

2020-08

Les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes : cas des enseignants de la DCEN Ntahangwa

Irudukunda, Dieudonné

UB, ENS,

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/114>

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

**UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

**LES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PAR LA
PEDAGOGIE DE GRANDS GROUPES : CAS DES ENSEIGNANTS
DE LA DCEN NTAHANGWA**

Par

Dieudonné IRADUKUNDA

Sous la direction de:

Pr Judith NDAYIZEYE

Mémoire présenté et soutenu publiquement en
vue de l'obtention du grade de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère

Bujumbura, août 2020

DEDICACE

Une pensée à mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour et leur soutien tout au long de mes études ;

A ma belle-famille, pour son soutien ;

A ma chère épouse NSHIMIRIMANA Aline et ma fille IRADUKUNDA Milly Maëlle, pour leur encouragement ;

A mes oncles et tantes, pour leur soutien moral et matériel ;

A mes frères et sœurs, pour leur appui et leur encouragement.

REMERCIEMENTS

Au terme de notre travail, nous voudrions remercier toute personne qui, de près ou de loin a contribué à sa réalisation.

Notre vive reconnaissance va directement à Madame Professeur Judith NDAYIZEYE, qui malgré ses multiples responsabilités, a accepté de guider nos premiers pas en matière de recherche. N'eussent été sa compétence, sa disponibilité, ses conseils, ses encouragements et ses orientations, ce travail n'aurait pas vu le jour. Qu'elle trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nos vifs remerciements vont ensuite à l'endroit de nos encadreurs depuis notre enfance jusqu'à l'Université, en particulier ceux de l'IPA, département de français et ceux de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines(FLSH) pour la formation tant morale qu'intellectuelle qu'ils nous ont donnée.

Nous remercions sincèrement nos parents qui n'ont rien ménagé pour nous éduquer et nous scolariser. C'est grâce à eux que nous sommes à ce stade. Qu'ils trouvent dans ce travail le couronnement de leurs efforts.

Ce travail a bénéficié aussi du soutien des Directeurs et les enseignants de français dans les lycées municipaux de la DCEN NTAHANGWA, à qui nous adressons nos sincères remerciements pour leur accueil chaleureux lors du recueil des données.

Enfin, nous sommes également reconnaissant envers nos amis, nos connaissances et particulièrement envers la famille HAVYARIMANA Jules et MUKANYONGA Bénigne pour leur soutien matériel pendant la rédaction de notre mémoire. Nous leur disons grand merci pour leur cœur charitable.

SIGLES ET ABREVIATIONS

APC	: Approche Par Compétences
BEPEF	: Bureau d'Etudes des Programmes d'Enseignement Fondamental
CERCL	: Cadre Européen Commun de Référence des Langues
DCEN	: Direction Communale de l'Education Nationale
DPEN	: Direction Provinciale de l'Education Nationale
FLE	: Français Langue Etrangère
FLM	: Français Langue Maternelle
FLS	: Français Langue Seconde
FLSH	: Faculté des Lettres et Sciences Humaines
IPA	: Institut de Pédagogie Appliquée
L1	: Langue première (maternelle)
LM	: Lycée Municipal
N°	: Numéro
p.	: Page
QCM	: Questions à Choix Multiples
RDC	: République Démocratique du Congo
UB	: Université du Burundi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Listes des lycées et lycées municipaux de la DCEN NTAHANGWA.....	24
Tableau n°2 : Répartition de l'échantillon de l'enquête.....	26
Tableau n°3 : Effectifs des classes	30
Tableau n°4 : Signification d'une classe nombreuse pour les enseignants	31
Tableau n°5: Facteurs occasionnant le grand groupe.....	31
Tableau n°6 : Stratégies de l'enseignement dans un grand groupe	32
Tableau n°7 : Répartition des élèves dans les groupes.....	33
Tableau n°8: Avantages de la pratique de la pédagogie de grands groupes	34
Tableau n°9 : Application de la pédagogie de grands groupes lors de l'enseignement	35
Tableau n°10 : Manuels disponibles	36
Tableau n°11 : Espace des classes.....	37

RESUME

Le présent mémoire dont le sujet est intitulé : « Les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes : Cas des enseignants de français en 2^{ème} Langue de la DCEN NTAHANGWA », a été dicté par les effectifs élevés qui s'observent actuellement dans beaucoup d'établissements. L'objectif visé par ce travail est d'identifier les principales difficultés auxquelles se heurtent les enseignants de français en 2^{ème} Langue de la DCEN NTAHANGWA lors de l'enseignement-apprentissage en utilisant la pédagogie de grands groupes. Les données ont été collectées par questionnaire adressé aux enseignants de français en 2^{ème} Langue et par des observations des pratiques de classe. La présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats consistaient en une lecture de chaque question et en une transcription des réponses dans un tableau. Les résultats de l'enquête montrent que les enseignants de 2^{ème} Langue de la DCEN NTAHANGWA ne maîtrisent pas la pratique de la pédagogie de grands groupes. Aussi, les effectifs élevés des élèves dans les salles de cours et le manque du manuel suffisant nuisent la pratique de la pédagogie de grands groupes.

ABSTRACT

This brief, entitled « Difficulties of teaching French using the pedagogy of large groups in the 2nd language of Ntakangwa DCEN », was dictated by the high staffing levels that current exist in many institutions. The purpose of this work is to identify the main difficulties faced by teachers of French in the 2nd language of NTAHANGWA DCEN during teaching and learning using the pedagogy of large groups. The data were collected by questionnaire sent to the French teachers in the 2nd language and by observations of classroom practices. The presentation, analysis and interpretation of the results consisted of a reading of each question and a transcription of the answers in a table. The results of the survey show that the 2nd Language teachers of the NTAHANGWA DCEN do not master the practice of pedagogy of large groups. Also, the high number of students in the classrooms and the lack of a sufficient textbook hinder the practice of teaching large groups.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RESUME	v
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	v
0. INTRODUCTION GENERALE	1
0.1. Justification du choix du sujet	3
0.2. Délimitation du sujet et du terrain d'enquête	4
0.3. Problématique.....	4
0.4. Objectifs de la recherche	6
0.4.1. Objectif général	6
0.4.2. Objectifs spécifiques	7
0.5. Hypothèses	7
0.5.1. Hypothèse générale	7
0.5.2. Hypothèses spécifiques	7
0.6. Articulation du travail	8
CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES	9
I.1. Notions de FLM, FLS et FLE	9
I.1.1. La notion de FLM	9
I.1.2. La notion de FLE	10
I.1.3. La notion de FLS	10
I.2. Généralités sur l'enseignement du français au Burundi.....	11
I.2.1 Statut du français au Burundi.....	11
I.2.2 Méthodes de l'enseignement du français.....	13

I.2.2.1. La méthode traditionnelle	13
I.2.2.2 Méthode directe	13
I.2.2.3. La méthode active	14
I.2.2.4. Les méthodes audiovisuelles et communicatives.....	14
I.2.2.5. La méthode actionnelle	14
I.2.3. Les compétences visées par la didactique du français	15
I.3. L'enseignement du français aux grands groupes	16
I.3.1. Les atouts didactiques et pédagogiques de grands groupes	16
I.3.1.1. Les interactions entre les élèves.....	16
I.3.1.2. Le potentiel pédagogique.....	16
I.3.1.3. L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie.....	17
I.3.1.4. La mise en confiance des élèves	17
I.3.2. Les difficultés liées à l'enseignement du français aux grands groupes	17
I.3.2.1. L'inadaptation des programmes aux niveaux des élèves.....	17
I.3.2.2. La différenciation pédagogique	18
I.3.2.3. La difficulté à évaluer le parcours de chaque élève.....	18
I.3.2.4. L'impossibilité d'apprécier les productions des élèves	18
I.4. Les choix didactiques de la pédagogie de grands groupes.....	19
I.4.1. La collaboration des élèves et la différenciation de la pédagogie.....	19
I.4.2. La gestion de la progression des apprentissages.....	20
I.4.3. L'organisation de l'apprentissage collaboratif ou l'enseignement frontal.....	20
I.4.4. Comment constituer et organiser les activités du groupes.....	21
CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE	23
II.1 Méthodologie de la recherche.....	23
II.2. L'univers d'enquête et échantillonnage.....	23
II.2.1. L'univers d'enquête.....	23
II.2.2 L'échantillonnage	25

II.3. Les instruments de collecte des données	26
II.3.1. Le questionnaire	27
II.3.2. La grille d'observation des pratiques de classe	27
II.4. Le déroulement de la recherche	28
II.4.1. La pré-enquête	28
II.4.2. L'enquête proprement dite.....	29
II.5. Les problèmes rencontrés	29
II.6. Méthode de dépouillement des données de l'enquête	29
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES	
RESULTATS	30
Thème 1: CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LA NOTION	
DE GRANDS GROUPES	30
Thème2: LES CRITERES DE LA REPARTITION DES ELEVES EN	
SOUS-GROUPES ET SON IMPORTANCE	32
Thème3: ESPACE ET MANUELS DANS LES SALLES DE COURS	36
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS	39
1. Conclusion générale	39
2. Suggestions.....	43
BIBLIOGRAPHIE	44
ANNEXES.....	47

0. INTRODUCTION GENERALE

Selon BEPEF (2017 :17), la problématique des grands groupes est récurrente dans le système éducatif burundais actuel, mais cela ne date pas d'aujourd'hui.

Enseigner à des grands groupes d'élèves entraîne des contraintes non négligeables qui peuvent, à la première vue, limiter l'expression de la créativité pédagogique de l'enseignant. Devant une centaine d'élèves, le premier choix est porté à l'exposé magistral. L'enseignant espère ainsi faciliter l'écoute des élèves et faire acquérir correctement la matière. Dans un tel contexte, rares sont les élèves qui osent prendre la parole pour poser des questions, apporter un commentaire ou illustrer des propos de l'enseignant.

Les élèves se retrouvent davantage dans un mode aussi réceptif qu'actif et ils absorbent un après l'autre, les notions enseignées et soigneusement « prédigérées ». Ceci a souvent pour effet qu'ils concentrent sérieusement leurs efforts d'étude dans les jours qui précèdent les examens, non pas tellement pour intégrer et maîtriser les notions apprises, mais dans le but d'être capables de les reconnaître à travers les choix de réponses.

Selon NGAMASSU (2005 : 14), il n'existe pas de définition du « grand groupe » à priori, qui soit valable en tout temps et en tout lieu. Toute définition n'est valable que dans un espace défini et à un moment donné. La première difficulté à laquelle on se heurte quand on tente de définir le concept de « grand groupe » est de bien cerner les critères quantitatifs qui permettent de le déterminer même approximativement. D'où commence le grand groupe et où s'arrête-t-il ? Il est évident qu'au-delà d'un certain seuil, l'interaction n'est plus possible entre les élèves et l'enseignant.

Selon la littérature spécialisée, le chiffre de 45 élèves est le plus souvent avancé pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale dans les pays en voie de développement. Mais elle ne dit pas par contre où s'arrête le grand groupe.

Si le critère quantitatif est le critère indispensable pour définir le « grand groupe » à l'école, il reste cependant non suffisant. Outre celui-ci, il importe de considérer d'autres variables telles que l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, le matériel disponible, les conditions d'enseignement, l'aire géographique, etc.

Ces difficultés sont déjà ressenties par un enseignant devant une classe avec un nombre raisonnable d'élèves, puisqu'il n'a que 45 minutes pour enseigner une leçon, mais cela devient plus difficile devant une classe pléthorique.

Les difficultés que l'enseignant rencontre peuvent être particulièrement liées à l'exigüité des salles de classes, à la mauvaise disposition des bancs, au manque de mobilier, au manque d'information et de formation sur la manière d'organiser le travail au sein d'un grand groupe.

