réactions des différents groupes de gens, les péchés d'Ako, etc. D'autres questions dépassent même ce niveau de repérage et demande l'esprit d'analyse et de créativité : réécrire, dire en d'autres termes, proposer un autre titre, etc. Donc, toutes ces questions évaluent la compétence de lecture-compréhension mais aussi celle de la production écrite (les questions qui dépassent le niveau du simple repérage).

2.2.2. La production écrite dans les pratiques évaluatives.

Se basant sur la lecture-compréhension, nous avons trouvé dans les pratiques évaluatives des questions vérifiant la compétence de production écrite. C'est le cas par exemple de cet enseignant qui compose son questionnaire sous cette forme :

- *En t'aidant de ce texte et des leçons sur le texte argumentatif, rédigez un texte de 25 à 30 lignes pour :*

a. Présenter en tes propres mots, la thèse défendue ;

b. Présenter les arguments qui soutiennent cette thèse ;

c. Donner ton point de vue sur le sujet traité avec deux arguments à l'appui.

Dans cette même logique, nous avons trouvé que l'outil d'évaluation de la compétence de production écrite peut être formulé sans référence au texte comme à celui vu précédemment.

À titre illustratif, nous regardons cette formulation :

- *Faites une dissertation, entre 200 et 250 mots, sur : « Aux âmes bien nées, la valeur de l'homme n'attend point le nombre des années »* Pierre Corneille.

Après l'analyse de ces questions, l'on remarque que l'apprenant est invité à produire en ses mots des textes entiers. Pour répondre, l'apprenant doit mobiliser plusieurs compétences pour présenter en d'autres mots la thèse défendue, présenter les arguments qui soutiennent la thèse et de donner son point de vue sur le sujet traité. Il en est de même pour la deuxième dissertation car l'on ne peut pas produire un texte d'entre 200 et 250 mots sans faire recours aux autres notions comme la conjugaison, l'orthographe, le lexique, la syntaxe, etc. Donc cette compétence est aussi bien évaluée dans les classes de 1ère et 2ème année de la section Langues et dirigées par les enseignants qui ont accepté de nous fournir des questionnaires.

2.2.3. Des questions sur les ressources linguistiques

L'analyse des questionnaires d'examen au post-fondamental, Section Langues, montre que l'évaluation porte essentiellement sur deux séries : le texte (la lecture-compréhension) et les ressources linguistiques (la grammaire-conjugaison, la grammaire-orthographe et le lexique). Voici quelques exemples des questions posées sur ces ressources linguistiques :

- *Ajoutez « pas » partout où c'est possible*

« Il quitta l'auberge avant que le jour ne se lève. Il n'osa prendre une douche de peur que les autres voyageurs ne se réveillent. Il y avait longtemps qu'il s'était réveillé si tôt. A travers les fenêtres du couloir il crut voir le soleil se lever.

Quand il fut dehors il s'aperçut qu'il faisait moins beau qu'il ne lui avait paru. Il craignit même qu'il n'y ait un épais brouillard de l'autre côté de la vallée. Il comprit qu'il ne pourrait franchir la frontière avant la nuit ».

- *Réécris les passages ci-dessous aux discours indirects*

a. « Nous allons en terre étrangère, nous y découvrirons beaucoup de choses. La vie n'y sera pas facile. Nous partirons d'ici demain ». Confia le père à sa famille.

b. « Si je réussis, personne ne me demandera : « Qui es-tu ? » Je serai monsieur Quatre-Millions, citoyen des Etats-Unis. J'aurai cinquante ans, je ne serai pas encore pourri, je m'amuserai à ma façon. En deux mots, si je te procure une dot d'un million, me donneras-tu deux cent mille francs ? Vingt pour cent de commission, hein ! Est-ce trop cher ? Tu te feras aimer de ta petite femme. Une fois marie, tu manifesteras des inquiétudes, des remords, tu feras le triste pendant quinze jours. »

- *Mettez les verbes entre parenthèses au mode et au temps qui conviennent*

- *Mettez au passé composé les verbes de ces phrases. Attention aux accords*

- *Remplacez les verbes entre parenthèses par le participe présent ou l'adjectif verbal, que vous accordez si c'est nécessaire*

- *Complétez les phrases avec la locution conjonctive qui convient au sens et au mode du verbe : à condition que, à supposer que, au cas où, dans la mesure où, dans l'hypothèse où, du moment que, pour peu que, pourvu que.*

- *Complétez les phrases avec les paronymes proposés*

- *Reliez les expressions à leurs définitions*

-*Mettez les expressions suivantes dans des phrases correctes*

Les questions de cette sous-section montrent que les enseignants se focalisent sur les éléments enseignés en classe et mémorisés à la suite par les apprenants.

Ces éléments n'évaluent aucune compétence communicative car l'apprenant applique selon le modèle donné par leur enseignant pendant le processus proprement dit de l'enseignement-apprentissage.

En somme, dans les classes de 1ère et 2ème année de la section Langues, l'analyse des questionnaires collectés auprès des enseignants de ces classes montre que les compétences communicatives de la production écrite et celle de la lecture-compréhension ont leur place et sont réellement évaluées. D'autres questions proposées ne concernent que des outils linguistiques qui ne visent qu'à vérifier la maîtrise des connaissances acquises en classes.

Conclusion partielle

En enseignement des langues en général et du français en particulier, l'évaluation doit prendre en compte les quatre compétences communicatives (lecture-compréhension, production écrite, production orale, compréhension orale). Aucune de ces compétences n'est à négliger pour le bien de la maitrise de la langue. Par contre, certaines compétences exigent des outils couteux que certains pays non encore développés ne puissent avoir facilement. D'où l'absence de la compétence de compréhension orale comme nous l'avons constaté dans le cahier des supports-élèves des classes de 1ère et 2ème année Langues. Cette compétence exige des outils comme des documents sonores (poste radio, des télévisions, …), d'autres compétences comme la lecture-compréhension aussi nécessitent pour les écoles d'avoir des bibliothèques bien équipées car lire les seuls textes se trouvant dans les manuels scolaires ne suffit pas pour le développement de cette dernière.

En effet, dans les manuels de 1ère et 2ème Langues, les activités relatives à ces compétences occupent, selon les résultats du tableau n° 3, 17,39% pour la production orale, 11,11% de la lecture-compréhension et 16,90% de la production écrite en 1ère année contre 11,21% pour la production orale, 11,21% pour la production écrite et 11,21% pour la lecture-compréhension en 2ème année, de toutes les activités prévues pour toute l'année comme nous le voyons dans le tableau n°5.

Enfin, pour ce qui est des pratiques évaluatives des enseignants, l'analyse montre que seules les compétences de production écrite et de la lecture-compréhension sont suffisamment évaluées. Le reste des questions posées concernent les outils linguistiques. Pour nous, l'évaluation, dans ces deux classes devrait se focaliser sur les compétences communicatives en proposant des sujets qui incitent à l'apprenant de réfléchir avant de répondre. En plus de cela, chaque compétence communicative devrait être évaluée à sa part car une seule évaluation ne peut pas vérifier toutes les compétences communicatives.

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DU TRAVAIL

CHAPITRE III : METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

Notre travail de recherche, comme tout autre travail de recherche scientifique, a suivi une certaine méthodologie pour recueillir les informations. En effet, pour rendre les résultats plus fiables, la définition de la méthodologie à suivre joue un rôle important. C'est dans cette logique que ce chapitre décrit la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir les informations. Il s'agit de la méthode documentaire et l'enquête par questionnaire faite auprès des enseignants de 1ère et 2ème Langues de la DCE Ntahangwa en Mairie de Bujumbura.

3.1. Méthode de recherche

Étymologiquement, le concept « méthode » est définie par le Grand dictionnaire encyclopédique (1985 : 6884) comme suit : « du *latin methodus, chemin, marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou la démonstration d'une vérité. C'est aussi l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat.* »

Pour LOUBET, (2000 : 120) le concept de méthode renvoie à « *l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée*. » Nous pouvons alors oser dire que le concept méthode est la démarche, le chemin à suivre pour obtenir les résultats attendus.

Pour toute étude scientifique, il existe plusieurs techniques que le chercheur peut se servir pour la collecte des données. Parmi ces techniques, nous pouvons citer : le questionnaire d'enquête, l'observation, l'interview etc. Selon LEON (1977 :38), « *le choix des techniques dans la collecte des données est exactement lié ou solidaire à la nature du phénomène étudié* ». Cela veut dire que dans la recherche, on ne choisit pas au hasard n'importe quelle technique utilisée plutôt on cherche l'une ou des techniques appropriées. Tout dépend du sujet de recherche.

Pour notre cas, nous avons opté pour le questionnaire d'enquête écrit et la méthode documentaire. En effet, le questionnaire d'enquête permet en principe à l'enquêté de réfléchir avant de fournir une réponse conséquente à la problématique posée.

