

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

***PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES ET
PERFORMANCES INDIVIDUELLES DES APPRENANTS
EN EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS :
LE CAS DE LA CLASSE DE TROISIÈME DU COLLÈGE
POLYVALENT SAINT-PIERRE DE MIMBOMAN.***

*Mémoire rédigé et soutenu le 24 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme de
Master ès sciences de l'éducation*

Spécialité : **Didactique du français**

par

SIMBA MONGALA Yasmine

19P3980

Licenciée ès lettres modernes françaises



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	EVOUNA Jacques, MC	UYI
Rapporteurs	BIKOÏ Félix Nicodème, Pr BANGA AMVENE Jean Désisé, CC	UYI UYI
Membre	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE, DÉfinition des concepts ET INSERTION THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE.....	40
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE.....	53
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	78
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	92
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES	99
TABLE DE MATIERES	114

Je dédie ce travail,

À mon père, Dieudonné MONGALA,

À ma mère, Béatrice NLANDU,

À ma fille, Hattie Wright MWIPATAYI MONGALA.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail est le résultat de plusieurs expertises, aides, collaborations, conseils et appuis financiers. Il serait de bon ton d'adresser nos remerciements à toutes les personnes physiques et morales qui ont œuvré de près ou de loin à la réalisation de cette recherche.

Mes remerciements vont tout d'abord à l'endroit de mes directeurs de recherche, le Professeur Félix Nicodème BIKOI et le docteur Jean Désiré BANGA AMVÈNÈ pour leurs conseils, encadrement et expertise scientifique.

Nous exprimons ensuite notre profonde reconnaissance à Monsieur Moïse MBITA, Principal du Collège Polyvalent Saint Pierre de Mimboman et à tout le personnel enseignant dudit collège pour leur hospitalité.

Ma gratitude va également à l'endroit de tous les membres de ma famille particulièrement à mes frères Joël MOTINGEA, Nathan NGOMBO, Isaac Ledivin MOTINGEA ainsi qu'à mes sœurs Adeline SIMO, Dorcas Tabitha NDOKENZEBO pour leur inconditionnel soutien et leur présence constante.

Que soient remerciés enfin mes aînés académiques et camarades pour leur solidarité. Je songe particulièrement à Thomas Julio EKOTO ABAAYO, Fabrice Gaël EBO'O NYANA, Wilson NANG ZE, Corneille TCHOKOMENI, John Thierry BANEN, Patrick Joseph ETEME BELLA, Clémentine NGO NEMI et Robert MBAPPE MBELLA.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

APFA-OI : association des professeurs de français d’afrique et de l’océan indien

APC/ ESV : approche par compétence avec entrée par les situations de vie

ANL : approche neurolinguistique pour l’appropriation

ALS : acquisition d’une langue seconde

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

CONFEMEN : conférence des ministres de l’éducation des pays

HELMO : haute école libre de mosane

LE : langue étrangère

L2 : langue seconde

LCO : loi sur le cycle d’orientation

3^{ème} : troisième année

SPSS : statistical package for the social science

MIN : minutes

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synoptique de la problématique	51
Tableau 2 : caractéristiques de la population de l'étude (les élèves).....	57
Tableau 3 : présentation de la population de l'étude (les élèves).....	57
Tableau 4 : critère de sélection des sujets	58
Tableau 5 : répartition de l'échantillon	60
Tableau 6 : répartition de l'échantillon en groupe expérimentaux.....	61
Tableau 7 : schémas expérimentaux en recherche quantitative selonKassenti et Savoie Zajc.	62
Tableau 8 : les sept (07) plans expérimentaux de Tsafak (1969).....	64
Tableau 9 : grille d'évaluation.....	67
Tableau 10 : fiche de préparation de la leçon pour les groupes témoin et expérimental.....	69
Tableau 11 : répartition des élèves du groupe témoin selon les notes obtenues au pré-test.....	78
Tableau 12 : répartition des élèves du groupe témoin selon les notes obtenues au post-test.....	78
Tableau 13 : répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes obtenues au pré-test...	79
Tableau 14 : répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes obtenues au post-test.	79
Tableau 15 : synthèse des progrès effectués	80
Tableau 16 : comparaison des performances dans le groupe temoin au pré-test et au post-test.....	81
Tableau 17 : comparaison des performances dans le groupe expérimental au pré-test et au post-test.....	82

RÉSUMÉ

Le présent travail examine l'effet de la pédagogie des grands groupes sur les performances individuelles en expression orale des apprenants en classe de français. La pédagogie des grands groupes se caractérise d'une part par l'usage de la technique d'atelier qui fragmente la classe pléthorique en sous-groupes, et d'autre part, par l'application de méthodes actives qui impliquent l'apprenant dans son propre apprentissage, ce qui facilite l'appropriation des savoir et aboutit à l'amélioration des performances des apprenants. La question est de savoir dans quelle mesure le travail d'atelier et l'implication individuelle des élèves dans leur apprentissage sont susceptibles d'améliorer les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français. L'on fait l'hypothèse que, d'une part, la technique des travaux en atelier participe à la maîtrise des grands effectifs et dispose les élèves au travail, d'autre part, la mise en œuvre des méthodes actives, notamment la pratique de l'exercice, pourrait faciliter l'amélioration des performances individuelles en expression orale des apprenants en classe de français. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons testé les deux techniques de la pédagogie des grands groupes sur l'apprentissage de l'exposé en classe de 3^e. La situation de communication retenue était de donner son opinion sur une problématique liée à la vie socio-culturelle, l'objectif étant qu'à la fin de la leçon l'apprenant soit capable de donner son opinion en faisant usage de locutions introductives. La recherche adoptée est une démarche expérimentale avec un plan d'expérience ayant pour cible les élèves de la classe de 3^e, répartis en deux grands groupes dont un (01) groupe-témoin de cinquante (50) élèves et un (01) groupe expérimental de même effectif. Les résultats obtenus sont les suivants : 24 élèves du groupe témoin sur 50 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10 au pré-test, tandis que le groupe expérimental au pré-test enregistre 12 moyennes sur 50 élèves. Au post-test, l'ensemble des moyennes enregistrées dans le groupe témoin passe de 24 à 30 élèves, soit une progression de 6, alors que les élèves du groupe expérimental passent de 12 moyennes au pré-test à 33 élèves ayant franchi le cap de 10/20, soit une progression de 21, pratiquement le quadruple du progrès observé dans le groupe témoin. En conclusion, l'expérimentation permet de confirmer l'hypothèse à savoir : La pédagogie des grands groupes, synonyme de technique des travaux d'atelier et usage des méthodes actives, favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans le cadre des grands groupes.

Mots-clés : Pédagogie des grands groupes, expression orale, performances individuelles, technique d'atelier, méthodes actives.

ABSTRACT

This work examines the effect of the pedagogy of large groups on the individual performances in oral expression of learners in French class. The pedagogy of large groups is characterized on the one hand by the use of the workshop technique which fragments the plethoric class into sub-groups and on the other hand by the application of active methods which involve the learner in his own learning and reflects the appropriation of knowledge, which leads to improved performance of learners. The question is to know to what extent the workshop work and the individual involvement of the pupils in their learning are likely to improve the individual performance of the learners in oral expression in the French class. It is hypothesized that, on the one hand, the technique of work in the workshop participates in the mastery of large groups and disposes the students to work, on the other hand, the implementation of active methods, in particular the practice of the exercise, could facilitate the improvement of the individual performances in oral expression of the learners in French class. To verify our hypothesis, we tested the two techniques of the pedagogy of large groups on learning the presentation in 3rd grade. The communication situation retained was to give his opinion on a problem linked to socio-cultural life, the objective being that at the end of the lesson the learner is able to give his opinion by making use of introductory phrases. The research adopted an experimental approach with an experimental plan targeting 3rd grade students, divided into two large groups including one (01) control group of fifty (50) students and one (01) experimental group of the same workforce. The results obtained are as follows: 24 students in the control group out of 50 obtained an average greater than or equal to 10 in the pre-test, while the experimental group in the pre-test recorded 12 averages out of 50 students. At the post-test, all the averages recorded in the control group go from 24 to 30 pupils, i.e. an increase of 6, while the pupils of the experimental group go from 12 averages at the pre-test to 33 pupils having passed the milestone. of 10/20, an increase of 21, almost four times the progress observed in the control group. In conclusion, the experiment confirms the hypothesis, namely: The pedagogy of large groups, synonymous with the technique of workshop work and the use of active methods, promotes the consolidation of the individual performance of learners in oral expression within the framework of large groups.

Keys words : Large group pedagogy, oral expression, individual performance, Workshop technique, active methods.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pédagogie des grands groupes et performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français, tel est le sujet du présent travail. Le grand groupe, synonyme de classe à effectif pléthorique, classe surchargée, classe surpeuplée, classe à large effectif ou classe nombreuse (Konsebo et Sylla, 2015, p. 3), nécessite une prise en charge adéquate dénommée pédagogie des grands groupes, laquelle se caractérise par l'usage de la technique d'atelier et des méthodes actives. La technique d'atelier consiste à subdiviser la classe pléthorique en atelier ou sous-groupes et présente des avantages pour l'élève en classe d'expression orale, car elle donne à un plus grand nombre d'élèves, l'opportunité de s'exprimer oralement et avec assurance lors des interactions verbales organisées au sein des groupes restreints ainsi constitués. Pour les méthodes actives, elles consistent à impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage, ce qui facilite son appropriation des savoirs et aboutit à l'amélioration de ses performances. Les méthodes actives s'opposent à l'exposé magistral qui laisse les apprenants inactifs et spectateurs.

La question est de savoir dans quelle mesure le travail d'atelier et l'implication individuelle des élèves dans leur apprentissage sont susceptibles d'améliorer les performances individuelles en expression orale en classe de français ? Le présent travail fait la double hypothèse suivante : d'une part, la technique des travaux en atelier participe à la maîtrise des grands effectifs et dispose les élèves au travail, et d'autre part, la mise en œuvre des méthodes actives, notamment la pratique de l'exercice, pourrait faciliter l'amélioration des performances individuelles en expression orale des apprenants en classe de français. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons testé les deux techniques de la pédagogie des grands groupes sur l'apprentissage de l'exposé en classe de 3^e.

Nous avons abordé ce sujet dans le but de rendre l'enseignement du français en général et en particulier l'expression orale, moins difficile en situation de grands groupes, tout en proposant quelques méthodes de travail qui permettront aux enseignants de mieux gérer leur classe surpeuplée en passant par la division, c'est-à-dire mettre les apprenants en sous-groupe, sous forme d'atelier pour pouvoir atteindre les objectifs fixés au départ, afin de développer les performances des apprenants de façon individuelle en expression orale. Nous défrichons aussi ce thème pour améliorer les enseignements dans les classes pléthoriques, donner la possibilité aux enseignants de faire participer tous les apprenants lors des activités d'expression orale à l'aide de technique d'atelier, sous-groupe.

Ce mémoire sera rédigé en deux parties : la partie I, consistera à présenter de manière claire ce que nous entendons par pédagogie de grands groupes, expression orale, et performance individuelle en

contexte de grands groupes, technique d'atelier et méthodes actives à présenter la problématique, les questions, les hypothèses, les variables, les indicateurs et les objectifs. La partie II, est consacrée au cadre méthodologique, où nous expliquerons la méthodologie adoptée, la technique de collecte des données, la présentation des données et la discussion des résultats suivie des suggestions et d'une conclusion.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE, DÉFINITION DES CONCEPTS ET INSERTION THÉORIQUE

Philippe. B. (2021), définit le « terme revue de littérature » comme suit : « un travail qui permet de situer son sujet par rapport aux recherches antérieures ou à l'information existante ».

L'insertion théorique est la présentation du sujet dans sa partie théorique. Elle aide le chercheur à vérifier son sujet face aux théories déjà développées par d'autres afin de rendre l'étude de plus en plus compréhensible et originale. (Fonzing, 2013).

Nous ouvrons ce chapitre par la revue de littérature, définitions des concepts et les théories explicatives du sujet.

1.1. REVUE DE LITTÉRATURE

1.1.1. 1.1.1. La pédagogie de grands groupes : quand une classe est-elle trop grande ?

Une nouvelle question se pose sur l'effectif des apprenants en classe de langues, il ressort de cette interrogation que, avec un groupe de plus de 15 étudiants il serait difficile de faire interagir tous les étudiants dans la langue cible. Les travaux de recherche des auteurs suivants : Barnes (1976), Long et Poter (1985) sur « l'acquisition d'une langue seconde » (ALS) nécessitent la pratique de l'interaction dans l'objectif de promouvoir la langue à étudier. Dans la même lancée, les auteurs tels que, Krashen (1982), Long (1996) souligne la nécessité de faire interagir les apprenants dans la langue qu'ils apprennent. Swain (1985), essaye de proposer aux apprenants une activité d'entrée dans laquelle ils seront intégrés dans leur propre apprentissage et appelés à comprendre tout en développant leur propre stratégie pour l'apprentissage de la langue à étudier.

À côté de ces auteurs, nous voyons Vygotski (1978) dans ses travaux, qui insiste sur l'importance de changement intérieur (zone de proximité) des apprenants, tout en démontrant le rôle important de l'enseignant dans la construction des connaissances d'une nouvelle organisation du concept « production », non seulement dans le but de bien parler, mais dans l'objectif de développer davantage les facultés intellectuelles. Ainsi, les enseignants sont dans l'obligation d'offrir une bonne formation aux étudiants pour une fin linguistique tout en faisant usage de technique adéquate pour l'apprentissage de langues en contexte des classes larges.

1.1.1.1. Comment la taille des classes affecte-t-elle l'apprentissage et l'enseignement des langues ?

Locastro (1989) montre que les enseignants se sont autoévalués sur la gestion de grands groupes et comme résultat, ils disent que, les classes larges les bloquent dans la progression de développement des compétences linguistiques des apprenants. Alors que la notion de grands groupes dépend des contextes et du point de vue des enseignants. Locastro souligne que : il y a des enseignants de langues qui se sentent à l'aise lorsqu'ils enseignent dans les classes où on trouve 6 à 12 apprenants comme prévu par le règlement des écoles de langues, mais dès qu'ils se trouvent avec 22 apprenants, le contexte change, voire avec 40 apprenants, l'enseignant devient instable devant un public massif. Toutefois l'enseignement des langues se dispense devant un grand auditoire contenant plus de 150 à 300 des étudiants dans les pays en développement.

La réponse des enseignants à ce questionnaire suscite une liste de problèmes liés à la classe, à l'apprentissage de la langue, organisé sur trois catégories pédagogiques :

La plus difficulté à réaliser la parole, la lecture et d'écriture, difficulté à suivre le travail et donner du feed-back, problème d'individualisation du travail, difficultés à mettre en place des tâches communicatives, tendance à éviter les activités exigeantes à mettre en œuvre, correction associée d'un grand nombre de dissertations, travail en binôme et en groupe souvent fastidieux à exécuter le niveau de l'élève, affectation des classes voisines, difficultés à assister tous les élèves pendant les heures de classe problèmes de disciplines plus aigus, difficultés affectives à apprendre les noms des élèves, impossibilité d'établir de bons rapports avec les élèves, les étudiants les plus âgés se perdent dans la foule et n'écoutent pas d'autres étudiants, voir les enseignants, problème pour évaluer les intérêts et les humeurs des étudiants.

1.1.1.2. La pédagogie des grands groupes au Cameroun d'après Ngamassu D.

Suite aux multiples interrogations des uns et des autres, quelques pays se sont rencontrés pour essayer d'éclaircir cette notion de pédagogie des grands groupes parmi lesquels : Djibouti en novembre 1985, séminaire de Brazzaville en novembre 1986, Colloque du Sèvre en février 1988, séminaire de N'Djamena en 1991, Journée de Dakar en juillet 1995. À la sortie de ces multiples rencontres, Ngamassu dit que : la difficulté à gérer les grands groupes demeure et invite les enseignants à surmonter cette difficulté tout en multipliant les activités de classes.

1.1.1.3. Les chiffres illustratifs de la situation de groupe selon Ngamassu

À la sortie de la 45^e session de la CONFEMEN tenu à Yaoundé en 1994, il ressort de cette session des remarques moins améloratives, qualifiant le système éducatif de l'Afrique Noire Francophone, de système où l'on trouve tout, sauf ce qu'il faut trouver : programmes scolaires inadaptés ; savoirs décontextualisés et mal maîtrisés ; sous-scolarisation ; mal-scolarisation ; déscolarisation ; mauvaises politiques scolaires. Ces faits n'existent pas pour rien, ils sont causés par les effectifs pléthoriques qu'on trouve dans les salles des classes. Ngamassu déclare : « quelques chiffres illustrent bien la situation : en 1961 la population scolaire au niveau primaire était de 421000 élèves, en 1968-69 elle est passée à 938000 élèves, puis à 2 400 000 en 90-91 ; en 2003-2004, elle se situait à 3 500 000 élèves ». (Ngamassu, 2005).

Dans le même temps le nombre de maîtres est passé de 13407 en 1970 à 38429 en 1990, et se situe en 2004-2005 à moins de 50 000, dont plus des deux tiers constitués de maîtres vacataires. Quant à celui des salles de classe, il n'a pas suivi cette croissance. Déjà en 65-66 sur les 4954 salles que comptait l'enseignement primaire officiel, 390 avaient plus de 70 élèves et 761 comptaient plus de 80 élèves. Avec ces effectifs très élevés et que pour les enseignants restent ainsi, comment peuvent-ils enseigner et en même temps développer les performances individuelles des apprenants en expression orale ?

1.1.1.4. Le grand groupe : enjeux souligné par Ngamassu D.

L'on ne saurait abandonner le problème de grand groupe à lui seul, malgré des multiples faits qui l'ont provoqué et qui démontre qu'on ne peut pas trouver des pistes pour s'en sortir dans les prochains jours. Ngamassu démontre le taux de natalité qui est très élevé au Cameroun au point où il compare ce taux à l'économie et au développement des infrastructures. Il y a plus d'enfants que les moyens, et il faut prendre soin de chaque enfant, car chaque enfant est unique en son genre. Cependant, évoquer la notion de pédagogie des grands groupes au Cameroun, revient à revoir les fondements du système éducatif, qui recommande aux enseignants, malgré la taille de la classe de prendre chaque élève comme il se doit, comme le médecin qui prend soin de chaque malade qui arrive à l'hôpital pour se faire consulter, il ne donne pas un seul traitement à tous les malades, il traite cas par cas, et c'est ce que l'on recommande aux enseignants, de prendre leurs élèves de façon individuelle, car chaque élève contient un atout à développer.

Ngamassu condamne ce système à prendre tous les enfants au même titre, sans toutefois chercher à connaître les atouts de chaque apprenant, il évoque le facteur « âge », en tenant compte de chaque apprenant en classe en utilisant la pédagogie des grands groupes, regarder aussi l'âge, dans un même groupe, il y a des apprenants très jeune, moyen, vieux par rapport à la classe, et selon lui, il faut donner plus d'énergie aux plus jeunes apprenants, et propose une approche pédagogique spécifique adaptée aux plus jeunes que les élèves les plus âgés. Pour Ngamassu, il n'est pas logique de confier les élèves jeunes aux autres élèves âgés, car le médecin ne le fait pas, il condamne l'effet de masse.

