

2020-08

Apport du travail en groupe dans l'enseignement-apprentissage du texte en classe de 2e langues au post-fondamental : cas de quelques établissements de la DP en mairie

Hatungimana, Philbert

UB, Faculté des lettres et sciences humaines

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/206>

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

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

«APPORT DU TRAVAIL EN GROUPE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU TEXTE EN CLASSE DE 2^E LANGUES AU POST-FONDAMENTAL : CAS DE QUELQUES ETABLISSEMENTS DE LA DPEN MAIRIE.»

Par

Philbert HATUNGIMANA

Sous la direction de :

Pr Rémy NSENGIYUMVA

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

Bujumbura, août, 2020

DÉDICACE

A nos parents ;

A nos frères et sœurs ;

A tous ceux qui nous sont chers.

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de fin d'étude, nous sentons la grande joie d'exprimer nos vifs remerciements à toute personne qui a contribué à sa réalisation.

Notre profonde gratitude s'adresse particulièrement au Pr Rémy NSENGIYUMVA de l'Ecole Normale Supérieure, qui n'a ménagé aucun effort pour arriver à la réussite de la réalisation de ce travail.

C'est aussi pour nous une bonne opportunité de remercier les professeurs de l'ENS et de l'UB, surtout ceux de master en DFLE, pour la formation tant morale qu'intellectuelle dont ils nous ont fait bénéficier.

En plus, nous remercions vivement les enseignants de l'école primaire et secondaire qui nous ont donné une formation humaine et intellectuelle pour faire de nous ce que nous sommes aujourd'hui.

Nos sincères remerciements s'adressent aussi à la famille Jean Bosco NSHIMIRIMANA qui n'a cessé de nous aider dans les moments difficiles. Que ce travail vous apporte une grande fierté.

A toute personne qui nous a donné un coup de main pour la réalisation de ce travail, nous leur disons merci.

Philbert HATUNGIMANA

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1. Démarches préparatoires du briefing.....	19
Tableau n°2. Principaux types de regroupements.....	20
Tableau n°3 : Répartition de notre population d'enquête.....	32
Tableau n°4. Répartition de l'échantillon de notre enquête.....	35
Tableau n°5. Répartition des données suivant le niveau d'étude des enseignants.....	37
Tableau n°6. Répartition des enseignants selon leur ancienneté de prestation.....	38
Tableau n°7. Informations sur la formation de groupe.....	38
Tableau n°8. Répartition des apprenants en groupe par leurs enseignants.....	39
Tableau n°9. Consignes données aux apprenants répartis en groupe.....	39
Tableau n°10. Avantages du travail en groupe.....	40
Tableau n°11. Les contraintes du travail en groupe.....	40
Tableau n°12. Appréciation des cahiers-support élèves par les enseignants.....	41
Tableau n°13. Guide de l'enseignant face aux activités de travail en groupe.....	42
Tableau n°14. Typologie d'exercice à donner après l'exploitation du texte en groupe.....	42
Tableau n°15. Formations de recyclage.....	43
Tableau n° 16. Avantages des formations continues.....	44
Tableau n°17. Attitude des apprenants face aux activités de travail en groupe.....	44
Tableau n°18. Composition de groupe	45
Tableau n°19. Le rôle de l'enseignant pendant les activités de groupe	46
Tableau n°20. Les apprenants face aux avantages du travail en groupe	46
Tableau n°21. Les apprenants face aux difficultés du travail en groupe	47
Tableau n°22. Appréciation des cahiers-supports-élèves par les apprenants	47

Tableau n°23. Appréciation du temps accordé aux apprenants lors de la réalisation de la tâche en groupe	48
Tableau n°24. Compétences visées lors de l'exploitation du texte en groupe.....	49
Tableau n° 25. Réinvestissement des compétences par les apprenants.....	50

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangères

DLSH : Département des Langues et Sciences Humaines

DPEN : Direction Provinciale de l'Education Nationale

E/A : Enseignement/Apprentissage

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

IPA : Institut Pédagogique Appliqué

PS : Petit Séminaire

UB : Université du Burundi

RESUMÉ

Notre étude porte sur l'apport du travail en groupe appliqué à l'enseignement/apprentissage du texte. Elle vise à montrer la place du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du français en général et du texte en particulier. Elle montre également que l'exploitation du texte en groupe permet de développer les compétences chez les apprenants. Nous sommes passé aux diverses démarches méthodologiques pour arriver à la démonstration de nos résultats. Nous avons préalablement essayé de passer à la revue de la littérature pour rédiger le cadre théorique de notre travail. Celui-ci couvre les éléments relatifs à la notion de travail en équipe. Qui plus est, nous avons effectué une enquête sur terrain au cours de laquelle nous avons administré les questionnaires écrits aux enseignants et aux apprenants. Cette étape se clôture par l'assistance à des leçons de texte en classe. Et cela, dans le but de voir comment le texte est enseigné en classe. Tenant compte des résultats obtenus, nous avons constaté que l'enseignement/apprentissage du texte en groupe permet le développement des compétences des apprenants. Aussi, le travail en groupe présente des avantages et des contraintes pour les enseignants comme pour les apprenants.

Mots clés : groupe, compétence, texte, travail.

ABSTRACT

Our study focuses on the contribution of applied group work to text teaching / learning. It aims to show the place of group work in the teaching / learning of French in general and of the text in particular. It also shows that the use of the text in groups helps to develop skills in learners. We have gone through the various methodological steps to arrive at the demonstration of our results. We previously tried to review the literature to write the theoretical framework of our work. This covers the elements relating to the concept of teamwork. Furthermore, we carried out a field survey during which we administered the written questionnaires to teachers and learners. This step ends with the attendance of text lessons in class. And this, in order to see how the text is taught in the classroom. Taking into account the results obtained, we have found that teaching / learning the text in groups allows the development of learners' skills. Also, group work has the advantages and constraints for teachers as well as for learners.

Keywords: group, skill, text, work.

TABLE DE MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX	iii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	v
RESUMÉ	vi
ABSTRACT	vi
TABLE DE MATIÈRES	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	1
2. INTÉRÊT DU SUJET.....	1
3. PROBLÉMATIQUE.....	2
4. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET	3
5. DÉLIMITATION DU SUJET	4
6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	4
7. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE.....	5
7.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	5
7.2. HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES	5
8. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	5
9. ARTICULATION DU TRAVAIL	6
CHAPITRE I. LA PÉDAGOGIE D'ENTRAIDE ET SON APPLICABILITÉ EN SITUATION DE CLASSE	7
1.1. La notion de travail en groupe	7
1.1.1. Le fonctionnement du groupe	8
1.1.1.1. La production	8

1.1.1.2. La facilitation	8
1.1.1.3. La régulation	8
1.1.2. Les normes du groupe	9
1.1.2.1. Les normes de la réduction de l'incertitude	9
1.1.2.2. Les normes de la contribution à la conformité.....	10
1.1.3. Quelle place pour le groupe dans les stratégies d'enseignement !.....	10
1.1.3. 1. L'enseignement direct.....	10
1.1.3.2. L'enseignement indirect.....	11
1.1.3.3. L'enseignement interactif	11
1.1.3.4. L'apprentissage expérientiel	12
1.1.3.5. Etude indépendante.....	13
1.1.4. Les techniques de travail en groupe.....	13
1.1.4.1. Le tour de table	13
1.1.4.2. Le brainstorming.....	14
1.1.4.3. Le Phillips 6/6.....	16
1.1.4.4. Le briefing.....	17
1.1.5. Les principaux types de regroupements.....	20
1.2. Les avantages et inconvénients du travail en groupe.....	22
1.2.1. Les avantages du travail de groupe.....	22
1.2.2. Les inconvénients du travail de groupe	24
CHAPITRE II : ENQUÊTE MENÉE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXE DANS QUELQUES ÉTABLISSEMENTS DE LA DPEN MAIRIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	26
2.1. La méthode d'enquête.....	26
2.1.1. Présentation de la méthode d'enquête.....	28
2.1.2. Délimitation du terrain d'enquête	30

2.1.3. Population d'enquête	31
2.1.4. Techniques d'échantillonnage	32
2.1.5. L'échantillon.....	34
2.1.6. Déroulement des activités sur terrain.....	36
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES, INTERPRÉTATION ET RÉSULTATS OBTENUS.....	37
3.1. Présentation des données	37
3.1.1. Présentation des données recueillies auprès des enseignants	37
3.1.2. Présentation des données recueillies chez les apprenants.....	45
3.1.3. Données issues des observations des pratiques de classe	50
3.2. Interprétation des résultats	52
3.2.1. La qualification des enseignants	52
3.2.1.1. Le niveau de formation	53
3.2.1.2. Ancienneté des enseignants.	53
3.2.2. Regard sur la formation des groupes lors d'une leçon de texte	53
3.2.2.1. Formation de groupe	54
3.2.2.2. Groupe constitué	54
3.2.2.3. Consignes proposées aux apprenants.....	55
3.2.3. Avantages et contraintes liés aux activités de travail en groupe.....	55
3.2.3.1. Avantages du travail en groupe.....	55
3.2.3.2. Contraintes liées aux activités de travail en groupe.....	57
3.2.4. Appréciation des supports didactiques.....	58
3.2.4.1. Appréciation des cahiers-supports-élèves.....	58
3.2.4.2. Durée de l'exploitation du texte en groupe.....	59
3.2.4.3. La place du travail en groupe dans le guide de l'enseignant	59

3.2.5. Motivation des apprenants, les membres du groupe et le rôle des enseignants lors des activités de groupe	60
3.2.5.1. Motivation des apprenants	60
3.2.5.2. Nombre d'apprenants souhaitable pour former le groupe	60
3.2.5.3. Le rôle de l'enseignant pendant les activités de groupe	61
3.2.6. Des formations continues.....	61
3.2.7. Les compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe	62
3.2.8. Les pratiques de classe.....	63
CONCLUSION GÉNÉRALE	70
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	73
ANNEXES	76

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

La langue française a un statut très particulier au Burundi. Elle est beaucoup utilisée dans le domaine d'enseignement mais aussi dans beaucoup d'autres secteurs de l'Etat.

Dans le domaine d'enseignement, le français est enseigné sous divers aspects dans le but de développer les compétences des apprenants depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Ce medium est à la fois langue matière et langue d'enseignement.

Enseigner la langue française suppose la mise en place de plusieurs procédés et approches méthodologiques. De notre côté, nous nous sommes beaucoup préoccupé par l'application du travail en groupe à l'enseignement/apprentissage du texte.

Le travail en groupe, un des procédés de la pédagogie active, permet aux apprenants de s'asseoir en groupe afin de réfléchir et communiquer sur une tâche donnée, suivant les consignes de l'enseignant. Le travail en groupe est utilisé dans le but de développer les compétences des apprenants ; parce que ces derniers se sentent intéressés et impliqués dans l'activité. Ils deviennent responsables d'eux-mêmes.

Pour ce faire, 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 responsable de ses progrès* ».

2. INTÉRÊT DU SUJET

Notre sujet intéresse d'abord les étudiants qui se préparent pour effectuer des stages pédagogiques. Il intéresse ensuite les enseignants en fonction pour qu'ils puissent améliorer leurs pratiques d'enseignement/apprentissage du texte surtout lorsqu'il s'agit d'avoir recours au travail en groupe. Enfin, il intéresse les grands partenaires de l'éducation surtout lors qu'ils veulent impliquer les procédés actuels dans l'enseignement/apprentissage ; nous avons en l'occurrence le ministère ayant l'éducation dans ses attributions.

3. PROBLÉMATIQUE

Dans le système éducatif burundais, le français occupe une place incontournable du fait qu'il est objet et moyen d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre scolaire, le français est alors enseigné sous divers aspects à savoir la grammaire, le lexique, la dissertation, l'étude des textes etc.

L'enseignement /apprentissage du texte est au service d'une formation d'un individu compétent dans la mesure où le texte fournit des connaissances linguistiques, sociales, culturelles et peut aider les apprenants à s'approprier de la majorité des compétences langagières. Qui plus est, les nouvelles approches méthodologiques visent à permettre aux apprenants de mieux comprendre et de s'adapter aux contextes socioéconomiques du moment et éventuellement préparer leur entrée dans la vie quotidienne.

L'étude du texte revêt un caractère très essentiel pour les apprenants. Il est alors utile de réfléchir sur certains procédés et stratégies d'enseignement et d'apprentissage nécessaires pour aider les apprenants à rehausser leur niveau de compétence. Nous constatons que le travail en groupe aiderait beaucoup les enseignants à bien enseigner le texte.

Pourtant, l'enseignement/apprentissage du texte se retrouve en face d'écueils redoutables, frein à l'évolution intellectuelle des apprenants. Ainsi, nous remarquons le faible niveau (linguistique, grammatical, lexical, etc.) des apprenants. Certains de ces derniers ne parviennent pas à mieux s'intégrer dans la société après leurs études et d'autres se retrouvent incapables de réinvestir ce qu'ils ont appris à l'école dans leur vie quotidienne.

Nous allons alors voir maintes questions qui handicapent le bon déroulement d'un enseignement/apprentissage du texte suivant un des procédés de la pédagogie active à savoir le travail en groupe :

- Comment les textes faisant objet d'enseignement/apprentissage sont enseignés en situation de groupes en classe ?
- Quelle est l'appréciation par rapport aux méthodologies et procédés méthodologiques utilisés lors que les enseignants ont recours au travail en équipe ?

- Quelle est la place du matériel didactique pendant les activités de travail en groupe ?
- Les effectifs de classe sont-ils bien appréciés par les enseignants par rapport au déroulement de l'enseignement/apprentissage du texte surtout lorsqu'il s'agit d'avoir recours à la pratique du travail en groupe ?
- Est-ce que le temps imparti à une leçon de texte aurait un impact particulier vis-à-vis des activités en groupe ?

De toutes ces questions, nous ne voulons pas condamner les enseignants, mais plutôt les inciter au meilleur procédé méthodologique qu'est le travail en groupe.

4. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Les systèmes éducatifs évoluent selon les exigences du moment. Ainsi, au Burundi, nous assistons à une nouvelle réforme qu'est « l'Ecole fondamentale et post-fondamentale ».

Notre vision est alors de mener une étude analytique relative à l'enseignement/apprentissage du texte suivant le procédé de la pédagogie active (le travail en groupe) dans différents établissements ayant le cycle du post-fondamental. Cela parce que certaines gens s'indignent contre cette nouvelle réforme alors que d'autres l'apprécient vivement. Nous avons alors l'intention de vérifier ces propos après une enquête que nous allons effectuer dans les classes de 2^e langues au post-fondamental.

Pour ce qui nous concerne, nous voulons travailler sur ce sujet dans le but de montrer comment le travail en groupe appliqué à l'enseignement/apprentissage du texte participe au développement des compétences des apprenants.

Ce sujet n'est pas le fruit du hasard car nous nous sommes basé sur des difficultés rencontrées lors du déroulement des stages intensifs. Nous jugeons bon alors de traiter ce sujet pour réguler les manquements liés à l'enseignement/apprentissage du texte.

5. DÉLIMITATION DU SUJET

L'enseignement/apprentissage du français fait appel à plusieurs types d'approches ou procédés méthodologiques entre autres, la pédagogie de groupe, approche communicative, la pédagogie active, etc. Parmi ces derniers, nous avons choisi de focaliser notre réflexion sur le travail en groupe, un des procédés de la pédagogie active. Comme le travail en groupe peut être envisagé dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, du texte ; nous choisissons de réaliser notre recherche en nous bornant sur l'aspect textuel. Parfois, une recherche peut nécessiter qu'on réalise les activités sur terrain et c'est cela qui a été notre cas. Il nous est recommandé d'effectuer des descentes sur terrain en administrant les questionnaires auprès des enseignants et des apprenants issus des établissements scolaires burundais. En plus, nous avons eu l'occasion d'assister à des pratiques de classe. Signalons également que ces établissements sont répartis dans différentes Directions Provinciales de l'Education Nationale. De ce fait, nous avons jugé bon de cibler la DPEN dans laquelle allait se réaliser notre recherche.

Sur base de toutes ces argumentations, nous avons formulé notre sujet de recherche de la manière suivante : *Apport du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du texte en classe de 2^e langues au post- fondamental : cas de quelques établissements de la DPEN Mairie.*

6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

En entreprenant ce travail de recherche, nous avons souhaité atteindre trois objectifs principaux à savoir :

1. Faire un état des lieux des pratiques actuelles et leur mise en œuvre pendant l'enseignement/apprentissage du texte.
2. Montrer les stratégies de la mise en place du travail en groupe lors de l'enseignement/apprentissage du texte.
3. Identifier différents obstacles que rencontrent les enseignants lors de l'exploitation du texte en recourant au travail en groupe.

7. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

En essayant de formuler les hypothèses générales et spécifiques, nous nous sommes référé à la signification du mot « hypothèse » proposée par DeLandsheere (1982 : 100).

Selon cet auteur, l'hypothèse est « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. Le but de la recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation* ».

7.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Au cours de l'enseignement/apprentissage du texte, le travail en groupe n'est pas pratiqué chez les enseignants de 2^e langues au post- fondamental.