Cependant, le questionnaire présente aussi des inconvénients. L'enquêté peut refuser de répondre aux questions qui lui sont posées. A ce sujet, EASTON (1984 : 44), explique que « *le questionnaire écrit est un compromis entre l'enquêteur et l'enquêté, compromis auquel l'enquêté répond en remplissant un questionnaire correspondant* ». Pour notre cas, le questionnaire était laissé à la disposition de l'enseignant qui la complétait pour nous le remettre plus tard après un délai convenu (une période de deux semaines).

Concernant la méthode documentaire, elle a été réalisée sur les manuels pédagogiques utilisés dans l'enseignement du français à l'école post-fondamentale ; sections Langues. Il s'agissait de vérifier la place accordée à chacune des compétences communicatives. Nous signalons que nous avons analysé seulement les manuels des classes de 1ère et 2ème année de la section Langues. Nous avons également fait une analyse des questionnaires d'évaluation pour voir, en plus des résultats trouvés dans l'analyse des manuels, si toutes les compétences communicatives sont évaluées.

3.2. Population d'enquête

La population d'enquêté est le nombre d'individus susceptible d'être interrogés afin de fournir à l'enquêteur ce dont il a besoin. Selon RONGERE (1971 : 56) « *la population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisie l'échantillon*. » Dans le cadre de notre travail de recherche, la population d'enquête est constituée des enseignants du cours de français des établissements scolaires de la DPE de Bujumbura Mairie, précisément de la DCE Ntahangwa, Section Langues.

En effet, nous avons choisi cette population de la municipalité de Bujumbura car c'est là où nous y trouvons les écoles servant de modèle en matière d'enseignement, avec des apprenants bien aiguisés grâce à la formation qu'ils reçoivent depuis l'école maternelle.

Tableau n° 6 : Les établissements de la DCE Ntahangwa ayant la section Langues

Numéro	Établissement	Nombre d'enseignants
1	Lycée Sainte Famille	1
2	L. du Saint Esprit	2
3	L.de la Dignité	2
4	Lycée Reine de la Paix (LRP)	2
5	LM Bumwe	1
6	Lycée Municipal Buterere	1
7	Lycée Municipal Cibitoke	2
8	Lycée Municipal Gikungu	2
9	Lycée Municipal Gihosha	2
10	Lycée Municipal Gasenyi	2
11	Lycée Municipal Kamenge	2
12	Lycée Municipal Kinama	2
13	Lycée Municipal Ngagara	2
14	Lycée Municipale Nyabagere	2
TOTAL	14	25

Notre population d'enquête est constituée de 14 établissements qui correspondent à 25 enseignants du cours de français de la Section Langues. Mais puisque le terrain est vaste, nous étions obligé de choisir l'échantillon.

3.3. Échantillonnage

L'échantillon est la partie de ces enseignants qui a été interrogée en vue de connaitre les réalités vécues par la totalité des enseignants des classes de 1ère et 2ème année de la section Langues. Selon, RONGERE (1971 : 56) « *l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra de connaître par l'extrapolation les caractéristiques de l'univers*. »

En effet, partant de ces propos et pour mieux réussir à notre travail de recherche, nous avons pensé d'abord à déterminer l'échantillonnage. Il parait impossible de travailler sur toute la population d'enquête et pas mal de spécialistes proposent de se baser sur l'échantillon. Pour DE LANDSCHEERE (1982 : 89-90), l'échantillon consiste « *à choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait*. » Il s'agit d'une partie remarquable de l'ensemble de la population d'enquête qui représente tout cet ensemble.

Pour MUCCHIELLI (1985 : 16), il suggère qu'il faut « *limiter l'enquête au petit nombre de personne (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête*. »

Pour ce travail, nous nous sommes aussi inspiré de REUCHLIN qui précise que :

> La meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au hasard de la population. Au hasard ne signifie pas n'importe comment, sans choix délibéré. Cette expression signifie ici de façon précise, que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, la même probabilité d'être extraits.
>
> REUCHLIN (1976 : 184)

C'est dans ce contexte que le choix des écoles faisant partie de l'échantillon a été aléatoirement opéré en procédant au tirage au sort. Nous avons trouvé que notre échantillon d'enquête contenait de 16 enquêtés sur 25 enseignants de la DCE Ntahangwa. Les écoles respectives de ces 16 enquêtés sont : LRP, Lycée du Saint Esprit, LM Gasenyi, LM Kamenge, LM Cibitoke, LM Nyabagere, LM Ngagara, LM Gihosha.

Tableau nº7 : Répartition de l'échantillon

Numéro	Établissement	Nombre d'enseignants
1	LRP	2
2	L. du Saint Esprit	2
3	LM Gasenyi	2
4	LM Kamenge	2
5	LM Cibitoke	2
6	LM Nyabagere	2
7	LM Ngagara	2
8	LM Gihosha	2
Total	8	16

3.4. Enquête

Après la petite retouche des définitions de la population d'enquête et de l'échantillonnage, il a été question, à cette occasion, de faire l'enquête. Deux étapes ont été respectées et poursuivies : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

3.4.1. Pré-enquête

La pré-enquête est l'étape de l'enquête pendant laquelle le chercheur teste son questionnaire avant de l'adresser à tous les enquêtés.

DE LANDSHEERE souligne que :

> Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu. Plus les réponses exigent de temps, moins il y a des chances qu'elles soient fournies, on doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite la collaboration ; il faut choisir les questions en fonction de l'objectif poursuivi et des personnes qui doivent y répondre.
>
> DE LANDSHEERE (1982 : 90)

Pour notre cas, nous avons testé notre questionnaire d'enquête dans deux écoles de la DCE Ntahangwa à savoir le LMC et le LRP.

3.4.2. Enquête proprement dite

Après avoir identifié le terrain, la population enquêtée et l'échantillonnage, nous avons entamé l'étape de l'enquête proprement dite.

Nous nous sommes dirigé d'abord vers les écoles déjà identifiées, mini en mains d'une lettre de recommandation délivrée par le Doyen de la FLSH, et adressé aux Directeurs de ces dernières pour nous permettre d'effectuer notre enquête dans leurs établissements. Ces Directeurs, après avoir vu et lu la lettre de recommandation, nous ont mis directement en contact avec les enseignants du cours de français dans les classes de 1ère et 2ème années du post fondamental, section Langues.

Nous avons ensuite procédé à la distribution des questionnaires aux 16 enseignants du cours de français. Etant surchargés par leur volume horaire, ils nous ont demandé de leur accorder des jours pour pouvoir compléter nos questionnaires. C'est pour cette raison que nous avons accordé deux semaines au maximum pour tous ces 16 enseignants afin de prendre le temps suffisant de les compléter et de nous les remettre.

Enfin, nous avons collecté les questionnaires distribués. Nous ne pouvons pas terminer sans signaler que tous les questionnaires n'ont pas été remis, il y a deux enseignants qui n'ont pas voulu nous répondre et nous avons travaillé avec les 14 enseignants qui ont favorablement remis leurs questionnaires.

3.5. Dépouillement

Après avoir collecté tous les questionnaires distribués, nous avons ensuite commencé l'étape de dépouillement des résultats obtenus sur terrain. Cette étape est aussi importante dans un travail de recherche.

A ce sujet, JAVEAU (1971 : 261) fait savoir que « *dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses* ». Cela veut signifier que le chercheur lit très attentivement toutes les réponses fournies, les sélectionne et les regroupe selon leur pertinence. Cette analyse des résultats doit suivre les objectifs de l'étude et les hypothèses.

3.6. Difficultés rencontrées.

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, devant un stimulus, tout individu réagit à sa façon. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors des recherches par questionnaire, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains enseignants qui voulaient refuser de livrer leurs informations. Certains avançaient les motifs qu'ils sont surchargés. De plus le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé d'une part par les activités académiques, d'autre part par la lenteur qui a caractérisé nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires distribuées (certains ont dépassé le délai de deux semaines). Enfin, certains enseignants nous ont dit qu'ils ont perdu nos questionnaires et nous ont demandé d'autres, ce qui nous a perturbé davantage. Nous signalons également que les 16 enquêtés n'ont pas répondu favorablement. Deux d'entre eux ont refusé de remettre les questionnaires que nous leur avons donnés.

Conclusion partielle

Toute recherche scientifique doit fixer au préalable les modes de recherches des données et les outils adéquats par rapports aux objectifs et hypothèses qu'on s'est données pour analyser la problématique qui est l'objet de l'étude. Pour notre cas, il a été question de montrer comment nous avons effectué l'enquête.