Il s'agit alors de proposer à l'enseignant des stratégies à l'enseignement frontal. Le fait de demander à l'enseignant d'organiser autrement ses activités ne signifie pas que l'on remette en question son rôle central dans sa classe ou ses bonnes relations avec ses élèves, mais il faut l'encourager à faire de la classe, un environnement plus ouvert. L'enseignant serait un praticien réflexif capable d'analyser et de changer les manières de faire en classe, d'organiser le travail des élèves en groupes ou individuellement et de jouer en classe le rôle de coach, référent, médiateur, facilitateur, etc.

Le travail de groupe consiste à faire réaliser en petits groupes, une tâche proposée par l'enseignant. L'organisation du travail en groupes ne concerne pas une seule discipline. La classe peut être organisée en groupes quand l'enseignant voudra et pourra. Chaque activité (discipline) devrait être traitée selon les démarches méthodologiques en fonction de chaque discipline (cours de pédagogie de grands groupes, IPA BacIII).

Quelle que soit l'étape de la leçon, le travail en groupes comprend les étapes suivantes: Constitution des groupes, formulation de la tâche, travail en groupes proprement-dit, la mise en commun et la synthèse.

Dans une conception intégratrice de formation, le travail en groupes est le moment privilégié pour l'acquisition des concepts et des méthodes car c'est le moment où, par les bienfaits des échanges menés, les élèves font évoluer progressivement leurs représentations sur les concepts clés.

Le travail de groupe a un double objectif. D'abord, l'objectif lié à la tâche proposée à l'aide d'une consigne : il s'agit de l'objectif apparent. Ensuite l'objectif d'apprentissage prévu par l'enseignant à travers le travail de groupe : il s'agit de l'objectif réel, relatif à l'acquisition de la compétence par les élèves.

Il faut éviter la mise à l'écart de quelques élèves et la constitution de groupes fermés sur eux-mêmes qui risquent de se transformer en clans. Des rôles doivent être attribués à chacun des élèves du groupe : rapporteur, secrétaire. Les rôles peuvent changer en milieu de séance ou d'une séance à l'autre.

L'enseignant donne des consignes claires de manière à ce que chaque élève ait une idée précise de la tâche qu'il aura à faire. Il n'oublie pas de préciser le temps que vont disposer les élèves pour cette tâche.

Enfin, il faut noter que le travail de groupe met en activité les élèves et leur permet de travailler sur leurs représentations et de mobiliser leurs savoirs pour améliorer leurs compétences. Il développe ou renforce un certain nombre de qualités morales et sociales chez l'élève : Tolérance, honnêteté, sens de l'appartenance au groupe, de la solidarité et d'entraide, gestion des paires quand on est modérateur.

0.1. Justification du choix du sujet

La période que nous avons passé à l'UB (à l'IPA et à la FLSH en master de Didactique du FLE) nous a permis d'avoir une formation tant pédagogique que linguistique en français, ce qui nous a poussé à réfléchir sur les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants de 2^{ème} Langue des lycées et lycées municipaux de la DCEN NTAHANGWA lors de l'enseignement-apprentissage du français par la pédagogie de grands groupes.

En effet, notre formation est spécialement orientée vers l'enseignement du Français. Ainsi le choix du sujet : « **Difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes : cas des enseignants des classes de 2^{ème} Langue de la DCEN NTAHANGWA** » a été dicté par notre domaine de formation et les classes pléthoriques qui s'observent actuellement dans beaucoup d'établissements, ce qui occasionne sans doute un problème de gestion.

Le choix de la DCEN NTAHANGWA est dicté par le fait que j'y ai effectué mes stages tant au premier cycle qu'au deuxième cycle et j'ai constaté qu'il ya des classes pléthoriques.

Le choix de la classe de 2^{ème} Langue est lié au fait que c'est dans cette classe que nous avons trouvé un grand effectif d'élèves (tableau n°3), ce qui nous a poussé à penser qu'il doit y avoir un problème de gestion de ces larges effectifs.

Le choix des lycées municipaux a été lié au fait que ce sont des écoles qui, non seulement accueillent la majorité des élèves qui vient en second lieu par le classement au concours national, mais aussi des écoles à régime d'externat et qui accueillent un effectif élevé d'élèves et qui ont parfois un matériel suffisant.

0.2. Délimitation du sujet et du terrain d'enquête

Il aurait été préférable d'étendre notre étude dans toutes les classes de 2^{ème} Langue se trouvant sur le territoire burundais en vue de recenser toutes les difficultés d'enseignement par la pédagogie des grands groupes et de nous entretenir avec les enseignants de français desdites classes sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes.

Mais, compte tenu du temps et des moyens dont nous disposions, il nous a été impossible de parcourir tout le territoire. Notre étude a été portée uniquement sur les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes, pour les enseignants de français des classes de 2^{ème} Langues de la DCEN NTAHANGWA. Le choix de ces écoles a été dicté par le fait que l'école possède une section langue et impérativement la 2^{ème} année.

0.3. Problématique

L'avènement de la « démocratisation » de l'éducation a été bénéfique, sans être efficiente pour l'augmentation du taux de scolarisation à tous les niveaux d'enseignement (Unesco : 2010). Cependant, un autre problème naquit immédiatement : celui des effectifs pléthoriques à gérer dans les salles de classes.

Les grands groupes sont une contrainte. C'est aussi un phénomène inéluctable entraînant l'anonymat, la passivité des élèves et la difficulté pour l'enseignant de mettre en œuvre et soutenir le travail individuel.

Cependant, bon nombre d'activités efficaces pour les petits groupes sont applicables dans les grands groupes (résolution de problèmes, étude de cas, emploi d'outils d'observation,...).

A l'école fondamentale, le grand groupe est un handicap qu'il faut chercher à réduire. Cet handicap n'est cependant pas aussi important qu'on le pense généralement. Un certain nombre de facteurs seraient de nature à atténuer les effets négatifs des grands groupes : motivation,

dynamisme dû aux interactions, phénomènes de compensation pédagogique ou sociale (travaux à domicile ou appui de la communauté locale par exemple).

De manière absolue, on peut dire qu'il n'existe pas d'effectifs pléthoriques. L'effectif pléthorique est une notion qui dépend du contexte dans lequel l'enseignant se trouve. Il est le résultat de plusieurs paramètres.

Parmi ces paramètres, on peut citer le rapport entre le nombre d'élèves en classe et le nombre d'enseignants qui gèrent cette classe, le rapport entre le nombre d'élèves et le matériel disponible et le rapport entre le nombre d'élèves et les compétences de l'enseignant.

L'origine des groupes pléthoriques est une relation entre trois facteurs : Le nombre d'enseignants, le nombre de salle de classes et le temps d'apprentissage.

Néanmoins, le plus important est de réussir à optimiser le temps d'apprentissage de chaque élève en l'impliquant dans les activités individuelles et de petits groupes.

De façon pragmatique, on se pose les questions suivantes : Est-ce que les enseignants de français peuvent s'instruire de ce sujet qu'est la pédagogie des grands groupes ? Quelles stratégies complémentaires qu'ont reçues les enseignants de la hiérarchie, lues, observées ou développées pour gérer efficacement les différences dans les salles de classe aux larges effectifs ?

Même si NGAMASSU (2005 :19) dit qu'il s'agit d' «une solution provisoirement définitive », il répète que la pédagogie de grands groupes lorsqu'elle est bien conceptualisée, est un outil adapté pour gérer les larges effectifs. Il préconise l'usage de la pédagogie différenciée (une pédagogie permettant d'individualiser les apprentissages en reconnaissant à chaque élève une personnalité propre et des attitudes personnelles face à l'apprentissage). Cette dernière permet de centrer l'enseignement de chaque discipline en classe sur les aptitudes diverses des apprenants. Elle se déploie sous plusieurs aspects: par la formation des petits groupes d'élèves pour des activités interactives comme des devoirs à domicile ou en classe par groupe, ou par le système de tutorat pour que les élèves plus aptes entraînent les moins aptes (malgré la calature « un moins malade soigne un plus malade »).

Selon l'auteur ci haut cité, les enseignants, entant qu'ingénieurs des technologies de l'éducation, déploient des stratégies innovantes pour gérer des classes à effectifs élevés, comme organisation de groupes d'exposés, des devoirs à faire à la maison ou des travaux

pratiques autour des thèmes ciblés. L'enseignant est alors un « animateur du groupe-classe, un véritable chef d'orchestre ». Ainsi, accroître l'interaction avec les élèves et encourager leur autonomisation sont des gages de réussite de toute politique éducative.

Depuis 2013, l'inspection de pédagogie a fourni aux enseignants, une liste d'expériences pour certaines leçons de l'enseignement secondaire général. Ces expérimentations pratiques permettent aux élèves de manipuler et s'approprier suivant leurs aptitudes cognitives, de notions nouvelles. Ces activités étant organisées en petits groupes, encouragent les apprenants à discuter entre eux et à comparer leurs activités individuelles afin de dégager la propriété sous-jacente. Généralement, chaque groupe désigne un représentant pour aller présenter solennellement leurs résultats collectifs.

Selon toujours NGAMASSU (2005 :40), des obstacles s'opposent à ces stratégies : les démarches linéaires, rigides, classiques et traditionnelles (« course pour finir les programmes officiels »).

Comme nous l'avons déjà souligné, un problème d'enseignants qualifiés et d'infrastructures se posent parfois avec acuité : 3 à 4 élèves sont souvent assis sur un seul banc ou même par terre tout en regardant un tableau à la couleur défraîchie.

L'APC (Approche par Compétence) constitue un compromis perfectible dans le sens de rallier la pédagogie centrée sur l'apprenant et la pédagogie de grands groupes. Reste à assurer une formation continue des enseignants afin qu'ils maîtrisent cette approche d'enseignement. La confection des manuels didactiques à l'aide de matériaux locaux est un bon compromis dans cette astucieuse pédagogie de masse : elle fournit des outils pédagogiques peu onéreux et réalisés interactivement en groupe, grâce à la créativité des apprenants.

0.4. Objectifs de la recherche

0.4.1. Objectif général

-Identifier les difficultés liées à l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes dans les établissements de la DCEN NTAHANGWA.

0.4.2. Objectifs spécifiques

- Vérifier la méthodologie utilisée par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage du français ;
- Vérifier si la pédagogie de grands groupes est utilisée dans l'enseignement-apprentissage du français ;
- Proposer des solutions visant à améliorer la mise en application de la pédagogie de grands groupes dans les classes.

0.5. Hypothèses

La recherche d'information pour la rédaction d'un mémoire part d'une problématique et des réponses anticipées relatives au sujet. C'est cette réponse qu'on appelle hypothèse et qu'il faudra vérifier puis, appuyer ou discuter selon l'étude.

Notre recherche comprend une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

0.5.1. Hypothèse générale

La méconnaissance de la pratique de la pédagogie de grands groupes par les enseignants de 2^{ème} langue rendrait difficile sa mise en application dans l'enseignement –apprentissage du français.

0.5.2. Hypothèses spécifiques

- Les enseignants de français en 2^{ème} Langue pourraient ne pas avoir de connaissances suffisantes sur la notion de grands groupes, ce qui rendrait impossible son application en classe.
- Les enseignants de français en 2^{ème} Langue ne sauraient pas les critères de la répartition des élèves en sous-groupes et l'importance de travail de groupe ,ce qui rendrait difficile l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes.
- L'espace et les manuels didactiques insuffisants dans les classes de 2^{ème} Langue ne permettraient pas la pratique de la pédagogie de grands groupes par les enseignants de français.