7.2. HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES

L'absence du travail en groupe est liée au :

- manque de formation de certains enseignants en matière des techniques de mise en œuvre du travail en groupe ;
- temps imparti à une leçon de texte ;
- manque de matériels didactiques ;
- problème de classes pléthoriques.

8. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Au cours de notre parcours de réalisation de ce travail de recherche, nous avons d'abord eu recours à la revue de la littérature en consultant les ouvrages possibles se trouvant soit dans les bibliothèques, soit en ligne. Ensuite, nous allons mener une enquête dans quelques établissements de la DPEN Mairie au cours de laquelle nous allons essayer d'administrer les questionnaires d'enquête aux enseignants titulaires du cours de français en 2^e langues au post-fondamental et aux apprenants. En plus, nous allons effectuer des séances d'observation dans quelques établissements de la DPEN Mairie. Enfin, nous allons mener une analyse et interprétation des résultats recueillies.

9. ARTICULATION DU TRAVAIL

Le travail que nous souhaitons réaliser s'articule autour de trois chapitres dont la première porte sur la pédagogie d'entraide et son applicabilité en situation de classe. Ce chapitre consiste à l'approfondissement de la notion du travail en groupe. En plus, il vise à montrer diverses techniques liées à l'étude du texte en même temps les compétences qui peuvent être développées dans l'enseignement/apprentissage du texte.

Le deuxième chapitre s'intitule cadre méthodologique de notre enquête. Il concerne la présentation de la méthodologie d'enquête. Cette dernière consiste à combiner les deux types de méthodes à savoir : l'administration d'un questionnaire écrit aux enseignants d'un côté et aux apprenants de l'autre côté et l'observation des pratiques de classe.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation et interprétation des résultats obtenus. Dans ce chapitre vont être présentés et interprétés les données recueillis sur terrain.

CHAPITRE I. LA PÉDAGOGIE D'ENTRAIDE ET SON APPLICABILITÉ EN SITUATION DE CLASSE

1.1. La notion de travail en groupe

Dans l'enseignement/apprentissage, les enseignants font face à de nombreuses approches et procédés méthodologiques (approche communicative, travail de groupe, etc). Ainsi, ils peuvent décider de faire travailler les apprenants en de groupes restreints.

Selon PEERERS (2005 :7), « *On nomme habituellement un groupe primaire ou restreint un agrégat de taille restreinte où les membres poursuivent activement et collectivement les mêmes buts qui sont ceux de l'ensemble et non ceux des individus* ». A ce niveau, les coéquipiers, quelque peu qu'ils soient trouvent un avantage de pouvoir se représenter l'un de l'autre à l'intérieur qu'en dehors du groupe. Il est plus facile de percevoir finement un avis émis par l'autre mais aussi les relations deviennent de plus en plus intenses.

Cependant, le même auteur poursuit en disant que la formation d'un groupe primaire n'est pas un fait du hasard. L'enseignant réunit ses apprenants suivant l'intention de satisfaire l'intérêt de tout le monde. Il doit en plus respecter les stratégies et techniques de mise en œuvre.

Quant à Raynal et Rieunier (1997 :159), le groupe est considéré comme : « *Ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement* ».

Le travail de groupe incite aussi les apprenants à développer leur caractère de coopération, de solidarité, de respect mutuel et tout cela à des fins sociales trop souvent parasités par l'individualisme, l'indifférence.

Cohen (1994) citée par BERRA EL-Habib (2014 :32) conçoit le concept « travail en groupe » comme : « *une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* ».

1.1.1. Le fonctionnement du groupe

Comme tout autre procédé méthodologique, le travail en groupe suppose la mise en place de certains niveaux de fonctionnement. Ainsi, PEERERS (2005 :19) distingue trois niveaux de fonctionnement de groupe à savoir la production, la facilitation ainsi que la régulation.

1.1.1.1. La production

La production concerne le recueil et la transmission d'un travail à réaliser en groupe ou d'un problème à résoudre ; tout cela suivant la nature des tâches. Les apprenants adoptent alors des stratégies selon la nature de la tâche à réaliser. Bialystok (1975) citée par CYR (1998 : 93) remarque que : « *Les apprenants utilisent différentes stratégies selon la tâche : l'autocorrection par exemple, semble être plus rentable pour des tâches d'apprentissage à l'écrit qu'à l'oral ou pour la lecture* ».

Dans une situation de la classe, la tâche fait objet d'un enseignement/apprentissage auquel sont impliqués tous les apprenants en commun. Ainsi, il est conseillé de distinguer les apprentissages visés ainsi que les tâches qui servent de support pour ces apprentissages.

1.1.1.2. La facilitation

La facilitation fait appel à bon nombre de méthodes et procédés méthodologiques mises en exergue par l'enseignant en collaboration avec le groupe des apprenants afin de réaliser les tâches en place. A ce niveau, des techniques et conduites de classes considérées comme groupes ainsi que des comportements favorables y afférents pour le meilleur déroulement sont remarquables.

1.1.1.3. La régulation

1. Relation à la tâche : il s'agit d'une relation qu'entretiennent les apprenants face à une tâche donnée. Suivant la nature de la tâche, l'attraction ou la répulsion par les apprenants permet une bonne atmosphère et développe un esprit d'affection ainsi que l'investissement des tâches.

2. Relation entre les personnes : lorsque les apprenants entretiennent des relations sereines, les activités de groupe deviennent plus efficaces. Néanmoins, les conflits, le fait de se considérer comme un bon groupe sont au service d'un mauvais déroulement des apprentissages.

PEERERS, (2005 :19) poursuit en précisant qu'en dehors de ces trois dimensions groupales, il se remarque que des besoins individuels peuvent permettre ou freiner le bon déroulement des activités selon qu'ils sont satisfaits ou non. En effet, nous avons entre autre les besoins sociaux qui, selon ses principes, l'apprenant se sentirait bien à l'aise selon le groupe auquel appartient, selon qu'il éprouve une certaine reconnaissance et estime de la part des autres membres ; il veut vivre une bonne atmosphère de travail ; il a en plus besoin de se démarquer des autres par sa compétence et ses qualités. Il veut alors fournir toutes ses forces disponibles ainsi que toutes ses connaissances qu'il pense posséder.

1.1.2. Les normes du groupe

Selon PEERERS, (2005 :21) « *Une norme de groupe est une référence qui définit une marge de perception de comportement, d'attitude ou d'opinion permis ou compréhensibles* ».

Selon le même auteur, les normes du groupe se subdivisent en deux catégories suivant leurs fonctions à savoir celles qui réduisent l'incertitude et celles qui contribuent à la conformité.

1.1.2.1. Les normes de la réduction de l'incertitude

A ce niveau, nous avons des normes qui mettent en avant les interactions entre les apprenants en classe dans l'optique de diminuer la peur de ces derniers. L'apprenant, plus il interagit avec ses camarades, plus il éprouve moins de peur pour communiquer ; donc, il devient de plus en plus fort contre l'incertitude. En plus, le niveau des opinions aussi bien des comportements et des sentiments s'accroît de façon plus progressive selon qu'il s'entraîne davantage. Ces normes développent la compétence communicative des apprenants. Il revient aux enseignants de choisir des sujets familiers et adaptés au niveau des apprenants car selon MYERS (2004 :113) : « *En situation d'interaction tout dépend de l'information parallèle à laquelle ont accès le locuteur et le ou les interlocuteur/s. Il faut aussi tenir compte des connaissances auxquelles ils font appel dans une situation donnée, [...]* ».

Ces normes en place permettent aussi de déterminer comment un autre va agir et savoir quel comportement nécessaire face à lui. Elles ont un rôle régulateur dans le groupe parce que les activités deviennent de plus en plus faciles à réaliser et il se crée un climat d'entente entre les membres du groupe.

1.1.2.2. Les normes de la contribution à la conformité

Les normes exigent que tous les membres du groupe soient conformes et unanimes. Tous les membres devraient converger sur l'unification de la perception des comportements, des attitudes ainsi que des opinions. Le consensus doit être approuvé par tous les membres du groupe.

1.1.3. Quelle place pour le groupe dans les stratégies d'enseignement !

Dans le but de favoriser les apprentissages et le développement des compétences chez l'apprenant, l'enseignant a une place incontournable dans le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage, construites pour le véhicule des enseignements. De cela, PEETERS (2005 :44) nous déclare qu'il existe plusieurs catégories de stratégies parmi lesquelles nous pouvons citer :

- l'enseignement direct ;
- l'enseignement indirect ;
- l'enseignement interactif ;
- l'apprentissage expérientiel ;
- l'étude indépendante.

1.1.3. 1. L'enseignement direct

Cette stratégie consiste à transmettre des informations à l'apprenant pour que ce dernier puisse vérifier sa compréhension. Elle aide les apprenants à acquérir des connaissances. L'enseignement direct fait appel aux apprenants à faire des exposés, des exercices et des démonstrations mais aussi on peut recourir à l'usage d'aides audiovisuelles en l'occurrence les logiciels de présentation (ex. Power Point).

Le rôle de l'enseignant est alors de présenter préalablement des informations, la règle à suivre avec des illustrations à l'appui. Une méthode généralement déductive.

1.1.3.2. L'enseignement indirect

À ce niveau, l'apprenant est appelé à être responsable de l'activité en ayant recours à des méthodes comme l'enquête et la résolution de problèmes. L'enseignement indirect incite les apprenants à faire des observations, à faire des recherches mais aussi à formuler des hypothèses à vérifier. Les apprenants sont alors confrontés à la résolution des problèmes ; ce qui leur permet d'analyser plusieurs possibilités tout en ayant pas la peur de donner la mauvaise réponse.

Cette stratégie permet la créativité mais aussi le développement des compétences du point de vue relations interpersonnelles. L'enseignant a pour rôle de guider, de faciliter et d'apporter des conseils et du soutien lors du déroulement du travail.

Selon toujours PEETERS (2005 :45), les stratégies d'enseignement indirect sont d'autant plus efficaces que l'enseignant :

- incite les apprenant à trouver eux-mêmes la règle pour la résolution de la tâche ; il souhaite que ses apprenants procèdent par le raisonnement inductif ;
- prône l'épanouissement de quelques compétences dans le domaine relationnel des apprenants ;
- possède une vision de la compréhension personnalisée et la rétention à long terme de concepts ou de lois ;
- cherchent à ce que les apprenants aient le courage de prendre des décisions et celui de résoudre les problèmes ;
- développe chez les apprenants le goût des apprentissages.

1.1.3.3. L'enseignement interactif

Cette stratégie interpelle les apprenants à mener des discussions, des interactions tout en réagissant aux connaissances, aux arguments évoqués par l'enseignant ou les autres membres du groupe.

Les apprenants parviennent alors à bien organiser leur pensée afin d'arriver à une bonne construction de leur propre argumentation, à développer des habiletés sociales grâce à ces activités interactives. L'enseignant laisse le libre choix aux apprenants tout en respectant leurs connaissances, leurs attitudes et leurs croyances.

De ce qui précède, CYR (1998 :134) nous déclare que : « [...] *la question des connaissances, des croyances et des attitudes chez l'apprenant est d'une importance capitale et que ses effets sur le processus d'apprentissage sont loin d'être négligeables* ».

Cette stratégie peut être appliquée en situation de groupe classe, des discussions mais aussi des projets en de petits-groupes ou les travaux en pair ou en trios. L'enseignant, lui, donne des consignes et définit l'objet du travail ainsi que les modalités de réalisation. Il doit avoir des compétences liées à la bonne organisation du fonctionnement de groupe pour que ce dernier reste plus efficace et dynamique.

1.1.3.4. L'apprentissage expérientiel

L'apprenant est au centre de l'activité d'E/A. L'apprentissage expérientiel, pour qu'il soit efficace, deux éléments sont à prendre en considération : la réflexion personnelle sur une expérience commune et sa liaison par rapport à d'autres contextes.

On parle d'apprentissage expérientiel parce que les apprenants :

- interviennent dans la réalisation de l'activité ;
- font une relecture de leur production pour mener une analyse critique en vue de clarifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent ;
- repèrent, sur base de leur analyse, des données plus utiles ;
- utilisent des connaissances antérieures dans la réalisation des nouvelles situations d'E/A.

1.1.3.5. Etude indépendante

Selon PEETERS, on entend par étude indépendante :« [...] *l'ensemble des méthodes d'enseignement qui encourage chez l'élève l'initiative personnelle et qui sont planifiées par les élèves sous la direction d'un enseignant.* »

Cette étude incite les apprenants à apprendre en coopération avec les autres ou au sein d'un petit-groupe. Sur base des exercices à réaliser que l'enseignant propose aux apprenants, ceux-ci deviennent de plus en plus responsables et autonomes. L'enseignant peut les envoyer dans les centres de documentations suivant la typologie de la tâche à réaliser.

Il doit aussi tenir en considération le niveau de ses apprenants, leur niveau d'autonomie mais aussi leur engagement au travail. L'enseignant a pour rôle de choisir des thèmes ou des informations qui suscitent l'intérêt des apprenants et relatifs à leur niveau de compétence.

Le Boterf (1995) cité par Roegiers (2001 :66) définit la compétence comme :« *un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche* ».

1.1.4. Les techniques de travail en groupe

Un groupe d'apprentissage possède un caractère très fructueux surtout lorsqu'il est bien organisé. Ainsi, les apprenants interagissent d'une manière consensuelle vers une résolution efficace de la tâche donnée par l'enseignant. L'activité revient alors à l'enseignant de bien choisir une technique appropriée et d'en assurer l'organisation.

Ainsi, voici quelques techniques de travail en groupe proposées par PEETERS (2005 :53) :

1.1.4.1. Le tour de table

Le tour de table est une technique dont l'organisation est assurée par l'enseignant. Après avoir choisi une meilleure disposition, l'enseignant doit veiller à ce que les chances de prise de parole soient les mêmes pour tous les participants. Il doit être rigoureux au niveau de la gestion du temps.

Cette technique a pour but d'écouter tous les intervenants suivant la durée du timing égale et introduite par l'enseignant. Les types d'activités proposées au cours de cette technique sont entre autre la présentation des apprenants et les expressions liées aux avis de tout le monde, etc.

I.1.4.2. Le brainstorming

Le brainstorming est une activité qui consiste à créer et récolter un bon nombre d'idées dans un temps relativement court. Cette technique est mise en application dans l'objectif de chercher des solutions à un fait quelconque.

Cette technique comporte trois phases :

D'abord, l'enseignant analyse une meilleure disposition et prépare ses apprenants tout en les mettant dans le bain du sujet qui fera objet du travail.

Ensuite, les apprenants commencent à produire des idées en commun suivant l'organisation de l'animateur.

Enfin, il vient le moment de dépouillement et de collecte de toutes les idées émises par tous les participants afin de les classer selon leur ordre de pertinence.

Le brainstorming porte une vision essentielle de produire un très grand nombre d'idées pendant un moment très courts.

Pour réussir le brainstorming, trois procédures sont alors envisageables selon toujours PEETERS :

- la première procédure consiste à la saisie de toutes les idées sans distinction aucune ;
- la deuxième consiste à empêcher la censure des idées émises par n'importe quel participant ;
- la troisième incite les apprenants à produire autant d'idées possibles ; favoriser tous les participants à donner leur point de vue selon leur manière de réfléchir.

- **Les phases du brainstorming**

Phase 1. L'analyse et la préparation des idées : suivant un problème posé, il est préférable d'aborder une seule question à la fois.

Phase2. La recherche d'idées en commun

Pour réussir cette phase, différentes conditions sont recommandées :

- le nombre de participants est idéalement compris entre 7 et 16 personnes. Si la classe est pléthorique, la prise de note sera confiée à plusieurs apprenants et d'autres peuvent simplement observer ;
- l'enseignant doit idéalement disposer ses apprenants sous la forme d'un carrée ou d'un U ;
- l'enseignant choisit les apprenants qui participent à la prise de note ;
- l'enseignant désigne un animateur ; celui-ci joue un rôle très important notamment dans la meilleure gestion des activités et du temps alloué à la réalisation de la tâche. Ainsi, tout en restant debout, l'animateur se munit d'une montre à base de laquelle il va essayer de gérer le timing. Il doit tourner son regard vers tous les membres du groupe à qui il distribue la parole tout en désignant d'un simple geste chaque apprenant avide de prendre la parole ;
- l'animateur est contraint de ne pas émettre des idées ;
- plutôt, l'animateur essaie de formuler sa consigne de façon claire et efficace.

Phase 3. Le traitement des informations

D'abord, un apprenant désigné par les membres du groupe lit à haute voix les résultats recueillis au sein du groupe. Ensuite, l'enseignant doit veiller à l'amélioration de la formulation des idées mais aussi sur la manière dont elles ont été regroupées. Enfin, l'enseignant procède à la sélection des idées qui rentrent dans la résolution d'un problème en question, celles dont leur mise en œuvre ne suppose pas grand-chose ainsi que celles qui sont compatibles avec les usages de l'école.

Les quatre règles du brainstorming selon L. PEETER (2005 :60) :

1. *La critique est proscrite*
2. *Pas de censure, pas d'autocensure*
3. *La production d'un grand nombre d'idées, même les plus folles, est encouragée*
4. *Combiner et améliorer les idées des autres.*

Bref, selon KONSEBO et SYLLA (2015 :18) le brainstorming consiste à :« *recueillir d'un public d'apprenants des idées par rapport à un problème posé, à un objectif défini, à demander à chacun de dire tout ce qui lui passe par la tête sans censure, l'examen critique des propositions étant remis à plus tard* ».