D'une manière brève, avant ladite recherche, nous avons élaboré des outils qui nous ont aidé à recueillir les données (formulation des questions pour le questionnaire à adresser aux enseignants ciblés comme échantillon) en nous basant sur les hypothèses et les objectifs définis. Ensuite, il a été question de définir la population de l'enquête (25 enseignants des 14 écoles ayant la section Langues) et l'échantillonnage (16 enseignants des 8 écoles dont 2 pour le pré-enquête et 14 pour l'enquête proprement dite). Après l'enquête, malgré de multiples difficultés y rencontrées, une autre étape de la collecte des données et du dépouillement de celles-ci a été suivie. C'est une étape aussi importante car elle nous aide, dans le chapitre suivant, pour l'analyse et l'interprétation des résultats nous permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS

Après avoir collecté les données de l'enquête par le questionnaire, effectuée auprès des enseignants des classes de 1ère et 2ème années Langues du post fondamentale de la DCE NTAHANGWA en mairie de Bujumbura, nous avons procédé à l'étape de dépouillement des réponses fournies par les enseignants enquêtés. Cette étape consiste à regrouper nos différentes questions en thèmes afin de faciliter le traitement des résultats obtenus. Au cours de ce chapitre, nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats obtenus dans l'enquête dans le but de vérifier si les réponses provisoires que nous nous sommes données sont confirmées ou infirmées.

4.1. Identification du niveau des enquêtés

Dans cette sous-section, nous avons voulu identifier les différents niveaux des enseignants enquêtés. Nous voulions donc savoir si les enseignants enquêtés ont le niveau requis pour enseigner dans ces classes. Voici donc les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau nº8 : Niveaux des enseignants

Diplômes universitaires en français des enseignants	IPA/ ENS V	Licencié en LLF	Licencié en LLA	IPA/ENS BACIII	Total
Effectif	7	3	2	2	14
Pourcentage	50%	21,5%	14,25%	14,25%	100%

Vu les résultats présentés dans ce tableau, nous remarquons que 7 enseignants soit 50% ont un diplôme de IPA/ENS V c'est-à-dire un diplôme de licence agrégé en enseignement du français au post-fondamental ; 3 enseignants soit 21,5% ont un diplôme de Licence en Langue

et Littérature Françaises. Pour cette catégorie, nous signalons que ces enseignants, dans leur cursus académique, ont eu des cours pédagogiques à l'enseignement du français.

La troisième colonne présente 2 enseignants soit 14,25% qui ont un diplôme Licence en Langue et Littérature Africaine. La dernière catégorie est constituée de 2 enseignants soit 14,5% qui sont des détenteurs du diplôme de baccalauréat délivré par l'IPA/ENS BACIII.

Considérant donc les niveaux de qualification de ces enseignants, il est à souligner que tout le monde a le profil de dispenser le cours de français au post-fondamental.

4.2. Pratique de la pédagogie de grands groupes dans les classes à effectifs élevés de la section Langues.

La première question consiste à savoir les effectifs des classes dirigées par nos enquêtés. À ce niveau, voici les réponses fournies :

Tableau nº9 : Effectifs des élèves dans les classes

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
1. Avez-vous combien d'élèves dans votre classe ?	De 1 à 30 élèves.	3	21,5%
	Entre 30 et 55 élèves	5	35,7%
	Entre 55 et 120 élèves	4	28,5%
	120 et plus	2	14,3%
	Total	14	100%

S'agissant des effectifs qui s'observent dans les classes dirigées par nos enquêtés, 21,5% ont un effectif d'apprenants compris entre 1 à 30 tandis que 35,7% ont comme effectif compris

entre 30 et 55 élèves, 28,5% ont un effectif d'apprenants compris entre 55 et 120 et 14,3% ont un effectif d'apprenants dépassant 120 apprenants.

Considérant que toutes les classes dépassant le nombre de 55 sont des classes nombreuses, nous disons que 42,8% sont des classes pléthoriques et que 57,2% sont des classes normales.

À cette première question, le constat est que dans les lycées publics, les effectifs ne sont pas élevés par rapport aux lycées municipaux. Cela s'explique par le fait que, après le concours de la 9ème année, seuls les meilleurs apprenants ont l'accès à l'internat et le reste est orienté dans les lycées municipaux.

La deuxième question consiste à savoir si les enseignants enquêtés ont été formés sur la pédagogie de grands groupes. Voici les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau nº10 : Formation sur la pédagogie de grands groupes

Questions	Réponses	Effectif	Pourcentage
2. a. Avez-vous été formés sur la pédagogie de grands groupes ?	Oui	14	100%
	Non	0	0%
	Total	14	100%

Concernant la deuxième question, nous avons trouvé que la totalité de nos enquêtés soit 100% ont eu la formation sur les pratiques de la pédagogie de grands groupes. Ce qui nous a donné l'espoir de pouvoir aboutir à notre objectif. À voir leur qualification (voir tableau nº 8) c'est-à-dire 7 enquêtés soit 50% ont fait l'IPA V, 6 enquêtés ont fait la faculté des lettres et sciences humaines c'est-à-dire 3 enquêtés soit 21,5% en langue et littérature française et 2 enquêtés soit 14,25% en langue et littérature africaines et enfin 2 enquêtés soit 14,25% ont fait le baccalauréat à l' institut de pédagogie appliquée, il est à conclure que tous ces enseignants enquêtés ont suivi cette formation à l'université y compris ceux de la faculté des lettres et sciences humaines en langue et littérature françaises et en langue et littérature africaines.

C'est ainsi que la question suivante vise à savoir si les enseignants enquêtés ont des connaissances suffisantes sur les pratiques de la pédagogie de grands groupes.

Tableau nº11 : Connaissances des enseignants sur les pratiques de la pédagogie de grands groupes

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
3. a. Avez-vous des connaissances suffisantes sur la pédagogie de grands groupes ?	Très peu	2	14,2%
	De façon théorique	9	64,3%
	Théorie et pratique	3	21,5%
	Total	14	100%
b. Quand parle-t-on de grands groupes ?	Moins de 50 élèves	0	0%
	Entre 50 et 100 élèves	12	85,7%
	Plus de 100 élèves.	2	14,3%

Ainsi, les résultats tels que présentés dans ce tableau nous montrent que 9 enquêtés soit 64,3% ont de connaissances en matière de la pédagogie de grands groupes mais de façon théorique, 3 enquêtés soit 21,5% ont des connaissances en pédagogie de grands groupes de façon théorique et pratique et 2 enquêtés soit 14,2% affirment avoir très peu de connaissances en cette pratique de classe. Bien qu'ils aient été formés tous sur les pratiques de la pédagogie de grands groupes, les connaissances ne sont pas les mêmes. Ce qui nous conduit à conclure que certains enseignants ne font en aucun cas recours aux pratiques de la pédagogie de grands groupes lors de l'évaluation des compétences communicatives en français.

S'agissant des grands groupes (des classes pléthoriques ou à effectifs élevés), tout le monde (les enseignants enquêtés) affirme que les classes avec un effectif dépassant 50 élèves

constituent des grands groupes. 12 enquêtés soit 85,7% voient les grands groupes les classes comprises entre 50 et 100 élèves tandis que 2 enquêtés soit 14,3% voient les grands groupes comme les classes dépassant 100 élèves. Nous dirons donc que tout le monde comprend les grands groupes même s'ils ne trouvent pas les mêmes chiffres. L'important est qu'ils considèrent toutes les classes inférieures à 50 comme les classes normales.

Ainsi, la question suivante consiste à savoir les critères utilisés pour la création des groupes de travail.

Tableau nº12 : Critères de création des groupes

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Q4. Comment créez-vous des groupes ? Justifiez votre réponse.	a. par ordre alphabétique	5	35,7%
	b. par leur niveau de maitrise	0	0%
	c. Autres.	9	64,3%

Vu les résultats de ce tableau, nous remarquons que 9 enseignants enquêtés soit 64,3% préfèrent le choix « autres » où ils disent qu'ils préfèrent le « mélange des niveaux ». Pour se justifier, ils précisent qu'ils veulent que les plus forts soient aidés par les faibles. A titre d'exemples, l'E6 souligne que :

- *les plus intelligents constituent le moteur pour le groupe. Ils aident à mieux apprendre aux moyens et aux faibles. Ils constituent également des exemples aux moyens et aux faibles*.

Le seul facteur primordial de l'entraide entre les membres du groupe est le fondement de cette idée. Même l'E3 ne dit que cela sauf qu'il le dit différemment,

- *je crée les sous-groupes pour leur niveau d'intelligence parce qu'il suffit de faire le mélange (les forts et les faibles) pour que les plus forts aident les plus faibles*.

Quant aux enseignants qui soutiennent le choix (par ordre alphabétique) c'est-à-dire 5 enquêtés soit 35,7%, ils partagent les idées avec les précédents car ils ne préfèrent pas mettre les apprenants en groupe suivant leur niveau parce que les faibles n'auraient plus d'aide. L'E2 justifie sa réponse en ces mots :

- *je crée les sous-groupes par ordre alphabétique dans le but de faire le minimum d'équilibre*.

L'idée qui rejoint les précédentes de ceux qui optent pour le mélange de tous les niveaux.

En somme, tous ces enseignants enquêtés mettent les apprenants en groupes pour que les apprenants s'entraident. Ils ne préfèrent pas mettre leurs apprenants en groupes selon leur niveau de maîtrise de peur de ne pas baisser davantage niveau des faibles apprenants.