0.6. Articulation du travail

Notre travail s'articule sur trois chapitres et appréhende premièrement l'élucidation des concepts clés, deuxièmement les généralités sur l'enseignement du français, et enfin l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes. Dans le deuxième chapitre, nous décrivons la démarche méthodologique et les instruments de collecte des données. Enfin, le troisième chapitre de ce travail cerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche. Le présent travail se clôture par une conclusion générale et par des suggestions.

CHAPITRE I : ELUCIDATION DES CONCEPTS CLES

La pédagogie : c'est une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Elle peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement. Robert GALISSON et Daniel COSTE (2003)

Le grand groupe : Selon KONSEBO et SYLLA (2015), on parle de grand groupe à partir du moment où dans une classe donnée, l'interaction entre les élèves et l'enseignant devient impossible.

I.1. Notions de FLM, FLS et FLE

Les concepts de FLM, FLS et FLE sont étroitement liés. Il est dès lors difficile de les traiter séparément. Chaque composante linguistique de ces concepts possède divers termes dont la signification est variable, instable et imprécise.

I.1.1. La notion de FLM

BESSE (1987 :13), conçoit la langue maternelle comme la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et largement avec l'environnement social. Quant à CUQ (1991 :97), la langue maternelle est la première langue qui s'impose à chacun. Pour NGALASSO (1992 :33), dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, la langue maternelle se positionne comme langue première (L1).

VERDELHAN (2002 : 11) précise que c'est bien dans la langue maternelle que se développe la compétence de communication, et surtout l'oralité. L'enfant apprend les modes de communication en usage dans le milieu familial et social, les manières de s'adresser aux pairs et aux aînés, de poser une question ou d'y répondre, et les règles qui régissent la façon de parler.

Dans le but de dissiper le flou qui règne autour de la notion de langue maternelle, CUQ et GRUCA (2002 :92) indiquent que: *«La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle, la langue de la mère, du père, de la famille..., bref, la langue du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières »*

Ces deux auteurs expliquent que les linguistes emploient aussi le terme de « langue source », qui désigne le système idiomatique initial du sujet, et les didacticiens emploient le terme de « langue de départ », c'est-à-dire le premier idiome dans lequel l'enfant se construit ou « langue de référence », qui insiste surtout sur l'aspect dynamique de l'appropriation.

Mais au Burundi, on peut dire qu'il n'y a pas une langue qui peut être considérée comme langue maternelle parce que nous voyons que tous les natifs burundais ne partagent pas une même langue de première socialisation.

I.1.2. La notion de FLE

Plusieurs auteurs ont pu définir le concept de « français langue étrangère » :

Selon CUQ (1991 : 99), on parle d'une langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national : toute langue non première est une langue étrangère.

La difficulté pour cerner avec précision la notion de langue étrangère conduit VERDELHAN (1997 : 14) à suggérer que l'adjectif « étrangère » soit interprété de deux points de vue : du point de vue de l'individu et du point de vue du pays. Pour l'individu, le français est une langue étrangère à son milieu familial, ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau d'un pays, le français est une langue étrangère lorsqu'il ne bénéficie d'aucun rôle social ni institutionnel.

I.1.3. La notion de FLS

Il s'agit d'une dénomination récente, qui trouve son origine dans la situation linguistique des pays d'Afrique francophone et de son enseignement. DUMONT et MAURER (1995 :189) proposent l'appellation de « langue privilégiée » car selon eux, une langue seconde est une langue qui est d'abord étrangère, mais qui est utilisée de façon privilégiée dans un pays donné.

VOISIN (1981:24) opte pour « langue étrangère privilégiée, langue de travail, langue d'accès à la connaissance scientifique et technique, langue des échanges avec la civilisation nationale et internationale, langue des échanges avec la civilisation étrangère ».

NGALASSO (1992 :30-31), lui, va plus loin. Il évoque « la langue d'enseignement, langue de culture, langue d'écriture, langue de développement, langue de la science et de la technique, langue de l'unification nationale, langue de l'ouverture au monde ». Le français est considéré comme une langue seconde partout où, bien qu'il soit une langue étrangère, il est la langue officielle et il est utilisé de façon privilégiée. Quant à DUMONT (2002 : 112), il s'agit d'une

langue seconde, une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu parental, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel.

Enfin, pour VERDELHAN (2002 :19), une langue seconde est une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes. Elle est parlée par une partie de la population et a une fonction communicative. Il ajoute que c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école.

Au Burundi, selon la politique linguistique du Burundi (2013 : Décret7), le français a un triple rôle : d'abord, c'est une langue enseignée (sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes, l'emploi du temps); ensuite, il est une langue d'apprentissage et permet à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines (le rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir); enfin, il conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations.

I.2. Généralités sur l'enseignement du français au Burundi

I.2.1 Statut du français au Burundi

La situation du français au Burundi est complètement différente de celle des autres pays d'Afrique (Cameroun, Cote d'Ivoire, Sénégal, Gabon, République Démocratique du Congo,...). Au Burundi, nous constatons que le français est demeuré longtemps une langue de l'élite intellectuelle appelée à diriger le pays et le kirundi est parlé par la population qui n'a pas besoin d'autres langues pour communiquer. Cela assure une certaine cohésion sociale. Ce n'est pas par exemple le cas de la RDC, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et les autres pays africains.

Selon NGAMASSU (2004 : 31), dans certains pays africains, pour éviter qu'une langue remporte sur les autres, le français langue étrangère est devenue la langue officielle et la langue nationale pour communiquer à travers tout le pays: écouter la radio, lire la presse, remplir les formalités administratives, etc. Le français est utilisé pour la communication sociale.

Le projet« Politique Linguistique du Burundi (2003 :8) » et la première constitution du Burundi indépendant, 16 Octobre 1962, proclament le kirundi et le français comme des Langues officielles. A partir de la constitution du 20 Novembre 1981, seule le kirundi jouit du

statut de langue officielle et de langue nationale. L'article 7 de ce texte fondamental stipule en effet que la langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes les langues déterminées par la loi. Si le kirundi est reconnu comme la seule langue officielle et nationale, cette reconnaissance ne se traduit pas dans les faits. En principe, l'usage de la langue officielle est de rigueur dans tous les actes institutionnels. Ce n'est pas le cas du kirundi puisque rares sont les textes réglementaires qui sont conçus, rédigés et diffusés dans cette langue. C'est plutôt le français qui remplit davantage cette fonction dans différentes situations.

La même constitution, dans son article 7, postule que dans l'administration publique, le français est la principale langue de fonctionnement de l'administration burundaise. Dans la vie politique en général, la conception se fait en français, l'exécution en kirundi.

A l'Assemblée Nationale et au Sénat, les textes réglementaires, les rapports et les autres documents administratifs sont rédigés en français et traduits ensuite en kirundi. Même si la loi prescrit que tout texte discuté au parlement doit l'être à partir d'une version en kirundi, cela n'est pas encore appliqué. Les discussions et les débats sont menés en Kirundi comme en Français. Il en va de même des autres institutions dont le conseil des Ministres.

Dans les Ministères, les réunions se font en français. De plus, la plupart des documents (rapports, programmes d'activités, les correspondances administratives, etc.) sont exclusivement rédigés en français. Les seuls documents rédigés en kirundi concernent l'administration à la base.

Dans l'armée et la police, les ordres, les documents administratifs, les manuels de formation, les correspondances officielles, etc. sont rédigés en français, quitte à les adapter en kirundi lorsqu'on les communique oralement aux troupes.

Dans l'enseignement fondamental public, le kirundi est la langue d'enseignement de toutes les matières dès la 1^{ère} année à la 4^{ème} année. Contrairement dans le secteur privé, beaucoup d'établissements utilisent le Français comme outil de l'enseignement, le kirundi étant une matière enseignée. Cependant, dès la 5^{ème} année jusqu'à l'enseignement supérieur, c'est toujours le Français qui est le médium de l'enseignement.

On peut alors conclure que sur terrain, le kirundi répond à son statut de langue nationale puisqu'il est parlé et compris par tous les Burundais, dont il est la langue maternelle. Par contre, les langues officielles sont dans les faits le kirundi, le Français, l'Anglais et le

kiswahili. Le kirundi est la langue de communication entre les dirigeants et le peuple. Les discours et les réunions à l'intention de la population rurale se tiennent en kirundi. Le Français quant à lui, bien que parlé et compris par très peu de Burundais (moins de 15% selon le rapport de l'OIF, 2015), reste essentiellement la langue de l'administration, de l'enseignement et des relations internationales.

I.2.2 Méthodes de l'enseignement du français

Selon MARQUARD (1884), l'évolution méthodologique de l'enseignement du français, on a connu une succession de différentes méthodes.

1. La méthode traditionnelle
2. La méthode directe
3. La méthode active
4. La méthode audiovisuelle et communicative
5. La méthode actionnelle

I.2.2.1. La méthode traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité et la progression d'enseignement suivant l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution.

La méthode traditionnelle présente des inconvénients car elle est maître-centrée, ce sont les performances de l'enseignant qui comptent, c'est une transmission des connaissances et par conséquent, les élèves restent passifs. L'enseignant, travaille seul et son rôle est de transmettre des connaissances. Bref, c'est un enseignement collectif, magistral ou expositif.

I.2.2.2 Méthode directe

Avec la méthode directe s'opère une première rupture fondamentale, puisque l'on passe d'une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique). Elle ouvre le 20^e siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire en France par les institutions ministérielles de 1991. Elle va évoluer très rapidement vers une méthodologie mi-directe, mi-traditionnelle. Pour la plupart des méthodes, la méthodologie directe va marquer une évolution importante pour le début de l'apprentissage.

I.2.2.3.La méthode active

Avec la méthode active s'opère à partir du début des années 1920, un fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement des langues.

La conception contemporaine de la culture oblige à combiner trois domaines hétérogènes : littéraire, historique et géographique. Un type de texte présente la particularité remarquable de combiner ces trois domaines.

Cette méthode est très avantageuse car avec elle, l'élève est actif et c'est sa performance qui importe, c'est une pédagogie par objectifs et une approche par les compétences, la recherche et la construction des connaissances par les élèves. Ici, le rôle de l'enseignant est de créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre.

I.2.2.4.Les méthodes audiovisuelles et communicatives

Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique, on passe à une « approche par la communication » qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines (littérature, grammaire, histoire, géographie, etc.). C'est la fonction du concept de « compétence de communication », définie par ses composantes parmi lesquelles on retrouve les anciens modèles de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du lexique (dans la composante « référentielle ») et de la culture dans la composante « socioculturelle »).

Avec des dialogues de base audio-visuelle, ce sont des personnages qui échangent en un temps limité un ensemble fini de répliques portant sur un même sujet.

I.2.2.5.La méthode actionnelle

Avec le Cadre Européen Commun de Référence des Langues s'amorce le passage à une nouvelle approche par l'action appelée « perspective actionnelle ».

Le moteur du changement et l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe (tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec les documents de langue-culture étrangère), la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique.

La « perspective actionnelle » du CECRL correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les élèves à vivre

et travailler dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues (cultures).

Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer ou d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.

Cette dernière approche par action a fait son apparition dans les années 2000 et considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et environnement donnés à l'intérieur d'un domaine précis, en particulier pour l'enseignement précoce pour lequel elle est particulièrement adaptée. Les enfants, en effet ne sont motivés ni pour telle langue ni pour telle culture en elles-mêmes, mais pour faire des choses intéressantes. Un professeur enseignant une langue étrangère aux enfants, est d'abord un pédagogue qui met les élèves en activité.

I.2.3. Les compétences visées par la didactique du français

Selon MARTEL et CAJOLET-LAGANIERE (1996 :81), « en matière d'enseignement du français, l'école est supposée introduire le français standard dans les salles de classe».