1.1.4.3. Le Phillips 6/6

Les élèves sont invités à travailler en groupe de 6, par tranche de 6 minutes, sur des questions successives. Le temps du travail en sous-groupes alterne avec des brefs moments de communication dans l'ensemble de la classe des conclusions de chaque sous-groupe.

- **Déroulement**

1. L'enseignant donne aux apprenants une question ou un problème qui va être le nœud de l'activité ;
2. L'enseignant organise la classe en incitant les apprenants à constituer les sous-groupes. Il doit veiller à ce que les sous-groupes soient bien formés indépendamment de la localité du travail.
3. L'intervalle d'une à deux minutes est consacré au choix d'un animateur pour mieux gérer les interventions et le secrétaire pour le poste du rapporteur ;
4. L'enseignant annonce alors un thème qui fera objet du travail pendant une durée ne dépassant pas 6 minutes. Il est question aux sous-groupes de répondre d'une manière synthétique avec des phrases syntaxiquement correctes, mais non une juxtaposition de toutes les interventions des apprenants.
5. L'enseignant rappelle les apprenants le temps qui reste. Au-delà de six minutes les discussions prennent fin et vient le moment du silence.
6. Le rapporteur présente les résultats de son sous-groupe devant l'ensemble de la classe.

7. Compte tenu du degré d'évolution de la réflexion des apprenants face à un thème, l'enseignant prend la mesure de continuer le travail sur un même thème ou pas.

Le Phillips 6/6 est une activité du travail en groupe permettant à tous participants (apprenants) d'intervenir afin d'exprimer leurs idées et leurs sentiments par rapport à un thème choisi par l'enseignant. En plus, il revient à l'animateur de fournir un grand effort afin de mieux gérer la transition entre les phases du déroulement de travail.

Selon GRANGER (2020 : 13), le Phillips 6/6 présentent les objectifs suivants :

1. Produire une réflexion rapide et constructive autour d'une problématique donnée : cet objectif incite les apprenants à entreprendre une écoute active, à s'exprimer librement mais aussi à argumenter et négocier les idées ensemble.
2. Permettre à chaque membre de groupe de s'exprimer sur un sujet donné et de réfléchir collectivement : celui-ci interpelle les apprenants à interagir mutuellement dans le but d'analyser les rapports et les diverses solutions proposées face à un problème posé, etc.
3. Faire émerger des questions quant à un sujet particulier, initier un débat en groupes : il développe chez les apprenants un esprit sociocognitif. Les apprenants essayent de défendre leurs idées tout en discutant sur les idées émises par tous les membres du groupe.

1.1.4.4. Le briefing

Cette technique permet à l'enseignant de donner une information ou des consignes le plus rapidement possible aux apprenants. Le briefing se réalise pendant un temps très court avec pour vision d'inciter les apprenants à l'action.

- **Les phases du briefing**

Phase 1. La motivation de l'écoute : Elle consiste à attirer l'attention des apprenants afin qu'ils écoutent le message délivré par l'enseignant.

Phase 2. La communication de l'information : Cette phase rappelle l'enseignant qu'il faut employer un langage simple et précis suivant le niveau de ses apprenants et des circonstances auxquelles il fait face. Cette phase nécessite une préparation rigoureuse et doit être courte et pertinente.

Phase3. Le feedback ou retour d'information : Cette phase se subdivise en deux catégories à savoir :

- Une écoute attentive de réaction et des questions des apprenants par l'enseignant afin de détecter l'état d'esprit et chercher les informations complémentaires des participants en groupe ;
- Il n'est pas conseillé de terminer un briefing en disant « Vous avez tout compris », plutôt, il faut demander à quelques apprenants de reprendre les idées motrices qui ont été développées pour enfin s'assurer de leur compréhension.

Phase 4. La motivation à l'action : Elle consiste à inciter les apprenants à la réalisation de l'action. Il faut aussi rappeler l'action en question et le moment où elle commence.

A ce niveau, ANDRE (1998) cité par NDAGIJIMANA (2013 :25) précise que : « *motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. »*

Tableau n°1. Démarches préparatoires du briefing

Préparer un briefing	
Ce que vous allez dire	
1. Motivation	
1.1.L'objet du briefing	
1.2. Les raisons de l'action	
1.2.Quand l'action commence-t-elle ?	
2. Information	
2.1. Comment ?	
2.2. Qui ?	
2.3. Temps à disposition	
3. Feedback	
3.1 Feedback	
3.2. Questions	
4. Motivation à l'action	
4.1. Motivation	
4.2. Action	

Figure 14 : Le briefing (Tableau proposé par L. PEETERS (2005 :57) pour montrer les démarches préparatoires du Briefing)

Sur base des informations fournies dans le tableau, nous remarquons que la technique du briefing est beaucoup plus intéressante à voir ses démarches préparatoires. Elle incite les apprenants à l'action et à être les plus attentifs possible. L'enseignant est appelé à utiliser un langage adapté au niveau des apprenants pour susciter la motivation de ces derniers.

1.1.5. Les principaux types de regroupements

LESTAGE et BELMAS (2001) cités par KONSEBO et SYLLA (2015 :15) nous proposent un tableau synoptique des principaux types de regroupements auxquels les enseignants peuvent prendre en considération lors qu'ils veulent recourir à chacune de ces techniques de travail en groupe ci-haut mentionnées afin de mettre les apprenants en sous-groupes.

Tableau n°2. Principaux types de regroupements

Caractéristiques groupes	Composition	Objectifs	Rôle de l'enseignant
Arbitraire <i>Les élèves sont répartis en petits groupes afin de réaliser une activité</i>	Hétérogène	-Faciliter la gestion et le fonctionnement pédagogique de la classe -Créer un esprit d'équipe	-Constitue arbitrairement les groupes. -Coordonne les activités des groupes.
Niveau <i>L'enseignant constitue des groupes par champs disciplinaires en fonction des niveaux des élèves</i>	Homogène	-Adapter son enseignement aux différents niveaux des élèves.	-Constitue les groupes. -Adapte le travail aux différents groupes. -Travaille par champs disciplinaires.
Besoins <i>L'enseignant regroupe les élèves par rapport à des difficultés à une ou plusieurs</i>	Homogène/ Hétérogène	-Mettre en relations des notions appartenant à un même champ conceptuel.	-Constitue les groupes. -Travaille par champ conceptuel. -Met en œuvre des remédiations.

<i>notions proches appartenant au même champ disciplinaire</i>		-Proposer des entrées diversifiées pour l'apprentissage d'une même notion.	Suscite et médiatise le conflit sociocognitif.
Stratégie de recherche <i>L'enseignant constitue des groupes par rapport aux stratégies appliquées par les élèves</i>	Hétérogène	- Aider les élèves à se décentrer. -Adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage.	- Constitue les groupes. - Fait comparer les stratégies. - Propose des stratégies.
Affinité <i>Les élèves constituent leurs propres regroupements de travail</i>	Hétérogène	- Favoriser les liens affectifs. - Concourir au bien-être des élèves dans la classe.	- Ne constitue pas les groupes. -Donne une consigne et « n'intervient pas »

Ce tableau montre différents critères que les enseignants peuvent prendre en considération lorsqu'ils veulent constituer les groupes d'apprentissage. Il sera alors possible aux enseignants de former des groupes efficaces. En effet, se basant sur des caractéristiques que présentent certains groupes d'apprentissage, l'enseignant choisit les membres du groupe selon les objectifs qu'il souhaite atteindre. Le rôle de l'enseignant reste toujours incontournable dans les activités de groupe car c'est lui qui constitue le groupe et qui coordonne toutes les activités y afférentes.

1.2. Les avantages et inconvénients du travail en groupe

1.2.1. Les avantages du travail de groupe

Le travail en groupe, procédé de la méthodologie active, revêt un caractère très important dans le domaine d'enseignement/apprentissage. En effet, le travail en groupe présente beaucoup d'avantages par rapport aux autres procédés méthodologiques en vigueur.

Ainsi, nous pouvons dire que le travail en groupe permet aux apprenants de chercher des idées d'une manière active ; d'être responsable de soi-même ; d'interagir avec les autres membres du groupe et de développer un esprit d'entraide mutuel, car, selon PALMADE (1963 :90) : « *Il est vrai que parfois, alors que le maître ne réussit pas à faire comprendre une explication à un élève, un autre y parviendra* ».

Le travail en groupe est un procédé par lequel les apprenants se regroupent pour résoudre un problème donné sur base d'une décision émanant du consensus de tous les membres du groupe. Donkèle (2006,92) n'est pas allé du dos de la cuillère lors qu'il considère la notion de travail en groupe en disant que: « *il s'agit d'une situation d'exercice où il convient de prendre une décision par la méthode du consensus* ».

Etant donné que, l'enseignant n'est pas simplement appelé à donner des connaissances langagières mais aussi à former les futurs cadres professionnellement dignes et compétents ; le travail en groupe revêt alors une contribution non moindre dans la réussite de la vie professionnelle des apprenants en devenir. Pour une meilleure réussite, il est recommandé de faire recours au travail en équipe dès le plus jeune âge des apprenants.

Selon Barlow (1993) cité par Garnier (2016 :14), le travail de groupe porte un double avantage bénéfique pour tous les acteurs en classe :

- un avantage **quantitatif** : c'est un avantage très important dans la mesure où il accorde un temps suffisant à l'apprenant pour la prise de parole. Rey ajoute que : « *D'une manière générale, le travail en de petit groupes est une occasion pour des élèves qui ne s'expriment pas volontiers à l'échelle de la classe* ».

Garnier donne un exemple d'une classe de 25 apprenants tout en précisant que chaque apprenant bénéficie idéalement 2 minutes de parler par heure alors que lors qu'ils se regroupent en groupe de 5 apprenants, le temps de prise de parole pour chaque apprenant se multiplie par 5. Pour ainsi dire 10 minutes pour chaque apprenant. C'est un pas non négligeable parce qu'il permet autant d'échanges au sein des apprenants et favorise chaque apprenant à avancer comme il faut.

- des avantages **qualitatifs** : lors d'un travail de groupe, l'enseignant est obligé de dire les consignes à haute voix pour assurer la clarté et la compréhension de la tâche.

Les apprenants trouvent alors aisance de travailler en groupe parce qu'il leur sera facile de s'exprimer à partir d'un groupe restreint que dans une classe toute entière à cause de la timidité et des autres apprenants.

De plus, en travaillant en groupe, les apprenants apprennent à raisonner et à défendre leurs points de vue par rapport à ceux donnés par leurs camarades de classe. Ils développent un esprit persuasif en eux-mêmes. Le travail de groupe favorise chez chaque apprenant la prise de conscience du processus d'appropriation des apprentissages, le plaisir de partager des idées et des responsabilités, se valoriser. Par conséquent, CANIOT (2014,6) dit que : « [...], *c'est à partir de la confrontation des différentes opinions de chaque individu que va pouvoir s'organiser la construction de la tâche et que par-dessus tout vont se développer les connaissances de chacun. Cette confrontation est bien souvent appelée le « conflit socio-cognitif », [...]* ».

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

Le travail de groupe est alors très avantageux du côté des enseignants que du côté des apprenants. En effet, lors de la réalisation d'une tâche, l'enseignant est perçu comme une personne de référence qui aide à structurer, à donner des conseils et à orienter les recherches faites par ses apprenants.

Selon toujours Barlow, l'enseignant reçoit alors une bonne opportunité d'écouter efficacement ses apprenants, victimes de quelques problèmes particuliers, tout en restant plus accessible mais aussi distancié de sa discipline. Quant aux apprenants, le travail de groupe leur permet de se constituer des idées, de développer leur niveau d'expression orale, de les initier à un apprentissage mutuel et d'attribuer une valeur à leurs propres idées.

1.2.2. Les inconvénients du travail de groupe

Au départ, nous avons essayé de décrire quelques modes de fonctionnement du travail de groupe mais il peut se remarquer que leur mise en pratique n'apporte pas de bons fruits ou ne fournit pas des connaissances souhaitées chez les apprenants.

A côté des spécificités du travail de groupe, des contraintes ne peuvent pas manquer. Le travail de groupe suppose beaucoup de temps et peut détourner les apprenants de l'activité d'enseignement/apprentissage. Il peut produire des digressions entre les membres. Donkèle (2005,17) abonde dans le même sens par rapport à la notion du travail en groupe en précisant que : « *On lui reproche d'être responsable d'une perte de temps considérable. En vrac, le groupe produirait errances, digressions, répétitions autant de temps creux qui pourraient être aisément économisés en développant d'autres types d'activités* ».

En plus, Barlow (1993) cité par Garnier (2016 :14) nous montre les deux dérives très fréquentes du travail de groupe :

- **la dérive économique** : tenant compte des compétences de chaque apprenant, l'enseignant distribue le travail au sein du groupe. Il distribue la tâche d'une façon inéquitable ce que le même auteur appelle un déni de l'apprentissage du fait de la division des tâches pour un rendement meilleur alors qu'il ne fournit pas autant d'efforts possibles. Cette démarche ne permet pas à l'ensemble des apprenants de bien progresser puisque les moins compétents sont mis de côté. L'importance est donnée à la tâche à réaliser.

Selon MEIRIEU (2000) cité par CANIOT (2014 :7) la dérive économique revient à « *valoriser le projet à réaliser, insister sur la nécessité de sa perfection, [...] amener le groupe à distribuer chacune des tâches dont on sait qu'il l'exécutera le mieux* »

- *la dérive fusionnelle* : alors que le travail en groupe permet les échanges et développe un sentiment responsable chez les apprenants ; il peut s'agir que ces derniers restent dans ces échanges et oublient la tâche qui leur est confiée ce qui fait que le groupe devient un milieu pour se détendre au contraire d'un groupe de travail. Dans ce cas, les objectifs que se seraient fixés l'enseignant ne seront jamais atteints.

Quant à Donckèle (2003) cité par Garnier (2016 :16), il met en place des dérives possibles de la part de l'enseignant :

- l'extrême dureté et la panique de l'enseignant parce que il a peur de perdre sa classe,
- la non modération de son niveau amical avec ses apprenants. Ce qui a un impact très négatif à l'enseignant qui finit lui-même par perdre toute sa crédibilité et même toute son autorité.

CHAPITRE II : ENQUÊTE MENÉE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXE DANS QUELQUES ÉTABLISSEMENTS DE LA DPEN MAIRIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Au choix, le chercheur passe par une méthode de collecte de données qui lui soit plus adaptée. Pendant les activités de notre enquête, notre accent se focalisera plus particulièrement aux enseignants et aux apprenants des classes de 2^e langues au post-fondamental.

Quant aux enseignants, il s'agit de voir comment ils apprécient le travail en groupe, un des procédés de la pédagogie active. Quant aux apprenants, il s'agit d'analyser leur attitude face aux activités de travail en groupe. Nous avons ensuite mené des séances d'observations pour être le plus sûr possible de ce qui se réalise sur terrain.

2.1. La méthode d'enquête

Avant d'entrer profondément dans la présentation de la méthode de notre enquête, nous nous sommes basé sur les étapes essentielles de la réalisation d'une enquête telles que proposées par JAVEAU (1990 :33) parmi lesquelles nous avons choisi celles qui sont les plus spécifiques au cadre méthodologique de notre recherche à savoir, la détermination ou univers de l'enquête, construction de l'échantillon et la rédaction du projet de questionnaire.

1. **Détermination ou univers de l'enquête** : le chercheur lui doit de penser à quelle population les sujets qu'il faut interroger doivent appartenir. Il doit savoir les limites de la population constitutive de son enquête.
2. **Construction de l'échantillon** : c'est une étape qui vise à montrer certains procédés de sondage qu'il faut et à montrer la taille de l'échantillon.
3. **Rédaction du projet de questionnaire** : elle consiste à choisir la méthode d'administration, à comment élaborer les questions et leur mise en forme.

Signalons aussi que notre analyse se rapporte à des données qualitatives et quantitatives. Selon Aubin-Auger (2002 : 143) :

- L'analyse qualitative consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. C'est une méthode qui aide le chercheur à bien explorer les émotions, les sentiments des enquêtés, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles. Le chercheur finit par comprendre le mode de fonctionnement de ses sujets et leur manière d'interagir.
- L'analyse quantitative permet entre autres de démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats obtenus sont exprimés en chiffres et prennent la forme de données statistiques que l'on peut représenter dans des graphiques ou tableaux.

Quant à Gaspard Claude (2019 : 5) l'étude quantitative comporte alors trois phases à savoir:

- La première phase consiste à recueillir l'information ; cette phase suppose que le chercheur ait choisi des questions plus pertinentes pour lesquelles la conclusion apportera à l'étude un intérêt particulier.
- La deuxième étape incite le chercheur à traiter l'information ; toutes les données recueillies doivent être présentées en tableau ou en graphique.
- La dernière étape consiste à analyser l'information et rédiger des conclusions sous forme d'un texte. Ça renvoi à l'analyse des données présentées au niveau de la deuxième phase.