Enfin, le constat est que tous ces enseignants ont leur façon de former des groupes, ce qui renvoie à conclure que certains d'entre eux n'emploient pas les pratiques de la pédagogie de grands groupes. Il reste à savoir si ces enseignants évaluent réellement les compétences communicatives dans la PGG

4.3. Appréciation des enseignants sur la pédagogie de grands groupes

Notre cinquième question s'attache à savoir comment nos enquêtés jugent la pédagogie de grands groupes comme méthode d'enseignement/apprentissage. La question était libellée ainsi :

Q5. Comment appréciez-vous la pédagogie de grands groupes comme méthode d'enseignement/apprentissage ?

Pour s'expliquer, certains enseignants enquêtés apprécient cette pratique de classe très bonne et efficace surtout dans les classes à effectifs élevés. A titre illustratif, l'E5 s'exprime en ces termes :

- La pédagogie de grands groupes permet d'abord aux apprenants de pouvoir développer certaines valeurs comme la solidarité ou la coopération c'est-à-dire confronter et échanger les idées. Avec cette confrontation des idées, l'élève trouve alors l'occasion de s'ouvrir au monde et surmonte sa timidité. Ladite pédagogie permet ensuite aux enseignants d'augmenter l'efficacité pédagogique et gagnent plus de confiance des élèves car l'enseignant est perçu comme un facilitateur et a aussi le rôle d'écouter et répondre aux attentions particulières des élèves.

D'après cet enseignant, la pédagogie de grands groupes est bonne et efficace parce que les élèves gagnent davantage dans leur apprentissage. Les apprenants deviennent des amis du fait qu'ils travaillent en commun et se donnent plus d'explications. L'enseignant ne fait qu'encadrer seulement les groupes subdivisés au sein du groupe-classe. Un autre enseignant dit que :

- la pédagogie de grands groupes favorise les élèves car ils se donnent des explications et elle devient favorable pour les élèves de bas niveaux.

Cela veut dire que cette pratique de classe aide beaucoup les apprenants en particulier ceux qui ont des difficultés c'est-à-dire de faibles niveaux. Les élèves intelligents par rapport à leurs camarades partagent avec les autres des connaissances et ceux qui ont des faiblesses posent facilement leurs questions car ils ne sont pas sous la pression de leur enseignant.

En outre, d'autres enseignants, quant à eux, voient la pédagogie de grands groupes comme méthode d'enseignement/apprentissage très bonne :

- la pédagogie de grands groupes est l'une des méthodes utilisées en classe quand il y a beaucoup d'apprenants afin de rendre efficace l'enseignement.

- une méthode très bonne et rapide.

- je l'apprécie très bonne une fois la classe n'est pas pléthorique.

Considérant toutes ces réactions, nous remarquons que cette pratique de classe est bien appréciée par les enseignants enquêtés.

- la pédagogie de grands groupes permet à tous les élèves de participer et de s'exprimer.

Concernant ces derniers, ils partagent l'idée de l'efficacité de l'enseignement comme facteur qui caractérise la pédagogie de grands groupes. Ils ajoutent que cette pratique permet à tous les élèves des classes pléthoriques de participer et de mieux s'exprimer.

Cependant, un autre groupe d'enseignants ne voient pas de bon œil la pédagogie de grands groupes, ils s'expriment en ces termes :

- *c'est une pédagogie qui fait reculer le niveau des élèves car la majorité se cache derrière ces effectifs élevés.*

- *Elle n'est pas efficace car on ne maîtrise pas le niveau des élèves. L'encadrement n'est pas du tout facile*.

D'après eux, cette pratique de classe n'apporte pas beaucoup de choses car les seuls élèves intelligents travaillent.

En plus du niveau des élèves, au lieu d'augmenter, cette pratique de classe fait reculer davantage le niveau des élèves car les plus faibles ne font que se cacher derrière les dos des intelligents.

4.4. Apport de la pédagogie de grands groupes

En plus de cette appréciation fait par nos enquêtés, nous avons voulu savoir ce que cette pratique de classe, bien qu'elle soit la plus recommandée dans l'enseignement actuel, leur aide actuellement. Cette question était libellée ainsi :

Q6. Remarquez-vous de l'apport de la pédagogie de grands groupes ? Justifie ta réponse.

Pour cette question, voici les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous :

Tableau nº13 : Apports de la PGG

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Q6. Constatez-vous de l'apport des pratiques de la pédagogie de grands groupes ?	Oui	13	92,85%
	Aucune valeur ajoutée	1	7,15%

Pour cette question, 13 enseignants enquêtés soit 92,85% évoquent que la pédagogie de grands groupes aide beaucoup dans l'enseignement/ apprentissage. Parmi eux, cette pratique de classe aide à faire participer toute la classe malgré leur surnombre. Pour s'exprimer, l'E3 s'exprimer en ces termes :

- *elle nous aide à faire travailler tous les élèves.*

Cela rejoint l'idée de RENARD (2003 :62) : « *cette pratique de classe permet d'amener tous les élèves, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en sous-groupes.* »

Ce dernier partage cette idée avec les autres enseignants comme l'E5 qui ajoute un autre facteur de maîtrise de classe. Pour lui :

- *cette pratique nous aide d'une part à maîtriser la classe malgré le nombre important pour arriver à l'objectif de la leçon. Elle nous permet ensuite de faire participer tous les apprenants.*

A côté de la participation et de la maîtrise de classe que la pédagogie de grands groupes leur apporte, l'E8 ajoute que cette pratique permet d'atteindre à l'objectif de la leçon plus vite par rapport à d'autres méthodes utilisées dans l'enseignement/apprentissage. Il s'exprime en ces termes :

- *elle nous aide à atteindre les objectifs plus vite que possible même si nous avons un grand nombre d'élèves.*

Ceci veut dire que l'enseignant a beaucoup de chance d'avoir le temps suffisant de donner beaucoup des exercices ou encore d'avancer dans son programme. C'est l'avis aussi de l'E4 qui dit que :

- elle nous aide au niveau de l'avancement des programmes. Elle nous permet aussi de repérer la faiblesse de certains élèves, en nous référant aux travaux qu'ils ont réalisés.

Par contre, un enquêté soit 7,15% ne voit aucun résultat positif qui pourrait être apporté par les pratiques de la pédagogie de grands groupes dans les classes nombreuses, pour lui, il faudrait que l'État construise beaucoup de classes et engage des enseignants afin de diminuer ces effectifs des classes. Il s'exprime dans ces mots :

- *pas de résultats positifs. Vaut mieux construire beaucoup de salles de classes et engager beaucoup d'enseignant afin de diminuer ces effectifs dans ces classes*.

En somme, les pratiques de la pédagogie de grands groupes aident actuellement les enseignants des classes pléthoriques du post-fondamental, section Langues, à faire participer la totalité des apprenants, à atteindre les objectifs de la leçon, ainsi qu'à relever quelques faiblesses des apprenants à travers les évaluations faites. C'est une pratique de classe qui permet de renforcer les relations entre les apprenants car ils sont en contact tout le temps. Ils communiquent, s'expliquent et échangent sur diverses choses d'apprentissage.

4.5. Évaluation des compétences communicatives en groupe restreint

La première question de cette thématique s'annonce comme suit :

Q7. Privilégiez-vous les évaluations des apprentissages en groupe ? Voici dans le tableau suivant, les réponses fournies par nos enquêtés.

Tableau nº14 : Point de vue des enseignants enquêtés sur l'évaluation des compétences communicatives en groupe.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Q7. a. Privilégiez-vous les évaluations des compétences communicatives en groupe ?	Oui	5	35,7%
	Non (si non, pourquoi ?)	9	64, 3%
	Total	14	100%
b. Que constatez-vous pour les évaluations en groupe ?	Très bonne	2	14,3%
	Bonne	4	28,5%
	Pas bonne	8	57,2%

Sur base des résultats de ce tableau, nous remarquons que 64,3% des enseignants enquêtés ne donnent pas des évaluations en groupe et ne remarquent donc pas de valeurs ajoutées. Ces enseignants disent que l'évaluation en groupe ne permet pas de vérifier les points forts et les faiblesses des apprenants à travers leurs productions. A titre illustratif, l'E4 suggère ceci :

-l'évaluation en groupe ne permet pas de cibler les talents et les faiblesses des élèves.

Si on se réfère aux formes des évaluations employées dans les grands groupes, nous soupçonnons que ces enseignants ne pratiquent pas l'évaluation parce qu'ils ne maitriseraient pas bien comment évaluer en groupes. Qu'il soit l'évaluation individuelle (où l'enseignant interroge chaque élève du groupe afin de suivre ses progrès) mais aussi l'évaluation collective surtout à travers les exposés et les débats, ces deux formes permettent à l'enseignant d'identifier les talents et les faiblesses des apprenants.

Par contre, quelques enseignants c'est-à-dire 5 enquêtés soit 35,7% privilégient les évaluations en groupe. Pour preuve, ces enseignants s'expriment en termes suivants :

- *On privilégie les évaluations des apprentissages en groupe, parce que ça nous aide pendant la correction des copies et on gagne le temps de faire d'autres chose ;*

- *les évaluations se font en groupe pour permettre aux apprenants de pouvoir mettre en application ce qu'ils avaient maîtrisé pendant l'enseignement.*

Le constat que nous pouvons tirer de ces idées est que peu d'enseignants c'est-à-dire 35,7% maîtrisent les formes d'évaluation dans les grands groupes.