Les observations sur le déséquilibre identitaire des élèves, créé par la compétition entre le français standard enseigné dans les écoles et le parlé local ou les variétés locales de français, devraient inciter à reconsidérer l'enseignement du français dans les écoles. Le français occupe une place centrale dans le système éducatif parce qu'il est à la fois objet et outil d'enseignement.

L'objectif général de l'enseignement du français est de faire construire un ensemble de savoir et savoir-faire sur le langage, la langue, la communication, les textes, la littérature, qui permettent à l'élève de mieux penser, de s'exprimer et d'être un acteur social critique et créatif.

La didactique du français englobe aujourd'hui le champ de la didactique du français langue maternelle, celui de la didactique du français langue étrangère et celui de la didactique du français langue seconde.

I.3. L'enseignement du français aux grands groupes

I.3.1. Les atouts didactiques et pédagogiques de grands groupes

Selon les auteurs de l'IFADEM (2013 :18-22), la pédagogie de grands groupes présente des atouts si elle est bien appliquée malgré les difficultés lors de son application. Ces atouts sont :

1. Les interactions entre élèves
2. Le potentiel pédagogique
3. L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie
4. La mise en confiance des élèves

I.3.1.1. Les interactions entre les élèves

Selon BARLOW (2002 :24), la grande diversité des expériences vécues par les uns et les autres, les manières de faire et d'apprendre, la richesse culturelle et linguistique,... constituent un atout essentiel pour induire des interactions entre les élèves. La manière d'en tirer parti dans le regroupement des élèves et dans les variations des styles d'interaction pédagogique doit correspondre à des choix conscients de la part des enseignants. Plus le groupe est hétérogène, plus sa mobilité interne doit être forte pour en valoriser tout le potentiel disponible. Evidemment, la mobilité doit répondre à des critères didactiques (des objectifs précis) et/ou des critères pédagogiques (la gestion des relations dans la classe). Par ailleurs, une activité comme celle consacrée aux remue-méninges qui consiste, à partir d'un thème ou d'un mot-clé, à laisser surgir ce qui vient à l'idée des élèves et ensuite d'en faire le tri, permet de fonctionner en grand groupe et d'exprimer toute la richesse du groupe.

I.3.1.2. Le potentiel pédagogique

Selon le même auteur ci-haut cité, le grand groupe permet des exploitations pédagogiques variées et nécessite la remise en place de rythmes d'apprentissage incluant des pauses et des mobilités à l'intérieur de chaque sous-groupe et entre les sous-groupes.

I.3.1.3. L'apprentissage de l'autonomie et de la démocratie

Selon toujours BARLOW (2002 :26), le grand groupe permet effectivement un positionnement individuel dans un sous-groupe. Si les enseignants les organisent, les grands groupes permettent la découverte et l'acceptation de différence (de points de vue, de manière d'être, de manière de dire) dans les interactions, la co-construction des connaissances, on construit ensemble des savoirs, les savoir-faire et les savoirs-être), ainsi que l'affirmation des individualités dans chaque groupe.

I.3.1.4. La mise en confiance des élèves

Le grand groupe lorsqu'il est bien géré offre un climat de travail approprié à tous les élèves en général, et en particulier à ceux qui étaient les moins en confiance au départ, car il permet de gérer au mieux leur anxiété. Le sous-groupe constitue alors une médiation intéressante avec chacun des membres du groupe, avec le groupe entier et avec l'enseignant. BAYALI (2004 : 35)

I.3.2. Les difficultés liées à l'enseignement du français aux grands groupes

Selon BRUNEAU et al. (2013 : 37), les principales difficultés rencontrées par l'enseignant dans la gestion des grands groupes peuvent être regroupées autour de quatre grands axes:

0. Inadaptation des programmes aux niveaux des élèves,
 1. Différenciation pédagogique,
 2. Difficulté à évaluer le parcours de chacun élève,
 3. Impossibilité d'apprécier les productions des élèves.

I.3.2.1. L'inadaptation des programmes aux niveaux des élèves

Selon BRUNEAU (1994 :54), le problème déjà complexe dans une classe à effectif réduit ou à groupe « normal » et où on trouve forcément de grandes disparités entre les élèves, est amplifié par la problématique du grand groupe. Ce constat d'hétérogénéité dans la classe doit amener les enseignants à évaluer, non seulement les niveaux de leurs élèves mais aussi les besoins de ceux-ci pour progresser, même dans les classes non pléthoriques.

Il ajoute que l'enseignant qui n'est pas bien averti ne suit souvent que le rythme des plus forts ou des moyens. Cela pénalise et décourage les moins forts. La solution qui consiste à gérer la classe uniquement au niveau spatial ou pédagogique (on fait des groupes de niveau

et/ou des groupes mixtes) n'est pas suffisante. Dans la pratique, il est nécessaire de constituer des groupes de besoins c'est-à-dire qui tiennent compte des niveaux de maîtrise, des performances des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent pour apprendre. Il faut intervenir au niveau didactique en introduisant des tâches, des activités et des stratégies. Cette précaution engendrera, à coup sûr, des progressions significatives.

I.3.2.2. La différenciation pédagogique

Selon LOUISE (2010 : 21), La différenciation pédagogique repose sur une idée didactique forte : chacun élève doit pouvoir s'impliquer dans les activités de la classe pour progresser et la taille du groupe ne doit pas représenter un obstacle. Dans ce cas, on comprend que le grand groupe ne doit pas amener l'enseignant, par fatalité, à adopter une position « magistrale » ou frontale dans sa classe. Or, c'est précisément ce qu'on observe dans la pratique, car plus le groupe est important, plus la relation pédagogique est frontale, créant ainsi un obstacle à l'implication de tous les élèves, surtout dans l'enseignement des langues

I.3.2.3. La difficulté à évaluer le parcours de chaque élève

La pédagogie différenciée vient de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité et de voir comment, en différenciant la pédagogie, on peut amener tous les élèves à réussir.

ISSA et al. (2014 :45), disent qu'il existe plusieurs manières de différencier la pédagogie. On peut différencier la pédagogie soit par les contenus de l'apprentissage (en dosant les contenus et les tâches par rapport aux capacités des élèves); soit par les situations d'apprentissage (en proposant des situations diversifiées selon les capacités des élèves) ou soit par les méthodes d'enseignement (en variant et en adoptant les stratégies, le rythme des apprentissages, le temps imparti).

I.3.2.4. L'impossibilité d'apprécier les productions des élèves

L'appréciation régulière des productions des élèves est dans une démarche d'évaluation formative. Dans un grand groupe, elle implique des dispositions pédagogiques particulières pour y répondre de manière efficace.

I.4. Les choix didactiques de la pédagogie de grands groupes

ABDOU (2014 : 47), di qu'il n'y a pas une seule démarche de gestion des grands groupes, car chaque activité (orale/écrite) doit être traitée selon les démarches didactiques et méthodologiques préconisées. Il s'agit plutôt ici de proposer des pistes qui sont destinées à aider l'enseignant à éviter de toujours adopter la même démarche qui est beaucoup plus contre-productive dans un grand groupe que dans un autre contexte.

I.4.1. La collaboration des élèves et la différenciation de la pédagogie

La co-construction des connaissances est un processus qui ne se met en classe que lorsque les échanges sont nombreux, variés et mutuellement enrichissant entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre chaque élève et les autres élèves (ses pairs).

Ces trois dimensions sont nécessaires, voire indispensables. La scission du grand groupe en sous-groupes fonctionnels est donc idéale pour favoriser ce processus d'apprentissage collaboratif. La collaboration précise ce qu'est concrètement la Co-construction des connaissances, ce qui signifie que le travail s'élabore en commun.

Pour que la collaboration soit effective et fructueuse, il est indispensable de démarrer chaque séquence en organisant une plage de travail individuel qui offre à chaque élève l'occasion de mener des activités d'apprentissage, d'organiser en 2^{ème} temps un échange et, au besoin, une confrontation des points de vue individuels au sein des sous-groupes respectifs, et d'organiser en 3^{ème} temps une synthèse à travers la confrontation entre les sous-groupes et des points de vue de chacun. DIOUM (1992 :39)

Pour que cette collaboration prenne pleinement tout son sens, il est important de préciser qu'elle doit viser des objectifs précis et clairement définis, et que sa mise en œuvre doit accorder au déroulement de chacune des trois étapes, le temps requis pour un travail effectif et fructueux.

Il ajoute que la pédagogie différenciée permet de répondre concrètement à la dynamique créée par les grands groupes, car elle permet d'individualiser les apprentissages, en reconnaissant à chaque élève ou groupe d'élèves, une personnalité propre et des attitudes personnelles face à l'apprentissage.

Les groupes de niveaux ont tendance à être fixes et fonctionnent dans toutes les activités, alors que les groupes de besoin peuvent être ponctuels et ils sont très souples et mobiles, comme les besoins des élèves.

I.4.2. La gestion de la progression des apprentissages

LOUISE (2014 :49) indique que la progression dans les grands groupes doit reposer sur le même principe que dans les autres types de groupe : sur l'idée que la construction des connaissances s'opère toujours à partir du déjà connu vers l'inconnu (l'objet d'apprentissage) et, autant que faire se peut, du simple au complexe ou du particulier au général.

Cette progression de bon sens ne saurait être le fruit de l'improvisation et impose à l'enseignant de bien préparer ses activités de classe en les articulant correctement les unes aux autres et d'organiser régulièrement des évaluations diagnostiques, des rappels systématiques, des évaluations de régulation des apprentissages.

L'évaluation diagnostique permet de repérer des erreurs en début des séquences, mais l'évaluation formative (évaluation de régulation) est aussi bien adaptée, puisqu'elle met les élèves en situation dynamique et révèle ainsi leurs acquis et leurs difficultés en cours d'apprentissage. L'enseignement est ainsi régulièrement réajusté aux besoins des élèves qui se différencient dans leur parcours.

I.4.3. L'organisation de l'apprentissage collaboratif ou l'enseignement frontal

Selon KOUAKEP (2016 :4), l'enseignement qui vise la progression de tous les élèves repose sur les objectifs communs qui permettent la mise en place de parcours différenciés. Dans le style d'intervention pédagogique qu'on appelle communément « enseignement frontal », l'enseignant est constamment face à ses élèves. Ce mode de fonctionnement du groupe-classe est peu propice à la dynamique des progressions différenciées.

La collaboration qui permet la mise en place des situations d'apprentissage s'oppose ici à l'enseignement frontal. Cela nous oblige à réfléchir sur la constitution des groupes de travail. Certaines activités peuvent cependant être menées avec le groupe-classe en entier par la technique de remue-méninges ou brainstorming par exemple.

I.4.4. Comment constituer et organiser les activités du groupes

BRUNEAU (2014 :50) stipule que lors de la mise en groupe des élèves, l'enseignant doit éviter les pertes de temps. La répartition des élèves en sous-groupes peut se faire selon plusieurs modalités. L'enseignant peut diviser lui-même le groupe en fonction des places des élèves: les deux élèves sur un banc avec les deux d'un banc de derrière, une rangée de chaise ou les quatre coins de la classe. Il peut aussi laisser les regroupements se faire spontanément en désignant un élève autour duquel le regroupement pourra se faire. Il peut enfin diviser le groupe en fonction des critères prédéfinis à l'avance, sur base d'une liste des élèves.

Il s'agit d'abord de rechercher l'hétérogénéité des groupes, à moins que certaines dispositions n'imposent un découpage homogène. Ensuite, l'enseignant présente oralement la consigne qu'il a rédigée au préalable et qui comporte entre autre la tâche à exécuter, la durée de l'activité, la dimension des groupes, les supports et ressources mis à la disposition ou à mobiliser pour le travail, et enfin la production attendue et les moyens de la communiquer.