Nous rappelons que les deux types d'analyse sont complémentaires comme nous le remarquons au niveau de la composition de nos questionnaires d'enquête. Nous avons voulu les utiliser toutes dans le but d'obtenir une approche plus large et plus riche.

A travers cette recherche, nous avons les procédés suivants : l'observation, l'entretien ou l'interview à l'aide d'un magnétophone ou d'un questionnaire.

De ce sujet, JAVEAU (1971 :2) donne ses propositions : « *Du point de vue des méthodes, les enquêteurs feront appel soit à l'observation, soit aux interviews (individuelles ou collectives), soit au questionnaire standardisé* ».

Après avoir constaté que l'utilisation d'une seule méthode ne suffit pas, nous avons essayé de combiner deux méthodes qui sont le **questionnaire écrit** et **l'observation**. Nous avons alors adressé les questionnaires d'enquête auprès des enseignants et des apprenants. Lesdits questionnaires sont composés des questions ouvertes et des questions fermées.

En plus, nous avons mené des séances d'observation d'une leçon de texte dans quelques classes de 2^e langues au post-fondamental. Cela dans le but de la vérification de nos hypothèses tenant compte des inquiétudes liées aux stratégies de mise en pratique du travail en groupe par les enseignants.

2.1.1. Présentation de la méthode d'enquête

Comme précédemment évoqué, au cours des activités de recherche, le chercheur prévoit une méthode parmi plusieurs en place. Pour le cas qui nous concerne, nous avons choisi l'enquête et l'observation comme méthodes efficaces à la vérification de nos hypothèses.

Pour JAVEAU (1971 :13), l'enquête a pour but de « *chercher des informations se rapportant à un groupe social donné* ».

Dans le but de la recherche des informations relatives à la plus-value du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du texte en classe de 2^e langues au post- fondamental, nous sommes intéressé par l'efficacité d'enquête. À côté de cette méthode, nous avons préalablement eu l'occasion de consulter les ouvrages possibles. Ce qui nous a été plus bénéfique pour bâtir le cadre théorique de notre travail de recherche. Nous avons aussi assisté à des séances d'observation d'une leçon de texte dans les classes ci-haut mentionnées.

Les séances d'observation d'une leçon de texte en classe nous ont permis de voir comment les enseignants mettent en pratique les activités de travail en groupe. Aussi, nous avions l'intention de mener une analyse critique du point de vue attitude des apprenants répartis en groupe.

Signalons alors que notre instrument moteur de recherche est le questionnaire écrit que nous avons administrés aux enseignants et aux apprenants des classes de 2^e langues au post-fondamental.

MUCHIELLI (1973 :12) donne son point de vue par rapport à cet instrument : « *Le questionnaire est une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* ».

En plus JAVEAU (1971 :14) définit cet instrument comme : « [...] *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (l'enquêté)* ».

Le même auteur nous déclare qu'il existe deux types de questionnaires à savoir :

- le questionnaire d'administration directe qui consiste à inciter le sujet à remplir lui-même ses réponses. C'est ce qu'on appelle « l'auto-administration ».
- le questionnaire d'administration indirecte ; par celui-ci, l'enquêteur note lui-même les réponses fournies par le sujet interrogé.

Au cours de notre parcours de recherche, nous avons souhaité procéder par le questionnaire d'administration directe tenant compte de ses avantages. En effet, à travers ce type de questionnaire, l'enquêté se sent bien à l'aise à remplir sans peur d'être moqué. Si l'enquêté complète le questionnaire sur place, il est fort remarquable que les résultats soient de plus en plus fiables parce que, à ce niveau, des éclaircissements pourront être fournis par l'enquêteur. Cependant, nous avons eu peu d'enseignants à compléter le questionnaire sur place.

Signalons que notre questionnaire d'enquête est composé des questions ouvertes et des questions fermées. Ainsi JAVEAU (1971 :261) donne sa représentation par rapport à la notion des questions fermées et celle des questions ouvertes :

Les questions fermées sont celles dont les réponses sont fixées à l'avance et le répondant doit obligatoirement choisir parmi l'éventail qui lui est présenté. Il définit ensuite les questions ouvertes comme étant des questions pour lesquelles la réponse n'est pas prévue et l'interrogé est libre de s'exprimer comme il veut.

Ces questions ont pour avantage d'obtenir de bons résultats sur n'importe quel sujet et permettent le recueil des renseignements sur des problèmes délicats.

En ce qui concerne les questions ouvertes, CHEVRY (1962 :21) nous rappelle qu'il faut les privilégier pour permettre aux enquêtés de donner leurs avis librement sans aucune contrainte.

Il poursuit de la sorte :

La question libre provoque une grande variété de réponses et peut donc dévoiler les réactions spontanées du public, ses préoccupations véritables et des opinions auxquelles le rédacteur du questionnaire n'avait pas lui-même songé [...]. Elle donne à l'enquêté l'occasion et pour certains la satisfaction d'exprimer sa pensée comme il l'entend.

Quand le nombre des enquêtés est très élevé et qu'ils sont susceptibles d'exprimer leurs idées à travers un questionnaire, JAVEAU (1971 :14) précise que, « *le questionnaire suscite l'intérêt des enquêtés* ».

Nous pouvons aussi dire que le questionnaire est généralement flexible, facile à transporter. L'information est reçue d'une façon très vite. Il présente aussi des spécificités à l'économie du temps, de l'argent mais aussi de l'énergie. Aussi, il permet de collecter des informations sur des sujets très diversifiés comme ça a été le cas pour notre travail.

Quant à l'observation, Claude (2019 :6) la définit comme : « *Une technique fréquemment utilisée pour mener une étude qualitative. Elle permet de recueillir des données verbales et surtout non verbales* ».

Ainsi, nous avons opté procéder par la méthode d'observation participante par laquelle nous avons eu l'occasion de visiter les établissements et d'entrer en classe pour voir comment les enseignants enseignent les leçons de texte.

2.1.2. Délimitation du terrain d'enquête

Les lieux de notre enquête sont quelques établissements de la DPEN Mairie avec une (des) classe (s) de 2^e langues post- fondamentales. Sur base de la méthode aléatoire, nous avons alors fait une enquête dans les établissements suivants : Lycée du Saint Esprit, Lycée Clarté Notre-Dame de Vugizo, Lycée Municipal Gihosha, Lycée Municipal Gasenyi, Lycée Municipal Kamenge, Lycée Municipal Ngagara, Lycée Municipal Cibitoke, Lycée Municipal Kinama, Lycée Scheppers de Nyakabiga, Lycée du Lac Tanganyika I, PS Kanyosha, Lycée Municipal Musaga.

2.1.3. Population d'enquête

Avant d'entamer les activités de recherche, nous nous sommes posé des questions de savoir celui/ce qui sera concerné par l'enquête. Quelles sont les limites de la population que nous avons choisi d'étudier. Ainsi, nous avons préféré que notre population d'enquête soit tous les enseignants titulaires du cours de français et les apprenants des établissements de la DPEN Mairie issus des classes de 2^e langues au post-fondamental (soit 27 établissements).

Cependant, il nous a été impossible d'interroger tous les membres de façon exhaustive. Pour s'assurer que ceux qui seront interrogés soient représentatifs de l'ensemble et que leurs réponses pourront être généralisées à la population, nous avons choisi de travailler avec 12 établissements répartis dans toutes les DCEN de la Mairie choisis grâce à la méthode du hasard. Nous avons alors recouru à la méthode d'échantillon par rapport à ces 12 établissements.

Pour constituer notre échantillon, nous avons d'abord sélectionné la localité d'enquête (DPEN Mairie), ce qui nous a permis de choisir un nombre d'écoles sur lequel va porter notre travail de recherche. Le choix de ces écoles est réalisé grâce à la méthode du hasard.

Tableau n°3 : Répartition de notre population d'enquête

Établissements	Nombre de classes	Nombre d'apprenants
Lycée du Saint Esprit	1	8
Lycée Clarté Notre-Dame de Vugizo	1	29
Lycée Municipal Gihosha	1	38
Lycée Municipal Gasenyi	1	109
Lycée Municipal Kamenge	1	78
Lycée Municipal Ngagara	2	209
Lycée Municipal Cibitoke	1	107
Lycée Municipal Kinama	1	85
Lycée Scheppers de Nyakabiga	1	25
Lycée du Lac Tanganyika I	1	56
Lycée Municipal Musaga	2	149
L. Convivialité	1	33
Lycée Municipal Kanyosha	1	93
Lycée Municipal Gitaramuka	1	78
Lycée Municipal Kibenga	2	101
Lycée Municipal Ruziba	2	106
PS Kanyosha	1	14
Lycée Municipal Rohero	2	97
LND Rohero	1	14
Lycée Municipal Mutanga	1	41
Lycée Municipal Buyenzi	1	65
Lycée du Lac Tanganyika II	1	55
Lycée de la COMIBU	1	19
Lycée Municipal Bwiza	1	41
Lycée Municipal Nyakabiga	1	54
Lycée Municipal Butere	1	52
Lycée Municipal Gikungu	2	86
Total	33	1518

2.1.4. Techniques d'échantillonnage

Il existe plusieurs techniques d'échantillonnage parmi lesquelles le chercheur essaie de choisir celles qu'il croie meilleures. Ainsi, JAVEAU (1990 :54) nous montre les différentes méthodes pour construire un échantillon.

1. Sondages élémentaires (échantillon simple)

Cette méthode renvoie au prélèvement des individus constitutifs d'une population bien déterminée. Selon toujours JAVEAU (1990 :54), On peut procéder par le hasard en choisissant l'échantillon et cela selon deux manières générales :

- Tirage au sort (aléatoire) : après avoir numéroté tous les individus de la population, le chercheur en tire le nombre approprié soit par la représentation des morceaux de papier déposés dans une urne, soit en utilisant une table de nombres aléatoires. Il faut choisir et constituer des nombres ayant le même nombre de rangs que celui de l'effectif de la population mère.

THIONET (1961 :12) précise que : « *pour effectuer le tirage au sort, il faut tirer au sort à l'avance n nombres compris entre 1 et m. Au lieu d'utiliser chaque fois un dispositif tel que les sphères de la Loterie Nationale, on se sert d'une Table de nombres aléatoires établie une fois pour toutes. Les tables de nombres aléatoires* ».

- Tirage systématique : si l'on considère que les individus sont rangés d'une manière indifférente du point de vue de leurs caractéristiques, l'on peut simplement se donner une raison de sondage et l'appliquer jusqu'à la constitution de l'échantillon.

2. Sondage à plusieurs degrés

Il s'agit de mettre en place beaucoup de sondages différents. On peut par exemple constituer un échantillon sur base d'un sondage aréolaire et au sein de chaque air on choisit les individus par tirage au sort. Dans ce cas, le chercheur ne va pas interroger tous les individus de l'air correspondant à la définition de la population d'enquête. A ce niveau, le sondage sera dit à deux degrés.

Selon PERIÉ (2011 :2), cette technique concerne une succession de regroupement au sein de laquelle on va tirer un échantillon : « *Les sondages à plusieurs degrés utilisent une succession de regroupements des unités statistiques pour tirer l'échantillon* ».

3. Méthode en « boule de neige »

C'est une technique qui consiste à partir d'un échantillon d'un nombre plus restreint d'individus auquel on essaie d'adjoindre les premiers individus qui présentent quelques ressemblances jusqu'à ce que l'échantillon soit complet. Cette méthode est beaucoup relative aux conditions économiques du chercheur.

Après avoir analysé que notre travail doit impliquer tous les enseignants et apprenants des classes de 2^e langues au post-fondamental, nous avons choisi d'avoir recours à la méthode d'échantillonnage.

LANDSHEERE (1982 :382), propose que : « *Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur duquel le choix a été fait* ».

Se basant sur les propos de LANDSHEERE (1982 :341), « *Le choix préliminaire des écoles présente deux avantages. D'abord, il réduit considérablement le travail sur terrain. Ensuite, il fournit plus d'informations à propos des écoles en tant que telles* ».

Notre échantillon est alors composé des enseignants et des apprenants, acteurs principaux dans les classes de 2^e langues au post-fondamental de la DPEN Mairie. Etant donné qu'il existe plusieurs formes d'échantillonnage, nous avons alors souhaité de réaliser notre recherche suivant la méthode de sondage à plusieurs degrés par rapport à l'échantillon des apprenants.

2.1.5. L'échantillon

Après la définition de la population d'enquête, le chercheur lui doit de choisir un nombre d'individus nécessaire pour représenter toute la population. Ainsi, il va procéder par l'échantillon.

Selon JAVEAU (1971 :23), l'échantillon est défini comme « *l'ensemble des personnes à interroger. Il est extrait d'une population plus large, appelée population-parente, population de référence, population-mère, ou tout simplement population* ».

Dans le même ordre d'idées, Mugenda et son collègue (2003 :62) déclare que : « *le terme échantillon désigne un petit groupe de personne d'individus représentatifs d'un groupe beaucoup plus vaste, c'est-à-dire d'élément pouvant représenter l'ensemble* ».

L'échantillon de notre travail de recherche a été choisi suivant la formule de MUCHIELLE (1975 :56) qui dit que : « *dans la plupart des cas, il faut construire un échantillon, c'est-à-dire limiter l'enquête à un petit nombre de personnes (1/10, 1/20, 1/50, etc.) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population de l'enquête telle qu'elle aura défini antérieurement* ».

Se basant sur cette formule, nous avons choisi 1/10 pour construire notre échantillon d'enquête.

Tableau n°4. Répartition de l'échantillon de notre enquête

Établissements	Nombres d'apprenants	Echantillon
Lycée du Saint Esprit	8	1
Lycée Clarté Notre-Dame de Vugizo	29	3
Lycée Municipal Gihosha	38	4
Lycée Municipal Gasenyi	108	11
Lycée Municipal Kamenge	77	8
Lycée Municipal Ngagara	209	21
Lycée Municipal Cibitoke	107	11
Lycée Municipal Kinama	85	9
Lycée Scheppers de Nyakabiga	25	3
Lycée du Lac Tanganyika I	56	6
PS Kanyosha	14	2
Lycée Municipal Musaga	149	15
Total	905	94

Quant aux enseignants, nous avons constaté que le nombre n'est pas trop élevé et nous les avons tous enquêtés tous. Ils sont au nombre de 12.

2.1.6. Déroulement des activités sur terrain

Du point de vue déroulement proprement dit des activités, nous allons montrer les éléments constitutifs de notre échantillonnage. Mais nous aimerions avant tout rappeler la définition de la recherche avec FLAMENT (1976 :41) : « *La recherche est l'ensemble des comportements d'un individu, le chercheur, qui désire avoir une idée sur la réalité encore inconnue, ou peu connue, et qui, pour ce faire, utilise des méthodes comportant l'administration de la preuve* ».

Après avoir élaboré nos questionnaires d'enquête, nous nous sommes rendu sur terrain. Se munissant d'une attestation de recherche délivré par l'université, nous nous sommes présenté ensuite à la direction ou à la préfecture des études des établissements retenus dans l'échantillon.

Nous avons justifié le motif de notre présence auprès des responsables des établissements. Ces derniers nous mettaient en contact direct avec les enseignants concernés par notre enquête. Ceux-ci prenaient les questionnaires et nous donnaient le rendez-vous pour la récupération. Concernant les questionnaires des apprenants, c'est l'enseignant ou le responsable de l'établissement qui nous a servi de guide. Pour compléter les informations reçues chez tous les acteurs, nous avons pu mener des observations des leçons de texte en classes même si nous n'avons pas pu observer toutes les classes faute du temps et des moyens. Pourtant, nous espérons avoir eu des informations fiables.

D'emblée, notre enquête s'est bien déroulée malgré quelques difficultés. Nous avons eu un problème du temps pour la rédaction, problème de déplacement, la difficulté d'avoir des informations dans certains établissements. Aussi, nous avons eu un problème financier : le coût élevé des papiers et de la photocopie.

Cependant, toutes ces difficultés ne nous ont pas empêché à mener notre étude. Elles nous ont simplement poussé à la limitation des établissements à enquêter. Après les activités de travail sur terrain, nous avons alors abordée l'étape du dépouillement et d'analyse des résultats.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES, INTERPRÉTATION ET RÉSULTATS OBTENUS

Au cours de notre enquête, nous avons administré 12 questionnaires auprès des enseignants et nous les avons récupérés tous. Quant aux 100 questionnaires distribués aux apprenants, seuls 94 ont pu être récupérés.

Rappelons aussi que la présentation et l'analyse portera sur trois volets, à savoir, les questionnaires administrés auprès des enseignants, les questionnaires adressés aux apprenants et une analyse critique des données recueillies grâce aux séances d'observation effectuées en classe. Signalons que les questions des questionnaires sont regroupées en thèmes.

3.1. Présentation des données

3.1.1. Présentation des données recueillies auprès des enseignants

Thème 1. Identification de l'enquêté

Q1. Quel est votre niveau de formation ?