S'agissant du constat des enquêtés sur les évaluations en groupe, et selon les résultats présentés dans le tableau ci-haut, nous remarquons que 8 enquêtés soit 57,2% apprécient avec mention pas bonne les évaluations en groupe. Ils avancent les motifs que ces évaluations ne facilitent pas la correction et la notation. L'E10 dit n'avoir pas bien apprécié l'évaluation en groupe parce que *:*

- *l'enseignant ne suit pas progressivement tous les apprenants mais que la correction ou la notation n'est pas aussi objective*.

De l'autre côté, ceux qui disent que les évaluations en groupe sont bonnes (c'est-à-dire 4 enquêtés soit 28,5%) et très bonnes (c'est-à-dire 2 enquêtés soit 14,3%), ils précisent que les apprenants intelligents travaillent en collaboration avec les moins intelligents et ces derniers gagnent parfois des points gratuits. A titre d'illustration, l'E6 s'exprime en disant que :

- *les évaluations en groupe sont bonnes du côté des élèves parce qu'ils collaborent*.

C'est de même pour l'E8 qui ajoute que :

- *les évaluations en groupe sont très bonnes car les élèves intelligents aident les plus faibles et deviennent de plus en plus amis*.

A cela nous remarquons que les propos de ces enseignants, qui connaissent l'intérêt de la pédagogie de grands groupes, rejoignent KONSEBO et SYLLA (2015 :5) qui le résument en ces termes « le *travail de groupe permet le développement des valeurs telles que la coopération, la solidarité, le respect mutuel,* etc. »

Tout comme le travail de groupe peut avoir lieu pendant l'enseignement/apprentissage, il peut aussi avoir lieu pendant le processus de l'évaluation et contribuer du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Tout dépend des choix de l'enseignant et de la maîtrise des techniques de la pédagogie de grands groupes.

En analysant les résultats du tableau n°12 où 9 enseignants soit 64,3% optent pour le choix « autres » dans la constitution des groupes de travail, ce qui nous à pousser à constater qu'ils ne font recours aux pratiques de la pédagogie de grands groupes et ceux du tableau n°14 où 9 enseignants soit 64,3% affirment qu'ils ne privilégient pas les évaluations en groupe, nous constatons que les enseignants qui ont participé à l'enquête ne privilégient pas l'évaluation des compétences communicatives. Donc l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne privilégieraient pas les évaluations des compétences communicatives en groupe est confirmée.

Pour la deuxième question de cette thématique, nous avons voulu savoir les compétences communicatives que nos enquêtés évaluent souvent en groupe. La question est la suivante :

Tableau n°15 : Les compétences communicatives souvent évaluées

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Q8. De quelles compétences communicatives évaluez-vous souvent en groupe ?	Production écrite	14	100%
	Production orale	12	85,71%
	Lecture-compréhension	14	100%
	Compréhension orale	1	7,14%

Avec les résultats de ce tableau, nous constatons avec surprise que les compétences de production écrite et orale et celle de lecture-compréhension sont prises en considération pendant le processus d'évaluation.

Or, rappelons-le, ces mêmes témoins ne privilégient pas l'évaluation des compétences communicatives. Nous pensons que ces enseignants peuvent avoir des confusions quant à l'utilisation et à la compréhension de ces compétences.

En effet, l'E5 souligne que ces compétences vont de pair et se complètent. Il s'exprime dans ces mots :

- *normalement, les compétences de production écrite et de production orale vont de pair et s'entraident mutuellement*.

Comme nous l'avons déjà dit, ces deux compétences peuvent se porter sur un même sujet ou les apprenants réfléchissent et débâtent oralement dans la première séance et s'expriment à l'écrit sur le même sujet dans la séance suivante.

Quant à l'E2, il insiste également sur les compétences de production écrite et de production orale. Pour lui, il recourt souvent à l'évaluation de la production écrite car celle de la production orale demande beaucoup de temps des débats ce qui pourrait perturber d'autres activités. Selon lui,

- *l'expression écrite est beaucoup évaluée par rapport à l'expression orale suite à un effectif élevé qui ne permet pas d'avoir un temps suffisant pour que les élèves fassent des exposés sur les sujets préparés*.

Cela rejoint donc l'idée de NDUWINGOMA et NDEREYIMANA (2020 : 5) qui soulignent que les enseignants continuent aujourd'hui d'évaluer sur les leçons portant sur la production des phrases et de la lecture-compréhension ce qui ne peut pas vérifier le niveau de l'apprenant en toutes les compétences communicatives. Ils s'expriment dans ces termes : « *Cette modalité d'évaluation ne peut pas vérifier les acquis et les compétences expressives de l'apprenant. Elle devient ainsi une activité réalisée en vue de remplir les formalités administratives* ».

Cela veut dire donc que l'enseignant qui se limite à cela n'est pas un bon formateur car toutes les compétences devraient être considérées si on a l'intention de former de bons élèves.

Enfin considérant les résultats de ce tableau n°15 et les propos de nos enquêtés, admettons que toutes les compétences communicatives ne sont pas évaluées.

Pour prévue, un seul enseignant soit 7,14% avoue évaluer la compréhension orale. Donc la troisième hypothèse selon laquelle toutes les compétences communicatives ne seraient pas considérées lors de l'évaluation est partiellement vérifiée et confirmée.

4.6. Difficultés liées à l'évaluation en grands groupes

Concernant les difficultés liées à l'évaluation des compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes, nous avons adressé à nos enquêtes la question suivante

Tableau nº16 : Quelques difficultés liées à l'évaluation des compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Q9. A quelles difficultés heurtez-vous pendant l'évaluation des compétences communicatives en groupe ? Justifie ta réponse	Effectifs élevés et des salles très petites	9	64,3%
	Le niveau des élèves (les élèves ont du mal à s'exprimer)	12	85,8%
	Programmes vastes et la gestion du temps	10	71,5%
	Aucune difficulté	2	14,3%

Considérant les résultats de ce tableau, nous trouvons que 12 enseignants soit 85,8%, 10 enseignants soit 71,5% et 9 enseignants soit 64,3% affirment respectivement que le niveau des élèves (les élèves ont du mal à s'exprimer), les programmes vastes et la gestion du temps et les effectifs élevés et des salles très petites sont souvent les difficultés rencontrées par les enseignants. Voici donc comment ils justifient leurs réponses :

- *la salle est trop petite pour former des groupes séparés, c'est pourquoi deux bancs pupitres se mettent ensemble pour former un groupe car aucun banc pupitre n'est occupé par moins de trois apprenants*.

Pour cet enseignant, il évoque la difficulté liée aux salles trop petites ce qui cause d'énormes problèmes surtout de la gestion de ces groupes, etc.

Pour continuer à récolter beaucoup d'idées, nous écoutons l'E14 qui ne va loin du précédent plutôt qui va ajouter d'autres difficultés. Pour lui,

- *je rencontre les difficultés liées à la gestion des groupes, au respect du nombre d'évaluation exigé par trimestre, à la gestion du temps sans oublier le problème lié au matériel et infrastructures.*

S'agissant des compétences de compréhension écrite et de compréhension orale, le manque des livres de lecture, des outils informatiques, etc. sont des exemples du matériel scolaire évoqué par cet enseignant comme des difficultés rencontrées par les enseignants pendant le processus de l'évaluation de celles-là par la pédagogie de grands groupes.

Pour répondre à cette question, l'E2 évoque un autre facteur de dérangement dans de tel travail, il y a ceux qui laissent les autres travailler pour reproduire les réponses. Il suggère ceci dans ces mots :

- *dans certains groupes, les élèves dérangent car ils échangent sur la réponse à donner, tandis que pour d'autres groupes, certains élèves croisent les bras et attendent que les autres terminent*. Au sujet de dérangement, l'enseignant doit circuler dans les rangées pour voir si les apprenants s'occupent réellement du travail donné. Il vérifie même si les apprenants ont bien compris les consignes données.

Ainsi pour cette thématique, nous avons adressé une deuxième question aux enseignants pour savoir si la taille de leurs salles de classes faciliterait la subdivision des apprenants en sous-groupes. Voici dans le tableau suivant les résultats obtenus :

Tableau nº17 : Taille des salles de classes comme un handicap d'évaluation en groupe

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
10. La surface de votre classe vous facilite-t-elle pour diviser les apprenants en sous-groupes ? Justifie ta réponse.	a. Oui	4	28,5%
	b. Non	10	71,5%

Compte tenu des résultats obtenus dans ce tableau, nous constatons d'une part que 4 enseignants soit 28,57% affirment que les salles de classes sont vastes pour permettre à l'enseignant de pouvoir diviser les apprenants en sous-groupes. Pour se justifier l'E5 suggère que :

- *ce sont des classes très vastes avec un effectif moins important des élèves*.

Cette idée est la seule partagée par le reste de nos informateurs de cette section.