Ngamassu évoque la notion de ponctualité dans les grands groupes dans la mesure où les grands groupes sont une situation de crise, une situation qui nécessite une solution immédiate. Il souligne en disant que l'enseignement dans les grands groupes n'est pas du tout facile car d'après Peretti, citant Newcomb, répété par Ngamassu (2005) « lorsque la taille du groupe augmente, les ressources tendent à augmenter ».

Pas parce que les grands groupes causent des soucis dans la gestion de l'enseignement en classe, voir dans toute l'Afrique noire et plus précisément au Cameroun, l'on ne pourrait les laisser ainsi dans cette condition, mais plutôt l'exploiter pour meilleur rendement. Certes l'enseignement dans les grands groupes n'est pas du tout facile pour l'enseignant, surtout au niveau des activités. Mais certains auteurs pensent que plus la classe est surchargée, plus elle est dynamique en faisant référence à la conception médiévale de la pédagogie, à l'instar de Jean Amos Comenius qui dit :

Je soutiens, non seulement qu'un seul maître pourrait diriger une centaine d'élèves, mais aussi que cela convient mieux et est avantageux pour lui et pour les élèves. Le maître remplira sans nul doute ses fonctions avec d'autant plus de plaisir qu'il aura devant lui des élèves plus nombreux (...) lorsque l'auditoire du maître est peu nombreux, fatalement telle ou telle de ses paroles ne sera pas recueillie par les oreilles de tous, tandis que s'il est nombreux, chacun attrape autant qu'il peut.

D'après lui, il encourage l'enseignement dans les grands groupes, car un auditoire peuplé attire l'attention des élèves et chacun d'eux se forcera à retenir quelque chose, que dans un auditoire moins peuplé, où les apprenants passent du temps à faire autres choses que de suivre l'enseignement. Donc pour lui, l'on doit ouvrir l'école à tous les enfants. Il prône la pédagogie des grands groupes, une pédagogie qui attire l'attention des apprenants, une pédagogie plus utilisée en Afrique noire. Mais c'est bien d'accepter l'effectif pléthorique dans les établissements scolaires pour intégrer tout

le monde, mais cette pédagogie sollicite plus des ressources adaptées et voire une stratégie adaptée pour mieux gérer les apprenants, mais l'on remarque que les apprenants sont nombreux que les outils en place. En ce moment, l'enseignant est soumis à un esprit de créativité, d'initiation pour bien mener les activités scolaires, comme le souligne André Peretti en 1987 :

Chaque dimension de groupe définit des possibilités de travail spécifique de groupe par rapport à des objectifs spécifiques et différentiels. On ne fait pas la même chose avec un petit groupe, un groupe moyen ou un grand groupe en terme d'objectifs, pas plus qu'en terme d'organisation. Dans chaque cas, il faut puiser des solutions et définir des conditions de pratiques.

Peretti évoque la notion de « variété des activités » dans les différents groupes. L'enseignant ne doit pas rester « surplace » en train de faire la « répétition » aux apprenants, non il est appelé à varier, à créer les activités pour chaque groupe, car chaque groupe a des talents spécifiques à exploiter. La monotonie rend les apprenants désintéressés et paresseux.

1.1.1.5. Comment évaluer les grands groupes d'après Ngamassu D.

Interroger un si grand nombre n'est pas du tout facile à le faire. Si interroger un petit groupe, nécessite plus d'attention de la part de l'enseignant à plus forte raison un grand groupe demandera ? Où l'enseignant se trouve avec un lot des copies à corriger, après le devoir, il ne sait où commencer la correction. L'enseignant recourt aux pratiques suivantes : le choix rotatif des devoirs à corriger, la correction des devoirs des deux groupes au même temps, soit par séparation qui fait référence aux petits groupes. Mais, cette manière d'évaluer ne permet pas à l'enseignant de les évaluer sur toutes les notions vues en classe, et les praticiens de cette méthode pensent que c'est une bonne façon d'évaluer et elle est efficace, d'après leur expérience. Alors qu'une évaluation bien structurée rappelant toutes les notions vues en classe aide l'enseignant à revenir sur les notions non maîtrisées.

La mise en place des apprenants lors de l'évaluation en contexte des grands groupes cause un problème aux enseignants et cela se poursuit à la correction de l'épreuve. Les enseignants impliquent les apprenants dans le processus de correction pour alléger la tâche, parfois l'élève corrige sa propre copie (l'autocorrection) ou autre élève (hétéro-correction), la correction demande la discrétion aux yeux des élèves, pour donc bien mener cette activité, il y a deux groupes A et B, et ils procèdent au changement des copies (les copies du groupe A se corrigent par le groupe B, vice versa). Ngamassu (2005, pp. 36-37).

Une autre forme d'évaluation, c'est une expérimentation qui se passe dans trois classes de terminale ayant comme effectif 120 élèves chacune. Dans ce cas, l'on subdivise les grands groupes en douze (12) sous –groupes et chaque groupe à un élève-coordonateur. Mais, il s'agit de faire travailler les élèves de façon individuelle pendant une heure sur l'évaluation écrite suivante : Dissertation française, contraction de texte, commentaire de l'image de texte traité en deux temps, après l'évaluation normale et individuelle où le travail consistait à la recherche des idées et à l'élaboration du plan. Après le travail individuel, les élèves partent dans les groupes constitués où ils feront les synthèses des travaux individuels dans les sous-groupes, chaque groupe contient un secrétaire pour prendre des notes et faire la rédaction finale à remettre à l'enseignant pour corriger et à la fin chaque groupe reçoit sa note collective, l'on constate que l'enseignant à 12 copies au lieu de 120 et la correction était rapide.

Après la correction collective, l'enseignant fait la correction générale dans laquelle chaque élève va découvrir ses fautes, en même temps aussi les groupes. Selon lui, cette démarche favorise beaucoup des choses dans la mesure où elle développe chez les élèves l'esprit social tout en améliorant le travail personnel de l'élève, l'interaction en classe de français qui va au-delà de la discipline française, et deviennent des véritables groupes d'études. D'après lui, cette approche est plus acceptable dans la mesure où elle réduit les nombres des copies à corriger, tout en socialisant les élèves, en renforçant l'esprit d'équipe.

L'on remarque qu'au Cameroun, l'on ne tient plus compte de niveaux d'âge, d'habitude et de compétence d'apprentissage qui règne entre les élèves de même classe. L'inconvénient des grands groupes est que les élèves sont mélangés et dans ce mélange chacun cherche à comprendre pour soi. Cependant, l'évaluation différenciée demande qu'on évalue l'élève selon son niveau de compétence et non selon le niveau de compétence du groupe ou procédé par une évaluation pour tout le monde où tous ont un même test tout en permettant au groupe faible d'y répondre aux questions simples. Il propose de faire une série des items tels que : « L'exercice à trous pour le groupe le plus faible, des questions à choix multiples pour le groupe moyen, des questions de production écrites pour le groupe fort ».

Cette proposition nous plonge dans l'esprit de compétition entre les élèves dans les grands groupes, car au Cameroun comme convenu avec tous les élèves de travailler dans les grands groupes selon Ngamassu, avant qu'un élève passe dans un groupe suivant, il doit passer au moins trois ou

quatre évaluations avec un score de 15/20, (rappelons qu' on a trois niveaux de groupes au départ), c'est ainsi à l'élève après une succession d'évaluations obtienne un score de 5/20 rétrograde au groupe inférieur. C'est cette manière d'évaluer les apprenants moins faibles et forts. Mais, les chefs d'établissements en fin d'année soumettent aux apprenants un même test, qui fait en sorte que les élèves partent en classe supérieure sans le mérite, ils passent en classe supérieure grâce à leurs travaux des groupes. Alors que, l'évaluation différenciée c'est pour faire composer tous les apprenants de façon équitable, faire mériter la classe supérieure. Alors il constate que la pédagogie différenciée n'est pas prise en compte, il interpelle le monde éducatif à la stricte.

1.1.1.6. Classe nombreuse et apprentissage de l'élève selon Locasto V.

Locasto débute son propos par un bref historique qui rappelle les questions théoriques sans toutefois oublier le problème de grands groupes, un problème qui pose un dysfonctionnement dans l'enseignement-apprentissage des apprenants dans le domaine de langues. Cependant, l'on se demande quelle est la taille exacte pour un groupe d'apprenants ? Cette interrogation ne serait pas du tout simple à répondre à cause des dépenses institutionnelles, car comment peut-on enseigner 300 apprenants dans des petites classes ? Il propose un modèle à suivre dans « tesol quarterly » de Gardner (1985) pour prendre en compte de variété de facteurs impliqués dans les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues et avec ce modèle la taille des classes devienne moins complexe. Toutefois, l'on parle des composantes d'un modèle permettant l'interaction de la taille de la classe et de l'apprentissage réussi des langues.

1.1.1.7. Groupe et apprentissage souligné par Meirieu P.

Plusieurs formateurs font usage des pratiques de groupe dans le but de montrer que, c'est une pratique d'un retour normal de l'utilisation des dispositifs de formation. Toutefois, la formation en elle-même a connu deux modalités de transmission des savoirs jusqu'au milieu du siècle qui sont : « le collectif frontal » c'est-à-dire un collectif venu de l'université et de l'église, dont le but est de transmettre les informations à un groupe des gens au même moment étant tenu à l'estrade, et dès cet instant la relation devient complexe dans la mesure où la notion du compagnonnage devient utile, car le maître est appelé à démontrer de façon individuelle à l'apprenant ce qu'il doit faire. C'est ainsi qu'est née la pensée de mettre les personnes de manière autonome en formation tout en leur donnant des exercices qui les conduiront à l'interaction. Une idéologie qui ne faisait pas partie de la

formation. D'après lui, il est impossible de voir les personnes non formées apprendre des savoirs à partir des interactions avec les autres.

La formation posait une fosse entre la famille et le professionnel ou le social, car elle nécessitait un groupement des individus travaillant sous un même esprit, au point où ils se partagent entre eux les expériences. Mais l'on constate que les formateurs qui sont censés faire régner l'unité au sein du groupe, ont érigé la formation qu'ils ont reçu vers un groupe bien organisé pour instaurer des « modèles de relation » qui tournent autour de l'appropriation personnelle de savoir- faire et de savoir au vue d'un lien discuté de façon libre mais équilibré.

En revanche, la réflexion pédagogique a permis avec le temps d'initier une idée permettant de développer le caractère formatif du « groupe de pairs » (C'est l'ensemble des personnes ayant la même profession, la même fonction. *Dictionnaire français, 2022*) » C'est-à-dire un caractère facilitant le contrôle permanent au sein de l'association. Même si, ce caractère formatif au sein du groupe est érigé au second plan dans la pratique scolaire d'après Giné, 1982, mais grâce au mouvement de « l'Education nouvelle », les pédagogies de groupe ont été valorisé et soutenues par certains auteurs à l'instar de Piaget qui évoque la notion de « entraide » 1935, une notion à critiquer avec précaution sur les plans psychologie et épistémologie.

Les pédagogies de groupe soulèvent le problème de l'apprentissage dans un groupe d'élèves, il arrive parfois en mettant les élèves en groupe pour travailler facilite l'apprentissage, mais cet apprentissage est rarement soutenu par des propos qui ne permettent pas d'identifier au plus vite les « bons élèves » au sein du groupe.

Piaget (1965, p. 238) repris par Meirieu, déclare que « mettez les enfants en groupe et laissez-les travailler ensemble avec les autres, laissez exercer leur intelligence de manière inattendue à travers les jeux, car ce regroupement va développer une valeur sociale dans la mesure où étant dans le groupe la considération, l'opinion de l'autre est pris en compte ». Cependant, lorsque les apprenants sont rassemblés, l'on doit leur distribuer les tâches pour l'efficacité du groupe. Les personnes qui sont censées diriger les groupes doivent travailler en se basant sur la pédagogie et non sur d'autres domaines et doivent exposer le problème.

Meirieu résume la gestion des groupes en quatre étapes :

L'enseignant doit savoir lorsqu'il est à face d'effectif pléthorique, comment il va gérer son groupe, il est appelé à débiter toute activité par une étude de cas, demande à l'enseignant de travailler avec quatre groupes tout en permettant en chacun de répondre aux questions, mettre quatre personnes par groupe, fonder les groupes et laisser chaque groupe de présenter une activité qui permettant aux autres groupes de prendre part aux activités.

1.1.1.8. La fonction des groupes pédagogiques

Certains éducateurs ont rassemblé les apprenants sans toutefois avoir la matière pour faire fonctionner les groupes. Car ils dirigent les groupes selon leur inspiration. Demandent le groupe à produire des projets et jugent la performance du groupe à partir de cette production. Il est préférable, lorsque le groupe est réuni de laisser ce groupe être dirigé demandent par les connaissances qu'ils ont déjà, qu'ils maîtrisent déjà. Mais compte tenu de l'absence d'un tel fonctionnement les pédagogues jouent aux simulatifs au sein du groupe et privilégient à premier lieu la notion d'affection qui semble diriger le groupe. Pourtant pour fonctionner un groupe pédagogique, les pédagogues qui jouent deux rôles doivent passer à la division du groupe pour renouveler une fois de plus les objectifs du groupe. A partir les objectifs fixés le groupe progresse vers un groupe modèle qui va soulager d'autres groupes, même si les pédagogues se sont appuyés sur les outils pour développer le groupe. En absence de ces outils le groupe va aller de l'avant jusqu'à former un groupe jumelé comme le dit Kaes « fétichisation de l'unité » (1980, p. 221). Autrement dit, l'évolution du groupe pédagogique ne regarde pas les facteurs extérieurs qui ne permettent pas de rendre le groupe autonome.

Les pédagogies de groupe ont une manière de fonctionner. A part leur théorie, ils laissent les individus développer d'autres compétences en passant par la production pour réaliser un poster, prépare un exposé ou un compte rendu pour le bon fonctionnement du groupe. Lorsque les manipulateurs pédagogiques parviennent à faire fonctionner un groupe, certaines activités sont isolées dans le groupe, car elles ne peuvent plus aider comme la logique productive. Pour les pédagogues la logique productive est inutile dans la mesure où la logique fusionnelle s'appuie sur l'inégalité et le manque de considération. Mais cette logique est mise de côté au profit des autres logiques. La logique économique contrôle les compétences des individus au sein du groupe que la logique affective ne s'intéresse même pas aux compétences des individus, du coup la logique pédagogique encore appelé la logique d'apprentissage prend place pour tenir compte des compétences des individus dans le groupe.

La notion de logique dans un groupe, c'est le cas de la classe de sixième où les pédagogues sont à apprendre à ces petits les notions qui ne maîtrisent pas, faire dessiner un enfant dans le but de l'apprendre à tenir un crayon tout en rendant certains imaginatifs et d'autres rigoureux. Cette manière de fonctionner est légèrement différente lorsqu'on est en face d'un groupe d'adultes en formation où il faut permettre à celui/ celle qui ne sait pas interagir dans un groupe de le faire sans crainte.

1.1.1.9. Proposition d'un modèle accessible du groupe d'apprentissage

Le substantif groupe est considéré comme un frein au développement des apprentissages individuels. En lui-même pour son fonctionnement, il cause deux types d'obstacles. Le premier est celui de la multiplicité des images sociales qui mettent les élèves hors contexte de la formation. Le second est celui de l'expérience, il ne laisse pas les élèves d'aller plus loin dans les réflexions. Il évoque le redressement pédagogique sous deux angles à savoir : « le redressement pédagogique » demande de ne pas mettre de côté le donné motivé par l'éducation mais plutôt de tenir compte du donné de l'extérieur pour pouvoir développer les nouvelles compétences. C'est ainsi que la finalité du pédagogue est de prendre soin du redressement pédagogique dans le groupe, se rassurer du développement des participants au sein du groupe.

Toutefois, d'après ces recherches il y a des facteurs qui stimulent le conflit sociocognitif auprès d'un individu et la concentration débute lorsque l'individu trouve de l'intérêt en soi-même et pour son environnement et faisant recourt sur les connaissances extérieures. Mais la communication constructive s'installe au sein du groupe lorsque les deux types de pré-requis sont quand même présentés et cela demande que les individus aient un même langage pour rendre le groupe actif sans toutefois mettre le côté affectif à part, là le développement de l'individu passe de l'interpersonnel (relation entre les personnes au sein du groupe) à l'intra personnel (capacité de se développer seul). Le groupe nécessite un bon fonctionnement en son sein pour aider les enseignants à étaler les connaissances déjà apprises. Mais il s'agit de faire travailler l'individu dans un groupe pour sa propre formation de manière individuelle, même si le groupe peut l'aider pour les activités. C'est ainsi que Vygotsky (2004) classe l'apprentissage groupal dans la « zone proximale » c'est-à-dire un apprentissage sans l'aide (l'individu réalise sa tâche sans se faire aider et avec l'aide).

Lorsque le formateur se trouve dans un groupe, il doit au préalable faire la différence entre l'objectif d'acquisition et la tâche, dans la mesure où l'objectif d'acquisition renvoie aux objectifs visés avant l'entame de l'activité et la tâche poursuivie n'est qu'un moyen pour arriver à l'objectif

du départ. C'est compliqué d'atteindre l'objectif visé chez l'individu dans un groupe du coup l'on se trouve à évaluer les performances à la place des compétences.

Le formateur est interpellé à s'occuper des objectifs individuels de formation et de ne pas s'attarder sur les notions qui ne peuvent pas amener l'individu à la performance, il est préférable au formateur d'aller au-delà des objectifs visés comme le souligne la théorie behaviorisme.

Deux formes d'exigences se présentent : la première se trouve au niveau des attentes des objectifs à la tâche, la seconde demande de ne pas tenir compte du modèle behavioriste lorsqu'il est nécessaire d'établir les objectifs en termes d'opérations mentales que de s'attarder sur les comportements observables. Le but de ces exigences est d'amener le sujet dans un domaine où il est appelé à manifester ce qu'il maîtrise pour pouvoir apprendre d'autres connaissances.

Meirieu propose de pratiquer la combinaison d'induction et d'opposition, de comparaison et de confrontation en contexte de groupe dans le but de donner la possibilité à chacun d'émettre les hypothèses.

1.1.1.10. Pédagogie des grands groupes et pédagogie différenciée

Nul n'ignore que le concept des « grands groupes » est un concept de mélange de tous genres d'apprenants, un brassage des cultures. Alors dans ce genre de mélange, les enseignants ne doivent pas prendre les groupes à la légère mais doivent adopter une méthode appropriée à ce groupe. Ngamassu (2005) propose la « pédagogie différenciée » mais elle est dite « différenciée » lorsqu'elle permet d'individualiser les apprentissages, en reconnaissant à chaque élève une personnalité propre, et des attitudes personnelles face à l'apprentissage. Elle vise la valorisation de chaque élève sur les plans socioculturels, c'est-à-dire ouvert à la société, à la culture, cognitifs linguistiques et psychologie de l'élève voire aux connaissances extérieures de l'élève. D'après Ngamassu, elle peut être une solution au problème des classes à effectifs pléthoriques dans les classes de français, dans la mesure où elle rend la tâche facile aux enseignants de langues en classe en leur permettant d'attribuer à chaque apprenant un rôle spécifique et éradique les activités classiques où les enseignants ne faisaient que la répétition.