Tableau n°5. Répartition des données suivant le niveau d'étude des enseignants

Qualification	Effectifs	Pourcentage
Licencié en Langue et littérature françaises	5	42%
ENS III ou IPA III	0	0%
Candidature en langue et littérature françaises	0	0%
ENS V et IPA V	7	58%
Total	12	100%

La lecture de ce tableau nous montre que les enseignants issus de l'Ecole Normale Supérieure (ENS V) et ceux de l'Institut Pédagogique Appliqué (IPA V) sont au nombre de 7, soit 58% et que ceux qui ont un diplôme de licence en Langue et littérature françaises sont au nombre de 5, soit 42%.

Q2. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du cours de français ?

Tableau n°6. Répartition des enseignants selon leur ancienneté de prestation

Ancienneté	Fréquences	Pourcentage
Moins d'une année	0	0%
Entre 1 an et 5ans	1	8%
Entre 6 ans et 10 ans	5	42%
Plus de 10 ans	6	50%
Total	12	100%

L'analyse de ces données nous montre que la moitié des enquêtés, soit 50% ont une ancienneté de plus de 10 ans, que ceux qui ont une ancienneté variant entre 5 à 10 ans sont au nombre de 5, soit 42% et qu'un seul enseignant, soit 8% qui n'a qu'une ancienneté de moins de cinq ans.

Thème 2. Regard sur la formation des groupes lors d'une leçon de texte

Q3. Est-ce que vous constituez des groupes lors que vous voulez enseigner une leçon de texte ?

Si oui, listez vos critères pour constituer ces groupes.

Tableau n°7. Informations sur la formation de groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	12	100%
Non	0	0%
Total	12	100%

Ce tableau nous précise que tous les enseignants, soit 100% affirment que le travail en groupe reste toujours praticable. Ainsi, pour la formation des groupes, les enseignants ont des critères par lesquels ils procèdent. Nous avons constaté que la majorité constitue les groupes suivant l'ordre alphabétique des apprenants. Un autre critère évoqué est celui de rassembler les apprenants selon leur niveau de compétence ; certains essaient alors de constituer des groupes hétérogènes. Enfin, il y en a qui préfèrent regrouper les apprenants selon qu'ils sont assis en classe, par banc pupitre.

Q4. Chaque groupe est composé de combien d'apprenants ? Justifiez votre réponse

Tableau n°8. Groupe constitué

Nombre d'apprenants	Fréquences	Pourcentage
2-4apprenants	2	17%
4-6 apprenants	4	33%
6-8 apprenants	6	50%
Total	12	100%

D'après ce tableau, il apparaît que 2 enseignants, soit 17% créent des groupes constitués de 2 à 4 ; que 4 enseignants, soit 33% créent des groupes 4 à 6 apprenants ; et que 6 enseignants, soit 50% qui créent les groupes de 6 à 8 apprenants.

Selon les justifications des enseignants, ils préfèrent répartir leurs apprenants en de petits groupes pour leur permettre d'interagir les uns entre les autres. Le groupe aide les apprenants à s'exprimer confortablement sans la peur des autres ; ils développent un esprit critique face aux idées émises par leurs camarades. Un enseignant avance la raison qui lui pousse à répartir ses apprenants en groupe de 6, « *Les trois de devant se retournent vers le banc suivant sans faire des déplacements et dérangements en classe* ».

Q5. Est-ce que vous donnez des consignes lors des travaux en groupe ? Si oui donnez deux exemples de consignes

Tableau n°9. Consignes données aux apprenants répartis en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	12	12%
Non	0	0%
Total	12	100%

A analyser ce tableau, les données nous montrent que la totalité des enseignants enquêtés, soit 100% donnent des consignes aux apprenants réunis en groupe. Selon toujours les informations fournies par les enseignants, des consignes sont toujours adressées auprès des apprenants lors de l'exploitation du texte. Il s'agit d'annoncer les modalités de travail comme inviter les apprenants à lire silencieusement le texte faisant objet de la leçon ; repérer individuellement les mots ou groupe de mots qui freinent leur compréhension et d'en trouver les significations ; partager avec ses coéquipiers les résultats obtenus afin d'arriver à une réponse consensuelle de tout le monde.

Thème 3. Avantages et contraintes liés aux activités de travail en groupe

Q6. Avez-vous remarqué des avantages relatifs aux activités de travail en groupe par rapport aux activités de travail en autonomie ? Si oui énumérez au moins quatre avantages.

Tableau n°10. Avantages du travail en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	83%
Non	2	17%
Total	12	100%

A travers ce tableau, nous voyons que 10 enseignants, soit 83% remarquent des avantages liés au travail en groupe tandis que 2 enseignants, soit 17% voient le contraire

Du côté des avantages, les enseignants avancent que le travail en groupe permet aux apprenants de s'entraider mutuellement et d'échanger sur la manière dont ils doivent trouver la solution à la tâche donnée. Les forts aident les moyens à travers des discussions. Partant de ces discussions, les apprenants s'expriment entre eux avec aisance. En plus, le travail en groupe est le véhicule du développement de l'esprit critique des apprenants. Les apprenants discutent et analysent les idées émises par chaque membre du groupe. Pour les enseignants, il devient très facile de poursuivre les apprenants assis en groupe. Leur rôle devient plus facile à mettre en application.

Du côté des enseignants qui ne remarquent pas des avantages du travail en groupe, ils précisent que ce dernier nuit à l'avancement normal du curriculum. Aussi, quand les apprenants travaillent en groupe, seuls quelques éléments sont en activité alors que d'autres dérangent.

Q7. Selon vous, quelles sont les contraintes liées à l'exploitation du texte en classe lorsque vous organisez des activités en groupe ?

Tableauⁿ11. Les contraintes du travail en groupe

Propositions des enseignants	Fréquences	Pourcentage
On n'avance pas dans le programme Le faible niveau des apprenants	4	33,4%
La gestion des classes pléthoriques Durée d'une séance très courte	7	58,3%
Manque de matériel didactique	1	8,3%
Total	12	100%

Les données de ce tableau nous montrent que 4 enseignants, soit 33,4% rencontrent des difficultés liées à la gestion des effectifs élevés et le faible niveau des apprenants ; que 7 enseignants, soit 58,3% ont des difficultés liées à la gestion de la durée et à l'avancement

anormal du curriculum et que 1 enseignant, soit 8,3% avance des difficultés liées au manque du matériel didactique.

Thème 3. Appréciation des supports didactiques

Q8. Est-ce que les cahiers-supports élèves sont suffisants quitte à ce qu'à permettre les activités de groupe ?

Tableau n°12. Appréciation des cahiers-support élèves par les enseignants

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	83%
Non	2	17%
Total	12	100%

Les données de ce tableau nous montrent en général que les établissements enquêtés n'ont pas de problèmes liés aux cahiers-supports élèves. Ainsi, nous avons 10 enseignants, soit 83% dont les cahiers- supports élèves sont suffisants, et 2 enseignants soit, 17% qui avancent un problème lié à l'insuffisance des cahiers- support élèves.

Q9. Est-ce que le travail en groupe est recommandé dans le guide de l'enseignant lors de l'exploitation du texte en classe ?

Tableau n°13. Guide de l'enseignant face aux activités de travail en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	12	100%
Non	0	0%
Total	12	100%

Ce tableau montre que la totalité des enseignants enquêtés affirment que le travail en groupe est recommandé dans leur guide lors de l'exploitation du texte en classe, nous avons alors une moyenne de 100%.

Q10 Quel type d'exercice d'application donnez-vous aux apprenants à la fin d'une leçon de texte ?

Tableau n°14. Typologie d'exercice à donner après l'exploitation du texte en groupe

Type d'exercice	Fréquences	Pourcentage
Les questions de compréhension du texte(en groupe)	6	50%
Un exercice à faire individuellement	4	33%
Discussion en groupe sur un thème choisi au hasard	2	17%
Total	12	100%

Les résultats de ce tableau nous révèlent quelques types d'exercice d'application que les enseignants proposent aux apprenants à la fin d'une leçon de texte. En effet, 6 enseignants, soit 50% donnent des questions liées à la compréhension du texte, 4 enseignants, soit 33,3% donnent le travail en autonomie et enfin, nous avons les deux enseignants, soit 17% qui préfèrent inciter leurs apprenants à discuter sur un thème choisi au hasard

Thème 5. Des formations continues

Q11. Est-ce que les formations continues relatives aux nouvelles approches méthodologiques d'enseignement/apprentissage, inclus le procédé de travail en groupe sont organisées à votre intention afin de les adapter dans vos situations d'enseignement/apprentissage ?

Tableau n°15. Formations continues

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	12	100%
Non	0	0%
Total	12	100%

Les résultats de ce tableau nous révèlent que tous les enseignants enquêtés, soit 100% affirment que les formations continues sont organisées en leur intention pour adapter les nouvelles approches méthodologiques, inclus le procédé de travail en groupe dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Q12. Est-ce que ces formations continues ont un avantage particulier au niveau des enseignements

Tableau n° 16. Avantages des formations continues

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	8	67%
Non	4	33%
Total	12	100%

D'après les données présentées dans ce tableau, il est remarquable que 8 enseignants, soit 67% ont déjà aperçu des avantages relatifs aux formations continues et que 4 enseignants, soit 33% ne les ont pas encore aperçus.

Après avoir passé en revue les données obtenues des questionnaires des enseignants concernés par notre enquête, nous présentons et analysons les données recueillis lors de l'enquête menée auprès des apprenants.

3.1.2. Présentation des données recueillies chez les apprenants

Thème 1. Motivation des apprenants, groupe constitué et le rôle des enseignants lors des activités de groupe

Q1. Etes-vous motivés lorsque vous faites l'étude du texte en groupe ? Justifiez votre réponse

Tableau n°17. Attitude des apprenants face aux activités de travail en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	86	91,4%
Non	8	8,6%
Total	94	100%

Les données présentées dans ce tableau nous montrent que sur 94 apprenants, nous avons 86, soit 91,4% qui se sentent bien à l'aise lorsqu'ils font l'étude du texte en groupe tandis que 8, soit 8,6% ne se sentent pas à l'aise.

Des explications sont nombreuses du côté de ceux qui sont motivés par le travail en groupe. Ainsi, ils parviennent à s'entraider mutuellement à travers les discussions des membres du groupe ; ils développent leur sentiment d'autonomie et deviennent par conséquent responsable. Le groupe leur permet de s'épanouir et de s'exprimer librement entre eux ; et cela les amène à bien comprendre le texte sur base des échanges et des questions du groupe. Les apprenants développent aussi leur niveau de réflexion surtout lorsque les enseignants les invitent à trouver les mots difficiles contenus dans le texte ; d'où l'enrichissement des connaissances.

Quant aux explications données par les apprenants qui ne sont pas satisfaits de la mise en place des travaux en groupes, ils affirment que le matériel didactique reste insignifiant. En plus, ils sont très inquiets de leurs camarades qui dérangent pendant que les autres sont en train de travailler.

Q2. Dans votre classe, le groupe est naturellement constitué de combien d'apprenants ?

Tableau n°18. Composition de groupe

Nombre d'apprenants	Fréquences	Pourcentage
2-4	15	16%
5-6	47	50%
7-8	13	14%
9-10	19	20%
Total	94	100%

D'après ce tableau, il apparaît que 15 apprenants, soit 16% affirment qu'ils réalisent les activités de groupe étant au nombre de 2 à 4 membres ; que 47 apprenants, soit 50% ils travaillent en groupe de 5 à 6 individus et 13 apprenants, soit 14% se mettent en groupe de 7 à 8 individus et que 19 apprenants, soit 20% dont leur groupe est naturellement composé de 9 à 10 membres.

Q3. Précisez le rôle de votre enseignant pendant les activités de travail en groupe.

Tableau n°19. Le rôle de l'enseignant pendant les activités de groupe

Rôle de l'enseignant	Fréquences	Pourcentage
Facilitateur (supervise les activités de groupe)	83	88%
Laisser-faire (ne supervise pas les activités de groupe)	11	12%
Total	94	100%

Les données de ce tableau nous montrent que 83 apprenants, soit 88% sur 94 enquêtés apprécient réellement le rôle de leurs enseignants ; ils ont un rôle de superviseur des activités de groupe et que 11 apprenants, soit 12% disent que leurs enseignants ne supervisent pas les activités de groupe.

Thème 2. Avantages et contraintes liés au procédé de travail en groupe

Q4. Avez-vous remarqué des avantages liés aux activités de travail en groupe ? Si oui, énumérez au moins quatre avantages

Tableau n°20. Les apprenants face aux avantages du travail en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	84	89%
Non	10	11%
Total	94	100%

Il ressort de ce tableau les résultats suivants : 84 apprenants, soit 89% ont déjà remarqué des avantages liés aux activités de travail en groupe tandis que 10 apprenants, soit 11% sont totalement contre cet avis. Pour ceux qui voient le contraire, ils n'ont pas voulu émettre leurs justifications là-dessus.

Q5. Avez-vous remarqué des difficultés liées aux activités de travail en groupe quand vous exploitez un texte en classe ? Si oui, donnez au minimum trois difficultés

Tableau n°21. Les apprenants face aux difficultés du travail en groupe

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	63	67%
Non	31	33%
Total	94	100%

A travers les résultats contenus dans ce tableau, 63 apprenants, soit 67% affirment la présence des difficultés liées aux activités de travail en groupe lors de l'exploitation textuelle en classe. En plus, 31 apprenants, soit 33% n'ont pas encore remarqué les difficultés relatives aux activités de travail en groupe quand on exploite un texte en classe. Ainsi, il y a les apprenants qui ne travaillent pas alors que les autres sont en train de travailler.

Thème 3. Appréciation des supports didactiques

Q6. Est-ce que les cahiers-support élèves sont suffisants quand vous travaillez en groupe ?

Tableau n°22. Appréciation des cahiers-supports-élèves par les apprenants

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	60	64%
Non	34	36%
Total	94	100%

Ce tableau nous montre que 60 apprenants, soit 64% acceptent que les cahiers-support-élèves sont suffisants et peuvent permettre le bon déroulement des activités de travail en groupe et que 34 apprenants, soit 36% déclarent l'insuffisance des cahiers-supports élèves, ce qui cause un problème pour la réalisation des activités de travail en groupe.

Q7. Que pensez-vous du temps que votre enseignant vous donne lors que vous exploitez un texte en groupe ?

Tableau n°23. Appréciation du temps accordé aux apprenants lors de la réalisation de la tâche en groupe

Appréciations des apprenants	Fréquences	Pourcentage
Suffisant	66	70%
Insuffisant	28	30%
Total	94	100%

De ce tableau, il se dégage que 66 apprenants, soit 70% se prononcent de la suffisance du temps que leurs enseignants leur donnent au moment de l'exploitation du texte en groupe tandis que 28 apprenants, soit 30% jugent que le temps est insuffisant.

Thème 4. Les compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe

Q8. Selon vous, quelles sont les compétences susceptibles d'être développées lors de l'exploitation du texte en groupe ?

Tableau n°24. Compétences visées lors de l'exploitation du texte en groupe.

Compétences	Fréquences	Pourcentage
La compréhension orale	22	23%
La compréhension écrite	31	33%
Expression orale	26	28%
Expression écrite	15	16%
Total	94	100%

Ce tableau nous montre que 22 apprenants, soit 23% disent que leurs enseignants mettent en avant les compétences liées à la compréhension orale ; que 31 apprenants, soit 33% précisent les compétences liées à la compréhension écrite ; que 26 apprenants, soit 28% disent avoir constaté les compétences liées à l'expression orale et que 15 apprenants, soit 16% qui nous font découvrir que leurs enseignants ont une vision de développer les compétences liées à l'expression écrite.

Q9. Est-ce que vous parvenez à réinvestir ces compétences dans vos situations quotidiennes ?

Tableau n° 25. Réinvestissement des compétences par les apprenants

Modalités	Fréquences	Pourcentage
Oui	50	53%
Non	44	47%
Total	94	100%

D'après ce tableau, il se montre que 50 apprenants, soit 53% parviennent à réinvestir ces compétences dans leurs situations quotidiennes tandis que 44 apprenants, soit 47% n'y arrivent pas.

3.1.3. Données issues des observations des pratiques de classe

Dans le but de compléter les données reçues au niveau des questionnaires d'enquête adressés auprès des enseignants et des apprenants, nous avons aussi mené quelques séances d'observation des leçons de texte en classe de 2^e langues au post-fondamental. Faute du temps, moyens de transport et du refus de certains enseignants, nous avons réalisé des observations sur les pratiques de classe dans les cinq établissements, à savoir le lycée municipal Cibitoke, le lycée municipal Ngagara, le lycée municipal Kamenge, le Lycée du Sainte Esprit et le Lycée Scheppers Nyakabiga.

Signalons que, sur base de l'autorisation du responsable de l'établissement, nous nous concertions avec l'enseignant titulaire du cours de français en 2^e langues au post-fondamental et ce dernier nous donnait lui-même un rendez-vous suivant sa prévision matière. Rappelons que toutes les leçons visitées portaient sur le texte.

Au niveau du Lycée Scheppers Nyakabiga, l'enseignante a essayé de motiver les apprenants en faisant un rapport entre un texte antérieurement exploité et celui qu'elle veut aborder.

Elle a demandé aux apprenants de faire une lecture silencieuse. Après la lecture silencieuse, elle a procédé à une lecture magistrale de tout le texte, puis, elle a demandé aux apprenants de constituer les groupes de 5 apprenants au sein desquels celui qui va présenter les résultats sera choisi aléatoirement par elle-même.