Pendant le travail en groupe, l'enseignant accompagne la réalisation de la tâche dans chaque groupe et joue le rôle d'animateur. Il doit être attentif à ce qui se passe dans les groupes et vérifier qu'ils ont bien compris les consignes de travail. Il a à observer la dynamique de groupe au sein de ceux-ci et à apporter des ajustements nécessaires.

Au terme de la présentation, l'enseignant fait intervenir les autres membres pour donner les clarifications en veillant à faire éviter les redites avant d'entamer le débat en limitant le temps de discussion. Le rôle de l'enseignant lors d'une mise en commun consiste à rassurer (c'est lui l'expert et on attend de lui qu'il se prononce et non qu'il accepte tout), mais il doit aussi valoriser les productions des élèves pour faire bénéficier le groupe des bienfaits du travail de groupe.

L'enseignant doit valoriser les productions des élèves, mais également porter sur elles un regard critique. Le véritable respect des productions est celui qui consiste à « entrer » dans ces productions, en vue de les faire évoluer. Voici une méthodologie qui peut servir de point de repère. S'il s'agit de « faits » (des réponses par exemple), l'enseignant corrige en validant ce qui est exact et en rectifiant ce qui ne l'est pas ou encore en complétant ce qui est incomplet tout en précisant son cadre de référence. S'il s'agit de « représentations » (des difficultés, des suggestions,...), l'enseignant les synthétise en respectant les étapes suivantes :

- Il part de toute façon de ce qui est produit par les élèves, c'est-à-dire qu'il évite de donner sa propre vision des choses,
- Il examine si les apports sont pertinents, c'est-à-dire s'ils sont en relation avec ce qui est demandé,
- Il identifie les points d'accord (les points de convergences) et les points de désaccord (divergences),
- Il refait une lecture,
- Il propose un complément personnel, en cherchant à proposer un « plus » (ce que l'attend de lui comme expert),
- Et enfin, il fait ou fait faire la synthèse.

CHAPITRE II : DEMARCHE METHODOLOGIQUE

II.1 Méthodologie de la recherche

La méthodologie constitue un passage obligé de tout travail de recherche scientifique. Ce chapitre est consacré à la description de l'échantillon et à la présentation des instruments de collecte des données.

II.2. L'univers d'enquête et échantillonnage

Selon les Sociolinguistes et précisément MUCCHIELLI (1967 :57)

« L'univers ou population d'enquête est l'ensemble du groupe humain concernés par les objectifs de l'enquête. C'est dans cette univers que sera découpé l'échantillonnage »

II.2.1. L'univers d'enquête

Lors de cette recherche, deux outils ont été utilisés pour recueillir les données : le questionnaire et la grille d'observation.

Lorsque l'on conduit une enquête par questionnaire, plusieurs questions se posent à soi avant qu'on puisse en poser à d'autres personnes. Tout d'abord, on se demande à savoir qui est concerné par l'enquête, quelles sont les limites de la population qu'on va choisir une fois cette population déterminée étant donné qu'il est impossible d'en interroger les membres de façon exhaustive que l'on se situe au niveau d'un pays, d'une région, d'une commune, d'une entreprise ou d'une institution.

Pour me rassurer d'avoir cerné les dessus de la question, nous aurions dû interroger tous les enseignants de section langue du Burundi. Il nous serait très audacieux de considérer tout le territoire national, mais à voir le temps et les moyens financiers dont nous disposions, nous avons limité le champ de notre travail aux écoles post-fondamentales de la DCEN NTAHANGWA.

Aussi, toutes nos investigations se sont opérées auprès des enseignants de la classe de 2^{ème} Langue des lycées et lycées municipaux.

Le tableau suivant présente l'univers d'enquête à partir duquel a été prélevé l'échantillon de notre travail.

Tableau n°1 : Listes des lycées et lycées municipaux de la DCEN NTAHANGWA

ETABLISSEMENTS AYANT LA SECTION LANGUE	CLASSES DE 2 ^e LANGUES	ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS
1. L.M GIHOSHA	1	1
2. L.M GIKUNGU	1	1
3. L.M GASENYI	1	1
4. LYCEE DU SAINT ESPRIT	1	1
5. LYCEE VUGIZO	1	1
6. LYCEE SAINT MARC DE NGAGARA	Pas de 2 ^{ème} Langue	
7. L M CIBITOKÉ	1	1
8. L M NGAGARA	1	1
9. L M KAMENGE	1	1
10. L M KINAMA	1	1
11. LM BUTERERE	1	1
12. LYCEE REINE DE LA PAIX DE NGAGARA	Pas de 2 ^{ème} Langue	
13. LYCEE SAINTE FAMILLE DE KINAMA	1	1
14. LYCEE SOS	1	1
15. Ecole d'excellence de NGAGARA	Pas de section langue	

Au total, nous avons choisi 15 établissements secondaires constituant notre univers d'enquête.

II.2.2 L'échantillonnage

D'après DELANDSHEERE (1982 :21), « *Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été* »

La délimitation de la population d'enquête en échantillon doit obéir à certaines lois. Ce sont les méthodes et les techniques d'échantillonnage. Précisons qu'il existe deux méthodes d'échantillonnage : la méthode probabiliste et non probabiliste (empiriste). La première comprend en son sein de techniques d'échantillonnage à savoir : l'échantillon de hasard, l'échantillon stratifié, l'échantillon en grappe, l'échantillon systématique probabiliste.

Selon DELANDSHEERE (1982 :21) « *Echantillonner au hasard, c'est faire en sorte que dans l'univers considéré, tous les individus aient une chance égale d'être choisis* »

Par conséquent, choisir un échantillon au hasard ne signifie pas que l'on procède systématiquement sans se fier à aucun critère. En effet, cela nous pousse plutôt à faire de manière que toutes les écoles constituant notre population d'enquête aient la même chance d'être choisie.

Pour le cas d'espèces, la population d'enquête s'élève à 15 établissements éparpillés dans toute la DCEN NTAHANGWA. Nous avons gardé comme notre échantillon toutes les écoles ayant la 2^{ème} Langue pour cette recherche. Ainsi, nous nous sommes entretenus avec 12 enseignants de 12 établissements recensés étant donné que la définition ci-dessus de DELANDSHEERE nous y autorise et que par ailleurs « *il n'y a pas de nombre d'or(...) c'est la méthodologie qui est garantie de la valeur du traitement* », LEON (1977 :237)

Pour notre recherche, nous avons en effet une seule variable constituant une seule strate : lycées ou lycées municipaux ayant la classe de 2^{ème} Langue. Le tableau suivant montre la répartition de notre échantillon.

Tableau n°2 : Répartition de l'échantillon de l'enquête

ETABLISSEMENTS AYANT LA SECTION LANGUE	CLASSES DE 2 ^e LANGUES	ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS
1. L.M GIHOSHA	1	1
2. L.M GIKUNGU	1	1
3. L.M GASENYI	1	1
4. LYCEE DU SAINT ESPRIT	1	1
5. LYCEE VUGIZO	1	1
6. L M CIBITOKÉ	1	1
7. L M NGAGARA	1	1
8. L M KAMENGE	1	1
9. L M KINAMA	1	1
10. LM BUTERERE	1	1
11. LYCEE SAINTE FAMILLE DE KINAMA	1	1
12. LYCEE SOS	1	1

Nous avons gardé comme échantillon pour notre enquête 12 enseignants (issus de 12 établissements constituant notre échantillon d'enquête), tous œuvrant dans des lycées et lycées municipaux. Nous avons travaillé uniquement avec 12 enseignants parce que comme ce tableau le montre, chaque école de notre échantillon a un seul enseignant de Français en classe de 2^{ème} Langue et trois établissements (lycée Saint Marc, lycée Reine de la paix NGAGARA et école d'excellence de NGAGARA) n'ont pas la classe de 2^{ème} Langue.

II.3. Les instruments de collecte des données

Dans la recherche en sciences humaines, il existe plusieurs instruments de collecte de données. C'est la nature et l'objet du sujet à l'étude qui détermine l'instrument à utiliser. « *La méthode par questionnaire (...) minimise le risque d'erreur d'interprétation par rapport à l'interview (...) car le questionnaire peut être assimilé à un texte auquel tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions.* », MUCCHIELLI (1967 :60).

Pour notre sujet, nous avons opté pour le questionnaire et la grille d'observation des pratiques de classe.

II.3.1. Le questionnaire

Plusieurs raisons nous ont poussé à utiliser le questionnaire comme instrument de recherche.

Premièrement, les enseignants de français en 2^{ème} Langue sont capables de lire, de comprendre et de répondre à nos questions. Deuxièmement, la non-disponibilité de nos enquêtés nous a conduit à leur laisser le questionnaire quitte à prendre du temps pour y répondre à leur convenance.

En effet au travail, ils avaient peu de temps libre pour pouvoir répondre à nos questions. En outre, le questionnaire a l'avantage du bon classement des réponses et un traitement efficace de celles-ci. Le questionnaire guide le sujet pour lui éviter de s'égarer dans les conditions inutiles.

Cependant, l'utilisation du questionnaire connaît également des manquements. Ses détracteurs l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet d'enquête et surtout quand ils répondent à des questions fermées d'un côté et de l'autre côté, lorsqu'il s'agit du QCM. Le danger de ce dernier est que l'enquêté peut choisir la réponse au hasard sans aucune conviction et cela entraîne une réponse tantôt incomplète tantôt fantaisiste.

Pour pallier à ce problème, nous avons prévu dans notre questionnaire la rubrique « justification du choix » et aussi « autres réponses », ce qui signifie que l'enquêté avait la possibilité d'ajouter une réponse non mentionnée.

II.3.2. La grille d'observation des pratiques de classe

« La grille d'observation est une méthode d'évaluation utilisée dans des évaluations par critère. Elle est composée de critères et chaque critère est divisé en plusieurs niveaux.

La grille d'observation énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont vous noterez la présence ou l'absence »¹.

Etant donné que notre questionnaire était composé des questions à choix multiples où nos informateurs devaient choisir une réponse parmi nos propositions, il y avait lieu de choisir

¹ (<https://www.k12.gov.sk.ca/> : consulté le 01 avril 2020 à 11h).

une réponse par fantaisie sans conviction. C'est dans cette logique que nous avons pensé à une séance d'observation des pratiques de classe en nous munissant d'une grille d'observation des pratiques afin de se rendre compte de ce qui se fait en classe.

II.4. Le déroulement de la recherche

II.4.1. La pré-enquête

Il n'est pas prudent d'utiliser un questionnaire sans l'avoir testé. C'est DAVAL (1960) qui nous fait ce clin d'œil. Il le dit en ces termes : « *Une fois construit, le questionnaire de recherche n'est pas utilisé sous sa première forme. Il est mis à l'essai, à l'épreuve sur terrain, il est testé* »

De ce fait, dans le but de mener des investigations sans taches, nous avons soumis notre questionnaire à quatre enseignants issus des Lycées Municipaux possédant la classe de 2^{ème} Langue de la DCEN MUHA. Il s'agit du L.M NYAKABIGA, L.M BWIZA, L.M ROHERO et L.M MUTANGA- SUD qui n'ont pas participé à l'enquête proprement-dite.

DAVAL (1960) nous révèle le but de la pré-enquête. Il le formule ainsi : « *En général, le test d'un questionnaire permet de découvrir les questions inutiles, les questions faisant double emploi, les questions trop incomprises ou comprises différemment...* »

Pour ce faire, nous avons d'abord essayé ce questionnaire sur quatre enseignants dans le but de découvrir et trier les griefs tels que formulés par ce chercheur avant de le lancer. Cette pré-enquête nous a permis de déceler les incompréhensions et d'adapter les questions aux niveaux des enquêtés.

A titre d'exemple, la question : Comment faites-vous travailler vos apprenants ?