Elle apparaît comme un « Moïse » dans l'enseignement du français au Cameroun en réduisant le taux de mortalité sur le plan scolaire, tout en faisant que l'enseignant ne soit plus un dispensateur des cours mais plutôt un facilitateur, un guide, un communicateur, un animateur du groupe-classe,

comme le demande le nouveau paradigme APC « approche par compétence ». Mais le problème se pose, est ce que l'école au Cameroun favorise-t-il un enseignement- apprentissage adaptable, malgré les divers contenus qui demande de suivre individuellement les apprenants vue les programmes établis par le système afin de les permettre de s'intégrer facilement au monde extérieure ?

Mais, l'enseignant Camerounais se trouve dos au mur lorsqu'il faut prendre chaque apprenant individuellement. Il est tenu à courir derrière le programme, l'heure, l'emploi du temps, sans toutefois tenir compte des diversités des apprenants, l'essentiel est de couvrir les programmes. Dans cette situation comment l'enseignant aura-t-il du temps de chaque élève ? Ces programmes conçus par le Ministère de l'éducation nationale ne tiennent pas compte du public, ni de lieu, alors que l'utilisation de ces programmes dépendent du milieu, comment l'enseignant ciblera son public s'il ne maîtrise même pas les contenus des programmes.

L'enseignement du français dépend du milieu et des profils des apprenants. Les programmes sont conçus pour tous les apprenants de toutes les classes confondues. Mais d'après Ngamassu, l'enseignement du français ne devrait pas s'enseigner de la même façon dans tous les milieux, mais les programmes, les horaires et objectifs sont conçus pour tous les apprenants du Cameroun. Là l'on se trouve devant un problème d'inégalité sociale, alors que les apprenants reçoivent le même enseignement et la même méthodologie, pourquoi donc les séparer, créer des classes ? Pourquoi avoir de catégorie qu'on devrait enseigner le français et l'autre catégorie qu'on ne devrait pas ? Pourquoi favoriser une catégorie et défavoriserles autres ? Sous prétexte que la pédagogie différenciée ne peut pas s'appliquer à toutes les catégories. Comme le souligne Bourdieu :

Pour que soient favorisés les plus favorisés et les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore, dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient – ils en fait comme égaux en droit et en devoir, le système scolaire est conduit à donner sa sanction aux inégalités devant la culture . 13

Même si la pédagogie différenciée proposée pose des difficultés au sein de l'apprentissage, voire dans les grands groupes, elle est un moyen qui permettra à même temps de réduire les taux d'échecs au Cameroun et améliorer l'enseignement de français dans tous les domaines des autres

disciplines, car le français est un canal pour comprendre d'autres disciplines. Ngamassu (2005, p. 23).

1.1.1.11. Fondement pour une pédagogie des petits groupes

Dans la pédagogie des grands groupes, l'enseignant joue un rôle très important qui est de réorganiser les grands groupes en sous-groupes avec des effectifs acceptables pour bien mener les activités. Parler des grands groupes dépend des contextes. Un groupe peut contenir trois ou une dizaine d'individus. Un autre peut contenir vingt ou trente élèves, là le groupe est considéré normal, mais peut-être pléthorique dans la mesure où le groupe se trouve dans un amphithéâtre où on trouve cents élèves.

Mais pour un groupe de travail dirigé où on trouve quinze élèves, le groupe est qualifié de grand donc dans ce contexte le petit groupe dépend des lieux et des nombres, comme l'évoque Anzieu et Martin, un petit groupe est un groupe qui comprend un « nombre de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu »¹⁸. Quant à Homas, « un petit groupe consiste en un nombre de personnes qui communiquent entre elles pendant une certaine période, et peu nombreuses pour que chacune puisse communiquer avec toutes les autres, non par personne interposée, mais face à face ».

La finalité de ces deux définitions est de valoriser chaque apprenant dans le petit groupe, en lui donnant la parole dans un temps précis devant ses pairs pour exprimer aussi ses pensées. Or, il est difficile de le faire dans les grands groupes, car les grands groupes nécessitent beaucoup d'effort du côté de l'enseignant, qui doit penser subdiviser sa classe surpeuplée en petite taille, en se fondant sur les modalités suivantes : l'âge, le sexe, séparation géographique des membres, la présence des membres pour afin bien mener ces activités sans oublier d'animer ces sous-groupes.

L'apprentissage des langues demande un petit nombre d'élèves dans la mesure où les apprenants « faibles » seront suivis à la lettre. L'enseignant connaîtra ses élèves par cœur et l'apprenant développe à lui un esprit d'équipe « la socialisation », un esprit de confiance, en cas d'incompréhension, il contente l'enseignant, donc il y a une complicité entre l'apprenant et l'enseignant. Tandis que, dans les grands groupes c'est l'esprit de compétition qui règne, puisque que l'enseignant s'arrête à l'exposition de son cours. A peine deux ou trois élèves prennent la parole si nécessaire et il s'en va. Les apprenants se trouvent dans la jungle où « chacun pour soi », du coup

un esprit de compétition s'installe en eux, pas de communication entre eux les apprenants, entre l'enseignant avec ses élèves, dans cette condition comment l'apprenant aura-t-il confiance à lui ? Développera-t-il son expression orale ? Il se trouve dans une pédagogie de « récitation » où il récite ces leçons pour passer un examen. C'est ainsi chaque année au Cameroun, les apprenants n'apprennent pas pour se frotter au monde extérieur, ils apprennent pour passer des classes. Alors que le monde extérieur veut les apprenants capables de réfléchir sur un point de vue afin de trouver la solution.

1.1.2. Les performances individuelles en expression orale

1.1.2.1. Les performances individuelles

Les performances individuelles, mais éclairons tout d'abord le terme « performance » avant d'en définir ladite expression. (Bergeron, 2002), définit la performance comme étant la réalisation d'une action et sa mise en œuvre. Il tire de sa définition deux axes portant plus de précision du terme : « la performance comme résultat d'une action et la performance comme mesure d'un processus de réalisation » (Bourguignon, 1995), pour lui la performance en gestion a trois niveaux : la performance action, la performance résultant et la performance *succès*. Nous dirons de ces définitions que la performance est le fruit d'un travail, d'une compétition, dans notre cas, elle nous permet d'évaluer les aptitudes des apprenants pendant une activité d'enseignement et la fin de l'activité. D'où cette définition de Bourguignon (1996), la performance est « la capacité à agir selon des critères d'optimalité très variés, afin d'obtenir la production d'un résultat. Elle fait référence à la notion d'évaluation en faisant appel aux critères déterminés par rapport à des normes, qui peuvent s'exprimer quantitativement sous la forme d'indicateurs.

Cependant la performance individuelle est « la capacité de l'apprenant à atteindre les objectifs définis par l'enseignant ». C'est-à-dire l'apprenant face à l'activité donnée par l'enseignant suivie des objectifs doit mobiliser les ressources possibles pour résoudre le problème dans un temps précis, afin de mesurer ses capacités intellectuelles dans un grand groupe.

1.1.2.2. Le concept performance selon Blais (2018) : la performance évolutive

Dans son article il évoque le concept performance en s'appuyant sur la standardisation qui renvoie aux normes. Ainsi, La standardisation se trouve en langue française pour valoriser les produits, des solutions d'après les contextes. Le mot quitte son domaine spécifique qui signifierait les notions d'excellence et d'exemplarité (Aldrich : 2000).

Sans toutefois perdre le fil, notre étude tourne autour du thème la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles en expression orale en classe de français. Nous voulons évaluer les capacités des apprenants en expression orale de manière individuelle dans un grand groupe en passant la technique d'atelier.

Le concept standardisation est utilisé en éducation pour mesurer les niveaux de chaque apprenant selon les normes reconnues par les institutions. Cette mesure encore appelée évaluation se fait à partir des contenus dont les apprenants ont appris afin de développer leur compétence.

Les auteurs comme Hambleton, Pitomak (2006), Kane (1994), pensent que le terme performance se synthétise sur deux domaines mettent en œuvre la notion de notes/points qui permettent de classer les apprenants dans les dits domaines : la compétence et la non compétence. Plus loin pour distinguer les niveaux d'études des apprenants l'on fait usage des expressions : « score de césure (pour cut –off score ou cut score), note de passage ». Dans ce cas, la compétence requise pour réussir tient compte de l'objectif que visent les contenus de l'évaluation des apprentissages. Cependant Blais suggère dans son propos en stipulant, pour distinguer les performances moyennes des uns et des autres, l'on procède par une grille qui sera noté comme suit : assuré, acceptable, insuffisant, nettement, insuffisant ou bien développée, assez développée, peu développée, très peu développée, tout ceci pour éviter les embouteillages lors de prélèvement des notes.

1.1.2.3.L'élaboration des normes : une pléthore d'approches et des pensées communes

Les méthodes suggérées dans le but de normaliser les compétences font obstacle dans la clarification des dites méthodes. Pour Hambleton (1980), il existe 16 façons différentes placées dans trois domaines : les méthodes de jugements, les méthodes des données empiriques et le mélange de deux méthodes. Berk à son tour relève 20 méthodes alors que les différents textes d'un numéro spécial de la revue *Applied Measurement in Education* (1995) proposent 50. Cizek et Bunch (2007) ont 15 méthodes et Hambleton et Pitoniak (2006) disposent 25 méthodes. L'existence de ces méthodes c'est pour préparer des normes qui se focalisent sur des théories, des pensées d'experts, des statistiques. Ces normes peuvent se mesurer individuellement ou collectivement, tout cela dépend de l'engagement de l'apprenant face à l'épreuve qui est le canal pour le passage supérieur.

Les deux catégories pour régulariser les méthodes sont : les méthodes individuelles et les méthodes évaluatives. Mais, ces deux méthodes sont contraintes par la présence des nouvelles méthodes. Cependant, à côté des propositions de Hambleton, Jaeger, Plake et Mils (2002), les méthodes pour standardiser les compétences sont classées en quatre grandes catégories basées sur les méthodes qui renvoient à l'examen des items et des rubriques d'attributions des scores, les méthodes qui impliquent l'examen des candidats, les méthodes qui impliquent l'examen du travail effectué par les candidats.

D'après le document *standard for educational and psychological testing*, il n'existe pas des modèles reconnus de tous pour évaluer les situations. Hambleton et Pitoniak (2006) récapitule les différentes méthodes que voici :

1.1.2.4. Des méthodes qui impliquent l'examen des items ou des tâches

Angoff, Ebel, Les panélistes estiment la probabilité que le candidat se situant Nedelsky, Jaeger au seuil de la réussite réponde correctement à chacun des items (items à réponse choisie, items polytomiques, etc.). Les panélistes examinent un ensemble d'items placés en ordre de difficulté et placent un signet pour séparer les items en fonction de la probabilité de réussite d'un candidat se situant au seuil de la réussite. Consensus direct Les panélistes travaillent avec des regroupements d'items et proposent une estimation du nombre d'items que le candidat au seuil de la réussite sera capable de réussir dans chacun des regroupements.

a. Des méthodes qui impliquent un jugement direct des candidats

Groupes contrastés Les panélistes examinent les résultats des candidats et groupes frontières et identifient un groupe dont les membres sont nettement au-dessus d'un standard de performance donné et un groupe dont les membres sont nettement en-dessous du standard.

b. Des méthodes qui impliquent l'examen du travail effectué par les candidats

Examen item par item Pour chaque item, les panélistes examinent un échantillon des productions des candidats et sélectionnent les productions qu'ils associent à un candidat au seuil de la réussite. Examen holistique À partir de l'ensemble de la production d'un candidat, les panélistes placent les candidats dans différentes catégories de performance.

c. Des méthodes qui impliquent l'examen par les experts de profils de scores

Capture du jugement Les panélistes examinent des profils de scores et associent les différents profils à des niveaux de compétence. Les données permettent ensuite d'établir un portrait du jugement de chacun des panélistes. **Profil dominant** Les panélistes examinent des profils de scores et tentent d'en arriver à un consensus sur la politique à retenir pour déterminer le standard. **Regroupement d'items** Les panélistes examinent les schémas de réponses à des items à réponse choisie et placent ces schémas sur une échelle ordonnée de quatre points.

Pourquoi étudier le concept de performance en milieu scolaire ? Pourtant elle fait partie du domaine professionnel. Ce concept est évoqué dans le milieu scolaire pour une finalité qui est de mesurer les différentes capacités des apprenants de façon individuelle. Car l'on remarque que les apprenants passent à des niveaux supérieurs sans toutefois avoir le niveau requis pour ce niveau. Malgré sa difficulté lors de l'évaluation en classe surtout lorsque la classe est surpeuplée.

Pourquoi la difficulté à mesurer les performances des apprenants dans les grands groupes en expression orale ? Prendre la parole en classe devant ses camarades n'est pas un acte à l'aise, car l'apprenant qui cherche à expliquer ses pensées aux autres se trouve gêner de se placer devant ses camarades et l'enseignant, du coup l'apprenant perd les idées et commence à bégayer. Tous ces blocages nous conduit à explorer le thème qui porte sur la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles en expression orale en classe de français.

Dispenser une leçon d'expression orale dans un grand groupe et s'attendre à développer les performances de chaque apprenant serait un grand défi à relever en milieu scolaire en contexte Camerounais. Car le but d'enseigner l'expression orale en classe est développer les capacités, mais ce développement passe par des multiples activités accompagnées des méthodes spécifiques que l'enseignant met en œuvre. C'est dire, l'enseignant ne doit pas seulement se contenter d'enseigner majistralement, mais doit tenir compte de son auditoire massif pour avoir un bon rendement.

Et pour avoir des apprenants efficaces à la fin d'un cycle en situation d'effectif pléthorique, l'enseignant devrait procéder par l'éclatement de grand groupe en petits groupes encore appeler atelier et soumettre les tâches spécifiques comme : exposé, débat, compte rendu oralement, à partir de ces activités l'enseignant va produire les bons résultats sans oublier les méthodes actives adéquates.

1.1.3. L'expression orale

Détenir le pouvoir de s'exprimer en public n'est pas une activité assez facile pour les apprenants, car cet exercice demande la maîtrise des notions en grammaire, conjugaison, voir la maîtrise du vocabulaire pour pouvoir développer les stratégies d'écoute et de prise de parole. Toutefois, ce terme doit se séparer : « expression » et « oral » pour mieux les éclairer.

Commençons par le mot *oral*, un terme que l'on ne pourrait pas s'en passer dans la vie sociale. Etymologiquement, l'*oral* tire sa racine du latin *os...oris* qui fait référence à la *bouche*. IL est sollicité en tant qu'outil au service des apprentissages. Alors, l'oral veut dire : s'exprimer, parler, interagir, communiquer et comprendre. En un mot, l'oral permet à l'apprenant d'interagir avec son environnement tout en exprimant ses pensées avec les autres. Pour tout dire, l'oral est pratiqué dans tous les domaines, d'où ces propos de Garcia debanc : « l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école dans la classe et dans la cours de récréation, la communication apparaît comme spontanée ».

Selon le dictionnaire pratique de la didactique du FLE (français langue étrangère), le mot oral renvoie à tout ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix par opposition à l'écrit.

D'après Robert J.P, en didactique des langues, l'oral désigne :

Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et production conduites à partir des textes sonores, si possible authentiques. Cette définition dégage deux grands axes à savoir : l'axe de réception et l'axe de production.

1.1.3.1. Le terme « expression orale » d'après Latreche (2015)

Cependant, Latreche (2015) déclare que : détenir le pouvoir de s'exprimer aisément en langue française, c'est avoir le privilège de surfer en toute liberté sur les auteurs des langues des natifs. Car l'expression orale était considérée comme l'une des compétences la plus marquante en langue française, elle reste rude et pas facile à acquérir. Cette habilité tire sa force de tout ce qui est favorable à l'aboutissement et à la réussite d'une expression orale, comme la fluidité des échanges, la capacité de tenir une conversation sans aucune difficulté apparente, dans n'importe quelle situation et sans le recours à des formulations élaborées.

Dans cette même lancée, Tagliante apporte davantage les explications sur l'expression orale tout en se focalisant sur le fond qui est caractérisé par : les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés, les illustrations orales c'est-à-dire les exemples qui accompagnent les idées ou les informations, la structuration des idées, le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation, la forme qui fait référence à l'attitude générale, aux gestes et sourires, voire à la voix.

Autrement dit, s'exprimer oralement est la compétence qui permet de se rendre compte des éléments suivants : de prime abord, le fond qui recours au contenu, vise un objectif clair et net, c'est dire, l'apprenant est capable de prendre la parole pour exprimer ses pensées en classe et en société lorsqu'il faudra résoudre un quelconque problème. Ensuite, avoir une bonne tenue lors des activités orales, soigner la gestuelle qui donne le rythme au ton. Enfin, le regard et le silence qui sont les deux indices très importants en expression orale, le regard renvoie à l'écoute, écouter l'autre attentivement pour pouvoir aussi parler.

L'expression est selon les dictionnaires Le Robert « l'action ou manière d'exprimer ou de s'exprimer. Elle est aussi selon les indications du CECRL une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication ».

L'association des deux concepts « expression » et « oral », nous amène dans la définition selon les indicateurs du CECRL, l'expression orale, ou la production orale, « est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication ». Ce terme est le moteur de tout œuvre. L'on pourrait bien écrire un discours, dessiner les images, mais ces œuvres demandent une explication qui nécessite automatiquement l'oral, c'est un fait incontournable dans la pratique des langues.

Au-delà de ces explications, Les performances individuelles en expression orale renvoient à la capacité d'un apprenant à interagir oralement dans son environnement sans moindre difficulté. Tout compte fait, la notion d'« expression orale » se focalise sur deux stratégies fondamentales à savoir: la stratégie d'écoute et la stratégie de communication orale dans le but de rendre les apprenants performants de manière individuelle. Pour parler d'un sujet, l'apprenant doit être à mesure de développer son écoute pour pouvoir prendre la parole et donné son point de vue.

L'oral est un canal par lequel, l'apprenant construit ses pensées pour les exposées dans le but de se faire comprendre face à son interlocuteur. Donc prendre la parole en classe, est une action pas du tout facile, mais une action permettant à l'apprenant de s'affirmer parmi ses pairs. Cependant pour s'exprimer il y a des moyens :

a. L'oral moyen d'expression

Dans ce cas, l'enseignant est appelé à laisser les apprenants d'interagir entre eux sans contrainte, c'est dire l'enseignant programme une activité para scolaire (l'activité hors école) où les apprenants auront du temps à discuter.

b. L'oral moyen d'enseignement

Ici l'enseignant est le détenteur de la parole, il se sert de l'oral pour se faire comprendre. C'est lui qui donne la parole aux apprenants à travers les jeux de question- réponse.

c. L'oral moyen d'apprentissage

À travers ce type, les apprenants développent leurs compétences autour des activités orales comme : les débats, les discussions.