Au lycée municipal Kamenge, l'enseignant a demandé aux apprenants de constituer les 8 groupes dont 5 de 8 apprenants et 3 autres de 7 apprenants pendant le moment de la pause.

Au début de la séance, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire une lecture silencieuse et a demandé aux apprenants de relever les mots et les expressions qui leur paraissent incompréhensibles. Aussi, il leur a dit de choisir eux-mêmes le représentant de chaque groupe qui va présenter les résultats de la tâche effectuée. La présentation se faisait oralement par les représentants des groupes. Après la présentation, l'enseignant a demandé à quelques apprenants de faire une lecture paragraphe par paragraphe. Signalons que l'enseignant n'a pas pu inciter les apprenants à trouver l'intérêt de la leçon du jour. La motivation n'a pas eu lieu.

Au Lycée municipal Cibitoke, enseignant a commencé par demander aux apprenants de faire une lecture silencieuse sans passer par susciter l'intérêt de la leçon du jour. Après la lecture silencieuse, l'enseignant pose des questions de compréhension globale (les personnages du texte, le thème autour duquel tourne le texte). Il poursuit alors avec une lecture modèle et demandent aux apprenants à suivre attentivement.

Lors de la deuxième séance, l'enseignant a demandé aux apprenants à se mettre en groupe de 3 apprenants (par banc pupitre) et à essayer de trouver le sens des mots ou groupe de mots qui handicapent leur compréhension. Après la réalisation de la tâche, il n'y a pas eu de restitution parce que l'enseignant écrivait lui-même les mots difficiles au tableau noir. Les apprenants dictaient l'enseignant les mots ou groupe de mots difficiles en vrac et en désordre et l'enseignant essayait d'y apporter des éclaircissements.

Au Lycée municipal Ngagara, l'enseignante a commencé par mettre les apprenants en groupe. Les groupes sont formés par bancs pupitres (2 à 2 c'est-à-dire de 6 à 7 apprenants) sans passer par la motivation. La tâche était de repérer les caractéristiques d'un texte théâtral. Comme l'enseignante faisait face à une classe pléthorique, il n'a pas été facile, pour lui, de superviser et de guider les apprenants malgré ses efforts.

Nous avons constaté que le groupe n'a pas été plus efficace car au cours de la réalisation de la tâche, certains apprenants s'occupaient du dérangement au moment où les autres étaient en train de travailler. Au moment de la présentation, les apprenants n'ont pas eu d'occasions d'exposer leurs résultats devant le groupe classe. La majorité des réponses étaient données par l'enseignante et les écrivait elle-même au tableau noir.

Ajoutons que, au moment de la lecture, certains apprenants se sentaient très désintéressés et produisaient des chuchotements de manière incessante parce que la classe était composée d'un effectif très élevé.

Au Lycée du Sainte Esprit, enseignant a demandé aux apprenants de lire individuellement le texte et essayer de repérer les caractéristiques d'un entretien. Il n'a pas recouru à la formation de groupe.

Le déroulement de la leçon était bien appréciable. La compréhension du texte ne causait aucun problème chez les apprenants à tel point que l'enseignant n'a pas besoin de recourir à l'étude du vocabulaire. Tous les apprenants participaient et avaient des prérequis nécessaires. Chaque apprenant possédait son cahier-support et la classe ne comptait que moins d'une dizaine d'apprenants.

« *La formation de groupe empêcherait l'état d'avancement du programme pour rien* » : disait l'enseignant.

3.2. Interprétation des résultats

Après le stade de la présentation des résultats, nous avons directement entamé la phase d'interprétation de ces résultats.

Signalons que cette interprétation va porter sur les résultats obtenus des questionnaires des enseignants et des apprenants ainsi que ceux obtenus des séances d'observation en classe.

3.2.1. La qualification des enseignants

Pour ce qui est de la qualification des enseignants, nous avons souhaité vérifier deux points essentiels à savoir, le niveau de formation et l'ancienneté dans l'enseignement.

3.2.1.1. Le niveau de formation

Partant des résultats déjà présentés au niveau du tableau n°5, nous remarquons que les enseignants sont qualifiés pour l'enseignement du post fondamental. En effet, les résultats nous montrent que les enseignants issus de l'Ecole Normale Supérieure (ENS V) et ceux de l'Institut Pédagogique Appliqué (IPA V) sont au nombre de 7, soit 58%. Ceux qui ont un diplôme de licence en Langue et littérature françaises sont au nombre de 5, soit 42%.

Nous constatons que les enseignants enquêtés ont un niveau de formations nécessaires pour adapter les enseignements. Nous ne doutons pas que ces enseignants possèdent des connaissances, du courage, de la bravoure, de la responsabilité et du bagage intellectuel pouvant les aider à bien mener les enseignements.

3.2.1.2. Ancienneté des enseignants.

Partant des résultats du tableau n°6, nous remarquons que la moitié des enseignants enquêtés, soit 50% ont une ancienneté de plus de 10 ans. Ceux qui ont une ancienneté variant entre 5 à 10 ans sont au nombre de 5, soit 42% alors que nous avons un seul enseignant, soit 8% qui n'a qu'une ancienneté de moins de cinq ans. Nous constatons alors que la majorité des enseignants sont anciens dans le métier. Ils sont susceptibles à bien mener et adapter les enseignements suivant les techniques de mise en œuvre du travail en groupe. Signalons aussi que ce constat ne concerne que les enseignants de notre localité d'enquête.

3.2.2. Regard sur la formation des groupes lors d'une leçon de texte

Au cours de ce thème, nous avons voulu avoir les informations des enseignants sur la manière de formation de groupe, les groupes constitués, et enfin voir si les critères sont clairement donnés aux apprenants lors des travaux en groupe.

3.2.2.1. Formation de groupe

A ce niveau, nous voulons avoir quelques informations de la part des enseignants sur le travail en groupe. Ainsi, le tableau n°7 nous précise que le travail en groupe reste toujours praticable dans tous les établissements enquêtés.

D'après les résultats obtenus, nous constatons que tous les enseignants enquêtés, soit 100% mettent les apprenants en groupe. Il reste à savoir si pour certains enseignants, ces groupes ne se retrouvent pas en véritable échec ou pas.

Du point de vue des critères, nous disons qu'ils regroupent un ensemble d'éléments auxquels les enseignants se réfèrent pour mettre les apprenants en groupe. En plus, l'efficacité du groupe peut dépendre du nombre des apprenants qui le compose.

3.2.2.2. Groupe constitué

En ce qui est du nombre des apprenants qui constituent le groupe, le tableau n°8 nous montre que 2 enseignants, soit 17% créent des groupes constitués de 2 à 4. 4 enseignants, soit 33% créent des groupes de 4 à 6 apprenants. Ceux qui demandent aux apprenants de se mettre en groupes de 4 à 6 sont au nombre de. Enfin, nous avons 6 enseignants, soit 50% qui créent les groupes de 6 à 8 apprenants.

Ces résultats nous font réellement penser que les enseignants prévoient le nombre des apprenants constituant le groupe suivant l'effectif global de la classe. Les apprenants répartis en groupe deviennent plus facile à encadrer. Les enseignants préfèrent mettre les apprenants en de petits groupes parce que, selon leur point de vue, plus le groupe compte beaucoup d'apprenants, plus le suivi n'est pas aisé. Ce qui peut générer des distractions.

De ce fait, il revient à l'enseignant de bien déterminer les consignes qui vont orienter les apprenants dans la réalisation de la tâche.

3.2.2.3. Consignes proposées aux apprenants

Heureusement, les résultats du tableau n°9 nous montrent que la totalité des enseignants enquêtés, soit 100% donnent des consignes aux apprenants réunis en groupe. Les consignes aident les apprenants à s'assurer la clarté et la compréhension de la tâche à réaliser. L'enseignant est alors appelé de les annoncer d'une manière audible. Le constat est que le travail en groupe exige beaucoup de choses. Les enseignants s'efforcent de donner des consignes pour orienter les apprenants.

Les consignes ont un avantage très particulier dans l'enseignement/apprentissage en groupe. Elles suscitent l'intérêt et le goût des apprentissages chez les apprenants. Les apprenants échangent tout en connaissant ce qu'ils cherchent de tâche à réaliser.

Selon RAYNAL et RIEUNIEN (1997.90), une consigne est un : « *ordre donné pour faire effectuer un travail. Enonce indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre* »

3.2.3. Avantages et contraintes liés aux activités de travail en groupe

Ce thème va nous partager quelques avis des enseignants et des apprenants face aux avantages et inconvénients liés aux activités de travail en groupe.

3.2.3.1. Avantages du travail en groupe

Les résultats du tableau n°10 nous font constater que la majorité des enseignants, soit 83% apprécient les avantages et la spécificité de mettre leurs apprenants en groupe. Le travail de groupe permet l'entraide mutuelle, l'expression libre, le développement de l'esprit critique des apprenants, etc. Quant aux enseignants, le suivi des apprenants devient très facile à mettre en application.

Quant aux résultats des apprenants, il ressort du tableau n°19 les résultats suivants :

89% des apprenants enquêtés ont déjà remarqué des avantages liés aux activités de travail en groupe. Selon leurs arguments, le travail en groupe permet de mieux comprendre la tâche et de s'entraider mutuellement, de développer un esprit d'équipe en travaillant en coopération avec les

autres, de s'exprimer librement et s'informer auprès des autres, de développer les connaissances, de développer un esprit de compétition et de créativité et de réussir en classe.

Au contraire, soit 11% des apprenants sont totalement contre cet avis. Cependant, ils n'ont pas voulu émettre leurs argumentations.

Cependant, le travail en groupe permet aux apprenants de mieux comprendre la tâche parce qu'ils interagissent et s'entraident mutuellement. Les apprenants développent un esprit d'équipe, de coopération avec les autres. La tâche qui, au départ, était complexe à résoudre individuellement devient plus facile grâce aux idées des coéquipiers.

Ils n'ont pas de complexe d'échanger comme si, ils étaient en face de l'enseignant. Le groupe leur permet de s'exprimer librement et de s'informer auprès des autres. Les apprenants apprennent les nouvelles connaissances après une certaine critique des idées émises dans le groupe. Aussi, les apprenants développent un esprit de compétition et de créativité dans la mesure où chaque membre essaie de trouver une idée à présenter aux autres. Enfin, le travail en équipe leur facilite d'accéder à la réussite.

Nous constatons alors que le travail en groupe est beaucoup apprécié du côté enseignant que du côté apprenant. Il présente beaucoup de spécificités au niveau de l'enseignement/apprentissage du français en général et du texte en particulier. Il s'agit d'un procédé méthodologique incitant les apprenants à être les plus actifs possible et deviennent par après plus responsable d'eux-mêmes. Le groupe est une bonne occasion pour les apprenants de développer un esprit de solidarité et de coopération. Il leur est plus facile d'émettre des idées en de petits groupes que dans le groupe classe. Des avis des enseignants, soit 17% qui ne remarquent pas des avantages du travail en groupe ; ils avancent les raisons telles que l'avancement anormal du curriculum, seuls quelques apprenants sont en activité alors que d'autres s'occupent du dérangement ; ce qui désoriente l'objectif du travail en groupe. Malgré ces observations, nous espérons que même ces enseignants finiront par comprendre le bien fondé du travail en groupe du côté d'eux-mêmes que du côté des apprenants. Notre souhait est que tous les enseignants organisent les activités d'enseignement/apprentissage en faisant appel à la pratique du travail en groupe.

3.2.3.2. Contraintes liées aux activités de travail en groupe

A côté des avantages du travail en groupe, les résultats du tableau n°11 nous montrent que les enseignants enquêtés ont déjà tous aperçu les contraintes liées à la mise en pratique du travail en groupe. En effet, 4 enseignants, soit 33,4% rencontrent des difficultés liées à la gestion des effectifs élevés et le faible niveau des apprenants. 7 enseignants, soit 58,3% ont des difficultés liées à la gestion de la durée et à l'avancement anormal du curriculum. Enfin, 1 enseignant, soit 8,3% avance des difficultés liées au manque du matériel didactique.

De toutes ces informations, nous en déduisons que la mise œuvre du travail en groupe est taxé des difficultés sous divers aspects. Nous remarquons que même les enseignants ne faisant pas face à des classes pléthoriques rencontrent d'autres sortes de difficultés.

Nous voyons que la plupart des contraintes sont liés à la gestion du temps. Nous pouvons clôturer en disant que tous les enseignants ont encore besoin des séances de renforcement liés aux différentes stratégies de mise en pratique du travail en groupe.

Du côté des apprenants, les résultats du tableau n°21 nous montrent que 67% des apprenants affirment la présence des difficultés liées aux activités de travail en groupe lors de l'exploitation textuelle en classe tandis que 33% des apprenants n'ont pas encore remarqué les difficultés relatives aux activités de travail en groupe quand on exploite un texte en classe.

Du côté des apprenants qui affirment avoir remarqué des difficultés du travail en groupe, ils avancent que certains apprenants s'occupent du dérangement alors que les autres sont en activité. La compréhension exige beaucoup de temps. Le faible niveau des apprenants freine le bon déroulement du travail en groupe. Enfin, nous avons l'insuffisance des dictionnaires pouvant les aider à trouver facilement les mots difficiles et les cahiers-supports élèves qui ne sont pas proportionnels à l'effectif des apprenants.

Nous constatons alors que, malgré les avantages du travail en groupe, des difficultés sont toujours observables. La difficulté qui domine est celui des apprenants qui dérangent.

Aux enseignants alors de bien mener leur rôle afin de bien encadrer, guider et superviser les apprenants. Tout cela sera toujours facilité par la présence du matériel didactique.

3.2.4. Appréciation des supports didactiques

Dans ce point, nous allons essayer d'interpréter les données recueillies auprès des enseignants et aux apprenants face à la place du travail en groupe dans les supports didactiques actuels. Nous allons voir en premier lieu si les cahiers-supports-élèves sont suffisants ou pas, le temps imparti à une leçon de texte, et enfin la démarche méthodologique liée à l'enseignement/apprentissage du texte.

3.2.4.1. Appréciation des cahiers-supports-élèves

Pour les enseignants, les résultats du tableau n°12 nous montrent que presque la totalité des établissements enquêtés n'ont pas de soucis de cahiers-support élèves. Nous avons alors 10 enseignants, soit 83% dont les cahiers- supports élèves sont suffisants, et 2 enseignants soit, 17% qui avancent un problème lié à l'insuffisance des cahiers- support élèves.

Quant aux avis des apprenants, les résultats du tableau n°22 montrent que, sur 94 apprenants enquêtés, 64% acceptent que les cahiers-support élèves sont suffisants et peuvent permettre le bon déroulement des activités de travail en groupe.

Cependant 36% déclarent l'insuffisance des cahiers-support-élèves, ce qui cause un problème pour la réalisation des activités de travail en groupe.

Le constat est que dans les établissements faisant objet de notre enquête, les cahiers-support élèves sont en nombre suffisant sauf dans quelques établissements. Etant donné qu'il s'agit d'un ensemble d'instrument ou tout objet dont les enseignants et les apprenants utilisent dans le processus d'enseignement/apprentissage ; ces supports didactiques ont un rôle incontournable au bon déroulement des activités d'E/A.

Ajoutons aussi que le prétexte du matériel didactique comme handicap à la pratique du travail en groupe pour certains enseignants n'a pas sa raison d'être. Nous rappelons aussi que notre constat est particulièrement relatif aux établissements concernés par notre enquête. Il peut arriver qu'ailleurs le problème du matériel didactique s'observe.

3.2.4.2. Durée de l'exploitation du texte en groupe

Les résultats du tableau n°23, il se dégage que, 70% des apprenants apprécient le temps qui leur est accordé lors de la réalisation de la tâche en groupe. Ils précisent ainsi la suffisance du temps que leurs enseignants leur donnent au moment de l'exploitation du texte. Pourtant, 30% des apprenants ont des avis contraires.

3.2.4.3. La place du travail en groupe dans le guide de l'enseignant

Quant à la question de savoir si le travail en groupe est recommandé dans le guide des enseignants, les résultats du tableau n°13 montrent clairement que la totalité des enseignants enquêtés, soit 100% affirment que le travail en groupe est recommandé dans leur guide lors de l'exploitation du texte en classe. Notre constat concerne les enseignants qui doivent fournir leurs efforts à respecter toutes les démarches méthodologiques comme prescrites dans leurs guides d'enseignement/apprentissages en vigueur.

Etant donné que les guides préconisent des exercices à faire après l'exploitation d'un texte, les résultats indiqués au tableau n°14 nous font constater que beaucoup d'enseignants, soit 50% préfèrent donner des exercices liés au texte. Cela permet de vérifier si les apprenants répartis en groupe ont bien compris le texte. Ensuite, pour les enseignants, soit 33% qui donnent le travail en autonomie, nous avons l'impression que leur intention est de détecter l'état de compréhension de l'apprenant en personne. Les enseignants, grâce à ce type d'exercice peuvent prendre la décision de revoir le texte après avoir analysé les résultats des apprenants.