De l'autre part, 10 enseignants affirment que les salles de classes constituent un handicap. En se justifiant, l'E12 dit que :

- *la salle est trop petite pour former des groupes de façon séparé, c'est pourquoi deux bancs pupitres se mettent ensemble pour former un groupe, car aucun banc pupitre occupé par moins de trois apprenants*.

Pour ce dernier, sa classe est nombreuse de façon qu'il ne puisse pas subdiviser facilement tous les apprenants en sous-groupes. Une autre conséquence qui s'observe est que cette enseignant préfère mettre ensemble deux bancs ensemble en cas des travaux en groupe. Il ne peut en aucun cas choisir un autre critère de subdivision des apprenants en groupe car cela prendrait beaucoup de temps.

Un autre facteur négatif suggéré par l'E8 est le dérangement qui déstabiliserait l'activité. Il suggère ceci :

- *les groupes deviennent presque proches et cela cause des problèmes de compréhension*.

En somme, les difficultés liées à l'évaluation des compétences communicatives en contexte des grands groupes sont nombreuses comme nous venons de le constater chez les différents enseignants enquêtés. Parmi ces difficultés, ils suggèrent celles liées à la gestion du temps, à la gestion des sous-groupes, au dérangement des apprenants, au manque du matériel didactique, des classes restreintes, etc.

Enfin, en analysant les résultats du tableau n°11 où 9 enseignants soit 64,3% affirment avoir des connaissances seulement de façon théorique en matière de la pédagogie de grands groupes, les résultats du tableau n°16 où 12 enseignants soit 85,8%, 10 enseignants soit 71,5% et 9 enseignants soit 64,3% remarquent respectivement le niveau des élèves, les programmes vastes ainsi que des effectifs élevés et des salles très petites comme des difficultés liées à l'évaluation des compétences communicatives et enfin les résultats du tableau n°17 où 10 enseignants soit 71,5% affirment que leurs classes ne leur facilitent pas la tâche dans la subdivision des apprenants en sous-groupes ; la deuxième hypothèse selon laquelle les classes pléthoriques, la gestion du temps, le manque des enseignants outillés en matière de la pédagogie de grands groupes seraient certaines des difficultés liées à l'évaluation en groupe est totalement vérifiée et confirmée.

4.7. Avantages et inconvénients des grands groupes

- Avantages:

Par rapport à cette thématique, nous avons adressé à nos enquêtés la question suivante :

Q11. Quels sont, d'après-vous, les avantages et les inconvénients des travaux réalisés en groupes dans les classes nombreuses ? Voici les résultats récoltés :

S'agissant des avantages des pratiques de la pédagogie de grands groupes, nos enquêtés suggèrent que les travaux réalisés en groupes donnent un rendement positif. A titre illustratif, l'E6 s'exprime en ces mots :

- *les travaux sont enrichis par beaucoup d'élèves ; les objectifs sont atteints plus vite. Tout le monde rentre en ayant maitrisé la matière*.

Ceci veut dire que, en contexte des grands groupes, les travaux proposés aux apprenants par l'enseignant se réalisent rapidement et donnent de bons résultats. De la part des apprenants, tout apprenant du groupe a la chance de gagner davantage grâce aux explications supplémentaires de ses camarades.

Ainsi, ajoute l'E12 que :

- *au moment de la discussion, les élèves intelligents expliquent aux faibles. Le travail permet aux élèves faibles de comprendre facilement.*

Pour ce dernier, la compréhension de la matière enseignée est comprise facilement par les apprenants. Cette idée est aussi suggérée par l'E12 précédemment évoqué qui, lui aussi, suggère cet aspect de collaboration. Toujours du côté des apprenants, l'E14 suggère que les travaux de groupes créent l'esprit de solidarité, d'entraide. Leur vision se développe. Il s'exprime ainsi :

- *les travaux réalisés en groupes permettent l'esprit de solidarité et de s'ouvrir au monde. On étudie dans un climat bon enfant*.

C'est la même réflexion de l'E8 en soulignant que :

- *les élèves se donnent des explications aisément*.

Considérant toutes ces idées, nous remarquons que tous ces enseignants rejoignent directement IRESON et HALLAN (2011) cité par DUPRIEZ et al (2004 :157) qui dégagent une série d'appréciation à propos du travail de groupe hétérogène :

- *Il (le travail de groupe) est plus conforme à un souci d'égalité des chances entre élèves ;*

- *Il va à l'encontre des effets sociaux négatifs des classes de niveau et encourage les comportements coopératifs dans la classe ;*

- *Il permet de réduire la compétition engendrée par les classes de niveau ;*

- *Il force les enseignants à prendre en compte les différences de capacités et d'intérêt entre les élèves de la classe.*

De la part de l'enseignant, un autre aspect dû aux travaux réalisés en groupes est le fait que la correction devient de plus en plus facile. De ceci l'E2 suggère que :

- *les avantages s'observent au côté de l'enseignant car il corrige peu de copies*.

En somme, les avantages des réalisations en groupes sont multiples et de la part des apprenants comme de celui des enseignants. Il reste à savoir si cette pratique de classe ne connait pas aussi des inconvénients. Regardons-le dans le point suivant.

- Inconvénients:

En réalité, toute chose présentant un ou des avantages connait en quelque sorte des inconvénients. C'est le cas aussi de notre sujet. Parmi les inconvénients des travaux réalisés en groupes, nos informateurs reviennent majoritairement sur le fait que seuls apprenants intelligents continuent à s'améliorer alors que les faibles restent toujours avec leurs faiblesses. C'est ce que suggère par exemple l'E1 en ces termes :

- *le risque est que ce sont les mêmes qui travaillent*.

Cela signifie que les moins intelligents croisent leur bras et attendent les réponses proposées par les plus intelligents.

L'E8 ajoute que :

- *les travaux en groupes favorisent les fainéants*.

Ce dernier abonde dans les mêmes idées que le précèdent mais nous pensons qu'on dirait ceci pour l'enseignant qui ne connait pas employer les techniques de la pédagogie de grands

groupes. Comme suggéré dans les avantages de cette pratique de classe, les élèves se donnent des explications et les objectifs sont vite atteints.

De l'autre côté, l'E9 ajoute que :

- *l'évaluation ne touche pas tous les élèves, ce sont seulement les élèves intelligents de chaque groupe qui sont beaucoup évalués*.

En peu de mots, nous venons de remarquer que, parmi les inconvénients des travaux en groupe, il peut y avoir des apprenants qui travaillent en faveur des autres ce qui favorise l'esprit de paresse pour certains. Cela signifie que cette catégorie d'apprenants paresseux peut aussi récolter des points gratuits.

4.8. Évaluation des compétences communicatives à travers les manuels des apprenants

Concernant toujours l'évaluation des compétences communicatives, nous avons voulu savoir la part des cahiers des support-élèves dans le choix des outils d'évaluation. Voici donc les résultats récoltés dans le tableau suivant :

Tableau nº18 : La part des cahiers des support-élèves dans le choix des outils d'évaluation

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
12. Les manuels des apprenants vous permettent-ils d'évaluer toutes les compétences communicatives ? Justifie ta réponse.	Oui	3	21,5%
	Non	11	78,5%

Sur base des résultats de ce tableau, nous remarquons que 11 enseignants soit 78,57% disent que les manuels des apprenants ne permettent pas du tout l'évaluation des compétences communicatives. A ce sujet, ils disent que ces manuels ne développent que les compétences de lecture-compréhension, de production écrite et de production orale.

A côté de ces trois compétences communicatives évoquées, nos enquêtés disent que les manuels contiennent également les leçons de grammaire et de vocabulaires. A titre d'illustration, l'E1 suggère ceci :

- *ils contiennent des sujets nous facilitant l'évaluation de la compétence orale et écrite mais aussi la grammaire et le vocabulaire qui sont des outils privilégiés dans l'approche communicative*.

Ainsi, l'E8 évoque que dans ces manuels, les questions posées ne favorisent pas aussi l'expression libre (la production écrite et orale) des apprenants. Il s'exprime dans ces termes :

- *la majorité des questions posées dans ces manuels sont des questions fermées qui ne favorisent pas l'expression libre des élèves.*

Cependant, seuls trois enseignants sur 14 enquêtés c'est-à-dire 21,42% affirment que les manuels employés dans la section Langues de l'école post-fondamentale permettent d'évaluer toutes les compétences communicatives. Malgré cette affirmation, personne d'entre eux ne donne pas de justification pouvant défendre sa position. Nous pouvons donc conclure que ces derniers auraient des difficultés de distinguer les compétences communicatives, ce qui signifierait que cette catégorie pourrait aussi rejoindre le premier groupe qui suggère que les manuels du post fondamental, section Langues ne favorisent pas du tout l'évaluation de toutes les compétences communicatives.

Enfin, considérant les résultats du tableau n°15 où un seul enseignant soit 7,14% avoue évaluer la compréhension orale et ceux du tableau n°18 où 11 enseignants soit 78,5% affirment que les manuels scolaires ne leur permettent pas d'évaluer toutes les compétences communicatives, l'hypothèse selon laquelle toutes les compétences communicatives ne seraient pas considérées lors de l'évaluation est totalement vérifiée et confirmée.