Au-delà des moyens, l'oral est aussi un objet par lequel, l'on se sert pour communiquer, interagir avec les autres.

d. L'oral objet d'apprentissage

Les apprenants sont appelés à interagir dans le but de maîtriser la langue orale et cette maîtrise passe par les pratiques des activités suivantes : exposés, jeux de rôle à l'aide de l'enseignant qui est considéré comme un communicateur, autrement dit, il relance les apprenants à travers des questions, dans ce cas, les apprenants de façon individuelle doit pouvoir écouter ce que l'enseignant dit et les redire à ses propres mots.

e. L'oral objet d'enseignement

L'oral est aperçu dans l'enseignement un objet permettant aux apprenants de performer à la fois des compétences linguistiques communicatives. L'enseignement du français accompagne les apprenants tout au long de leur cursus scolaire pour pousser loin à la société.

a. Apprentissage de l'oral

• Principes généraux

L'oral, comme activité de la classe de français, a jusque –là été pratiqué de manière occasionnelle, étant donné que les programmes se contentaient de le suggérer. Avec l'adoption d'un nouveau paradigme, l'approche par compétence avec entrée par les situations de vie (APC- ESV) qui favorise l'apprentissage pour la résolution des problèmes de vie courante, l'oral acquiert une place plus importante. Il se pratique en une séance de 55 min deux fois par module. (Programme d'étude de 4^e et 3^e : français 1^{ère} langue, p 58).

1.1.3.2. Les difficultés à évaluer l'oral

Contrairement à l'écrit, l'évaluation de l'oral est une pratique difficile qui nécessite un dispositif spécifique pour la réaliser et surtout beaucoup de temps. Ces difficultés concernent en même temps l'enseignant et les apprenants dans la mesure où l'enseignant fait face à l'effectif pléthorique au moment de correction, les apprenants quant à eux, ne parviennent pas à prendre la parole en public lors de l'évaluation à cause de l'effectif, ils ne parviennent pas à s'exprimer correctement car le niveau de langue est bas.

L'expression est selon les dictionnaires le Robert : l'action ou manière d'expression ou de s'exprimer. Elle est aussi selon les indicateurs du CERC une relation-déterminataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication

L'association des deux concepts expression et *oral*, nous amène dans la définition selon les indicateurs du CECR, l'expression orale, ou la production orale, « est une relation émetteur-déterminataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication ». Ce terme est le moteur de tout œuvre. L'on pourrait bien écrire un discours, dessiner les images, mais ces œuvres demandent une explication qui nécessite automatiquement l'oral, c'est un fait incontournable dans la pratique des langues. Cette activité qui est un exercice renferme à elle d'autres exercices qui sont :

- La lecture de l'image ;
- La dramatisation ;
- La récitation ;
- La compréhension orale ;

- La déclamation ;
- L'exposé oral qui en sein contient des exercices suivant : discours, débat, compte rendu, (programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue, p 58)

À côté des exercices cités, nous nous attarderons sur l'exposé oral, l'exercice le plus pratiqué en classe de 3^{ème} tout en se focalisant sur l'un de ses sous-exercices qui est : exprimer son point de vue, pourquoi le choix de cette activité ? Parce ce que d'après le programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue, p7 :

Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1er cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie.

1.1.3.3.La pratique de l'exposé oral en 4ème et 3ème : français 1ère langue

L'exposé oral est une présentation verbale devant la classe ou devant l'enseignant (e). Autrement dit, c'est une activité essentiellement verbale qui se fait à l'aide des thèmes qui permettront les apprenants à interagir.

1.1.3.4.Pourquoi pratiquer cet exercice dans le sous-cycle d'observation ?

Pour l'apprentissage quotidien de l'expression orale, cet exercice prend appui sur toutes les activités de la classe de français. Il s'agit d'une préparation collective à l'exercice à travers de courtes prises de paroles individuelle (2à 5min) sans note, pour se présenter à ses camarades, réagir par rapport à une prise de parole, parler d'un sujet (choisi ou imposé, préparé ou improvisé), résumer ou compte rendu d'un texte lu ou d'un document sonore, restituer un texte écouté, prononcer un discours. Cette activité se déroule en une séance de 55min. (Programme d'études de 4ème et 3ème : français 1ère langue, P60).

1.1.3.5. Compétence attendue en exposé

Il s'agira, pour l'apprenant de s'exprimer efficacement en public. Cette compétence s'acquiert à travers des prises des paroles régulières et l'expression corporelle. (Programme d'études de 4ème et 3ème : français 1ère langue P 61).

1.1.3.6. Comment travailler avec les apprenants ?

Le professeur donne des consignes de travail suivants, le type d'exercice et la prestation attendue. Quel que soit l'exercice choisi, le professeur devra respecter les étapes suivantes :

Présentation du thème ; - exposé oral du thème ; - confrontation des avis ; - formulation de quelques techniques de prise de parole en public. Les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers. (Programme d'études de 4ème et 3ème : français 1ère langue, P 61).

Une étude faite par Mellet (2021) sur des compétences orales à l'université de Paris-Nanterre, il débute son étude par le rôle de l'enseignement dans l'activité de la parole orale (expression orale), il découle de ladite étude des suggestions proposées au sujet de l'enseignement de la pratique de la parole orale considérées comme un passage à la pratique de bien parler. C'est ainsi que l'oral est vu comme une performance importante pour intégrer le milieu professionnel. Pourtant l'université accorde d'importance parfois sur l'activité écrite ou de l'écrit oralisé qui pourrait permettre à l'apprenant de participer à l'évaluation de façon partielle lorsqu'il faut avoir des connaissances à l'oral. Cependant le système licence, master, doctorat (LMD) vient faciliter les pratiques, ledit système débute en 2002 à l'université de Paris –Nanterre et entre en vigueur en 2006, son entrée c'est pour résoudre le problème et la qualité de développement des performances professionnelles en oral qui s'apprend à partir de l'école. Dès lors les enseignants de cette université s'interrogent sur les formes et les buts d'enseigner l'oral sous forme de l'éloquence. La pratique de l'éloquence qui se réfère au module de l'oral tout en regardant les performances qu'elle vise dans la production de l'argumentation. En un mot l'étude porte sur la critique de la fonction de l'oral au service de la construction des savoirs.

Le contexte universitaire de l'enseignement de l'oral à l'université de Nanterre passe par le projet *soskilled* « soft skills expérience étudiante et prérequis tout au long de la vie ». Lauréat en 2007 de l'appel à projet nouveau cursus à l'université du troisième Programme d'Investissement

d'Avenir, un projet qui se soucie davantage sur l'apprentissage de l'oral. C'est pour cela il vise : la confiance à soi, la créativité des étudiants considérée comme un moyen de développer les compétences afin de s'intégrer en société. Autrement dit, le projet facilite l'apprentissage des étudiants dans d'autres domaines sans toutefois oublier l'apprentissage de l'oral.

Le terme soft skills tire ses origines dans le domaine de management et veut dire en français les compétences générales ou les compétences comportementales. Le terme soft skills d'après les organisations étatiques il renvoie à des performances acquises dans d'autres domaines qui sont le domaine professionnel. L'on constate que les besoins de se perfectionner en expression orale à partir d'un autre apprentissage sont en désaccords avec les modèles et les pratiques réelles à l'université qui poursuit son effectivité à une culture de l'écrit qui va jusqu'à l'évaluation.

Ces propos devraient être soutenus par des preuves mais faute de crise sanitaire les enquêtes n'ont pas eu lieu. Mais cela n'empêche pas de faire des remarques telles que dans certaines formations l'oral est considéré comme un objet d'étude facilitant la communication verbale en français mais sans pourtant connaître les règles qui régissent de l'oral. Cela renvoie au type de l'oral manipulé par les étudiants lors de leurs apprentissages, ils utilisent un oral autorisé, reconnu plus à la forme écrite. Dans ce cas, l'oral est considéré comme un support sur lequel les étudiants s'appuient pour écrire, cette méthode fait recours au modèle magistral de l'enseignant, qui monologue lors de cours. En revanche, l'oral devrait se pratiquer sans fournir des efforts tout en imitant des modèles magistra.

1.1.3.7. Comment apprendre à s'exprimer avec aisance à l'université de Paris-Nanterre ?

Pour apprendre à bien parler à l'université, l'on débute par l'apprentissage de l'oral transmis par l'association en passant par le programme de l'oral disponible sur internet, par l'observation de plusieurs séances suggérées à l'université dans l'espace de la préparation des concours de bien parler. Le développement de l'oral se caractérise par deux capacités importantes à savoir : être tranquille, posé lors de la prise de parole afin de se performer individuellement, donc le concept éloquence est évoqué aussi dans le but de rendre l'individu performant dans ces savoirs car :

L'aspiration personnelle permet aux jeunes de s'interroger sur les traits de leur personnalité, leur motivation, le formateur amène les étudiants à s'interroger sur leurs soft skills et sur leurs points forts et faibles tels que la créativité, la prise d'initiative, l'empathie, le travail en équipe, la communication. Cette performance s'améliore lors de l'exposé personnel au travers des concours de l'éloquence où l'étudiant a la possibilité de faire valoir ses capacités à l'oral. Cet apprentissage de

l'oral fait parti de la dimension professionnelle et à l'intégration sociale permettant aux étudiants d'affronter le monde social, c'est pour les enseignants sont appelés à : Préparer les étudiants à des formes de prise de parole spécifiques auxquelles ils sont susceptibles d'être confronté : entretien d'embauche, entretien de stage, oraux scolaires, présentation de mémoire.

Tous ces propos nous amènent à bien cerner le terme expression orale, un terme primordial dans le langage verbal après le langage écrit dans notre contexte africain, plus précisément au Cameroun.

1.2. DÉFINITION DES CONCEPTS

Un concept est une représentation mentale, abstraite et générale. Pour éviter toute confusion et rendre plus accessible à un large auditoire. Dans le cadre de notre recherche, il est important de définir clairement les concepts notamment : pédagogie de grands groupes, expression orale, et performance individuelle.

1.2.1. La pédagogie des grands groupes

L'on ne saurait définir le concept de pédagogie des grands groupes sans toutefois éclaircir la notion des grands groupes.

a. La notion de grands groupes d'après les auteurs

- Pour (Dah, 2002) on parle d'un grand groupe lorsque dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication.
- De Peretti (1987) pense que : « la notion de grand groupe est si complexe qu'il n'est pas satisfaisant de se fonder sur la variable quantitative pour la cerner. Outre le nombre, il importe, si on veut définir le grand groupe, de considérer bien d'autres variables : l'âge et le niveau des élèves, la matière enseignée, les conditions d'enseignements ».

Nous retenons de ces deux définitions que les grands groupes se résument à un dénominateur commun qui est le nombre qui renvoie à l'effectif pléthorique. Et face à ce nombre l'enseignant est appelé à la pratique d'une méthode précise pour gérer mieux la classe d'où l'intervention du concept pédagogie des grands groupes.

b. Le concept de pédagogie des grands groupes

- La pédagogie de groupe, d'après Karina C.D « la pédagogie de groupe est fondée sur la base de l'esprit social de l'être humain qui développe son intelligence grâce aux interactions avec les autres et avec le monde qui l'entoure ». Ainsi, elle définit « la pédagogie de groupe » comme suit : « une pédagogie active car les élèves sont autorisés à expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions des autres, suggérer des solutions ».

Pour elle, la pédagogie de groupe facilite la tâche à l'enseignant et à l'apprenant, dans la mesure où l'enseignant possède déjà les méthodes et pratiques pour bien mener ses activités en classe, malgré la foule immense ; quant à l'apprenant, cette pédagogie lui donne la possibilité de s'exprimer librement et cette liberté l'amènera à développer son langage verbal dans un milieu quelconque.

- La pédagogie des grands groupes rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et toutes les qualités requises pour l'acquisition d'un savoir, d'un savoir faire, ou d'un savoir être (Konsbo et Syllas, 2015)

L'association des deux concepts « pédagogie » et « grands groupes », nous conduit directement dans le système éducatif des pays en voie de développement et nécessite une pédagogie particulière

1.2.2. Les performances individuelles

Définissons le mot performance avant d'en définir le terme les performances individuelles

Le mot « performance » tiré du concept anglosaxon « performance » désigne : « spectacle, représentation, accomplissement, résultats réels ». Pour un sportif « la performance désigne un résultat chiffré, mesuré en temps ou en distance à l'issue d'une épreuve, d'une compétition.

Selon le dictionnaire de la langue française Larousse, le mot « performance du point de vue psychologie désigne une épreuve non verbale permettant d'apprécier l'intelligence concrète, pratique d'un individu. Elle désigne un résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche.

Bergeron (1999), définit la performance comme étant la réalisation d'une action et sa mise en œuvre. Il tire de sa définition deux axes portant plus de précision du terme : « la performance

comme résultat d'une action et la performance comme mesure d'un processus de réalisation » Bourguignon (1998), pour lui la performance en gestion a trois niveaux : la performance action, la performance résultant et la performance succès.

Nous dirons de ces définitions que la performance est le fruit d'un travail, d'une compétition, dans notre cas, elle nous permet d'évaluer les aptitudes des apprenants de façon individuelle pendant une activité d'enseignement et la fin de l'activité. D'où cette définition de Bourguignon (1996), la performance est « la capacité à agir selon des critères d'optimalité très variés, afin d'obtenir la production d'un résultat ». Elle fait référence à la notion d'évaluation en faisant appel aux critères déterminés par rapport à des normes, qui peuvent s'exprimer quantitativement sous la forme d'indicateurs.

Etymologiquement l'adjectif individuel au sens d'indivisible emprunt du latin scolastique individualis, propre à l'individu. D'après le dictionnaire de l'académie français, l'individuel concerne un seul individu ; qui est relatif à ; destiné à une seule personne.

Didactiquement, l'individuel est ce qui est caractéristique de l'individu, par opposition à une collective.

Nous retenons de ces définitions que le terme individuel renvoie à une seule personne, qui se mobilise pour seule dans le but d'accomplir ses objectifs pour une fin personnelle.

Cependant la performance individuelle est « la capacité de l'apprenant à atteindre les objectifs définis par l'enseignant de façon personnelle ». C'est-à-dire l'apprenant face à l'activité donnée par l'enseignant suivie des objectifs doit mobiliser les ressources possibles pour résoudre le problème dans un temps précis, afin de mesurer ses capacités intellectuelles dans un grand groupe.

1.2.3. L'expression orale

Détenir le pouvoir de s'exprimer en public n'est pas une activité assez facile pour les apprenants, car cet exercice demande la maîtrise des notions en grammaire, conjugaison, voir la maîtrise du vocabulaire pour pouvoir développer les stratégies d'écoute et de prise de parole. Toutefois, ce terme doit se séparer : « expression » et « oral » pour mieux les éclairer.

Commençons par le mot oral, un terme dont on ne pourrait se passer dans la vie sociale.

Etymologiquement, l'oral tire sa racine du latin os...oris qui fait référence à la bouche. Il est sollicité en tant qu'outil au service des apprentissages. Alors, l'oral veut dire : s'exprimer, parler, interagir, communiquer et comprendre. En un mot, l'oral permet à l'apprenant d'interagir avec son environnement tout en exprimant ses pensées avec les autres. Pour tout dire, l'oral est pratiqué dans tous les domaines, d'où ces propos de Garcia debanc : « l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école dans la classe et dans la cours de récréation, la communication apparaît comme spontanée ».

Selon les dictionnaires Le Robert l'oral est : « l'action ou manière d'exprimer ou de s'exprimer. Il est aussi selon les indications du CECRL une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication ».

L'association des deux concepts « expression » et « oral », nous amène dans la définition selon les indicateurs du CECRL, l'expression orale, ou la production orale, « est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication ». Ce terme est le moteur de tout œuvre. L'on pourrait bien écrire un discours, dessiner les images, mais ces œuvres demandent une explication qui nécessite automatiquement l'oral, c'est un fait incontournable dans la pratique des langues.

Tout compte fait, la notion d'« expression orale » se focalise sur deux stratégies fondamentales à savoir : la stratégie d'écoute et la stratégie de communication orale. Pour parler d'un sujet, l'apprenant doit être à mesure de développer son écoute.

1.2.4. La technique d'atelier

C'est l'ensemble de procédés utilisés par l'être humain pour transformer la nature par le travail. C'est aussi l'ensemble de moyens pratiqués propres à une activité.

1.2.5. La méthode active

C'est une méthode qui se résume à l'apprentissage par l'apprenant lui-même. Elle se caractérise par : les jeux de rôles, les études de cas, les débats, les critiques, les résolutions de problème, lrd votes interactifs ou les forums de de discussion.

SYNTHÈSES ET CRITIQUES

Le problème de gestion des groupes interpelle les formateurs pédagogues à tenir compte des activités proposées aux apprenants au sein du groupe et explique avec tant delimites comment

enseigner les groupes ? Avant d'y avancer, rappelons que nous travaillons sur la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles en expression orale chez les apprenants de français. Et là nous venons de présenter les points saillants des auteurs tels que : Ngamassu, Locastro, Meirieu... Nous dirons que c'est bien de montrer aux formateurs comment ils doivent gérer le groupe, comment ils doivent organiser les activités dans le groupe, faire participer tout le monde dans le groupe.

C'est important d'éclater les grands groupes en sous -groupe, mais comment faire pour mesurer les performances individuelles de chaque groupe ? Alors qu'évaluer le groupe est une étape qui nécessite tant d'énergies, si vous vous arrêtez à organiser le groupe sans mettre l'accent sur comment les évaluer pour vérifier les connaissances acquises pendant les activités, à quoi va servir la gestion du groupe ? Parce que le but de mettre les élèves en sous-groupes c'est pour canaliser l'énergie du groupe. Au-delà de ces propos, l'article devrait mettre l'accent sur comment mesurer les performances des apprenants dans un groupe.

Dans cette étude l'auteur Ngamassu, démontre comment la notion de pédagogie des grands groupes, est une notion complexe dans la mesure où les enseignants sont confrontés et coincés dans la transmission des enseignements face à ce public massif. Il soulève le problème d'effectif dans les salles de classes mais n'en propose pas une technique qui pourra aider les enseignants dans le but de maîtriser la classe, malgré des multiples rencontres avec tant des pays.

Malgré l'effectif des élèves dans les classes qui trouble les enseignements, l'enseignant doit suivre les élèves de manière individuelle, traiter le problème de chaque apprenant comme il se doit. Et souvent dans ce grand groupe l'on trouve tout genre des profils des élèves, de plus jeune au plus vieux, voici encore un autre facteur qui trouble l'enseignant de français en classe, car face à cette situation il a tendance d'exploiter les plus vieux au profit des plus jeunes en pensant qu'il gère bien son groupe massif. Pourtant dans chaque groupe, l'on trouve des apprenants ayant des traits différents aux autres sur le plan intellectuel que l'enseignant devrait développer de façon individuelle que de mélanger ces apprenants ayant des cas différents dans un seul panier, dans cette situation comment l'enseignant va-t-il procéder au développement de performance individuelle des apprenants ?

Ngamassu interpelle les enseignants à la créativité des activités en contexte d'effectif pléthorique, certes c'est bien d'interpeller les enseignants à créer plus d'activités pour pouvoir

maintenir le groupe éveillé, mais cela invoque le côté formation des enseignants et voire le côté expérience car, lorsque dans ces classes pléthores l'on trouve les enseignants qui n'ont pas reçu une formation adéquate qui peut les permettre de gérer ce groupe pour un meilleur rendement, comment ils sauront prendre les initiations pour une bonne gestion ? Et lorsqu'on trouve les jeunes enseignants dans ces groupes qui n'ont pas une bonne formation à la base, moins expérimenter comment ils auront l'esprit de créer des activités ? La gestion des grands groupes ne demande pas seulement d'avoir les enseignants pour enseigner, mais veut les enseignants expérimentés, créatifs, flexible pour tout genre d'activités qui maintiendront le groupe efficace. Cependant, le concept de pédagogie des grands groupes reste un endroit inexploité dans la mesure où les chercheurs cherchent ailleurs comme au primaire, alors que le phénomène de grand groupe touche plus le niveau secondaire et supérieur.