Enfin, du côté des enseignants, soit 17% qui donnent des thèmes choisis par hasard, nous pensons que cela dépend du type de texte auquel les apprenants ont fait face. Par exemple, s'il s'agit d'un texte théâtral, les apprenants peuvent être confrontés à un autre sujet pour voir s'ils parviennent à mettre en application différents procédés et incorporations d'un texte théâtral.

3.2.5. Motivation des apprenants, les membres du groupe et le rôle des enseignants lors des activités de groupe

3.2.5.1. Motivation des apprenants

Du point de vue motivation des apprenants face aux activités de travail en groupe, les résultats du tableau n°17 nous montrent que presque tous les apprenants enquêtés sont fiers de travailler en groupe. Sur 94 apprenants, nous avons 86, soit 91,4% qui se sentent bien à l'aise lors des activités en groupe en une leçon de texte tandis que 8, soit 8,6% ne se sentent pas à l'aise. Ces résultats nous amènent à constater que le travail en groupe intéresse beaucoup les apprenants.

3.2.5.2. Nombre d'apprenants souhaitable pour former le groupe

Selon les résultats du tableau18, nous remarquons que 47 apprenants, soit50% travaillent en groupe de 5 à 6 et d'autres, soit 16% réalisent les activités de groupe étant au nombre de 2 à 4 membres. Ce sont des groupes qui sont faciles à encadrer par l'enseignant.

Il est alors possible que les enseignants créent des groupes très efficaces. Ces groupes pourront permettre à tout membre de donner son idée et de la discuter avec les autres. Il est rare que certains membres ne soient pas impliqués dans la réalisation de la tâche. A cela, nous reconnaissons que ces formes de groupes sont généralement possibles pour les classes à effectif moins élevé.

Du côté des apprenants, soit 14% qui se mettent en groupe de 7 à 8 individus et pour ceux, soit 20% dont leur groupe est naturellement composé de 9 à 10 membres, nous constatons que la gestion devient plus difficile et par conséquent, le groupe devient inefficace. Le groupe peut alors générer des réactions défavorables entre les membres. Les apprenants peuvent se sentir mal à l'aise, être gêné des réactions des autres et de subir le rejet du groupe. Sur base des observations que nous avons effectuées, nous pouvons affirmer que les enseignants qui mettent leurs apprenants en groupe à partir de7 à 10 apprenants sont ceux qui font face à des classes pléthoriques.

3.2.5.3. Le rôle de l'enseignant pendant les activités de groupe

Les résultats du tableau n°19 nous montrent que 83 apprenants, soit 88% sur 94 enquêtés apprécient réellement le rôle de leurs enseignants ; ils ont un rôle de superviseur des activités de groupe. 11 apprenants, soit 12% disent que leurs enseignants ne supervisent pas les activités de groupe.

Le constat est que les enseignants se donnent corps et âme pour faciliter la réalisation de la tâche malgré les contraintes précédemment évoquées. C'est un comportement à encourager car, dans les activités de groupe, les apprenants ont toujours besoin d'une personne ressource pour les guider et les orienter vers une réponse plus favorable.

Nous constatons que les enseignants essaient d'accorder un temps suffisant aux apprenants lorsqu'ils les mettent en groupe.

3.2.6. Des formations continues

Se basant sur les résultats du tableau n° 15, nous constatons que tous les enseignants enquêtés, soit 100% affirment que les formations continues sont organisées en leur intention pour adapter les nouvelles approches méthodologiques, inclus le procédé de travail en groupe dans les situations d'enseignement/apprentissage. De notre point de vue, ces résultats sont très bénéfiques au niveau des enseignants qu'au niveau des apprenants. Ils vont pouvoir intégrer ce qu'ils auraient appris dans la formation dans leurs situations d'enseignement/apprentissage.

Nous constatons qu'à travers les résultats du tableau n° 16, les formations continues apportent des avantages du point de vue les enseignements/apprentissages. Ainsi les résultats montrent que 8 enseignants, soit 67% ont déjà aperçu des avantages relatifs aux formations continues alors que 4 enseignants, soit 33% ne les ont pas encore aperçus.

3.2.7. Les compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe

En nous référant aux résultats du tableau n°24, nous remarquons que 23% des apprenants disent que leurs enseignants mettent en avant les compétences liées à la compréhension orale. L'enseignant essaie de les inciter à développer leur capacité d'écoute et de compréhension à l'oral. L'enseignant lit en premier lieu le texte sans que les apprenants ouvrent les livres puis pose des questions relatives à la compréhension du texte. De ce qui nous concerne, nous disons que ce type de compétence est beaucoup développé quand l'enseignant fait recours aux documents audiovisuels. Ceux-ci doivent s'attacher à présenter le vécu quotidien de l'apprenant.

33% des apprenants précisent les compétences liées à la compréhension écrite. A ce niveau, les enseignants demandent aux apprenants de lire silencieusement le texte et de repérer les mots ou groupe de mots difficiles pour enfin chercher leurs sens. Cette étape permet aux apprenants de préparer la compréhension du document, d'éviter les blocages et de faciliter l'accès au sens.

28% des apprenants disent avoir constaté les compétences liées à l'expression orale. Après la réalisation de la tâche, l'enseignant appelle les apprenants à présenter oralement les résultats au-devant du groupe classe.

Enfin, nous avons 16% des apprenants qui nous font découvrir que leurs enseignants ont une vision de développer les compétences liées à l'expression écrite. C'est notamment lorsque les enseignants incitent les apprenants à la réalisation du projet après la lecture. Les apprenants essaient par exemple de rédiger le résumé du texte.

A chaque niveau de compétence, les apprenants essaient de donner des justifications :

La compréhension orale : l'enseignant lit le texte à haute voix et les apprenants écoutent attentivement sans regarder dans leur cahiers-supports. L'enseignant pose des questions de compréhension globale pour détecter si les apprenants ont compris le message du texte.

La compréhension écrite : les apprenants avancent que leurs enseignants les incitent à faire une lecture silencieuse du texte tout en essayant de comprendre ce que l'auteur a voulu transmettre à travers ses écrits. Les échanges sur la signification des mots difficiles aident beaucoup les apprenants à comprendre le lexique utilisé par l'auteur.

Expression orale : les enseignants invitent les représentants de chaque groupe à présenter oralement les résultats devant le groupe classe. Ils interpellent les autres membres à compléter leurs représentants. Ils donnent un temps suffisant pour s'exprimer dans le groupe.

Expression écrite : l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un résumé du texte vu en classe. Il peut aussi les appeler à rédiger un texte similaire tout en y incorporant toutes les caractéristiques relatives au texte exploité en groupe.

De tous ces résultats, nous constatons que toutes les compétences langagières sont représentées lors de l'exploitation du texte en groupe. Nous pouvons accepter que l'enseignement/apprentissage du texte est très indispensable dans le développement des compétences des apprenants. Cependant, il y a des enseignants parmi ceux concernés par notre enquête qui nous affirment le saut de certains textes dans un palier, sous prétexte qu'ils développent les mêmes thématiques. De notre point de vue, il s'agit d'une conduite à déplorer à voir le degré de connaissance que les apprenants pourront profiter de ces textes.

A la question de savoir si les apprenants parviennent à réinvestir les compétences acquises à l'école dans leurs situations quotidiennes ; le tableau n°16 montre que 50 apprenants, soit 53% parviennent à réinvestir ces compétences dans leurs situations quotidiennes tandis que 44 apprenants, soit 47% n'y arrivent pas. Partant de ces résultats, nous constatons que plus de la moitié des apprenants enquêtés ont des compétences nécessaires pour pouvoir s'adapter dans diverses situations de la vie courante. A cet effet, nous en déduisons que l'étude du texte en classe de langue revêt un caractère très spécifique par rapport au développement des compétences des enseignés.

3.2.8. Les pratiques de classe

Analysant les résultats recueillis au moment d'observation des pratiques de classe, nous constatons que presque tous les enseignants organisent des activités de travail en groupe. Sur cinq établissements visités, nous nous sommes rendu compte que tous mettent leurs apprenants en groupe sauf un seul enseignant. Signalons aussi que personne n'est parvenu à motiver ses apprenants ni à annoncer les objectifs de la leçon.

Cependant, Brophy (1988) cité par Ghauthier (1997 :146) donne son argumentation en ce qui est de la sélection des objectifs : « [...], la sélection des objectifs d'apprentissage doit s'effectuer en fonction d'un critère de pertinence pour les élèves ; en d'autres termes, les objectifs doivent arriver à les motiver en trouvant une justification à leurs yeux ».

Un autre constat est que, aucun enseignant n'est parvenu à achever sa leçon pendant les 45minutes imparties à chaque leçon. Tous les enseignants enseignaient leurs leçons de texte pendant au moins deux séances ou plus.

Quant aux critères de regroupement, certains enseignants observés mettaient les apprenants en groupe selon qu'ils sont assis en classe alors que d'autres demandaient aux apprenants de former eux-mêmes le groupe. Après les enseignants annonçaient des consignes.

Du point de vue efficacité du groupe, nous remarquons que seule la première enseignante du Lycée Scheppers Nyakabiga a réussi. Elle fait face à une classe de moins d'une trentaine d'apprenants ; les groupes étaient très faciles à gérer parce qu'ils comportaient moins d'apprenants. Le niveau des apprenants était relativement bon. Comme la classe est composée de 29 apprenants, il y a eu 5 groupes de 5 apprenants et un seul qui comprend 4 apprenants. Les apprenants avaient un air collaboratif et coopératif dans la mesure où ils interagissaient socialement entre eux et chacun se sentait impliquer dans l'activité à laquelle il devrait fournir autant d'effort afin que sa contribution ne manque pas. De là, nous pouvons accepter que la méthodologie active comme l'approche communicative ont été mises en place.

Tout en restant dans les mêmes groupes, les apprenants participaient massivement et essayaient de discuter les réponses. Au cours de réalisation de l'exercice, l'enseignante sillonnait groupe par groupe dans le but de guider les apprenants à trouver des meilleures réponses.

Après la réalisation, chaque groupe allait présenter ses résultats devant les autres membres de la classe. Le(a) représentant (e) était choisi au hasard par l'enseignante et rapportait les résultats de son groupe. En plus, l'enseignante demandait à tout un chacun de compléter.

Pour le reste des enseignants, leurs groupes sont voués à l'inefficacité à cause de nombreuses justifications. Ainsi, les enseignants faisaient face à des classes pléthoriques, ce qui fait que les groupes étaient composés de beaucoup d'apprenants (entre 7 et 8 ou plus) et par conséquent ils deviennent plus difficiles à encadrer.

Certains apprenants se lançaient des blagues et des chuchotements alors que les autres se concentraient à faire le travail. Nous avons aussi remarqué le faible niveau des apprenants quitte à ce que quelques enseignants donnaient eux-mêmes les réponses à la place des apprenants. Ce qui fait que le travail en groupe exige trop de temps.

On ne peut pas probablement parler que les enseignants ont mis en pratique les stratégies liées à la mise en pratique du travail en groupe. En effet, il n'y a pas eu une distribution des rôles dans le groupe ni le temps pour la présentation des résultats.

D'une manière illustrative, l'enseignant du Lycée Municipal Cibitoke interpellait tout un chacun à répondre aux questions et ne répondait que celui qui levait le doigt. Les apprenants n'ont pas eu le temps suffisant qui leur permet d'échanger, de réagir et de s'exprimer librement. « *On ne peut pas avancer si on laisse les apprenants travailler en groupe* » : me déclare l'enseignant après la séance.

Du point de vue la place des enseignants dans les activités de groupe, tous les enseignants visités essayaient de fournir leurs efforts pour superviser et encadrer les groupes. Ils ont été des facilitateurs. Cependant, la présentation des résultats par les apprenants n'a pas été du tout efficace.

Malgré le faible niveau de connaissance, il fallait les laisser s'exprimer car selon Oléron (1969 :53) : « *La perfection ou la pureté ne sont les caractéristiques d'aucune réalité humaine* ».

A la fin de la leçon, nous nous concertions avec les enseignants et ceux-ci nous ont précisé qu'ils n'aiment pas souvent faire travailler les apprenants en groupe sauf en cas de visite car ça enfreint le bon déroulement des curricula.

Nous nous sommes rendu compte alors que certains enseignants ne mettent pas davantage en application le travail en groupe à cause des obstacles précédemment évoqués. Néanmoins, c'est une pratique très intéressante pour les enseignants comme pour les apprenants.

Un autre constat est relatif aux les apprenants qui participaient à compte goutte comme s'ils ne comprenaient pas ce qui leur était demandé de faire.

Certains travaillaient avec vision de construire leur connaissance ainsi que le développement de leurs compétences tandis que les autres membres se lançaient des blagues d'une façon très clandestine ; ce qui ne favorise pas les interactions entre tous les membres du groupe.

Nous avons remarqué aussi que les cahiers-supports élèves sont en nombre suffisant pour tous les établissements visités.

3.3. Résultats obtenus

Nous aboutissons à ces résultats grâce aux différents thèmes des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants ainsi que des analyses relatives aux observations des pratiques de classe. En ce qui concerne les thèmes, nous allons essayer de compiler ceux qui sont semblables de la part des enseignants et des apprenants. Les thèmes qui vont nous servir de guide sont entre autre : identification des enseignants, regard sur la formation des groupes, motivation des apprenants, les membres du groupe et le rôle des enseignants lors des activités de groupe, avantages et contraintes liés aux activités de travail en groupe, Appréciation des supports didactiques, les formations continues et enfin les compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe.

Quant à l'identification des enseignants enquêtés, nous avons examiné le niveau de formation et l'ancienneté. Les résultats que nous avons recueillis sur le niveau d'étude montrent que les enseignants issus de l'Ecole Normale Supérieure (ENS V) et ceux de l'Institut Pédagogique appliqué (IPA V) sont en grand nombre, soit 58,33%. Les résultats recueillis sur l'ancienneté nous montrent les enseignants ayant un pourcentage de 50% sont ceux ayant ancienneté de plus de 10 ans.

Sous le thème « Regard sur la formation des groupes lors d'une leçon de texte », tous les enseignants enquêtés, soit 100% affirment qu'ils organisent les activités de groupe lors de l'exploitation du texte. Le critère de regroupement dominant est celui de regrouper les apprenants selon leur ordre alphabétique.

Quant au nombre des apprenants qui compose le groupe, les enseignants précisent que les groupes qui ont un pourcentage plus élevé sont ceux de 6 à 8 apprenants soit 50%.

Sous le thème « motivation des apprenants, les membres du groupe et le rôle des enseignants lors des activités de groupe », nous avons voulu connaître ce que les apprenants disent du travail en groupe du point de vue motivation, les membres du groupe ainsi que le rôle que doit assurer l'enseignant lors des activités de groupe.

Les résultats relatifs à la motivation des apprenants lors des activités en groupe montrent que 91,4% des apprenants sont beaucoup plus motivés.

Du point de vue membres des apprenants dans le groupe, les résultats des apprenants nous montrent que le nombre des membres du groupe ayant un pourcentage élevé est celui dont le groupe est composé de 5 à 6 apprenants, soit 50%.

Quant à la place de l'enseignant lors des activités de groupe, les résultats que nous avons reçus auprès des apprenants montrent que 88% des apprenants apprécient réellement le rôle de leurs enseignants ; ils ont un rôle de superviseur et de facilitateur. Au contraire, 8% disent que leurs enseignants ne supervisent pas les activités de groupe.

Les résultats du thème lié aux « avantages et contraintes liés aux activités de travail en groupe » montrent que 83,33% des enseignants remarquent les avantages liés au travail en groupe. Du côté des contraintes, tous les enseignants enquêtés, soit 100% ont déjà tous aperçu les contraintes liées à la mise en pratique du travail en groupe. Ces contraintes sont rangées d'une manière consécutive suivant le nombre des enseignants qui les ont ciblées :

-la gestion de la durée et à l'avancement anormale du curriculum, soit 58,3% ;

-la gestion des effectifs élevés et le faible niveau des apprenants sont d'abord au nombre, soit 33,4% ;

- manque du matériel didactique, soit 8,3%.

Du point de vue des apprenants, 89% ont déjà remarqué des avantages liés aux activités de travail en groupe. En ce qui concerne les contraintes, 67% des apprenants affirment avoir remarqué des difficultés liées aux activités de travail en groupe lors de l'exploitation textuelle en classe. Parmi les difficultés rencontrées, les apprenants mettent en place : les dérangements de leurs camarades, le faible niveau des apprenants et l'insuffisance des dictionnaires.

Concernant le thème intitulé « appréciation des supports didactiques », 83% des enseignants affirment que les cahiers- support élèves sont suffisants. Par contre, 17% des enseignants ont un avis distinct. Pour les apprenants, soit 64% acceptent que les cahiers-support élèves sont suffisants et peuvent permettre le bon déroulement des activités de travail en groupe tandis que 36% prouve le contraire.

A la question de savoir si le travail en groupe est recommandé dans le guide des enseignants, 100% des enseignants affirment que le travail en groupe est vivement recommandé dans leur guide lors de l'exploitation du texte en classe.

Par rapport au temps donné aux apprenants lors de l'étude du texte en groupe. Les résultats montrent que 70% des apprenants apprécient le temps qui leur est accordé lors de la réalisation de la tâche en groupe ; ils disent que le temps est suffisant. Néanmoins, 30% ont des avis contraires.