- a) En groupe
- b) Individuellement), a été revue en ajoutant le 3ème choix (Les deux). Ensuite, nous avons ajouté une rubrique (autre choix) pour laisser la possibilité à nos enquêtés de pouvoir proposer de nouvelles réponses au cas où ils ne sont pas convaincus par celles proposées.

Avant de nous lancer dans l'enquête proprement dite, nous avons d'abord vérifié les effectifs des classes de 2^{ème} Langue dans la DCEN NTAHANGWA. Nous avons trouvé que beaucoup d'écoles ont un effectif de plus de 90 élèves. Rappelons que cette vérification a été faite selon que l'école appartient à notre échantillon.

II.4.2.L'enquête proprement dite

Nous avons mené notre enquête au 2^{ème} trimestre de l'année scolaire 2019-2020. Nous sommes passé aux différents établissements scolaires pour distribuer les questionnaires aux enseignants et nous nous donnions rendez-vous avec les enseignants trouvé sur place de pouvoir les récupérer dans 3jours. Etant donné que les enseignants ne se présentent pas tous les jours au travail, il nous a fallu retourner plusieurs fois à leurs écoles d'attachement.

II.5. Les problèmes rencontrés

Les problèmes que nous avons rencontrés sont liés aux rendez-vous qui n'ont pas été respectés. Aussi, un rendez-vous d'un autre jour nous était toujours donné chaque fois que nous demandions une séance d'observation des pratiques de classe pendant l'enseignement-apprentissage. Seuls 4 enseignants sur 12enquêtés nous ont permis l'observation des pratiques de classe au premier jour de rencontre, 5enseignants nous ont acceptés la séance sur rendez-vous d'un autre jour et 3 enseignants nous ont catégoriquement refusés cette observation, ce qui a retardé notre enquête. Heureusement, sur les 12 questionnaires distribués, aucun n'a été perdu.

II.6. Méthode de dépouillement des données de l'enquête

Partant de la définition de JAVEAU (1960), « *Dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par des hypothèses.....* »

La méthode quantitative a été utilisée au moment du dépouillement. En effet, cette façon de procéder a consisté en la lecture de chaque question et en une transcription des réponses sur la feuille.

Les réponses à nos questions sont consignées dans un tableau à 4 colonnes (sauf la première question qui a 3 colonnes). La première colonne est réservée à la question, la deuxième colonne est la rubrique des réponses, la 3ème colonne sert aux fréquences, c'est-à-dire le nombre de fois qu'une même réponse a été donnée par divers enquêtés et la 4ème colonne est réservée au pourcentage. Celui-ci est obtenu par la règle de trois simple, c'est-à-dire en multipliant la fréquence par 100 puis en divisant par l'effectif total des enquêtés. C'est ainsi que nous avons dépouillé le questionnaire en groupant les réponses récoltées auprès des enseignants de Français en 2^{ème} Langue en 3 chapitres.

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Après avoir collecté toutes les données auprès des douze enseignants ayant participé à l'enquête, nous les avons présentées, analysées et interprétées. Cette étape a été réalisée en trois thèmes.

Thème 1: CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LA NOTION DE GRANDS GROUPES

Tableau n°3 : Effectifs des classes

Question	Ecoles	Réponses (effectifs)
Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?	E1	95
	E2	106
	E3	108
	E4	38
	E5	41
	E6	92
	E7	92
	E8	111
	E9	8
	E10	21
	E11	25
	E12	29

Pour encoder nos données, nous avons d'abord rangé les écoles par ordre alphabétique et puis nous avons fusionné la lettre E (initiale de « école ») et le numéro d'ordre alphabétique de l'école.

En lisant le tableau n°3, nous constatons que 6 écoles ont un effectif très élevé (plus de 90 élèves dans une classe), 2 écoles ont un effectif moyen (entre 30 et 40), tandis que 4 écoles ont un effectif moins élevé (en dessous de 30).

Tableau n°4 : Signification d'une classe nombreuse pour les enseignants

Question	Réponses	Effectifs	%
Avez-vous une classe nombreuse ? Justifiez	Oui	6	50
	Non	6	50
	TOTAL	12	100

De ce tableau, nous remarquons que 6 enseignants sur 12 enquêtés, soit 50%, affirment qu'ils ont des classes nombreuses et 6 enseignants, aussi 50%, disent qu'ils n'ont pas de classes nombreuses.

Mais au regard de leurs justifications, il est fort remarquable que tous les 12 enseignants, et les 6 qui ont répondu OUI et ceux qui ont répondu NON, se sont justifiés en se basant uniquement sur les effectifs « *ce n'est pas une classe nombreuse parce que l'effectif n'est pas élevé* » et les 6 autres disent qu'il s'agit d'une classe nombreuse car ils leur est impossible de pratiquer la pédagogie de grands groupe et la pédagogie différenciée suite aux effectifs très larges.

Cela montre que ces enseignants de français en 2^{ème} Langue n'ont pas de connaissances suffisantes sur la notion de grands groupes.

Tableau n°5: Facteurs occasionnant le grand groupe

Question	Réponses	Effectifs	%
Quand parle-t-on de grands groupes ?	A partir de 40 élèves	0	0
	A partir de 50 élèves	5	41.6
	A partir de 60 élèves	7	58.3
	TOTAL	12	99.9

L'analyse des résultats du tableau n°5 montre qu'aucun enseignant parmi les 12 enquêtés soit 0% , n'a dit qu'on parle de grand groupe à partir de 40 élèves, 5 enseignants soit 41.6% disent qu'on parle de grand groupe à partir de 50 élèves et 7 enseignants soit 58.3% disent qu'on parle de grand groupe à partir de 60 élèves. Pour les enseignants ayant participé à notre enquête, seul le facteur « effectif » suffit pour parler de classe nombreuse.

Cependant, NGAMASSU (2005 :4), dit qu'il n'existe pas d'effectif qui désigne une classe pléthorique. L'effectif pléthorique est une notion qui dépend du contexte dans lequel l'enseignant se trouve.

Elle est le résultat de plusieurs paramètres tels que le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants qui gèrent cette classe et le rapport entre le nombre d'élèves et le matériel disponible.

Thème2: LES CRITERES DE LA REPARTITION DES ELEVES EN SOUS-GROUPES ET SON IMPORTANCE

Tableau n°6 : Stratégies de l'enseignement dans un grand groupe

Question	Réponses	Effectifs	%
Pour enseigner efficacement dans une classe nombreuse, il faut :	-Former des sous-groupes en mettant ensemble les plus forts, les moyens et les moins forts	6	50
	-Répartir les élèves au hasard dans les sous-groupes	3	25
	-Procéder par une évaluation pour répartir les élèves dans les sous-groupes : les plus forts ensemble, les moyens ensemble et les moins forts ensemble	3	25
	TOTAL	12	100

En lisant le tableau n°6, nous avons constaté que 6 enseignants sur 12 enquêtés soit 50% forment des groupes homogènes dans leur classe(les plus forts, les moyens et les moins forts ensemble) pour que les moyens et les moins forts apprennent sur les plus forts, 3 enseignants sur 12 enquêtés soit 25% déclarent répartir leurs élèves en sous-groupes en utilisant la technique du hasard et réajustent progressivement les groupes formés, et enfin 3 autres soit 25% disent qu'ils procèdent par une évaluation diagnostique pour répartir leurs élèves dans les sous-groupes afin d'être sûr du type de groupe formé, soit homogène, soit hétérogène.

Néanmoins, lors des observations des pratiques de classe, nous n'avons pas trouvé beaucoup de travaux en groupes. La justification de ce fait était que l'espace insuffisant des salles de cours et l'effectif élevé des élèves ne permettent pas la pratique de la pédagogie de grands groupes. Même ceux qui essaient de faire travailler leurs élèves en sous- groupes, les

sous-groupes se formaient au hasard et restaient inchangés pour tous les travaux. Or, les sous-groupes sont renouvelables en fonction des activités et de leur durée d'existence. De préférence les groupes se forment au début de chaque activité.

Tableau n°7 : Répartition des élèves dans les groupes

Question	Réponses	Effectifs	%
Comment faites-vous travailler vos élèves en classe ? Pourquoi ?	En groupe	6	50
	Individuellement	3	25
	Les deux	3	25
	TOTAL	12	100

La lecture du tableau n°7 montre que 6 enseignants sur 12 enquêtés soit 50% font travailler les élèves en groupe. Ils se sont justifiés en disant que c'est pour favoriser qu'il y ait une entraide entre les élèves, sauf pour l'évaluation, et aussi, ajoutent-ils que c'est pendant le travail en groupe que les élèves puissent apprendre les uns sur les autres et s'enrichir mutuellement.

Nous avons 3 enseignants sur 12 enquêtés soit 25% qui disent que leurs élèves travaillent individuellement. Ils s'expliquent en disant que pendant les travaux de groupes, tous les élèves font semblant de travailler, mais en réalité seuls les plus forts travaillent. C'est ainsi que ces enseignants préfèrent donner un travail individuel.

Enfin, trois autres soit 25% affirment qu'ils combinent les deux (en groupe puis individuellement) car d'après eux, c'est pour permettre à chaque élève de travailler et confronter ses réponses à celles des autres, et après le travail en groupe, ils amènent les élèves à fournir individuellement leurs efforts.

Cependant, lors des observations des pratiques de classe effectuées, nous avons constaté que pour tous les 9 enseignants qui nous ont acceptés dans leurs classes, aucune activité en sous-groupes n'a été donnée.

Suite aux divergences observées entre les réponses données par nos enquêtés sur le questionnaire et ce que nous avons constaté lors des observations des pratiques de classe,

nous avons essayé de savoir pourquoi ces enseignants ne pratiquent pas la pédagogie de grands groupes.

Lors des échanges après la leçon et la réponse a été celle-ci :

« Nous effectuons autant de formation pour ce qui est de cette pédagogie pour faire face aux effectifs pléthoriques des classes, mais, arrivés en classe, il nous est pratiquement impossible de gérer nos classes. L'espace est insuffisant dans des classes pour répartir les élèves en sous-groupes et pour passer dans chaque groupe pour nous assurer que les consignes ont été bien comprises car parfois il n'y a pas de passage entre les rangées. Tout cela ne facilite pas la pratique de cette pédagogie »

D'autres enseignants nous ont ouvertement affirmés que ce n'est que lors des inspections qu'ils essaient de mettre en pratique cette pédagogie car disent-ils, elle empêche l'avancement dans des programmes.

A partir des réponses données par les enseignants ayant participé à l'enquête et les observations des pratiques de classe, nous en déduisons que la pédagogie de grands groupes reste théorique et non pratique. Dans les classes où certains enseignants essaient de l'appliquer, nous avons constaté que les travaux en sous-groupes ne sont pas bien organisés. Les enseignants se limitent uniquement à la division de la classe en sous-groupes et à la présentation de la tâche.

Tableau n°8:Avantages de la pratique de la pédagogie de grands groupes

Question	Réponses	Effectifs	%
Quelle est l'avantage de la pédagogie de grands groupes ?	-Elle permet à l'enseignant de répartir les élèves en sous-groupes	0	0
	-Elle facilite l'interaction des élèves	12	100
	-Elle permet à l'enseignant de ne pas travailler et laisser la tâche aux élèves	0	0
	TOTAL	12	100

La lecture du tableau ci-dessus nous fait constater que 12 enseignants sur 12 enquêtés soit 100% affirment que la pédagogie de grands groupes facilite l'interaction des élèves et c'est correcte.

Le fait que tous les enseignants enquêtés répondent que la pédagogie de grands groupes facilite l'interaction des élèves ne signifie pas qu'ils la pratiquent dans leurs classes.