Conclusion partielle

Dans ce dernier chapitre, nous avons analysé les résultats fournis par rapport au questionnaire que nous avons adressé aux enseignants des classes de 1ère et 2ème années Langues de la DCE NTAHANGWA en mairie de Bujumbura. Cette analyse nous a permis de vérifier et de confirmer toutes les hypothèses liées aux questions de recherches de cette étude.

CONCLUSION GENERALE ET SUGESTIONS

Le présent travail porte une attention particulière sur la pédagogie de grands groupes et son apport aux pratiques évaluatives des compétences communicatives. Il s'intéresse à la discipline du français dans la section Langues de l'école post-fondamentale. Sa réalisation s'appuie ainsi sur la partie théorique d'un côté et la partie pratique de l'autre côté.

Au cours de la partie théorique, nous avons passé en revue les éléments nécessaires pour évaluer les compétences communicatives dans un grand groupe. Concrètement, il a été question d'élucider les concepts clés et de dégager les théories qui relèvent du sujet de recherche. C'est pour cette raison que le premier chapitre s'intitule évaluation des compétences communicatives par la pédagogie de grands groupes. A travers ce chapitre, nous avons défini quelques concepts clés relatifs à la pédagogie de grands groupes tout en insistant sur son intérêt dans la participation totale de tous les apprenants. Nous avons vu différents avantages et inconvénients offerts par cette pratique de classe. Après avoir distingué les compétences communicatives décrites selon le CECR, nous avons ensuite montré quelques généralités de l'évaluation avant de déboucher sur les formes et les modalités d'évaluation ainsi que le choix d'outils d'évaluation efficaces en pédagogie de grands groupes.

Le deuxième chapitre a été consacré à la place des compétences communicatives dans les manuels des apprenants de 1ère et 2ème année et aux pratiques évaluatives des enseignants dans la section Langues de l'école post-fondamentale. Au cours de ce chapitre, nous avons vu que les compétences communicatives (production écrite, production orale, compréhension écrite, compréhension orale) sont intimement liées et complémentaires dans la maîtrise de la langue. Pour l'apprentissage d'une langue qu'à son évaluation, aucune de ces compétences n'est à ignorer. Cependant, l'analyse des manuels scolaires en usage au post-fondamental a révélé que trois compétences à savoir la production écrite, production orale, et la compréhension écrite sont évaluées. Ainsi dans le manuel de 1ère Langues, sur 207 leçons prévues pour toute l'année, 36 leçons soit 17,39% sont réservées pour la production orale, 35 leçons soit 16,90% pour la production écrite et 23 leçons soit 11,11% pour l'exploitation des textes (la compréhension écrite (voir le tableau n°3). Pour cette dernière, contrairement aux autres leçons,

l'enseignement d'un seul texte doit prendre deux séances ce qui faciliterait davantage les pratiques de la pédagogie des grands groups.

De même, en deuxième année de la section Langues, pour chacune de ces compétences qui apparaissent clairement dans les manuels, sur 205 leçons prévues, 23 leçons soit 11,21% sont respectivement réservées aux compétences de lecture-compréhension, de production écrite et de production orale pour chacune (voir le tableau n°5). Toutes les leçons restantes sont des leçons de grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe et de vocabulaire. Les compétences de production écrite et de production orale, prévues à la fin de la semaine, se présentent comme une mise en situation des ressources installées à travers d'autres leçons récemment étudiées.

Pour ce qui est des pratiques évaluatives des enseignants, l'analyse des questionnaires d'évaluation nous a montré que seules les compétences de lecture-compréhension et de production écrite sont évaluées par les enseignants qui nous ont fourni des questionnaires. Le reste des éléments constituant les outils d'évaluation sont des outils linguistiques qui ne vérifient aucune des compétences communicatives.

Après cette analyse documentaire des manuels et des outils d'évaluation, nous avons réalisé un travail de collecte des données qui nous ont aidé à vérifier les hypothèses formulées. Le terrain choisi pour l'enquête a été la DCE Ntahangwa de la DPE Mairie de Bujumbura. Pour collecter les informations, nous nous sommes servi du questionnaire d'enquête. Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des informations recueillies, nous avons obtenu les résultats ci-dessous.

L'hypothèse générale selon laquelle les pratiques de la pédagogie de grands groupes ne seraient pas maitrisées par certains enseignants pour les employer lors de l'évaluation des compétences communicatives a été vérifiée et confirmée. Les résultats du tableau n°11 montrent que 14,2% des enseignants enquêtés n'ont pas de connaissances en pédagogie de grands groupes et que 64, 3% des enseignants ont seulement des connaissances théoriques. En matière de l'enseignement des langues, c'est la pratique qui compte et non pas la théorie.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne privilégieraient pas les évaluations en groupes a été, elle aussi, vérifiée et confirmée. En effet, 64,3% (tableau n°14) des enseignants trouvent que les évaluations en groupes ne permettent pas à l'enseignant d'identifier les apprenants intelligents et les faibles.

En plus 57,2% (tableau n°14) des enseignants qualifient avec mention « pas bonne » les évaluations en groupe parce que le travail de correction et de notation devient plus compliqué à l'enseignant. Cela se remarque également dans les inconvénients des travaux en groupes que la majorité des enseignants enquêtés évoque en disant que les évaluations faites en groupes favorisent les fainéants et que les seuls apprenants intelligents travaillent alors que le reste du groupe dérangent en attendant les réponses.

L'hypothèse selon laquelle les classes pléthoriques, la gestion du temps, le manque des enseignants outillés en matière de la pédagogie de grands groupes seraient des difficultés liées à l'évaluation en groupe a été aussi vérifiée et confirmée. En effet, les enseignants enquêtes suggèrent que les salles sont petites pour former des groupes séparés et que deux bancs pupitres se mettent ensemble pour former un groupe en cas de besoin ce qui signifie que l'enseignant est dépassé en quelque sorte par le dérangement des apprenants. En plus, 71,5% (tableau n° 17) des enseignants affirment que la taille de leurs classes constitue aussi une des difficultés majeures lors de l'évaluation. Donc les groupes sont proches et causent d'autres problèmes pouvant perturber le travail.

Rappelons ensuite que 64,3% (tableau n°14) des enquêtés connaissent les pratiques de la pédagogie de grands groupes de façon théorique et que 14,2% (tableau n°14) affirment qu'ils connaissent très peu de choses à propos de cette pratique de classe. Cela nous conduit à conclure qu'il s'agit aussi d'une des difficultés qui handicaperaient l'évaluation en groupe car ils ne peuvent pas employer une pratique de classe qu'ils ne maitrisent pas.

La dernière hypothèse selon laquelle toutes les compétences communicatives ne seraient pas considérées lors de l'évaluation a été vérifiée et confirmée. En effet, comme le témoignent les résultats du tableau n°15 montrent que 7,14% évaluent la compétence de compréhension orale. Nous pensons que cela s'explique par le fait que cette compétence demande des outils

informatiques extrêmement chers que certaines écoles ne peuvent pas avoir facilement. En plus de cela, les manuels des apprenants ne présentent pas la place de la compétence de compréhension orale (voir les tableaux n° 3 et 5). L'analyse des outils d'évaluation le confirme également car cette compétence est totalement absente. A côté de cela, 78,5% (tableau n° 18) affirment que les manuels des apprenants ne permettent pas d'évaluer toutes les compétences communicatives.

Ils disent que ces manuels contiennent seulement des textes, des sujets permettant d'évaluer la production écrite et la production orale mais aussi de la grammaire et du vocabulaire.

En définitive, toutes nos hypothèses ont été vérifiées et confirmées.

Ayant constaté les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs demandes par rapport à cette problématique de l'apport de la pédagogie des grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives, nous émettons alors certaines suggestions :

Au ministère ayant l'éducation dans ses attributions :

- de revoir la conception des manuels scolaires pour la valorisation de chaque compétence communicative ;

- de fournir aux écoles des outils pédagogiques adéquats pour développer et évaluer chaque compétence communicative ;

- d'organiser des formations continues aux enseignants pour développer leur niveau par rapport aux pratiques des classes.

Aux enseignants, nous recommanderions :

- de se documenter auprès des autres enseignants pour mettre en pratiques leurs connaissances théoriques ;

- de trouver des sujets même en dehors de leurs programmes pour pouvoir évaluer toutes les compétences communicatives ;

- d'évaluer chaque compétence communicative à sa part.

Au terme de ce travail, nous pensons que nous avons contribué à l'amélioration des pratiques évaluatives, des compétences communicatives, en enseignement des langues en général et du français en particulier. Cependant, nous ne pouvons pas prétendre épuiser toutes les idées sur tous les aspects de ce sujet aussi vaste que complexe. Le champ d'investigation reste ouvert pour les autres chercheurs qui pourront se focaliser sur le rôle de chacune de ces compétences dans la maîtrise du français.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages spécialisés

BOILEAU, N. (1674). *Art poétique*, Paris : Hachette.