Mais lorsque les enseignants se focalisent sur un niveau précis, comment d'autres niveaux seront capables de développer leur performance individuelle, parce que l'enseignant qui entre en classe nombreuse doit pouvoir gérer cette classe, mais si l'enseignant n'a pas reçu une formation pour ce genre de classe, ce groupe restera ainsi. Donc c'est bien d'interpeller les enseignants à explorer le domaine de la pédagogie des grands groupes, mais tous les enseignants n'ont pas une même formation, même s'ils sont de la même promotion.

Interpeller les enseignants pour gérer les grands groupes ne suffit pas. Leur imposer les méthodologies pour appliquer dans les classes massives ne suffit pas, car enseigner est un art (pédagogie), avoir le don d'enseigner est autre chose. Etre un enseignant créatif est une toute autre chose, car certains pour enseigner n'ont pas besoin de faire de gymnastique intellectuelle, et sont rares sur le terrain. Ce genre d'enseignants quel que soit l'endroit où vous les mettez où ils seront à l'aise et bien même car ils seront confrontés aux classes pléthoriques, ils trouveront des pistes pour gérer ce grand groupe, ayant ce don plus la formation, le problème des grands groupes ne troubleront plus les enseignants. Mais les enseignants ayant reçu la formation sans toutefois avoir le don, lorsqu'ils se trouvent dans les classes larges, ces enseignants sont perdus, ne maîtrisent plus le volant, et deviennent ballottés à tout genre de vents (c'est-à-dire ils ne maîtrisent plus les notions appropriées qui peuvent aider les apprenants à développer leur performance).

C'est pour cela que les enseignants doivent s'entraider au profit des apprenants. Les moins expérimentés peuvent se rapprocher des plus expérimentés tous unis pour une seule cause celle de

gérer les problèmes des apprenants perdus en classes, parce que lorsque vous demander aux enseignants de s'unir pour et d'imiter les pratiques des autres, il faut tenir compte de profil de chaque enseignant, car certains peuvent imiter pour l'adapter au contexte et à la fin nous avons de bon résultant, d'autres peuvent imiter la même pratique mais sont incompetents dans les classes. Cependant il ne s'agit pas du tout de citer les différentes méthodologies offertes par la didactique des langues, il nous faut les échantillons de ces méthodologies pour être objectif dans les classes.

Pour tout dire, avant d'imiter les pratiques des autres, les enseignants des français en Afrique et en particulier au Cameroun doivent revoir leur profil d'enseignant pour pouvoir manipuler les pratiques d'ailleurs, et là il n'aura plus de problème de discriminations en classe, parce ce que lorsqu'un enseignant maitrise ses savoirs, les problèmes de gestion de classe deviennent un atout pour d'autres activités scolaires.

Dans le souci de faciliter les enseignants de français qui se trouvent perturber face aux grands nombres dans les salles de classes au moment de l'évaluation, comme le dit Ngamassu, pour qu'un élève passe d'une classe à une autre, il doit participer dans tous les groupes et voir sa note, c'est une méthode paisible pour les enseignants, mais pour les apprenants ? Parce que dans ces groupes l'enseignant doit attribuer les rôles à chaque apprenant, pouvoir donner la possibilité à chaque apprenant d'interagir avec les autres groupes où il fait les tours, mais si l'objectif est de réduire la tâche, nous pensons vraiment aucun apprenant sortira de ces groupes performant d'où la note de 5/20.

Enseigner dans une classe massive, n'est pas du tout facile, même lorsqu'il s'agit d'une discipline comme le français. Alors enseigner les langues dans une classe pléthorique n'est pas du tout facile, l'enseignant doit adopter une méthode de travail pour enseigner les langues, comme le dit Germain et Netten. Ils travaillent dans l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère et langue seconde, mais notre travail se focalise sur la pédagogie des grands groupes et performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français, ici le français a le statut premier (L1).

Lesdits auteurs démontrent comment enseigner les langues en générales, en particulier l'oral qui l'élément déclencheur et fait l'objet de notre étude en contexte des grands groupes, et comme le but visé est d'évaluer les performances des apprenants de façon individuelle en expression orale. Ils recommandent aux enseignants de débiter une leçon de l'oral par la « lecture » portant sur un thème

pouvant permettre aux apprenants d'interagir pour en finir par l'écriture sans toutefois demander aux élèves d'être attentifs, alors que lire demande plus des concentrations pour tout dire il faut développer la notion d'« écoute » et à partir de l'écoute les apprenants seront capables de produire ce qu'ils ont suivi oralement. Donc il ne suffit pas de demander aux enseignants de débiter la leçon par une lecture. Mais nous remarquons que l'enseignant reste au premier degré de la lecture, comme les auteurs ont demandé de débiter l'enseignement de l'oral par une lecture, ils le font aussi, pourtant il faut approfondir la lecture sur tous les angles, une notion très importante dans l'apprentissage de l'oral que les enseignants de français négligent.

Tout compte fait, ces recommandations sont bonnes à pratiquer par les enseignants de langues, mais toutefois il faut tenir compte du contexte dans lequel l'on se trouve pour pouvoir pratiquer ces dites recommandations, les classes massives ne permettent aux enseignants de donner la possibilité de donner la parole à tous les apprenants. Dans cette situation comment l'enseignant procédera pour faire participer tous les apprenants sans distinction tout en respectant les compétences suivantes :

- Compétence culturelle : l'élève étoffe sa culture littéraire ou générale et affine son jugement au contact de l'opinion des autres
- Compétence citoyenne : l'élève apprend à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges. (Programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue, p 60)

Toutes ces compétences sont utiles pour le développement de l'expression orale, mais pour notre étude, nous nous attarderons sur les deux premières compétences. Dans la compétence linguistique telle que décrite dans le programme, fait référence à la maîtrise des outils de la langue, autrement dit, lorsqu'on parle des outils de la langue, nous faisons référence aux sous-disciplines telles : la grammaire, le vocabulaire, et l'orthographe (Atabekian C.). Dans la compétence langagière, l'élève est appelé à développer, son agir compétent, c'est dire, l'élève met en action sa compétence, sa capacité de transformer/ améliorer une situation, voire la prononciation/ l'articulation, l'éloquence, la gestuelle.

1.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Selon le dictionnaire Universel (1988 ; 1195), la théorie est un : « ensemble d'opinion, d'idées sur un sujet particulier ».

Pour Akoulouze repris par Kougang (2012), la théorie est : « un ensemble d'énoncés comportant des définitions, des relations supposées être vraies et relatives à un domaine particulier ».

Dans le cadre de notre étude, c'est la fiche de préparation de la leçon qui sert d'outil permettant d'évaluer et de mesurer les performances individuelles des apprenants en expression orale en contexte de grands groupes et pour y parvenir nous avons :

- Le modèle de Carroll repris par Chopin (2010)
- L'approche machiaveliste du grand groupe développé par Banga Amvéné (2004)

1.3.1. Le modèle de Carroll repris par Chopin (2010)

Le modèle de Carroll, répété par Chopin (2010, p.12). Ce modèle insiste sur le : « le temps d'apprentissage qui doit être au centre des réflexions », ledit modèle s'appuie sur deux notions à savoir :

- Le temps nécessaire à l'apprentissage (basé sur la qualité de l'instruction, la capacité de l'élève à comprendre l'instruction et l'aptitude de l'élève ;
- Le temps passé à l'apprentissage (défini par le temps alloué par le professeur pour l'enseignement et la persévérance de l'élève). Il résume son modèle par cette formule exprimant le degré d'apprentissage :

$$\text{Degré d'apprentissage} = f \left(\frac{\text{Temps passé à l'apprentissage}}{\text{Temps nécessaire à l'apprentissage}} \right)$$

Source : *formulation du modèle de Carroll (Carroll, 1963, P.730)*

Ce modèle intervient dans notre étude dans la mesure où, le temps prévu à l'apprentissage du français en classe de 3^{ème}, particulièrement à l'exercice d'expression orale serait insuffisant pour faire participer chaque apprenant à l'exercice oral en vue d'évaluer leur performance communicative en situation de grands groupes. Car dans une salle de 50 élèves, ou l'enseignant a 55 minutes pour dispenser la leçon du jour, comment va-t-il procéder à l'apprentissage ?

Cas 1 : une salle de classe de 50 élèves, l'enseignant dispose 55 minutes, et il doit donner la parole à chaque élève, c'est-à-dire, chaque élève aura 1 minute pour s'exprimer, nous constatons que seuls les élèves prendront 50 minutes pour interagir et les 5 minutes restent à l'enseignant. (Degré

d'apprentissage = $50 : 50 = 1$). Dans ce cas, les apprenants passent un temps insignifiant à l'apprentissage, en une (1) minute l'apprentissage ne sera pas du tout évident. Du coup, l'enseignant dispense la leçon comme prévue sans toutefois tenir compte des apprentissages des élèves.

Alors que, notre étude tourne autour de la pédagogie des grands groupes, afin d'évaluer les performances individuelles des apprenants en expression orale, ce modèle nous permettra de mesurer le degré d'apprentissage des apprenants en divisant les grands groupes en sous-groupes/ en atelier.

1.3.2. L'Approche machiavéliste du grand groupe développé par Banga Amvéné J.D (2004)

À en croire Banga Amvéné (2004) le principe machiavélique de la division appliqué à la gestion de grand groupe explique l'efficacité de la division du sous-groupe en atelier.

Pour lui, gérer dix sous groupes de quinze élèves est moins pénible que la gestion d'un groupe de cent cinquante élèves. Autrement dit, pour mieux gérer l'enseignement dans les grands groupes, l'on doit passer par la division, en mettant les apprenants en sous- groupes selon l'effectif des élèves dans la salle. Face au grand groupe l'enseignant use d'éloquence pour fasciner son public et retenir l'attention. À défaut d'éloquence, il fait recours à la répression pour économiser l'énergie des apprenants.

Au lieu de cela Banga (2004), propose l'atelier d'écriture comme alternative à la gestion des grands groupes. Par ateliers d'écriture, il faut entendre un espace-temps au cours duquel un petit groupe de personnes écrivent ensemble et se perfectionnent sous la conduite d'un animateur. (Robin 2004, p. 6).

Cas 2 : une classe de 50 élèves éclatée en sous-groupe de dix. Nous aurons cinq élèves par atelier, ici l'enseignant dispose toujours 55 minutes, mais cette fois-ci il ne donne pas la parole à chaque élève, mais à un groupe de cinq, au lieu de 1 minute, il donne 10 minutes pour tous les groupes, et les 45 minutes restent à l'enseignant. (Degré d'apprentissage = $50 : 5 = 10$). Avec 10 minutes d'expression, l'apprentissage est presque réussi.

Cette technique évite aux apprenants de bavarder inutilement. En revanche communication libre entre élèves encourage la coopération, favorise la sociabilité et développe une solidarité active non plus seulement défensive ». (Banga Amvéné, 2004, p, 65).

Au final, une meilleure gestion des grands groupes, doit passer par la subdivision de la classe en sous- groupes, dans lesquels l'énergie des élèves sera dirigée en activité scolaire qui leurs permettront de développer leurs connaissances.

Au sorti de ce chapitre qui nous a permis de parcourir les travaux antérieurs des auteurs qui ont écrit sur les notions suivantes : la pédagogie des grands groupes, les performances individuelles et l'expression orale. Nous retenons que, la pédagogie des grands groupes nécessite une gestion spécifique qui permettra aux enseignants de français de bien mener les activités d'expression orale tout en développant les capacités des apprenants de façon individuelle.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE

2.1. PROBLÉMATIQUE ET POSITION DU PROBLÈME

L'enseignement du français obéit à des nouvelles exigences que l'enseignant de français pratiquera dans la salle de classe. Il s'agit de : l'importance du contexte, l'apprentissage par la pratique, la centration sur l'apprenant, l'intégration des compétences langagières, la gradation et l'itération, les interactions dans la salle de classe. (Guide pédagogique du français II et du PEBS. Classe de forms I-V). Dans ce contexte, l'oral est une activité très importante dans l'apprentissage du français.

L'enseignement aux grands groupes présente des défis importants aux professeurs, tant sur les plans pédagogique/ enseignement et affectifs que sur celui de la gestion du fonctionnement d'un si grand rassemblement d'individus. L'enseignement du français ne peut se transmettre sans l'usage de l'oral, mais cela est difficile de s'appliquer en contexte des effectifs pléthoriques, ce qui amène l'enseignant de français à se limiter juste à l'exposé du cours. Ainsi, le choix de notre thème portant est influencé par deux motivations à savoir :

2.1.1. Du point de vue pédagogie/ enseignement

La deuxième motivation s'appuie sur comment enseigner dans le grand groupe ? Etant donné que les apprenants ne participent pas vraiment aux activités de classe, pose des difficultés aux enseignants. C'est ainsi que les spécialistes pour leur soutien, ont pris cette étude tout en proposant les techniques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'expression orale en classe de français dans les grands groupes. Sur le plan pédagogie il y a des faits qui font obstacle, c'est-à-dire de faits qui touchent à la communication orale et écrite, aux lectures demandées à la rétroaction, évitement des tâches trop compliquées à réaliser, la difficulté de circuler dans la classe, le manque de concentration et d'attention des étudiants.

2.1.2. Au niveau de l'affection

Le problème d'ordre affectif : ils comprennent la grande difficulté d'apprendre les noms des étudiants et d'établir des bons rapports avec eux, de s'occuper des étudiants les plus faibles, de percevoir avec justesse les intérêts et les humeurs des étudiants, et enfin la sursaturation ressentie par le professeur en regard du travail en dyades (groupe de deux personnes, les ateliers) rend l'enseignant faible face aux apprenants. Au regard de tout ce qui précède, on se rend compte que, la

pédagogie utilisée par les enseignants en classe de français pour les grands groupes au collège ne permettent pas à l'enseignant de mesurer les performances individuelles des apprenants en expression orale. C'est donc l'ensemble de ces raisons qui ont motivé le choix de notre thème.

Au Cameroun et particulièrement dans le sous-système francophone, l'enseignement du français fait face à un problème majeur qui est celui d'évaluer des performances individuelles des apprenants en expression orale, alors que les apprenants n'articulent pas bien les mots tels dans cette phrase « j'ai trois bananes » mais l'on constate à l'oral l'apprenant prononcera « j'ai trois bananes ». La pratique de cette activité nous montre que la plupart des enseignants de français font face à des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, dans les établissements scolaires, ceci entraîne une sous exploitation de l'activité de l'oral qui, fait l'obstacle à son développement d'où l'incompétence des apprenants en communication verbale. (Constat du terrain) d'où les questions suivantes :

2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)

Ici nous présenterons la question principale, suivie des questions secondaires.

2.2.1. Question principale

Comment la pédagogie des grands groupes influence-t-elle les performances des apprenants en expression orale en classe de français ?

2.2.2. Questions secondaires

Question secondaire N°1 : La technique des travaux d'ateliers permet-elle le développement des performances individuelles d'expression orale en classe de français ?

Question secondaire N°2 : les méthodes actives influencent-elles les performances individuelles des apprenants en expression orale ?

2.3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE (HS)

2.3.1. Hypothèse principale

La pédagogie des grands groupes influence les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français.

2.3.2. Hypothèses secondaires

Hypothèse secondaire N° 1 : La technique des travaux en ateliers démultiplie le temps de pratique qui améliore les performances des apprenants en expression orale.

Hypothèse secondaire N°2 : Les méthodes actives favorisent la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans les grands groupes.

2.4. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

2.4.1. L'objectif principal

L'objectif principal de cette recherche sera d'établir un rapport de cause à effet entre la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles des apprenants en expression orale dans les classes pléthoriques.

2.4.2. Les objectifs secondaires

Objectif secondaire N°1 : la technique des travaux d'ateliers consiste à subdiviser la classe en sous-groupes pour mieux gérer les grands groupes.

Objectif secondaire N° 2 : Etablir un rapport entre les méthodes actives et les performances individuelles des apprenants en expression orale

2.5. VARIABLES INDÉPENDANTE/ DÉPENDANTE/ MODALITÉS

Notre sujet comporte une variable dépendante et une variable indépendante. La variable dépendante de notre travail est « pédagogie des grands groupes », et la variable indépendante est « les performances individuelles de l'apprenant en expression orale en classe de français ». Dans le souci de rendre notre étude claire, il convient d'opérationnaliser nos variables en ressortant les indicateurs des différentes variables. Le tableau ci-dessous va nous permettre de présenter les indicateurs des différentes variables.

2.6. INTERETS DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, nous présenterons l'intérêt scientifique, pédagogique, didactique.

1-Intérêt scientifique

Cette recherche s'intéresse à la gestion des grands groupes en classe de français dans le but de développer les performances individuelles des apprenants en expression orale. Cette recherche doit

continuer à persévérer si possible dans la même lancée pour l'amélioration de l'apprentissage de l'oral au Cameroun en situation des grands groupes.

2-Intérêt didactique

Sur le plan didactique, cette recherche est comme un canal essentiel pour la mise en place de technique d'atelier lors des activités des classes. Elle permet ainsi une exploitation optimale et didactique du potentiel de l'oral qui reste sous-exploité par les apprenants et les enseignants dans les salles pléthoriques. Dans ce sens, les retombées de la présente recherche sont liées au processus d'enseignement-apprentissage de l'expression orale en contexte des grands groupes.

3-Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, malgré l'effectif pléthorique dans les salles de classes, ce travail va améliorer les performances individuelles des apprenants en expression orale. Une meilleure application de technique d'atelier/ sous-groupe favorisera le passage du model transmissif ou le cours de français est dicté aux élèves sans interaction à une approche plus interactive.

2.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Pour mener à bien notre étude, nous avons établi une délimitation de l'étude. Cette délimitation s'est faite sur le plan thématiquement théorique.

1-Délimitation thématique

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique des disciplines de manière générale et de la didactique de l'oral en français en particulier. Ainsi, notre travail abordera les grandes thématiques portant sur la pédagogie des grands groupes et performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français. Il s'agit ici de montrer la portée didactique de l'oral dans le processus d'enseignement-apprentissage et particulièrement dans le processus de développer les compétences communicatives chez les apprenants de 3^e dans les grands groupes.