Selon les auteurs de l'Initiative Francophone pour la formation des Maîtres à Distance « IFADEM » en sigle, la pédagogie de grands groupes constitue un atout essentiel pour induire des interactions entre les élèves. Elle permet des exploitations pédagogiques variées, elle permet un positionnement individuel dans un sous-groupe, la découverte et l'acceptation de différence (apprentissage de l'autonomie et de la démocratie), et enfin le grand groupe bien géré offre un climat de travail approprié à tous les élèves en général, en particulier à ceux qui étaient les moins en confiance au départ (la mise en confiance des élèves).

Tableau n°9 : Application de la pédagogie de grands groupes lors de l'enseignement

Question	Réponses	Effectifs	%
Vous utilisez la pédagogie de grand groupe pendant l'enseignement ? Justifiez votre réponse	-Oui	7	58.3
	-Non	5	41.6
	TOTAL	12	100

Nous constatons dans le tableau ci-dessus que sur 12 enseignants enquêtés, 7 enseignants, soit 58.3% utilisent la pédagogie de grands groupes pendant l'enseignement alors que 5 enseignants soit 41.6% ne pratiquent pas cette pédagogie. Mais puisque le dire est une chose et la pratique une autre, c'est dans les justifications qu'ils ont clarifiés leurs réponses.

Les 7 enseignants soit 58.3% qui pratiquent la pédagogie de grands groupes, ont donné les justifications suivantes :

« Nous l'utilisons car pendant le travail en groupe les élèves s'entraident, elle permet à l'élève de s'exercer pour découvrir lui-même certaines règles lui permettant d'intérioriser les notions apprises, et aussi elle permet de bien faire travailler les élèves, c'est-à-dire que les élèves travaillent beaucoup que l'enseignant. Il y a aussi l'enseignant qui s'est justifié en disant qu'il l'utilise car elle est exigée par la pédagogie de l'intégration. »

Les 5 enseignants soit 41.6% qui ne l'utilisent pas ont donné les justifications suivantes :

« L'effectif de la classe est tellement élevé qu'il n'est pas possible de l'utiliser. Aussi, l'espace de la classe est insuffisant pour répartir les élèves en sous- groupes et assurer efficacement la gestion de ces derniers et également elle empêche l'avancement dans les programmes. »

Nous remarquons également que même ceux qui ont répondu OUI, ajoutent qu'ils ne l'utilisent pas toujours et pour toutes les leçons. Ces derniers sont ceux qui ont plus de 90 élèves par classe et nous l'avons aussi constaté lors des observations des pratiques de classe.

Thème3: ESPACE ET MANUELS DANS LES SALLES DE COURS

Tableau n°10 : Manuels disponibles

Question	Réponses	Effectifs	%
Avez-vous de manuels suffisants ? Justifiez	OUI	5	41.6
	NON	7	58.3
	TOTAL	12	99.9

Le tableau n°10 montre que 5 enseignants sur 12 enquêtés soit 41.6% disent qu'ils ont des manuels didactiques suffisants, tandis que 7 enseignants soit 58.3% affirment qu'ils n'ont pas de manuels suffisants.

Ceux qui affirment que les manuels sont suffisants, donnent des justifications en disant qu'au moins deux élèves partagent un livre(soit 1 livre par banc pupitre) et aussi que les guides de l'enseignant sont disponibles.

Pour ceux qui disent que les manuels ne sont pas suffisants (58.3%), ils donnent les justifications suivantes :

- « Nous disposons 28livres de français alors que nous avons 111 élèves en classe. Donc 1 livre pour 4 ou 5 élèves.
- Nous avons 25 livres de français pour 96élèves, soit 4élèves pour 1 seul livre.
- Nous avons 28 livres de Français pour 93 élèves, mais en réalité nous utilisons 14 livres car, étant donné que ces livres comportent la matière de toutes les langues, nous devons les partager avec la classe parallèle.
- Nous avons 14livres pour 41 élèves. »

Compte tenu de toutes ces justifications, nous concluons que le manque de manuels ne permet pas la pratique de la pédagogie de grands groupes car nous avons constaté qu'en moyenne 4élèves partagent un seul livre.

Tableau n°11 : Espace des classes

Question	Réponses	Effectifs	%
L'espace de votre salle de cours est-il suffisant ou insuffisant ? Justifiez	suffisant	5	41.6
	Insuffisant	7	58.3
	TOTAL	12	100

Dans le tableau ci-haut, nous avons 5 enseignants sur 12 enquêtés soit 41.6% qui disent que l'espace des salles de cours est suffisant tandis que 7 autres soit 58.3% soulignent que l'espace de leurs salles de cours est insuffisant.

Les 41.6%qui disent que l'espace est suffisant se sont justifiés en disant qu'il leur est possible de répartir et ranger convenablement les élèves selon leur besoin.

Les 58.3% d'autres qui affirment que l'espace est insuffisant ont donné les justifications suivantes :

- *« Un fois réparti les élèves en sous-groupes, le seul moyen possible est de faire travailler trois élèves d'un même banc ensemble.*
- *Je peux donner un travail en groupe pour deux bancs pupitres qui se suivent mais le problème en est que la gestion de ces groupes devient difficile car je ne trouve pas de passage entre les rangées pour donner les réajustements nécessaires pour les groupes formés. »*

Dans la majorité des écoles de la DCEN NTAHANGWA, les enseignants ne pratiquent pas la pédagogie de grands groupes à cause de l'espace insuffisant pour former les sous-groupes et pour jouer leur rôle d'animateur ou de facilitateur. C'est ce que nous avons aussi constaté lors des observations des pratiques de classe. Il y avait des classes où on ne pouvait pas délimiter les rangées à cause de l'exiguïté de ces dernières.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

1. Conclusion générale

Au terme de notre travail, il nous est indispensable d'exposer brièvement les conclusions auxquelles nous avons abouties avant de procéder aux suggestions.

En effet, tout au long de notre travail, notre perspective était d'identifier les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes. C'est autour de cette question que nous avons posé la problématique et les hypothèses du travail qui nous ont conduits à la formulation des suggestions.

Pour parvenir aux résultats de notre recherche, nous avons emprunté le cheminement suivant : après avoir motivé le choix du sujet, le délimité et élucidé les objectifs de notre étude, nous avons abordé le premier chapitre de notre sujet.

Ce chapitre comprend en effet trois sous chapitres à savoir :

- Elucidations des concepts clés,
- Généralités sur l'enseignement du français au Burundi,
- Enseignement du français par la pédagogie de grands groupes.

Le premier sous chapitre nous a permis d'éclaircir le sens des termes qui nous ont par après, servi de vision dans notre recherche. Pour le deuxième sous chapitre, il a été question de décrire brièvement le statut du français au Burundi, les différentes méthodes de l'enseignement du français et les compétences vers lesquelles elles s'étendent avant de focaliser notre attention sur les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes.

Dans le deuxième chapitre intitulé démarche méthodologique, nous avons déterminé l'univers d'enquête et même l'échantillon découpé à partir de la population d'enquête. Nous avons ensuite présenté nos instruments de collecte des données qui sont le questionnaire et la grille d'observation des pratiques de classe.

En effet, les effectifs pléthoriques observés dans le système éducatif burundais, nous ont suscité une série de questions auxquelles nous avons données des réponses qui constituent effectivement nos hypothèses.

Enfin, nous avons décrit le déroulement de notre enquête qui comprend entre autre la pré-enquête, l'enquête proprement dite, les problèmes rencontrés et le dépouillement des résultats de notre recherche.

La troisième chapitre concernant la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête se subdivise en 3 thèmes émanant des 9 questions de notre questionnaire. C'est au cours de cette partie que nous avons effectivement présenté, analysé et interprété les résultats.

L'analyse des données nous a permis de vérifier les hypothèses de la recherche formulées à l'issue de la problématique. Après le dépouillement des données de notre enquête, à quoi avons-nous abouti ?

Il est important de prime abord de rappeler l'hypothèse générale à partir de laquelle nous sommes partis pour mener notre investigation :

« La méconnaissance de la pratique de la pédagogie de grands groupes par les enseignants de français en 2^{ème} Langue rendrait difficile sa mise en application dans l'enseignement -apprentissage du français. »

En effet, à base des résultats récoltés, les enseignants de français en deuxième Langue ne pratiquent pas la pédagogie de grands groupes. Cela est dû au manque du temps et à la difficulté à gérer les effectifs de leurs classes.

Notre enquête nous a révélés que les enseignants mettent de côté la pratique et l'importance de la pédagogie de grands groupes lors du processus d'enseignement-apprentissage des classes pléthoriques. Nous avons constaté que la pratique de la pédagogie de grands groupes n'est pas maîtrisée. De cet état de fait, nous déduisons que les enseignants utilisent souvent les méthodes traditionnelles dans leur enseignement.

En effet, en référence au cadre théorique y afférant, le deuxième chapitre de la 3^{ème} partie surtout et après l'analyse quantitative et qualitative des résultats, nous avons trouvé que les conséquences de ne pas pratiquer la pédagogie de grands groupes sont aussi lourdes que multiples.

Rappelons que le travail en groupe est important car il permet aux élèves de s'entraider, les plus forts remorquent les moyens et les faibles. Il permet aussi à tous les élèves surtout les plus timides, d'avoir l'occasion de s'exprimer librement dans les petits

groupes. C'est ainsi que de nombreuses activités dans les manuels sont adaptables aux travaux de groupes. Toutes ces démarches sont des clin d'œil à ceux qui laissent de côté la pédagogie de grands groupes.

Concernant notre première hypothèse ainsi libellée : « **Les enseignants de français en 2^{ème} Langue n'auraient pas de connaissances suffisantes sur la notion de grand groupe, ce qui rendrait impossible son application en classe** », en nous référant au tableau n°4, 50% des enseignants ont répondu qu'ils ont des classes nombreuses, et d'autres 50% disent qu'ils n'ont de classes pléthoriques. Dans leurs explications, ils se focalisaient uniquement sur l'effectif, ce qui montre que pour eux, c'est seulement le facteur « effectif » qui définit une classe nombreuse. Mais si le facteur quantitatif est le critère indispensable pour définir le grand groupe, il reste cependant non suffisant. Outre celui-ci, il importe de considérer d'autres variables telles que l'âge, le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignement et l'aire géographique.

Quant aux résultats du tableau n°5, nous avons 41.6% d'enseignants qui disent que l'on parle de grands groupes à partir de 50 élèves et 58.3% qui soulignent que c'est à partir de 60 élèves. Pour eux, face à un effectif de plus de 50 élèves, peu importe le matériel disponible, le niveau des élèves, l'espace de la salle de cours, on est déjà en face d'une classe nombreuse, d'où notre première hypothèse est confirmée.

Pour la 2^{ème} hypothèse selon laquelle « **les enseignants de français en 2^{ème} Langue ne sauraient pas les critères de la répartition des élèves en sous-groupes et l'importance du travail en groupe** », en se référant aux résultats des tableaux n°6, n°7 et n°8, l'hypothèse est infirmée du moins si on considère les réponses données. Pour le tableau n°6, 50% des enseignants forment les sous-groupes en mettant ensemble les plus forts, les moyens et les moins forts; 25% répartissent au hasard les élèves dans les sous-groupes et autres 25% procèdent par une évaluation diagnostique pour répartir leurs élèves en sous-groupes. Les trois groupes ont tous raison car le choix du critère de la répartition des élèves en sous-groupe dépend de l'objectif de l'enseignant et du type d'activité. Pour le tableau n°7, 50% d'enseignants font travailler leurs élèves en groupe, 25% privilégient le travail individuel, tandis que autres 25% combinent le travail en groupe et individuel, d'où les activités de groupes sont données au cours de l'enseignement-apprentissage du français. Enfin quant aux résultats du tableau n°8, 100% des enseignants ayant participé à notre enquête connaissent les avantages de la pédagogie de grands groupes. Ce n'est pas alors la

méconnaissance des critères de la répartition des élèves en sous-groupes ou des avantages de cette pédagogie qui ne permettent pas sa mise en application, mais selon nos enquêtés c'est à cause des situations défavorables observées dans les salles de cours.