DE LANDEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colin.

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

DEBESSE.M et MIALARET, G. (1979). *Traiter des sciences pédagogiques*, Paris : PUF.

DONCKELE, J.P. (2003). *Oser les pédagogies de grands groupes : Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*, Paris : Érasme.

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

LOUBET DELBAYLE, J.L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris : Harmattan.

LUC VAN CAMPENHOUT, R-Q. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

MACCIO, C. (1983). *Animation de groupe*, Collect. Synthèse ; Paris : Chronique sociale.

MEIRIEU, P. (1984). *Des pédagogies de groupe, apprendre en groupe*, Paris : Chronique Sociale.

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

MUCHELLI, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, application pratiques*, Paris : Librairies Techniques, Éditions sociales.

PARQUAY, L. et al. (2000). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Bruxelles : Presses Universitaires de Louvain.

PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette-Education.

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

RAYMOND, H. (1987). *Cahiers pédagogiques « différencier la pédagogie* », Paris : Hachette éducation.

REOGIERS, X. (2006). *L'approche par compétence dans l'école Algérienne*, Alger : Retour au fascicule.

République du Burundi. (2015). *Langues 9ème année fondamental Kirundi, Français, Anglais, Swahili. Manuel de l'élève* Tome 3. Bujumbura : MEERS.

République du Burundi. (2016). *Section langues. Français 1ère année Enseignement post-fondamental. Guide de l'enseignant. Bujumbura* : MEERS.

République du Burundi. (2017). *Section langues. Français 2ème année Enseignement post-fondamental. Guide de l'enseignant. Bujumbura* : MEERS.

RONGERE, P. (1971). *Méthodes des sciences sociales* (Tome 2), Paris : Dalloz.

TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*, Paris : Clé International.

TAGLIANTE, C. (2007). *Évaluation et le cadre européen commun*, Paris : Clé international.

Dictionnaires spécialisés

BAILLY, D. (1998). *Les Mots de la didactique des langues*, Paris : Ophrys.

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

DANVERS, F. (2003). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Paris : Presses universitaires du Septentrion.

DUPRIEZ, V et DRAELANTS, H. (2004). *Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, Paris : Revue française de pédagogie.

EASTON, P. (1984). *L'éducation des adultes en Afrique noire (Manuel d'auto-évaluation assistée), par, Tome 1, Théorie ; Tome 2, Technique ; Tome 3, Pratique*. Paris : Karthala et A.C.C.T.

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

MAURIN, M et *al*. (1988). *Dictionnaire universel*, Paris : Hubert Lucot.

ROBERT, P. (1966). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Le Robert.

TUDESQUE (A-J). (1979). *L'Afrique parle, l'Afrique écoute*, Paris : Ed. Larousse.

Thèses, mémoires, Articles et autres documents

BAILY, N et COHEN, M. (2009). *Bibliographie - Approche communicative* (Vifax Francophone). Article disponible sur le site : http://www.vifax-francophone.net/ressources/biblio3.html consulté en octobre 2022.

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

DE PERETTI, A. (1987). « Les grands groupes et la pédagogie. » *In Dialogue et culture*, no 30, p.32-45.

GADOU, I. (2014). « Efficacité de la stratégie de Remue-méninges en vue de développer les compétences de la compréhension lecturale en français chez les étudiants de la faculté de

pédagogie. » *In Revue de la recherche en éducation Faculté de pédagogie*, Université de Tanta. 4ème édition, p. 53-76.

GARNIER, C. (2016). *Le travail de groupe: une méthode pédagogique favorisant les apprentissages*? espe: école supérieure du professorat et de l'éducation : Académie de Grenoble.

GÜNDOGDU, B. (2020). *L'apport des textes littéraires au développement de la compétence d'expression écrite dans une classe de FLE,* Ankara : Anadolu University/PQDT-Global.

KATIHABWA, J. (2010). *Impact didactique de la non-maîtrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Bujumbura : UB/FLSH.

KONSEBO P-M et SYLLA, S. (2015). *Pédagogie de grands groupes : module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso,* Ouagadougou.

MAHIEDDINE, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens,* Alger : Université Abou-Bakr Belkaid de Tlemcen/ hal.science

MIMEAULT, V. et SYLVAIN, C. (1996). « Travail de groupe en enseignement supérieur.» *In fiches-outils pour penser à tout*, ULB, p 5-57

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

RENARD, P. (2003). « L'enseignement de base en Afrique noire : Pédagogie de grands groupes et formation des maitres. *» Dans l'éducation en débats : analyse comparée,* vol 1, p.56-79.

SALIHA, L. (2016). *L'enseignement /apprentissage dans l'approche communicative : pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire* (Cas des Apprenants de 5ème année Primaire) Université Mohmed Khider-Biskra

VANPEE, D. et al. (2008). « Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes pédagogique active. » Article disponible sur le site http://www.pedagogie-medicale.org ou http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2002006, consulté le 19 janvier 2023

ANNEXE

Apport de la pédagogie de grands groupes aux pratiques évaluatives des compétences communicatives en classe de français : étude faite dans quelques classes du post-fondamental, section langues de la DCE Ntahangwa

PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Note préliminaire

Cher enseignant de Français, le présent questionnaire a été conçu pour la réalisation d'une étude sur la façon dont la pratique de la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement du cours de français peut contribuer aux évaluations des compétences communicatives.

En effet, les questions que nous vous adressons sont réparties en deux catégories :

1. Pour les questions dites fermées, les réponses sont proposées. Répondez en mettant une croix dans la case correspondant à votre point de vue s'il figure dans les propositions données et précisez en cas de besoin.

2. Pour les questions ouvertes, exprimez-vous librement comme vous le sentez. Si la place qui vous est réservée est insuffisante, servez-vous du verso de ce questionnaire et répondez le plus clairement possible tout en numérotant la question à laquelle vous donniez la réponse.

I. Identification des enquêtés et du milieu d'enquête

1. Nom de votre établissement :

2. Direction Communale de l'Enseignement :

3. Direction Provinciale de l'Enseignement :

4. Classe de Langues enseignée au Post-Fondamentale :

5. Expérience de l'enseignant dans la gestion de cette classe :

6. Formation de l'enseignant :

Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu.

A. Diplôme des humanités générales : ☐

B. Diplôme d'instituteur : ☐

C. IPA /ENS FRANÇAIS BAC III : ☐

D. IPA V/ENS FRANÇAIS V : ☐

☐

E. FLSH/Langue et Littérature Françaises :

F. FLSH/Langues et Littératures Africaines : ☐

G. IPA III/ENS III : ☐

H. Autre diplôme (précisez) … …….

II. Points de vue de l'enseignant sur l'évaluation des compétences en contexte des grands groupes

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

1. Avez-vous combien d'élèves dans votre classe ?

De 1 à 3O élèves ☐

Entre 30 et 55 élèves ☐

Entre 55 et 120 élèves ☐

120 et plus ☐

2. Avez-vous été formé sur la pédagogie de grands groupes ?

a) Oui ☐

b) Non ☐

3. a. Avez-vous des connaissances suffisantes sur la pédagogie de grands groupes ?

Très peu ☐

De façon théorique ☐

Théorie et pratique ☐

b. Quand parle-t-on de grands groupes ?

À partir de 50 élèves ?

Entre 50 et 60 élèves ?

Plus de 100 élèves ?

4. Comment créez-vous des groupes ? Justifiez votre réponse

Par ordre alphabétique

Par leur niveau de maitrise

Autres

5. Comment jugez-vous la pédagogie de grands groupes comme méthode d'enseignement/apprentissage ?

……
……
……

6. Constatez-vous de l'apport des pratiques de la pédagogie de grands groupes ?

a. Oui

b. Aucune valeur ajoutée

……
……
……

7. a. Privilégiez-vous les évaluations des apprentissages en groupe ?

Oui

Non

b. Que constatez-vous pour les évaluations en groupes ?

Très bonne

Bonne

Pas bonne ☐

8. De quelles compétences linguistiques évaluez-vous souvent en groupe ?

Production écrite ☐

Production orale ☐

Lecture-compréhension ☐

Compréhension orale ☐

9. A quelles difficultés heurtez-vous pendant l'évaluation des apprentissages ?

a. Effectifs élevés et des salles très petites ☐

b. Le niveau des élèves (les élèves ont du mal à s'exprimer) ☐

c. Programmes vastes et la gestion du temps ☐

d. Aucune difficulté ☐

10. La surface de votre classe vous facilite-t-elle pour diviser les apprenants en sous-groupes ?

a. Oui ☐

b. Non ☐

c. Justifie ta réponse.

11. Quels sont, d'après-vous, les avantages et les inconvénients des travaux réalisés en groupes dans les classes nombreuses ?

a. Les avantages :

……
……
……

b. Les inconvénients :

……
……
……

12. Les manuels des apprenants vous permettent-ils d'évaluer toutes les compétences communicatives ?

a) Oui ☐

b) Non ☐

Justifie ta réponse

……
……
……