Tableau 1 : synoptique de la problématique

PEDAGOGIE DES GRANDS GROUPES ET PERFORMANCES INDIVIDUELLES DES APPRENANTS EN EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS : LE CAS DE LA CLASSE DE TROISIÈME DU COLLÈGE OPLYVALENT SAINT-PIERRE DE MIMBOMAN					
Question de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherché	Variables de l'étude	Indicateurs	Indices
<p>Question principale : La pédagogie des grands groupes influence-t-elle des performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français ?</p>	<p>Objectif principal : Établir un rapport de cause à effet entre la pédagogie des grands groupes et les performances des élèves en expression orale dans les classes à effectif pléthorique.</p>	<p>Hypothèse principale : La pédagogie des grands groupes influence les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français.</p>	<p>Variable dépendante : Pédagogie des grands groupes</p>	<p>La technique de travaux de groupe</p>	<p>-Répartition de travail en sous-groupe -Attribution des rôles de chaque membre du groupe</p>
<p>Question secondaire 1 : La technique des travaux d'atelier permet-elle le développement des performances individuelles d'expression orale en classe de français ?</p>	<p>Objectif secondaire 1 : La technique des travaux d'atelier consiste à subdiviser la classe en sous-groupes pour mieux gérer le grand groupe</p>	<p>Hypothèse secondaire 1 : La technique des travaux d'atelier démultiplie le temps de pratique qui améliore les performances individuelles des apprenants en expression orale</p>	<p>Variable indépendante : Performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français</p>	<p>La méthode active</p>	<p>-La maîtrise de la langue -La prononciation -L'articulation -La cohérence -Apprentissage individuel - L'interconfrontation des groupes -L'intraconfrontation dans les ateliers formés</p>
<p>Question secondaire 2 : Les méthodes actives influencent-elles les performances individuelles des apprenants en expression orale ?</p>	<p>Objectif secondaire 2 : Établir un rapport entre la méthode active et les performances individuelles des apprenants en expression orale</p>	<p>Hypothèse secondaire 2 : Les méthodes actives favorisent la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans les grands groupes</p>			

PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE

CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE QUANTITATIVE

De son étymologie grecque, la méthodologie est un mot composé de trois vocables notamment meto (après, qui suit), odos (chemin, voie, moyen) et logos (étude). La méthodologie renvoie donc aux méthodes de recherche permettant d'arriver à certains objectifs au sein d'une science. La méthodologie de la recherche renvoie à l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour mener une étude. Elle exprime en outre, l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats (Fonkeng, Chaffi, Bomda. 2014 : 83). Pour Gautier (1992), la méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. Il est donc question dans notre étude de définir dans un premier temps la nature ou encore le type d'étude qui va guider notre recherche. Dans notre étude, le type de recherche s'appuie sur une étude mixte caractérisée à la fois par une étude qualitative et quantitative.

Le cadre méthodologique de la présente étude aborde plusieurs aspects, il a pour objectif de guider le lecteur en le situant dans : le type d'étude qui sera abordé, sur la population choisie et la technique d'échantillon, enfin l'instrument de collecte des données, puis l'outil d'analyse des données.

À partir du sujet de recherche, des hypothèses et objectifs sont formulés. La présente recherche a été guidée vers une recherche qui se veut quantitative. Le volet quantitatif de cette étude est de nature expérimentale car il a permis de vivre de près les situations de classe et cette expérience de soumettre l'échantillon d'étude à des enseignements avec les méthodes d'enseignement par ateliers et par sous-groupes. Il a permis également à travers une expérience de trier avec minutie les éléments nécessaires à cette étude. Ainsi, cette recherche va donc permettre de vivre les situations didactiques en rapport avec l'implémentation des méthodes d'enseignement par atelier dans les établissements d'enseignement secondaire. La méthode expérimentale choisie ici dans ce travail a été inspirée des sciences dures notamment les sciences physiques et chimiques. Il est donc question de part cette technique de mener des expériences avec des groupes dits expérimental et témoin en situation de classe avec les deux méthodes d'enseignement proposées. La recherche quantitative à approche expérimentale de cette étude a en outre été choisie pour

permettre de mesurer dans un premier temps les performances individuelles des apprenants en expression orale en situation des grands groupes, mais aussi de mesurer l'importance et la validité des dispositifs proposés comme palliatifs à l'enseignement/apprentissage en général et à l'enseignement/apprentissage du français en particulier.

Il a par ailleurs été question de s'appuyer sur des techniques et des instruments de collectes et d'analyse des données différentes. Pour obtenir les informations lors des enquêtes, pour réaliser cette expérience, l'on a procédé par échantillonnage de la population cible. Les résultats de cette partie seront présentés sous la forme de statistiques chiffrées en pourcentage. La partie expérimentale de cette étude a donc consisté à la manipulation des variables (*VD : pédagogie des grands groupes, VI : performances individuelles apprenants en expression orale en classe de français*) de l'étude et à choisir le résultat à obtenir, par la suite, l'on a mesuré les influences étrangères qui auraient pu modifier le résultat de l'expérience. Il est question de mener une expérience sur un phénomène étudié, d'en proposer une solution et par la suite expérimenter cette solution proposée avant de l'intégrer dans une considération générale.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE : COLLÈGE POLYVALENT SAINT PIERRE DE MIMBOMAN

La collecte des données relative à la présente étude s'est faite dans un établissement d'enseignement secondaire général situé dans la région du Centre-Cameroun. De manière plus précise, l'établissement scolaire est situé dans le département du Mfoundi, dans la circonscription communale de Yaoundé 4.

3.2.1. L'établissement d'accueil et justification du choix

L'on a choisi un établissement situé dans la région du centre, précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 4. Il s'agit du Collège Polyvalent Saint-Pierre de Mimboman. Le choix de cet établissement a été guidé par plusieurs motivations. Tout d'abord, le choix de cet établissement est un choix raisonné, en raison des affinités avec l'administration. Ces affinités en raison du retard accusé dans les travaux, il a fallu mobiliser les connaissances et les contacts afin d'avoir un accès facile et avoir par la suite accès à la population cible et aux échantillons importants pour mener l'expérimentation. Par ailleurs, ancienne élève et en même temps voisine dudit établissement, ce qui explique d'avantage le choix porté sur le Collège polyvalent Saint- Pierre de Mimboman.

La deuxième raison qui a guidé le choix de cet établissement réside dans sa position géographique et se trouve également dans une zone enclavée et d'accès facile. Partir de notre maison pour le collège polyvalent Saint-Pierre, il faut compter en moyenne trente minutes (30min) à partir de notre maison (mimboman) pour une modeste somme de cent francs CFA (100 FCFA). L'on a également souhaité faire cette expérience dans un établissement situé en milieu retiré. Cet aspect a fourni à cette recherche une plus grande valeur que si l'étude avait été menée en milieu proche du centre-ville où les élèves bénéficient de tous les avantages en termes de ressources didactiques.

3.2.2. Présentation de l'établissement

Situé dans l'arrondissement de Yaoundé 4, le collège polyvalent Saint-Pierre de Mimboman se présente ainsi qu'il suit. Le collège est en forme de 'I'. A l'entrée du collège, nous voyons un immeuble à quatre niveaux (R+3), dans cet immeuble se trouvent les classes des 6^e, 5^e au premier niveau, des classes de 4^e au deuxième niveau, 3^e au troisième niveau et 2nde, 1^{er} et Tle au quatrième niveau. Dans cet immeuble réside les bureaux. A partir de l'entrée de l'établissement tout droit en face c'est la deuxième sortie, juste à côté de la première entrée est situé la salle des enseignants, communément appelé salle des profs. Sur la même rangée, est donc située la cantine. Les bureaux des surveillants généraux, appelés en langage familier 'surveillance' s'y trouvent dans l'immeuble, voire le bureau du principal et le secrétariat.

3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

Dans cette partie du présent travail, il est question de présenter non seulement l'établissement choisi, mais également, il sera question de présenter la population cible de l'étude et également présenter la technique d'échantillonnage qui sera utilisée lors de l'expérimentation. Tsafack (2004), pense que la population d'étude est considérée comme l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance et sur lesquels portent les observations. En d'autres termes, la population d'étude est un groupe humain concerné par les objectifs de l'étude et ou sera tiré l'échantillon. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2013) la population de l'étude est la collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et ses hypothèses, peut et doit avoir lieu. Dans le cadre de cette étude, la population d'étude est constituée des élèves de la classe de 3^e du Collège polyvalent Saint-Pierre de Mimboman. Vu l'extension

dudit collège, l'on a procédé à un découpage de la population mère en population cible et population accessible.

3.3.1. Population cible : les élèves de la classe de 3^{ème} Espagnole dudit collège

C'est l'ensemble d'individus répondant aux critères généraux de l'étude. Autrement dit, ce sont des participants concernés par la recherche. Pour ce qui est de la population cible de cette étude, elle est constituée des élèves de la classe de 3^{ème} régulièrement inscrits d'une part et d'autre des enseignants de français. Pour ce qui est des élèves, la liste des élèves régulièrement inscrits pour le compte de l'année 2022-2023 a servi de base de sondage.

3.3.2. La population accessible : les élèves inscrits présents

C'est la partie de la population cible dont l'accès s'ouvre aisément au chercheur sans difficulté manifeste. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus disponibles au chercheur et à qui l'étude va effectivement être destinée. Pour le cas échéant, il s'agit des élèves qui étaient présents lors de notre expérimentation. C'est donc une partie de la population cible disponible au chercheur.

3.3.2.1. Caractéristiques de la population de l'étude : l'âge des élèves

Il faut avant toute chose préciser que le phénomène étudié dans cette recherche (les performances individuelles des apprenants en expression orale) est un phénomène enseigné dans le sous-système francophone du système éducatif Camerounais dans des classes de français notamment au premier cycle et au second cycle sous forme de débats, exposé, récitation ...

Le choix a donc été porté sur la classe de 3^{ème} en raison de leur âge moyen qui varie entre 14, 15 et 16 ans, également en raison de la classe elle-même. La 3^{ème} est la classe finale du cycle d'orientation de l'enseignement secondaire général ou certains enfants poursuivront leurs études après l'obtention du diplôme de brevet d'étude du premier cycle du second degré, abrégé (BEPC) et d'autres continueront dans d'autres domaines. Pour ceux qui continueront leurs études au second cycle, ils seront appelés dès à présent en classe de 2^{nde} à faire des exercices d'expression orale à partir de trois grands types d'activités : la dissertation, le commentaire composé et la contraction des textes. Etant donné que les élèves quittent le cycle d'orientation pour le cycle sortant, et cette passation cause parfois des difficultés au niveau des types d'exercices en français, et surtout que l'enseignant se trouve dans une large classe ou il n'y a pas assez de temps pour évaluer chaque élève de façon individuelle.

L'on constate que ces élèves venant de ce cycle d'orientation prouvent des difficultés de compréhension orale, voire de production orale, pour cela, l'on veut apporter une tentative de solution à leurs problèmes de communication verbale, d'articulation afin d'atteindre des performances en français en général qui serait pour eux un grand exploit qui pourrait leur permettre de mieux affronter les autres classes qui les attendent. Et permettrait une construction à très long terme des compétences. Par ailleurs, la seconde caractéristique de cette population réside dans leur environnement d'étude, qui est un environnement éloigné du centre-ville, qui ne leur offre pas les mêmes avantages qu'à ceux étudiant dans un environnement urbain.

Tableau 2 : caractéristiques de la population de l'étude (les élèves)

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION DE L'ETUDE
Age : 14, 15, et 16
Sexe : masculin et féminin
Statut : nouveaux élèves ou anciens élèves

Ce tableau 2 ci-dessus apporte une précision sur les caractéristiques de la population de l'étude. Ce tableau résume principalement trois (03) caractéristiques de la population de l'étude. Autrement dit, cette population se caractérise par l'âge, le sexe et le statut des sujets. Le sexe ci désigne principalement le genre, il est donc important de catégoriser l'échantillon de cette étude en deux genres d'une part masculin et d'autre part féminin. Le statut quant à lui revient à dire si le sujet est nouveau dans la classe ou alors, il est redoublant.

Tableau 3 : présentation de la population de l'étude (les élèves)

Spécifiés	Effectifs		Total
	Garçon	Fille	
Effectif	43	47	90
Redoublants	6	4	10
Total	44	46	100

Ce tableau n°3 permet de comprendre les spécificités de la population qui a été choisie. L'effectif total de notre classe est de cent (100) élèves dont quarante et trois (43) garçons et quarante et sept (47) filles et dix (10) redoublants. Nous rappelons ici que ces deux troisièmes sont jumellées (deux 3è),

3.3.2.2. Critères de sélection des sujets

Le principal critère de sélection ici était d'être scolarisé dans le collège polyvalent Saint-Pierre de Mimboman pour le compte de l'année scolaire 2022-2023 et être inscrit c'est-à-dire avoir déjà payé la totalité de sa scolarité, puisque c'est une classe d'examen. Il s'est donc avéré que tous les élèves de la classe choisie étaient déjà à jour, c'est-à-dire ces élèves faisaient partie bel et bien de la classe choisie (3^e) et avaient tous payés leurs droits scolaires. S'agissant des critères de sélection des sujets, il convient de dire que l'expérience a été réalisée avec des apprenants de la classe de 3^e dont la principale caractéristique est l'âge. Cet âge implique entre autre une adolescence sur le plan juridique, voir pénal. Ceci dit, il a fallu dresser une fiche de demande d'accord parental que les apprenants devaient remettre à leurs parents qui devaient marquer par une signature leur accord pour que leurs enfants participent à cette expérience.

Autrement dit, le principal critère de sélection ici était cet accord parental. De manière simple, il fallait préparer l'hypothèse de travail avec seulement les apprenants dont les parents avaient marqué l'accord sur la fiche de consentement. La sélection des sujets en elle-même était aléatoire avec pour base de sondage la liste des élèves de la classe.

Tableau 4 : critère de sélection des sujets

CRITÈRES DE SÉLECTION DES SUJETS
• Etre élève en classe de 3 ^e
• Etre élève du collège polyvalent saint-pierre de mimboman
• Avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire en cours
• Avoir l'autorisation parentale pour participer à l'expérience

Au regard de ce tableau n°4, les critères de sélection des sujets se résument principalement en quatre (04) critères dont les plus importants à prendre en compte étaient appartenir à la classe choisie pour l'expérience et avoir obtenu l'autorisation parentale.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Dans cette partie, il est question de présenter la méthode d'échantillonnage, la taille de l'échantillon. L'échantillon est une représentation de la population. D'une autre manière, l'échantillon devrait être une représentation parfaite de la population totale avec toutes ses

spécificités, ses caractéristiques. Ceci permet donc à la fin de l'étude de pouvoir faire une généralisation des résultats de l'étude.

3.4.1. Technique de l'échantillonnage : échantillonnage probabiliste (aléatoire)/ systématique

La technique d'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout qui produit une sélection d'échantillon à étudier. C'est donc le processus par lequel on détermine l'échantillon d'étude. L'un de ses buts majeurs est l'atteinte d'une représentativité impartiale de la population d'étude ; ceci permettant de limiter le plus possible les cas de biais et de discrimination dans la recherche. Ainsi, l'échantillonnage est constitué de deux principaux types à savoir l'échantillonnage probabiliste et non probabiliste ou encore aléatoire et non aléatoire. Pour le cas échéant, la technique d'échantillonnage la mieux adaptée au regard des objectifs de cette recherche est celle dite probabiliste (aléatoire) qui, est fondée sur le calcul des probabilités. De manière plus précise, l'échantillonnage probabiliste est une forme de sélection (ou tirage) des répondants au sein d'une population au moyen du calcul des probabilités. Fonkeng, Chaffi, Bonda (2013).

Dans le cadre de la présente étude, la méthode d'échantillonnage choisie pour cette expérimentation est l'échantillonnage systématique. Cette méthode d'échantillonnage a été choisie du fait de sa simplicité, la base de sondage choisie est la liste des élèves de cette classe régulièrement inscrite pour le compte de l'année scolaire 2022-2023. La liste est constituée de cent élèves (100) d'âge et de sexe confondus. Afin de mener à bien cette expérience, l'on a eu besoin de cent (100) élèves. Alors, cet échantillon de cent (100) élèves a été choisi de manière aléatoire. Il a donc été question sur la liste de la classe offerte comme base de sondage, de piquer au hasard un élève de la liste sur deux.

Les avantages offerts par cette méthode d'échantillonnage sont multiples notamment : la facilité à sélectionner les répondants dans la liste offerte comme base de sondage. Cette méthode d'échantillonnage offre une précision parce qu'elle donne la même chance à tous les répondants de la liste choisie comme base de sondage d'être sélectionné. Et, cette méthode permet de répartir dans l'ensemble de la liste l'échantillon. Seulement, l'échantillonnage systématique a également des désavantages notamment le risque de biaiser la constitution de l'échantillon du fait de la périodicité ou du pas de tirage. Il est donc possible que dans un groupe après un tirage, l'on se retrouve uniquement avec un échantillon dont les répondants ont le même sexe. Dans ce cas

d'espèce, il faudra corriger le biais auquel cas, l'étude menée vaudra juste pour le sexe représenté dans l'échantillon choisi pour le test.

Tableau 5 : répartition de l'échantillon

Échantillon	Groupe témoin	Groupe expérimental
Effectif	50	50

Source : enquête sur terrain 2022

3.4.2. Echantillon de l'étude : 100 élèves de la classe de 3^{ème} du collège polyvalent Saint-Pierre

L'échantillon est la portion de la population cible sur laquelle le chercheur axe ses investigations dans l'optique de ressortir des lois générales. D'après Angers (1992, P. 240) l'échantillon désigne « cette partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies ». L'échantillon doit être le reflet prototypique imagé de la population en caractéristiques, c'est-à-dire qu'il doit constituer la population de petite nature. Le besoin d'échantillon répond tout simplement à un double principe d'économie et d'adaptation à la réalité facilitant et réduisant ainsi la recherche. Au niveau de l'importance que revêt l'échantillon, il se doit impérativement d'être représentatif de la population cible, afin d'obtenir les résultats fiables et crédibles.

Dans cette étude, l'intérêt est porté sur les élèves et aussi sur les enseignants de français qui dispensent les cours dans la classe de troisième du collège polyvalent Saint-Pierre de Mimboman. Ainsi, l'échantillon s'élève à 100 élèves de la classe de 3^e du collège polyvalent Saint-Pierre. L'on a choisi de travailler avec un échantillon d'étude constitué de seulement cent (100) élèves répartis en deux groupes dont un groupe témoin constitué de cinquante (50) et un groupe expérimental de même effectif, soit 50 élèves par groupe. Il faut donc préciser que tous les deux groupes ont pris part à l'expérience. Les groupes qui avaient la consigne et qui ont expérimentés l'enseignement par atelier sont le groupe expérimental constitués de cinquante (50) élèves. Le groupe qui suivra les cours avec la méthode d'enseignement classique est le groupe témoin encore appelé groupe de contrôle. Pour un souci d'équité et d'équivalence, d'égalité, ce groupe a également été constitué de cinquante (50) élèves.

Tableau 6 : répartition de l'échantillon en groupe expérimentaux

Classes	Effectifs
Groupe témoin	50
Groupe expérimental	50
Total	100

Source : enquête de terrain 2023

3.5. MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES QUANTITATIVES

IL est question dans cette étude d'établir un rapport de cause à effet entre la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles des apprenants en expression orale dans les classes pléthoriques en français. Pour ce faire, il est important de choisir un établissement où l'accès est facile, un établissement disposant de la population d'étude et des échantillons nécessaires à cette expérimentation. Cette partie se résume d'une part à présenter les techniques de collecte des données et d'autre part à leur technique d'analyse. L'on peut donc dans cette logique faire recours aux observations. Pour cela, il est indispensable d'utiliser les instruments adaptés à l'étude. Dans la présente étude, il est important de rappeler que l'on a opté pour une recherche quantitative. Pour ce qui est de la collecte de ces données quantitatives, nous avons procédé par une expérimentation, comme méthode de collecte des données.

3.5.1. Présentation de la méthode

3.5.1.1. Méthode quantitative : une démarche expérimentale

Karsenti et Savoie Zajc (2006), dans leurs travaux décrivent la recherche quantitative selon trois types, notamment : le type expérimental, le type quasi expérimental et le type pré-expérimental. Ces trois types peuvent donc se résumer dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et Savoie Zajc.