En définitive, pour la troisième hypothèse « **L'espace et les manuels insuffisants en classe de deuxième Langue ne permettraient pas la pratique de la pédagogie de grands groupes** » et en se référant sur les résultats des tableaux n°10 et n°11, l'hypothèse est confirmée. Pour les résultats se trouvant dans le tableau n°10, seulement 41.6% de répondants ont affirmé qu'ils ont des manuels en suffisance, tandis que 58.3% ont dit que les manuels sont insuffisants car 4 ou 5 élèves partagent un seul livre. Les résultats du tableau n°11 montrent que 7 enseignants sur 12 enquêtés, soit 58.3% disent que les salles de cours sont insuffisantes compte tenu des effectifs des classes. Les justifications données montrent qu'ils ne pratiquent pas la pédagogie de grands groupes suite à l'espace et manuels insuffisants, ainsi, la 3^{ème} hypothèse est bel et bien confirmée.

Face aux difficultés inventoriées dans cette recherche, il a été proposé des stratégies en vue d'améliorer la pratique de la pédagogie de grands groupes lors de l'enseignement-apprentissage du français par la pédagogie de grands groupes. Etant donné que les méthodologies de l'enseignement évoluent autant que la science, il importe que les responsables chargées de la politique éducative organisent de façon continue, des recyclages et des stages de formation surtout pour les enseignants non qualifiés à la pratique de la pédagogie de grands groupes.

Il est également nécessaire que les écoles soient équipées en matériel didactique approprié à la pédagogie de grands groupes.

Aussi faut-il essayer de réduire le nombre des élèves en classe par la multiplication des infrastructures scolaires afin de gagner beaucoup de temps lors de l'enseignement-apprentissage par la pédagogie de grands groupes.

Les enseignants doivent en outre se former et s'informer des innovations en matière de l'enseignement-apprentissage du français. Ils doivent encore valoriser le français en accordant la priorité à la pratique puisque les différents savoirs et savoir-faire acquis par les élèves ne leur sont utiles que s'ils savent les utiliser à bon escient.

En définitive, au terme de ce travail qui, d'ailleurs constitue notre premier pas dans le domaine de la recherche, nous ne pouvons pas prétendre épuiser tout le sujet. Cette recherche ne se limite qu'à identifier les difficultés de l'enseignement du français par la pédagogie de grands groupes et à proposer des activités pour les diminuer. Nous posons plutôt la première pierre à toute personne qui souhaiterait approfondir ce domaine d'investigation. D'autres pistes de recherches sont possibles en vue de contribuer à l'amélioration du système éducatif burundais en général et en particulier l'enseignement du français. C'est ainsi que d'autres chercheurs pourraient s'intéresser par ce domaine d'investigation et aller plus loin en vérifiant si par exemple, la situation de la DCEN NTAHANGWA n'est pas pareille à celle des autres DCEN du territoire burundais.

2. Suggestions

A) Au ministère de l'éducation et aux conseillers pédagogiques nous suggérons :

- De faire des supervisions répétitives des pratiques de classe afin d'accompagner les enseignants lors de la pratique la pédagogie de grands groupes,
- De veiller au désengorgement des classes de plus de 40 élèves pour rendre aisé et efficace la pratique de la pédagogie de grands groupe, par la multiplication des salles de classe.
- D'équiper les établissements en manuels en qualité et en quantité suffisants en vue de permettre la pédagogie de grands groupes pendant l'enseignement-apprentissage.

B) Aux enseignants :

- De pratiquer la pédagogie de grands groupes toujours et pour toutes les leçons pour aider les élèves qui présentent des lacunes,
- De se documenter continuellement en techniques de pédagogie de grands groupes pour appuyer les formations qu'ils effectuent.

BIBLIOGRAPHIE

AYLUIN, V. (1995), *Le petit guide pédagogique*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

BAYOULOU, B. (2009), La pédagogie de grands groupes. Séminaire de formation des enseignants de DRES-CO. Burkina Faso : KDG-LEO

BEPEF(2017), *Module de formation des Enseignants du cycle IV de l'enseignement fondamental* : Domaine des langues Bujumbura.

BERTRAND, R. (1986), *L'Analyse statistique des données*, Québec, presses de l'Université de Québec.

BLAUCHET, A, et al. (1992), *L'Enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Nathan-Université.

CHAMPAGNE, M. (1996), *L'enseignement aux grands groupes*, Québec, Université Laval

CHAMPAGNE, M. (1983), *Adieu aux cours magistraux*, Sainte-Foy, service de pédagogie Universitaire, Université Laval.

CONFEMEN, J. (1993), Rapport de séminaire : Problématique des grands groupes et stratégies d'enseignement adaptées au niveau secondaire : cas du français et des sciences expérimentales (vol.1.). Dakar ; Bordeaux : STP-EIB.

Constitution du Burundi (2013), *Politique linguistique du Burundi*, Bujumbura.

CUQ, J.P. (2003), *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DAVAL, R. (1960), *Traité de Psychologie sociale*, Paris P.U.F

D'ASTOUS, A. (1993), *Introduction à l'analyse des données issues d'une enquête*, Montréal, Guérin-Universitaire.

DCEN NTAHANGWA (2019-2020), *Rapport de la rentrée scolaire*, Bujumbura

DELANDSHEERE, G. (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, 5^{ème} éd. Paris, Armand, colin-bourrelier.

- DIOUM, A. (1992), Grands groupes : état de la question. *Diagonales*, 22, 39-41
- DJIBO, I.Y&al. (2014), *Evaluation et gestion des grands groupes*, Livret5 de l'enseignement, première édition : Niger.
- FISSET, M, (1995), *Enseigner aux grands groupes : Pratiques d'enseignement, services pédagogiques*, Université Laval,
- GILLES, A. (1994), *Eléments de méthodologie et analyse statistique pour les sciences sociales*, Montréal, McGraw-HILL.
- GRAVEL, R. (1994), *La méthodologie du questionnaire*, Québec, Editions Bo-pré
- GUAY, J.H. (1991), *Sciences humaines et méthodes quantitatives*, Montréal, beauchemin.
- IFADEM-RDC, (2012-2013), *Organiser le travail en classe : Les séquences, interactions, la gestion des grands groupes*, Livret4, de l'enseignement, première édition.
- JAVEAU, C. (1971), *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Ed. des ULB.
- LAGARDE de J. (1995), *Initiative à l'analyse des données*, Paris, Dunod.
- LECLERQ, D.et al. (1998), *Le défi des grands groupes*. In LECLERQ D. *Pour une pédagogie Universitaire de qualité*. Mardaga éditeur, Hayen.
- LEON, A. (1977), *Manuel de psychologie expérimentale*, Paris, PUF.
- MOSCAROLA, J. (1990), *Enquête et analyse des données*, Paris, vuiber.
- MUCCHIELLI, R. (1967), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, Librairies Techniques.
- MUCCHIELLI, R. (1973), *Le questionnaire de l'enquête psychologique*, Application pratique, PARIS, P.U.F.
- NDAYIZEYE, J. (2018), Cours de pédagogie de grands groupes : mastèr II en didactique du FLE.
- NDEYE, M.P. (2010), *Emergence d'une francophonie en Gambie*, Université de Montpellier 3, Thèse de Doctorat en sciences du langage.

NDUWINGOMA, P.(2010), *Apprentissage de l'expression orale en français* : Points de vue des enseignants des classes de 7^{ème} de la DPE KARUSI, UB, Mémoire de Master

NGAMASSU, D. 3-1,2005, *Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun, corela (en ligne)*, Consulté le 01 Avril 2020.URL : <http://corela.revues.org/503>

PELLETIER, J. (1979), *Détermination de la taille d'un échantillon*, Québec, Ministère du tourisme, de la classe et de la pêche.

SANZ, T, et RUIZ. A, (1999), *Le Maniement des grands groupes* : Une expérience alternative à la classe magistrale. *Les actes du colloque de l'Association Internationale de pédagogie Universitaire, Apprendre à enseigner autrement*, Ecoles des Hautes Etudes Commerciales, Montréal.

SINGLY de F. (1992), *L'Enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris, Nathan.

TARDIF, J. (1993), *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, édition

Logique.

YANNICKK, T. (2016), *Pédagogie des grands groupes : Quelques principes et pratiques sur terrain*, N'Gaoundéré/Cameroun.

YANNICKK,T. (1979), *Comment utiliser la discussion de groupe en enseignement, service de pédagogie Universitaire*, Université Laval.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire de recherche

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

Réponse.....

2. Avez-vous une classe nombreuse ?

Oui

Non

Justifiez.....

.....

3. Quand parle-t-on de grand groupe ?

A partir de 40 élèves ? 50élèves ? 60 élèves?

Réponse.....

.....

4. Pour enseigner efficacement dans une classe nombreuse, il faut :

a. Former les sous-groupes en mettant ensemble les plus forts et les moins forts ?

b. Répartir au hasard les élèves dans les sous-groupes

c. Procéder à une évaluation diagnostique avant de répartir les élèves en sous-groupes : les plus forts ensemble et les moins forts ensemble.

5. Comment faites-vous travailler vos apprenants ?

a) En groupe b) individuellement c) Les deux

Pourquoi.....

.....

6. Quelles sont les avantages de la pédagogie de grands groupes?

- Elle permet à l'enseignant à diviser les élèves en groupes
- Elle facilite l'interaction des élèves
- Elle permet à l'enseignant de ne pas travailler et laisser la tâche aux élèves

7. Vous utilisez la pédagogie de grands groupes lors de l'enseignement ?

Oui Non

Pourquoi.....
.....

8. Avez-vous de manuels suffisants dans votre classe ?

Oui Non

Justifiez.....
.....

9. L'espace de votre classe de formation est-il suffisant ou insuffisant pour diviser la classe en sous-groupes ?

Suffisant Insuffisant

Justifiez

Annexe 2**Grille d'observation**

Eléments à observer	Indicateurs
1. Contexte de l'apprentissage	-Espace -Effectifs
2. Les méthodologies prédominantes de l'enseignant	-Traditionnelles -Actives
3 Profil des élèves et leur prise de parole	-Hétérogène/Homogène -Initiative de prise de parole/désignation
4 Déroulement de la leçon	-Manuels - consignes - Activités de groupes/individuelles
5 Interaction en classe	-Entre les élèves -Entre les élèves et l'enseignant

Annexe 3

IRADUKUNDA Dieudonné

Bujumbura, le 15/2/2020

UNIVERSITE DU BURUNDI

Cher Professeur de français

ETUDIANT CHERCHEUR

Objet : Transmission du questionnaire d'enquête

Cher Professeur de français,

Nous avons l'honneur de nous adresser à votre personnalité pour solliciter votre contribution allant dans le sens de nous fournir des informations en répondant à notre questionnaire d'enquête en rapport avec l'enseignement du français.

En effet, les questions auxquelles vous allez répondre ont été pensées en vue de recueillir les données qui vont nous servir à la réalisation de notre travail de fin d'études de Master intitulé : **« Difficultés de l'enseignement du Français par la pédagogie de grands groupes : cas des enseignants de 2^{ème} langue de la DCEN NTAHANGWA »**

Nous vous prions de répondre personnellement et sincèrement aux questions posées pour contribuer à l'enseignement du français avec la pédagogie de grands groupes. Nous vous garantissons l'anonymat des réponses que vous nous fournirez. Il n'est pas nécessaire de mentionner votre nom sur le présent questionnaire.

Espérant votre franche collaboration, nous vous adressons nos remerciements anticipés.

IRADUKUNDA Dieudonné