A partir du thème « type d'exercice donné aux apprenants à la fin de l'exploitation du texte », les résultats obtenus montrent que 50% des enseignants enquêtés préfèrent donner des exercices liés au texte, 33,33% qui donnent le travail en autonomie et enfin 16,66% qui donnent des thèmes choisis.

Par le thème relatif « aux compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe », les résultats sont les suivants : 23% des apprenants disent que leurs enseignants mettent en avant les compétences liées à la compréhension orale ; 33% précisent les compétences liées à la compréhension écrite ; 28% disent avoir constaté les compétences liées à l'expression orale et enfin 16% qui nous font découvrir que leurs enseignants ont une vision de développer les compétences liées à l'expression écrite.

A la question de savoir si les apprenants parviennent à réinvestir les connaissances acquises à l'école dans leur vécu quotidien, les résultats obtenus stipulent que 53% des apprenants enquêtés parviennent à réinvestir ces compétences dans leurs situations quotidiennes tandis que 44 apprenants, soit 47% n'y arrivent pas.

Enfin, nous terminons avec le thème relatif aux « formations de recyclage ». A ce point, les résultats obtenus nous montrent que 100% des enseignants enquêtés affirment avoir été confrontés à des formations continues en rapport avec les nouvelles approches et procédés méthodologiques, inclus la pratique du travail en groupe. Quant aux avantages y relatives, les résultats spécifient que 67% des enseignants enquêtés ont déjà aperçu des avantages relatifs aux formations continues tandis que 33% ne les ont pas encore aperçus.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le but de bien mener notre étude, nous avons recouru à la méthodologie de recherche basée sur un travail de documentation et sur une étude menée sur terrain. Cette méthodologie nous a permis d'arriver aux résultats de notre recherche. Notre travail de recherche est structuré en trois chapitres.

Dans le premier chapitre relatif à la pédagogie d'entraide et son applicabilité en situation de classe, nous avons inventorié quelques notions relatives au travail en groupe, la place du travail en groupe dans les stratégies d'enseignement, nous avons pu mettre en exergue les techniques de mise en œuvre du travail en groupe telles que proposées par L. PEETERS.

Le deuxième chapitre concerne l'enquête menée sur l'enseignement/apprentissage du texte dans quelques établissements de la DPEN Mairie : cadre méthodologique. A ce niveau, nous avons essayé de présenter la méthodologie de notre processus d'enquête. Cette méthodologie consistait à combiner les deux types de méthodes : l'administration d'un questionnaire écrit aux enseignants d'un côté et aux apprenants de l'autre côté et l'observation des pratiques de classe.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des données, interprétation et résultats obtenus. Ce chapitre consiste à présenter les résultats recueillis chez les enseignants et les apprenants mais aussi ceux des observations des pratiques de classe. C'est aussi au cours de ce chapitre que nous allons essayer de discuter les données issues de notre enquête.

De ce qui concerne les résultats d'enquête, nous remarquons que les données obtenues nous amènent au constat de différentes difficultés de mise en pratique du travail en groupe en situation d'enseignement/apprentissage du texte. En plus, ces résultats nous ont permis d'avoir les perceptions des enseignants et des apprenants face à la notion de l'implication du travail en groupe dans l'enseignement. Toutes ces données nous ont permis de faire une interprétation. Rappelons que l'interprétation a été effectuée sur base de la répartition des réponses des enquêtés et des perceptions relatives aux observations des pratiques de classe.

Signalons aussi qu'au début de notre travail, nous nous sommes fixé des hypothèses et des objectifs à vérifier. C'est le moment crucial de préciser si celles-ci ont été confirmées ou pas et si nous sommes parvenu à atteindre nos objectifs.

Nos hypothèses qu'il fallait vérifier étaient entre autres :

1⁰ L'absence du travail en groupe est liée au manque de formation de certains enseignants en matière des techniques de mise en œuvre du travail en groupe.

2⁰ L'absence du travail en groupe est liée au temps imparti à une leçon de texte.

3⁰ L'absence du travail en groupe est liée au manque de matériels didactiques.

4⁰ L'absence du travail en groupe est liée au problème de classes pléthoriques.

Tenant compte des résultats reçus du tableau n^o11 de notre enquête, nous constatons que les enseignants interrogés, soit 58,3% affirment que le travail en groupe présente des difficultés liées à la gestion du temps imparti à une leçon de texte et au problème de gestion de classes pléthoriques. 33,4% des enseignants se prononcent avoir remarqué des problèmes relatifs au non avancement du programme mais aussi au faible niveau des apprenants. Enfin, le même tableau nous précise un seul enseignant, soit 8,3% qui évoquent un problème lié au matériel didactique.

Quant aux résultats du tableau n^o15, nous avons constaté que tous les enseignants enquêtés, soit 100% n'ont pas de problèmes liés au manque de formation en matière des techniques de mise en œuvre du travail en groupe. En plus, même les résultats du tableau n^o5 nous montrent que tous les enseignants enquêtés ont un niveau d'étude le plus prestigieux. Une part des enseignants, soit 41,66% sont des licenciés en langue et littérature françaises tandis que 58,33% ont fait ENS V et IPA V.

Sur base de tous ces résultats et ceux issus des observations des pratiques de classe, nous nous proposons de dire que la 2^e et la 4^e hypothèse ont été vérifiées et confirmées tandis que le reste de nos hypothèses sont infirmées.

Quant aux objectifs à atteindre, nous nous sommes d'abord proposé de faire un état des lieux des pratiques actuelles et leur mise en œuvre pendant l'enseignement/apprentissage du texte. Ensuite, nous avons voulu montrer les stratégies de la mise en place du travail en groupe lors de l'enseignement/apprentissage du texte. Enfin, nous avons l'objectif d'identifier différents obstacles que rencontrent les enseignants lors de l'exploitation du texte en recourant au travail en groupe.

Avec la combinaison des résultats de notre recherche documentaire et ceux de l'enquête menée sur terrain, nous nous permettons de dire que tous nos objectifs ont été atteints.

Notre travail de recherche est plus utile à celui qui souhaite avoir quelques informations sur l'apport du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du texte en classe de 2^e langues au post-fondamental.

Cependant, nous acceptons que notre sujet de recherche n'a pas été traité d'une manière plus exhaustive. D'où alors nous implorons tout autre chercheur intéressé par des sujets pareils au notre à proposer d'autres sujets de recherche qui s'inscrivent dans la même perspective que la nôtre tout en abordant un autre aspect de la langue française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

CHEVRY, G.R., 1962. *Pratique des enquêtes statistiques*. Paris : P.U.F.

CYR, P., 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

DELANDSHEERE, G., 1982. *Introduction à la recherche en éducation*, 5^e éd., Paris : Armand-colin, Bourrelrier.

DESMONS, F. et al. 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratique de classe*, Paris : Berlin.

DONCKELE, J-P., 2003. *Oser les pédagogies de groupe : Enseigner autrement afin qu'ils comprennent vraiment*, Paris : Erasme.

FLAMENT, Cl., 1976. *Méthodes de la sociologie IV, l'analyse booléenne de questionnaire*, Paris : La Haye.

GARNIER, C., 2016. *Le travail de groupe, une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?* Education. Dumas-01436508.

GAUTHIER, Cl., 1997. *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles : Presses de l'Université Laval.

JAVEAU, Cl., 1971. *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, 2^{ème} Edition, Bruxelles : Edition de l'institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.

JAVEAU, Cl., 1990. *L'enquête par questionnaire*, 4^e éd., Editions de l'Université de Bruxelles.

MUCHIELLI, R., 1973. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris : ESF.

MUGENDA, A. et MUGENDA, O., 2003. *Les méthodes de recherches, approche quantitative et qualitative*, Nairobi ACTS.

PALMADE, G., 1963. *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF.

PAQUAY, L. (dir.), 2002. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, Méthodes et fondements*, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.

PEETERS, L., 2005. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles : De Boeck.

REY, B., 1998. *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris : ESF.

TAGLIANTE, C., 2006. *Evaluation et le cadre européen commun*, Paris : CLE International.

WEISS, J., 1980. *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Francfort : Peter Lang Berne.

XAVIER, R., 2001. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : Editions De Boek Université.

2. Dictionnaire

RAYNAL, F., et RIEUNIER, A., 2005. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur.

3. Sitographie

AUBIN-AUGER I., *et al*, 2008, Introduction à la recherche qualitative. http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction__RQ__Exercer.pdf consulté le 6/8/2020 à 16h

Gaspard Claude, 2019, La méthode de l'observation pour vos recherches : définition, types et exemple. <https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/#:~:text=L'observation%20est%20une%20technique,plut%C3%B4t%20que%20sur%20ses%20d%C3%A9clarations.>

Consulté le 3/10/2020 à 11h

GASPARD, Cl., 2019. Etude quantitative : définition, techniques, étapes et analyse <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-quantitative/> consulté le 6/8/2020 à 14h

Jean-Baptiste NDAGIJIMANA, 2013, Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké ; Université de Bouaké/Côte d'Ivoire. Français. ffNNT : 0033/2013/UB/CDNRff. fftel-00920269f <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00920269/document> consulté le 1/10/2020 à 9h45'

KONSEBO, P-M., SYLLA, S., ,2015. Pédagogie des grands groupes : Module d'autoformation pour les formateurs des formateurs du Burkina Faso, UNESCO. <https://bop.bf/wp-content/uploads/Module-autoformation-p%C3%A9dagogie-des-grands-groupes.pdf> consulté le 1/10/2020 à 9h45'

Mélissa CANIOT, 2014. Quelle organisation du travail de groupe faut-il privilégier pour favoriser l'attention et l'implication des élèves dans leurs apprentissages ? <http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/5c5ba4df-1849-434f-b742-696cfe5e51e7> consulté le 1/10/2020 à 10h

MOTTA, J-M, 2003. Pour une approche du travail en équipe. Une application en service de soins. <https://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/doc-110.pdf> consulté le 26/5/2020 à 18h

Raphaële GRANGER, 2017. LA METHODE PHILIPS 6X6, UNE TECHNIQUE D'ANIMATION DE REUNION EFFICACE, <HTTPS://WWW.MANAGER-GO.COM/GESTION-DE-PROJET/DOSSIERS-METHODES/LA-METHODE-PHILIPS-6X6> consulté le 4/10/2020 à 12h

TERREE, C., 2018, Travail en groupe et coopération : des clés pour l'organiser en classe. <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/organiser-travail-en-groupe-classe/#:~:text=Le%20nombre%20id%C3%A9al%20de%20membres,%C3%A9tre%20entre%20quatre%20et%20six.> consulté le 4/10/2020 à 12h45'

THIONET P., 1961. Méthode des sondages. http://www.numdam.Org/article/RSA_1961__9_1_7_0.pdf. Consulté le 3/10/2020 à 15h

PERIE P., 2011. Sondages à plusieurs degrés et par grappes. http://cedric.cnam.fr/~saporta/grappes_P%20E9ri%20E9_novembre2011.pdf. Consulté le 3/10/2020. Consulté le 3/10/2020 à 15h45'

ANNEXES**HATUNGIMANA Philbert****Bujumbura, le.../.../2020****UNIVERSITÉ DU BURUNDI/****ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE****Objet** : Transmission du questionnaire d'enquête

Chers enseignants de français,

Chers enseignants de français,

J'ai l'honneur de m'adresser auprès de votre compétence pour vous mettre entre les mains le présent questionnaire d'enquête en vue de la réalisation de mon travail de fin d'étude.

En effet, j'ai pensé à vous parce que je vous estime avoir des compétences suffisantes sur base desquelles vous allez me livrer des informations fort utiles à mon travail de recherche. Je vous prie de répondre personnellement et sincèrement aux questions formulées dans le questionnaire d'enquête (Si vous avez une suggestion complémentaire, daignez la mettre au verso du questionnaire). De mon côté, je vous garantis de traiter ces données de manière anonyme.

Je vous remercie d'avance pour toutes les informations que vous allez me livrer.

HATUNGIMANA Philbert

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LES ENSEIGNANTS

Thème 1. Identification

Q1. Quel est votre niveau de formation ?

a. Licence en Langue et littérature Françaises

b. ENS3 ou IPA3

c. Candidature en langue et littérature Françaises

d. ENS V ou IPA V

Q2. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du cours de français ?

a. Moins d'une année c. Entre 6 ans et 10 ans

b. Entre 1 an et 5ans d. Plus de 10 ans

Thème 2. Regard sur la formation des groupes lors d'une leçon de texte

Q3. Est-ce que vous constituez des groupes lors que vous voulez enseigner une leçon de texte ?

a. Oui b. Non

Si oui, listez vos critères pour constituer ces groupes ?

Q4. Chaque groupe est composé de combien d'apprenants ? Justifiez votre réponse

Q5. Est-ce que vous donnez des consignes lors des travaux en groupe ? Si oui donnez deux exemples de consignes.

a. Oui b. Non

Thème 3. Avantages et contraintes liés au procédé de travail en groupe

Q6. Avez-vous remarqué des avantages relatifs aux activités de travail en groupe par rapport aux activités de travail en autonomie ?

a. Oui b. Non

Si oui. Enumérez au moins quatre avantages.

Q7. Selon vous, quelles sont les contraintes liées à l'exploitation du texte en classe lorsque vous organisez des activités en groupe ?

Thème 4. Supports didactiques

Q8. Est-ce que les cahiers-support élèves permettent les activités de groupe ?

a. Oui b. Non

Q9. Est-ce que le travail en groupe est recommandé dans le guide de l'enseignant lors de l'exploitation du texte en classe ?

Oui Non

Q10 Quel type d'exercice d'application donnez-vous aux apprenants à la fin d'une leçon de texte ?

- a. Les questions de compréhension du texte
- b. Le travail en autonomie
- c. Discussion en groupe sur un thème choisi au hasard

Autres :

Thème 5. Des formations continues

Q11. Est-ce que les formations continues relatives aux nouvelles approches méthodologiques d'enseignement/apprentissage, inclus le procédé de travail en groupe sont organisées en votre intention afin de les adapter dans vos situations d'enseignement/apprentissage ?

a. Oui b. Non

Q12. Est-ce que ces formations ont un avantage particulier au niveau des enseignements

a. Oui b. Non

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSÉ AUX APPRENANTS

Thème 1. Motivation des apprenants et groupe constitué

Q1. Etes-vous motivés lorsque vous étudiez un texte en groupe ?

a. Oui b. Non

Justifiez votre réponse

Q2. Dans votre classe, le groupe est naturellement constitué de combien d'apprenants ?

2-4 apprenants

5-6 apprenants

7-8 apprenants

9-10 apprenants

Q3. Précisez le rôle de votre enseignant pendant les activités de travail en groupe.

a. Facilitateur (supervise les activités de groupe)

b. Laisser-faire (ne supervise pas les activités de groupe)

Thème 2. Avantages et contraintes liés au procédé de travail en groupe

Q4. Avez-vous remarqué des avantages liés aux activités de travail en groupe ?

a. Oui b. Non

Si oui, énumérez au moins quatre avantages

Q5. Avez-vous remarqué des difficultés liées aux activités de travail en groupe quand vous exploitez un texte en classe ?

a. Oui b. Non

Si oui, donnez au minimum trois difficultés

Thème 3. Appréciation des supports didactiques

Q6. Est-ce que les cahiers-support élèves sont suffisants quand vous travaillez en groupe ?

a. Oui b. Non

Q7. Que pensez-vous du temps que votre enseignant vous donne lors que vous exploitez un texte en groupe ?

a. Suffisant b. insuffisant

Thème 4. Les compétences visées pendant l'exploitation du texte en groupe

Q8. Selon vous, quelles sont les compétences susceptibles d'être développées lors de l'exploitation du texte en groupe ?

a. La compréhension orale c. Expression écrite

b. La compréhension écrite d. Expression orale

Justifiez votre réponse

Q9. Est-ce que vous parvenez à réinvestir ces compétences dans vos situations quotidiennes ?

a. Oui b. Non

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE LECON DE TEXTE

1. Motivation des apprenants par les enseignants
2. Vérification des prérequis des apprenants
3. Organisation des activités de groupe lors de l'exploitation du texte en classe ; la classe est-elle aérée ?
4. Critères de formation de groupes auxquels l'enseignant se réfère
5. Consignes lors des activités de groupe
6. Les effectifs de classe permettent-ils à l'enseignant d'assurer son rôle ?
7. Le niveau des apprenants, enjeu au bon déroulement des activités en groupe ?
8. L'enseignant arrive-t-il à enseigner le texte dans le temps imparti à chaque leçon (45min) ?
9. Présentation des résultats par les représentants de groupe au-devant du groupe classe
10. Exercices d'application après avoir enseigné le texte en classe
11. Les cahiers-supports-élèves sont suffisants quitte à ce qu'à permettre les activités de travail en groupe ?

La présente grille d'observation est rédigée sous l'inspiration de **Gaspard Claude, 2019**, La méthode de l'observation pour vos recherches : définition, types et exemple.

<https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/#:~:text=L'observation%20est%20une%20technique,plut%C3%B4t%20que%20sur%20ses%20d%C3%A9clarations.>