CARACTÉRISTIQUES	DIFFÉRENTS MODELS		
	EXPÉRIMENTAL	QUASI EXPÉRIMENTAL	PRE EXPÉRIMENTAL
L'échantillon des sujets est fait au hasard dans une population	OUI	NON	NON
Le hasard détermine quels sujets seront soumis aux épreuves	OUI	NON	NON
Implication d'un groupe de contrôle	OUI	OUI	NON
Le groupe expérimental et le groupe de contrôle sont équivalents	OUI	NON	NON

Source : Karsenti et Savoie Zajc (2006)

Telle que décrite, l'expérience en recherche scientifique fournit un atout spécialement efficace. Son application dans une étude ouvre la voie à la recherche quantitative des phénomènes, à la vérification des hypothèses également, elle permet une consolidation des bases d'un grand nombre de théories. Elle permet de ressortir la corrélation qui existe entre deux facteurs, deux phénomènes Ney (2020). Dans le cas de la présente recherche, considérant l'aspect délicat de notre travail et des hypothèses formulées, nous avons opté pour une démarche quasi-expérimentale.

D'une manière générale, la méthode expérimentale en psychologie est une méthode par laquelle l'on étudie le lien de causalité qui existe entre des phénomènes ou des événements internes ou externes à un sujet et la modification de comportement de ce sujet (Mareau, et al, 2006). La méthode dans ce cas comporte plusieurs étapes notamment : isoler les variables censées influencer le comportement étudié, il est donc important pour l'expérimentateur de bâtir une situation expérimentale. Dans notre recherche, bâtir une situation expérimentale renvoie à construire un environnement d'apprentissage avancé. La construction de cet environnement passe par l'aménagement d'un espace géographique qui sera disposé à nous permettre de mieux réaliser notre

expérience. L'expérience consiste par la suite à la vérification des hypothèses dans l'optique soit de les infirmer, soit de les confirmer. La méthode expérimentale a pour but principal de rendre possible l'établissement des relations de causalité entre des événements et par la suite, de rendre possible la prédiction de l'apparition des événements. Elle consiste donc à faire varier un facteur ou les facteurs d'une variable et à mesurer les effets de cette variable sur le comportement (Mareau et al, 2006).

L'expérimentation en pédagogie, est un moyen d'établir la preuve de l'existence d'une relation entre une variable indépendante telle qu'une situation d'apprentissage et une variable dépendante comme le comportement attendu de la part de l'apprenant (Tsafak, 1969). C'est donc un procédé par lequel l'investigateur manipule et contrôle une ou plusieurs variables indépendantes et observe la variation, l'impact sur les variables dépendantes (Tsafak, 1969). Dans cette étude menée, il sera donc question durant la phase expérimentale d'établir le rapport de cause à effet entre la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français. Mieux encore, l'on déterminera le niveau, le degré d'impact, le niveau de contribution de techniques d'atelier sur la construction des performances par élève.

Une bonne expérience obéit à un certain nombre d'étapes, de tâches. Mareau et al, vont donc définir les différentes étapes d'une expérience, elles vont de ce fait présenter les étapes ci-après : La tâche, la tâche renvoie à l'ensemble des actions que l'expérimentateur attend de l'expérimenté, le matériel, il désigne ceux sur quoi l'apprenant va travailler, l'appareillage quant à lui détermine les appareils qui seront utilisés pendant l'expérience, quant à la consigne, elle renvoie, aux canevas à suivre par l'apprenant. Dans notre étude, les étapes consisteront donc pour l'apprenant à suivre un cours (tâche) qui sera dispensé avec les différentes méthodes d'enseignements que nous avons définies, par la suite, ils seront soumis à un test qui se matérialise par une épreuve écrite type examen, comme ils ont l'habitude d'avoir. Il faut préciser que cette expérience a simplement pour but, de vérifier l'usage d'atelier en contexte des grands groupes sur la construction des compétences par les apprenants, ceci dit, il sera question de faire une comparaison entre la méthode d'enseignement classique et la méthode d'enseignement moderne laquelle facilite ou favorise mieux la construction des performances.

Les précurseurs définissent plusieurs plans expérimentaux, il s'agit là des types d'expériences que l'on peut appliquer à une recherche en éducation. Tsafak (1969) distingue de ce

fait sept (07) plans expérimentaux entre autre : (1) l'étude des cas, (2) le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test, (3) la comparaison statistique entre les groupes, (4) le plan avec pré-test et post-test simulé, (5) le plan avec pré-test, post-test et groupe témoin, (6) le plan à quatre groupes de Salomon et (7) le plan post-test seulement et groupe témoin.

Tableau 8 : les sept (07) plans expérimentaux de Tsafak (1969)

Les sept (07) plans expérimentaux de Tsafak
1. L'étude de cas
2. Le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test
3. La comparaison statistique entre les groupes
4. Le plan avec pré-test et post-test simulé
5. Le plan avec pré-test et groupe témoin
6. Le plan à quatre groupes de Salomon
7. Le plan post-test seulement et groupe témoin

Source : Tsafak (1969)

Parmi les différents plans expérimentaux proposés par Tsafak dans ses travaux, le plan numéro 5 est celui qui convient le mieux à notre étude. Notamment le plan avec pré-test, post-test et groupe témoin. Ce plan a été choisi en raison non seulement du problème soulevé par la présente recherche, de nos hypothèses d'étude et des objectifs. En outre, le choix du plan pré-test, post-test a également été choisi en raison des avantages que ce type d'expérience offre.

Parmi les avantages du plan expérimental pré-test, post-test et groupe témoin, est que ce type de test permet de généraliser les différences notamment, les différences de types environnementaux et historiques. Ces différences lors de l'échantillonnage qui se fait de manière aléatoire, apparaissent donc dans tous les groupes expérimentaux limitant ainsi les biais liés à l'environnement et l'histoire. Le plan expérimental pré-test, post-test permet également de réduire, voire même de limiter les facteurs de sélection car l'échantillonnage est aléatoire, il permet également de limiter les effets de la mortalité expérimentale qui se définit comme l'impact qu'a la durée d'une expérience sur la validité interne de cette expérience. Car une fois que les notes du pré-test sont connues, peu importe la durée de l'expérience, et si la population d'étude reste la même, l'étude reste pertinente.

Seulement, la mortalité de la population limite la généralisation de l'étude sur la totalité de la population, elle limite par-là, la validité externe de l'étude. Il a donc été question comme il a été indiqué plus haut de sélectionner un échantillon qui a pris part à l'expérience. Pour ce faire, nous avons travaillé avec deux groupes notamment un groupe témoin et un groupe expérimental. Le groupe témoin a reçu des enseignements dispensés via la méthode traditionnelle d'enseignement sans former les ateliers.

Quant au groupe expérimental, il a reçu des enseignements basés sur *donner son opinion sur une problématique liée à la vie socioculturelle* (nous avons proposé des sujets) tout comme le groupe témoin à la seule différence que les enseignements étaient dispensés en atelier et en sous groupe, une technique didactique semblable. Les résultats obtenus nous ont donc permis de procéder à une comparaison à travers laquelle nous avons clairement mesuré d'une part l'efficacité individuelle des élèves en expression orale en situation des grands groupes, et d'autre part, le niveau d'impact de l'enseignement par atelier sur la construction des compétences en expression orale en français en s'appuyant sur donner son opinion. Pour conclure, la présente recherche s'articule autour d'une collecte des données quantitative. Ce volet quantitatif repose sur la méthode expérimentale, précisément sur le plan expérimental à pré-test, post-test et groupes expérimentaux pour une démarche quasi-expérimentale qui offre plusieurs avantages.

3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données de cette étude a été guidée par l'usage combiné des instruments pour la collecte des données Quantitatives. L'on a de ce fait opté pour l'usage d'un thème qui a servi de test :

Test (pretest)

Une fille de 15 peut-elle se marier ? Comme consigne donner votre opinion en une phrase

3.6.1. Techniques de collecte des données

Les données dont il est question ici, réfère à l'ensemble des informations collectées afin d'expliquer ou de justifier un fait ou un phénomène. Ces données peuvent donc en fonction du type d'étude menée être soit qualitatives, soit quantitatives. Pour le cas de la présente étude, les données sont collectées sous la forme quantitative. Pour ces données quantitatives, la démarche quasi-expérimentale avec pré-test, post-test et groupes expérimentaux a orienté la collecte des données

de notre étude. Pour ce faire, l'on a eu un échantillon constitué de deux (02) groupes, chacun de ces groupes constitués de cinquante (50) élèves. Soit un total de cent (100) apprenants.

3.6.2. Instruments de collecte des données : le test des épreuves de connaissance

En ce qui concerne la collecte des données quantitative de notre recherche, la collecte s'est faite en plusieurs étapes entre autre un pré-test et un post-test. L'épreuve de connaissance utilisée ici a servi à la collecte des informations de cette étude. Il convient donc de préciser que la même épreuve a été utilisée à différents moments de cette expérience.

3.6.3. Présentation et description du test.

Le test mis en exergue dans cette étude est une séance d'enseignement/apprentissage qui s'est faite de manière simultanée dans les différents groupes expérimental et témoin. Le test a donc consisté à avoir deux séances d'enseignement avec les différents échantillons. Notamment une séance d'enseignement avec les méthodes classiques d'enseignement et une séance d'enseignement avec la méthode d'enseignement proposée (atelier/sous-groupe). Il convient donc de préciser que le cours qui a été dispensé est resté le même pour les différents tests à la seule différence qu'il s'est fait avec des méthodes différentes. Pour ce qui est des pré-tests et post-test, ils se sont fait à travers l'administration d'une même épreuve avant et après le test.

3.6.3.1. La constitution de l'épreuve d'expression orale

- **Présentation de l'épreuve**

Afin d'avoir l'impact réel de l'enseignement par atelier sur le développement des performances individuelle des apprenants en expression orale, l'on a soumis l'échantillon à deux examens qui portaient sur une même épreuve mais légèrement différente. Ladite épreuve se présentait ainsi qu'il suit : L'épreuve a été conçue sur le model d'une épreuve APC. Elle commence par un entête qui permet d'avoir des informations sur l'apprenant notamment le nom complet, la classe, l'établissement et la date de jour. Par la suite, l'épreuve présente l'intitulé de la compétence visée par l'évaluation. Dans cette partie, une situation problème (*rappelons les étapes d'une situation problème : le contexte, le problème, et la tâche*) est présentée à l'apprenant afin qu'il descelle par lui-même la solution. Cet exercice se présente par un thème, suivi de la tâche que l'élève doit donner son opinion afin de pouvoir répondre aux questions. Il est important de souligner qu'une épreuve s'accompagne d'un corrigé.

▪ **Constitution de l'épreuve.**

L'épreuve est une épreuve type APC dont la validité et la fiabilité ont été confirmées simultanément par les enseignants du collège polyvalent Saint Pierre de Mimboman et d'ailleurs, par le Principal dudit collège. L'épreuve est donc constituée d'un corpus qui sera lu par les élèves, suivi des exercices d'applications portant sur les discussions sans toutefois oublier la leçon du jour.

Tableau 9 : grille d'évaluation

Grille de notation
Epreuve d'expression orale
Classe : 3^e
<ul style="list-style-type: none">• La maîtrise du sujet 4pts• La maîtrise de la langue 4pts• L'articulation 4pts• La cohérence 4pts• La présentation 2pts

Thème : une jeune fille de 15 peut-elle se marier ?

Consigne : donner votre opinion en faisant usage des locutions introductives

3.6.3.2. Protocole expérimental

Le protocole expérimental désigne l'ensemble des tâches que les sujets prennent part à l'expérimentation qui ont à effectuer. Ce protocole spécifie notre dispositif d'enseignement suivi de la consigne à respecter durant le déroulement de l'expérimentation. Mais avant de présenter le dispositif à question, nous débutons par une observation de leçon portant sur les registres de langue en classe de 5^e. En contexte des grands groupes. Cette classe n'est pas la classe cible pour mener les enquêtes. Mais en recherche le facteur curiosité est nécessaire dans la mesure où cette curiosité peut améliorer notre étude.

Mais, durant cette séquence nous avons observé quelques problèmes liés à la gestion du groupe qui n'a pas permis à l'enseignante de donner la parole à tous les apprenants. L'enseignante a mis le corpus au tableau, la stagiaire s'attendait qu'elle fasse la première lecture, mais ce n'était pas le cas, elle a laissé que la première lecture soit faite par un élève qui ne parvenait pas à prononcer certains mots, pourtant l'enseignante devrait faire la première lecture pour donner le ton

aux apprenants. Cet acte ne peut pas permettre d'évaluer les performances individuelles des apprenants en français en général et en particulier en expression orale (la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite, ni même l'objectif de notre thème qui est de développer la performance communicative.

Les élèves éprouvent des difficultés à lire correctement, à cet effet l'enseignante devait les accompagner en faisant la première lecture pour débloquer certaines difficultés, car la lecture est la clé pour comprendre un texte, et cette compréhension amène l'élève à produire le texte oralement. Mais compte tenu de l'effectif l'enseignante donne la parole à deux voire trois élèves.

À partir de cette observation, nous proposons un dispositif d'enseignement selon le modèle APC (Approche par Compétence) qui pourrait aider les enseignants à pouvoir gérer leurs classes en contexte de grands groupes en expression orale en français pour développer les performances des apprenants. C'est ainsi que nous parlons de « *défendre son point de vue sur une problématique liée à la vie socio-culturelle* » en situation des grands groupes.

Nous nous n'arrêtons pas seulement à proposer, mais nous allons l'expérimenter en classe avec les apprenants. Comment donner son opinion sur une problématique liée à la vie socio-culturelle ? En contexte de grands groupes ? Parce que les apprenants auront la possibilité d'interagir entre eux les élèves, et nous allons travailler sur un type d'exercice : l'exposé (donner son opinion sur une problématique liée à la vie socio-culturelle en faisant usage des locutions introductives) en classe de 3^e. Pourquoi proposer ce dispositif aux enseignants de français ?

Tableau 10 : fiche de préparation de la leçon pour les groupes témoin et expérimental

FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON

Année scolaire : 2023- 2024

Etablissement : Collège polyvalent Saint-Pierre

Discipline : français

Nature de leçon : expression orale

Leçon : donner son opinion sur une problématique liée à la vie socioculturelle

Classe : 3^e

Durée : 55min

Effectifs : 50 apprenants

Objectif : l'apprenant au terme de cette leçon saura donner son opinion tout en le justifiant à l'aide des locutions.

Corpus

Thème : une fille de 15 ans peut-elle se marier ?

Consigne : donner votre opinion en une phrase oralement

Résumé

- L'opinion est un jugement que l'on porte sur un individu, un être vivant, un phénomène, un fait, un objet ou une chose.
- Pour formuler une opinion vis-à-vis d'une personne, au sujet d'un fait, par rapport à un objet ou à une idée, on peut utiliser les verbes suivants :

Je pense que...

Je crois que....

J'estime que...

Je trouve que...

J'imagine que...

Je suppose que...

Je me doute que...

Ces verbes d'opinion ont la même signification que les expressions suivantes :

À mon avis...

D'après moi...ou selon moi...

J'ai le sentiment que...

J'ai l'impression...

Exercice d'application

Thème : la télévision est-elle dangereuse pour les enfants ?

Consigne: donner votre opinion en une phrase tout en utilisant les locutions exprimant une opinion.

Source terrain : 2022

3.6.3.3. Etude 1 : Méthode d'enseignement en atelier

- La tâche

La tâche ici renvoie à une action que l'apprenant doit effectuer pour atteindre l'objectif fixé par l'enseignant. Tout au long du test, les apprenants ont eu à effectuer plusieurs tâches à chaque moment de l'enseignement (lecture, discussion). Il faut aussi préciser que le cours tel que construit repose sur le débat, avec une tâche pour l'apprenant. Donc, à chaque fois, l'enseignant pendant la séance d'enseignement/apprentissage marque un temps d'arrêt pour rappeler la consigne de la discussion aux groupes. Il apparaît donc des tâches telles que : des questions, des jeux de question/réponse durant lesquels les élèves devaient répondre aux questions qui leur étaient posées. Comme autre tâche, les élèves devaient lire le thème qui leur était présenté et par la suite donner leur opinion sur le thème proposé à la consolidation.

Il est également important de préciser que pendant la phase d'expérimentation avec le dispositif, il était question après la phase d'enseignement que les apprenants fassent une discussion sous forme d'un débat qui sera présenté oralement. Cette tâche a pour avantage de faciliter la communication des connaissances dans les ateliers, ainsi que leur rétention par les apprenants. Cette méthode d'apprentissage dite la division (les ateliers) a été développée par Banga Amvéné.

- La consigne

Elle renvoie à l'ensemble des recommandations et des tâches formulées afin de mieux guider chaque sujet pendant le pré-test, post-test. De manière plus simple, la principale tâche consistait pour les élèves à suivre simplement le cours. Mais, il convient de dire que le cours était interactif, ce qui signifie qu'à chaque étape du cours l'enseignant devait s'arrêter pour faire une vérification des acquis. Cette vérification des acquis faisait donc par un petit jeu de question/réponse que l'enseignant organisait à sa manière. Et cette phase de vérification des acquis intervenait entre deux parties du cours. De manière concrète, entre la lecture du texte et le moment de débat, il y avait une phase question/réponse.

Il est également important de préciser que pendant la phase d'expérimentation avec les ateliers qui ont été mise à place, il était question de préciser le rôle de chaque membre présent dans le groupe et les soumettre à un exercice de défendre son opinion. À la fin de cette petite séance, les apprenants ont été soumis à une petite séance de question/réponse orale qui leur permettait de maintenir leur éveil et leur mémoire.

3.6.4. Déroulement de l'expérience.

3.6.4.1. Le pré-test (test)

Dans le cas de cette étude, l'expérience a consisté dans un premier temps à faire un pré-test et par la fin à un post-test. Il a donc été question dans le pré-test de procéder à une évaluation diagnostique qui a permis d'avoir le niveau des apprenants du groupe témoin et du groupe expérimental. Le pré-test est un examen oral qui a eu lieu le mardi 13 septembre 2022. Cette date est spécialement marquée par la signature de l'autorisation d'accès au collège qui avait été délivrée par Monsieur le Principal du collège Saint-Pierre de Mimboman. Il convient de préciser que nous avons travaillé sur la même épreuve ce qui a servi pour le pré-test et le posttest, pour le prétest nous avons proposé un thème qui porte sur : *une fille de 15ans peut-ell se marier ?* Suivi de la consigne *donner votre opinion en une phrase*. Pour le post-test nous avons proposé toujours le même thème : *une fille de 15 ans peut-elle se marier ?* Cette fois-ci la consigne devient complexe *donner votre opinion en faisant usage des locutions introductives*. Pour le pré-test, il était question de soumettre toute la population cible, tous les deux groupes confondus (élèves de la classe de 3è) à l'évaluation sans distinction d'individu. Après le prétest les deux groupes sont divisés, le groupe témoin et le groupe expérimental chacun dans sa classe.

3.6.4.2. Déroulement du test proprement dit.

Le test a eu lieu la même semaine que le post-test. Il faut préciser que notre expérience sur le terrain a duré une (01) semaine. Le test a été réalisé pendant une séance d'enseignement. C'est-à-dire une séance dans laquelle les deux groupes étaient mélangés. Ce test a donc consisté dans un premier temps de nous assurer que les salles qui devaient recevoir les apprenants testés étaient larges. Il convient tout de même de préciser que le test s'est tenu pendant la période de la rentrée qui marque la motivation massive énergétique des apprenants dans les activités. Pour dire que les salles de cours étaient remplies d'élèves, donc nous étions vraiment en situation des grands groupes. Le test a eu lieu les mardi 13(prés-test) et vendredi 16 septembre 2022(post-test).

Ceci a donc permis d'occuper une grande (1) salle de classe dans laquelle était regroupés tous les groupes qui devaient prendre part du test. Il est par ailleurs important de préciser que l'échantillon a été divisé en deux groupes après le test : le groupe témoin constitué de 50 apprenants et le groupe expérimental qui comprends également 50 apprenants de l'échantillon c'est-à-dire 100 apprenants au total qui ont été soumis au test de façon ordinaire.

De manière plus simple, une fois que les autorisations parentales ont été rapportées par les apprenants, l'on a été fixé sur qui devait prendre part à l'expérience en fonction des autorisations qui avaient été signées par les parents. Au total, sur 100 élèves, 100 avaient eu les autorisations de leurs parents qui pour la plupart s'étaient rapprochés du collège pour savoir davantage de quoi il était question avant de donner leurs accords. Nous précisons ici que, les cents (100) apprenants contiennent deux classes de troisièmes différentes.

De manière simple, les deux groupes de travail étaient constitués de 50 apprenants pour expérimenter la méthode par atelier, par sous-groupe, mais le dernier groupe, c'est-à-dire le groupe témoin regroupait tous les autres apprenants, c'est-à-dire les 50 retenus. Seulement, seuls les résultats des 50 apprenants qui avaient été sélectionnés étaient considérés pour l'analyse des données obtenues.

Pour le groupe témoin, après le test, il a suivi les cours via la méthode traditionnelle d'enseignement le 14 septembre 2022. Pour eux, une fiche de préparation de la leçon a été montée (Cf annexe). Ladite fiche de leçon dont le titre est : *donner son opinion sur une problématique liée à la vie socioculturelle en faisant usage des locutions introductives* devait être manipulée durant le déroulement de la leçon. Dans l'entame de la leçon, une petite phase de révision avant la leçon du jour a eu lieu à travers une séance de questions auxquelles devaient répondre les apprenants qu'est *ce qu'une opinion ? Qui a déjà donné son opinion sur un problème ?* Pour canaliser la question *qui a déjà pris part à une discussion et a fait attendre son opinion*. Cette phase de révision a permis par ailleurs de faire une transition avec le cours qui était programmé, par la suite, une situation problème a été présentée aux apprenants, le but de la situation problème était d'amener les apprenants à comprendre qu'il ne suffit pas de donner son opinion de façon hâveuse, mais qu'ils sachent donner leur opinion en faisant usage des locutions introductives. Alors, une phase de question-réponse a été présentée aux apprenants, une fois qu'ils ont eu à répondre aux questions oralement, le titre de la leçon a été mis au tableau.

Une fois que le titre a été mis au tableau suivi du thème : *la télévision est-elle dangereuse les enfants ?* Les apprenants étaient en place, chacun sur sa place habituelle. Afin d'impliquer tous les élèves, un petit jeu concours a été réalisé, la salle de classe contenait quatre (05) rangées. Il était question pour les apprenants à travers le thème proposé de donner leur opinion tout en utilisant les locutions exprimant une opinion. Après cette phase un petit résumé leur a été proposé, il faut aussi

préciser que pour les enfants de la classe de 3^e, le résumé était dicté car ces apprenants sont appelés à développer la compétence écrite étant donné qu'ils sont dans une classe d'examen et la majorité d'épreuves se fait par écrit, et sont admis en classe de seconde après l'obtention du brevet, un début du second cycle. Hormis que ces apprenants sont appelés à développer la compétence écrite de degré de force car leur dicter le résumé n'est pas chose facile, il y a certains qui sont à la ligne et d'autres ne les sont pas.

Pour le groupe expérimental, le cours leur était dispensé en atelier/ en sous-groupe de cinq (5) apprenants par atelier chacun avec un rôle très précis dans l'atelier (un chef, un sous-chef, un secrétaire, un porte-parole et un surveillant). Ledit cours est passé le 15 septembre 2022 reposait sur le même contenu que le cours du groupe témoin, de la même fiche de préparation de la leçon avec les mêmes objectifs *faire usage des locutions introductives* lorsqu'il faut donner son opinion sur le thème proposé. Le procédé était le même, le cours a commencé par une phase de révision les apprenants sont soumis au jeu-question *qu'est ce qu'une opinion ? Qui a déjà donné son opinion sur un problème ?* Pour canaliser la question *qui a déjà pris part à une discussion et a fait entendre son opinion ?* Une fois que la petite révision a été faite, la situation problème a aussitôt été présentée aux apprenants qui avaient pour tâche d'en déceler le problème. Une fois cette phase terminée, le cours proprement dit a débuté. Le dispositif d'enseignement était déjà en place. Il convient également de préciser que le groupe de 50 apprenants était reparti en petit sous-groupe de cinq (05) apprenants soit dix sous-groupes (10) groupes dans la salle de classe.

À la différence de la méthode d'enseignement classique (traditionnelle), le dispositif offrait également des petites animations et des débats sur l'actualité. Alors il était facile pour les apprenants de desceller le phénomène étudié et de répondre oralement aux questions qui leurs étaient posées. Le dispositif contenait également des petits sujets de débats pour relaxer les groupes. Le déroulement du cours était le même, le cours a débuté par une phase de révision, la phase de révision qui marque le pont et qui a permis de présenter la situation problème du cours suivant en proposant le thème suivant comme une activité : *la télévision est-elle dangereuse pour les enfants ?* Suivi de la consigne *donner votre opinion un faisant usage des locutions introductives*. Là les questions sont données de façon orale, autrement dit, chaque sous-groupe prend un 1 à 2 minutes pour réfléchir. Les résultants de chaque sous-groupe sont présentés comme suit : confrontation entre les sous-groupes, à la fin de cette confrontation le porte parole de chaque sous-groupe donne

l'opinion du groupe. Cette étape nous conduit à la formulation de la règle. Après avoir formulé le résumé, les apprenants devaient donc copier le résumé qui leur était dicté par l'enseignante

3.6.4.3. Le post-test

Le post-test de cette étude est constitué d'une évaluation à laquelle les apprenants du différent groupe expérimental et témoin ont été soumis. L'épreuve porte sur un thème dans lequel est demandé aux apprenants de *donner son opinion sur le thème : une fille de 15 ans peut-elle se marier ?* Faire une mise en scène dans laquelle deux apprenants de groupes différents donnent leurs opinions devant leurs camarades sur le thème proposé. Les apprenants ont tous été placés dans la même salle de classe. Seulement, le répertoire des sujets était déjà connu. Le post-test quant à lui a eu lieu la même semaine le 16 septembre 2022.

3.7. VALIDITÉ ET FIABILITÉ DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour mesurer ce qu'il est censé mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence : celle de la validité interne et de la validité externe.

- Validité interne

La validité interne consiste à vérifier l'homogénéité des items. Les questions qui constituent cette expérience sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions. Dans le cadre de ce travail, la cohérence qu'il existe entre les questions de recherches, les objectifs, et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne.

- Validité externe

La technique du pré-test va permettre d'évaluer la validité externe de ce travail de recherche. Cette technique permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'enquête définitive. Grawitz (1993) définit la pré-enquête comme « l'étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour l'enquête ». La pré-enquête peut améliorer considérablement l'efficacité de l'enquête proprement dite et peut réduire le coût de façon importante. Pour ce faire, la validation externe des instruments de collecte des données se fera à plusieurs niveaux, d'abord, cette validation se fera

d'abord par les experts en français particulièrement en expression orale pour ce qui est de l'efficacité des techniques, par la suite, les instruments seront présentés aux deux superviseurs de cette recherche.

- **Fiabilité**

La fiabilité de l'instrument repose sur la cohérence entre les éléments de réponse et les questions posées lors d'une enquête. C'est le coefficient Alpha qui est le coefficient utilisé pour mesurer la fiabilité des questions posées lors d'un test, les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées (Cronbach, 1951).

3.8. MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

3.8.1. Traitement des données quantitatives

Pour l'analyse des données quantitatives issues de notre test, nous avons utilisé comme logiciel, le logiciel SPSS version 20. En sciences sociales, les tests statistiques sont les méthodes par excellence d'administration de la preuve. À cet effet, plusieurs techniques peuvent être utilisées. Dans le cadre de cette étude, l'analyse descriptive nous a permis d'analyser les données recueillies à l'aide du corpus. Pour ce qui est des données qualitatives, nous avons utilisé l'analyse de contenus.

3.8.1.1. Test statistique

Il permet dans sa phase descriptive de faire ressortir les tableaux qui serviront dans la suite du travail. Quant à l'analyse corrélationnelle, elle est utilisée dans le but de vérifier les différentes hypothèses. Cette vérification se fait à travers le calcul du test de moyenne Z sur petit ou grand échantillon qui permet de vérifier l'existence des différences significatives entre la moyenne de deux groupes ou de plusieurs de sujets relativement à une variable effet (variable dépendante).

Le test Z voudrait que la variable dépendante soit mesurée sur une échelle d'intervalles ou de rapports. Il est donc question avec le test Z de student dans un premier temps de soumettre à une expérience un groupe (échantillon), ce groupe sera soumis à un pré-test et à un post-test. À la suite de ce test, les statistiques seront comparées dans l'optique de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche.

3.8.1.2. Le test d'Anova ou Analyse de la Variance

ABDI (1987) en statistique, le teste d'Anova encore appelé analyse de la variance est souvent convoqué pour effectuer des comparaisons statistiques pour les moyennes des échantillons. Le test d'Anova permet au chercheur d'infirmer ou de confirmer une hypothèse. Il sera principalement question dans ce travail lors de l'utilisation du test d'Anova de formuler nos hypothèses statistiques (HO et H1). Dans laquelle HO ou encore hypothèse nulle vérifiera la différence entre les moyennes de nos groupes expérimentaux. Quant à l'hypothèse alternative ou H1, elle est notre hypothèse de recherche.

L'analyse de la variance ou test d'Anova sera appliqué ici en raison du caractère quantitatif de notre variable dépendante que l'on pourra donc mesurer à travers les performances scolaires des apprenants en termes de notes obtenues par ceux-ci pendant nos différentes expériences. Nous utilisons ce test pour établir une différence significative entre la variance des différents groupes répondant à notre étude pour mesurer l'influence de nos variables sur les compétences des apprenants.

Après la collecte des données, le chapitre suivant porte sur la présentation des données et à leurs analyses dans l'optique de dégager la singularité des résultats obtenus. Pour ce faire, cette partie comporte la présentation des résultats quantitatifs à travers l'analyse des données descriptives l'analyse corrélationnel.

Conclusion :

Au- delà de ce qui vient d'être dit, nous rappelons que le choix de deux (2) groupes se justifie ainsi :

De prime abord, le test a consisté à enseigner avec la même leçon, ce qui veut dire qu'on avait conservé un seul groupe experimental et un seul groupe témoin dans une même salle pour passer le test (prétest). Pour avoir de données fiables et vraies, il était important de soumettre une seule fois chaque apprenant de manière simultanée synchronisée à la même heure, même jour au même intervalle horaire, tous les apprenants choisis.

Nous rappelons ici que, le grand groupe a été éclaté après le test, le groupe témoin dans sa salle de classe et le groupe expérimental dans sa salle de classe aussi.

Il est par ailleurs important de préciser que notre étude met en exergue deux (2) démarches pédagogiques, notamment une pédagogie non adaptée (cours magistral) aux groupes et une pédagogie différente adaptée au grand groupe (par atelier/ sous-groupes). La leçon étant la même, un scénario pédagogique a été développé autour de chaque méthode mise en place, d'où l'utilisation de deux (2) groupes.

C'est ainsi que nous avons appliqué dans chaque classe de deux (2) choisies, une méthode d'échantillonnage systématique avec pour base de sondage la liste des apprenants de la classe pour en tirer les cinquantes (50) par classe qui devaient participer à l'expérimentation.

Enfin, l'implémentation de cette expérimentation a donc utilisé une (1) enseignante qui a conduit au même moment une situation de classe mettant en exergue chacune des méthodes (traditionnelle, atelier, et sous-groupe) pédagogique spécifique.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Il a été question dans le chapitre précédent de présenter la méthode, on entend : les outils de collecte, l'échantillonnage et sa techniques et les outils d'analyse. Il convient de préciser que la méthode que dans le cas de notre étude nous utilisons la méthode quantitative. Après avoir collecté et traité les données, nous présenterons les résultats de la recherche quantitative.

4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES SCORES DES TESTS DANS LE GROUPE TEMOIN ET LE GROUPE EXPERIMENTAL

4.1.1. Analyse des scores et au pré-test dans le groupe témoin

Tableau 11 : répartition des élèves du groupe témoin selon les notes obtenues au pré-test

Note/20	Effectif	Total	Pourcentage	Total
6	3	Sous moyennes : 30	6	Sous moyennes : 52%
7	6		12	
8	8		16	
9	9		18	
10	11	Moyennes : 33	22	Moyennes : 48%
11	11		22	
12	2		4	
Total	50		100,0%	

Source données de terrain 2022

Ce tableau nous renseigne sur le score de sous-moyennes et le score des moyennes obtenus par les élèves du groupe témoin au pré-test, nous avons 26 élèves avec une note inférieure à 10 contre 24 élèves ayant une note supérieure ou égale à 10. Donc au total, nous enregistrons 30 sous-moyennes qui s'expriment à 52% et 33 moyennes qui s'expriment à 48%. Ici, le taux d'échec est supérieur au taux de réussite.

4.1.2. Analyse des scores et au post-test dans le groupe témoin

Tableau 12 : répartition des élèves du groupe témoin selon les notes obtenues au post-test

Note/20	Effectif	Total	Pourcentage	Total
7	1	Sous moyennes : 20	2	Sous moyennes : 40 %
8	6		12	
9	13		26	
10	15	Moyennes : 30	30	Moyennes : 60 %
11	10		20	
12	4		8	
13	1		2	
Total	50	100	100%	100%

Source données de terrain 2022

Ce tableau nous renseigne davantage sur le score des notes obtenues par les élèves au post-test, cette fois-ci, nous avons 20 sous-moyennes contre 30 moyennes. Le taux d'échec quitte de 52% à 60%. Pour tout dire, c'est après le cours que ces élèves ont amélioré leurs notes.

4.1.3. Analyse descriptive des scores du test dans le groupe expérimental

Analyse des scores au pré-test dans le groupe expérimental

Tableau 13 : répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes obtenues au pré-test

Note/20	Effectif	Total	Pourcentage	Total
5	2	Sous moyennes : 32	4	Sous moyennes : 76%
6	8		16	
7	10		20	
8	12		24	
9	6		12	
10	9	Moyennes : 12	18	Moyennes : 24%
11	2		4	
12	1		2	
Total	50	44	100,0%	100%

Source données de terrain 2022

Dans ce tableau, nous enregistrons 32 sous-moyennes comme notes obtenues au pré-test contre 12 moyennes, le taux d'échec s'élève à 76% et le taux de réussite à 24%.

Analyse des scores au post-test dans le groupe expérimental

Tableau 14 : répartition des élèves du groupe expérimental selon les notes obtenues au post-test

Note/20	Effectif	Total	Pourcentage	Total
8	7	Sous moyennes : 17	14	Sous moyennes 34%
9	10		20	
10	13	Moyennes : 33	26	Moyennes : 66%
11	10		20	
12	4		8	
13	3		6	
14	2		4	
15	1		2	
Total	50	50	100,0%	100%

Source données de terrain 2022

Au post-test, nous avons 17 sous-moyennes contre 33 moyennes. Nous remarquons l'amélioration de notes après le cours. Le taux d'échec quitte de 76% à 34% et le taux de réussite quitte de 24% à 66%.

Tableau 15 : synthèse des progrès effectués

Élèves ayant obtenus une moyenne:	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
≥10	12/50	33/50	24	30
Elèves en progrès ayant franchi le cap de 10/20	+21/50		+6	
Pourcentage	42%		12%	

Source données de terrain 2022

Ce tableau démontre les progrès effectués entre les deux groupes témoin-expérimental. Dans le groupe expérimental au pré-test comme au post-test les élèves en progrès ayant franchi le cap de 10/20 sont plus de 21 et nous enregistrons 42%, alors que, avec le groupe témoin au pré-test comme au post-test les élèves en progrès ayant franchi le cap de 10/20 sont de plus 6 avec un pourcentage de 12%.

4.1.4. Vérification des hypothèses

En guise de rappel, le sujet de cette recherche est intitulé « pédagogie des grands groupes et performances individuelles des élèves en expression orale ». Il est question de montrer l'influence de la pédagogie du groupe sur le développement des compétences orales chez les élèves de la classe de troisième. Afin d'atteindre cet objectif, un corpus de données a été construit. Ce corpus est constitué d'une série de scores collectée lors des tests d'apprentissage dans le groupe témoin et le groupe expérimental. Compte tenu des données en présence (score des élèves au pré-test et post-test), des groupes en présence (groupe de témoin et expérimental) et de l'effectif des différents groupes d'expérience ($n \geq 30$), nous avons adopté le Z-test pour évaluer la différence statistique des scores entre le groupe témoin et le groupe expérimental au pré-test et au post-test.

4.1.4.1. Analyse comparative de l'influence de la pratique dans sur les performances scolaires des élèves du groupe témoin

Dans le groupe témoin, le Z test est appliqué pour évaluer les différences significatives et statistiques des scores au pré-test et au post-test. Les résultats sont présentés dans le tableau (n°16).

Tableau 16 : comparaison des performances dans le groupe témoin au pré-test et au post-test

Tests	Effectif (n)	Moyenne (M)	Ecart-type (ET)
Ensemble des résultats cognitifs des élèves de 3è avant la classe traditionnelle	50	09,02	1,628
Ensemble des résultats cognitifs des élèves après la classe traditionnelle	50	09,86	1,277
Z test	Z(50)=0,8 ; p=0,041		

Source : données du terrain 2022

Selon ce tableau, les groupes appariés (pré-test et post-test) dans l'enseignement traditionnel ont réalisé des performances médiocres au pré-test et au post-test avec une moyenne de 09,02 au pré-test et 09,86 au post-test. Le test de comparaison permet de noter une différence non significative entre les notes avant l'enseignement traditionnel et les notes après l'intervention didactique en salle. Ainsi, le Z test est= 0,08 avec une probabilité de 0,041 largement supérieur au seuil de signification qui est de 0,005. En conclusion, l'enseignement normal dans le groupe témoin n'a pas amélioré les performances des élèves dans le groupe témoin entre le pré-test et le post-test.

4.1.4.2. Analyse comparative de l'influence de la pratique sur les performances scolaires des élèves du groupe expérimental

Dans le groupe expérimental, les élèves ont reçu une intervention didactique à partir du dispositif fondé sur la pédagogie des grands groupes. À titre de rappels les variables de commande du dispositif didactique sont celles des hypothèses spécifiques. Il s'agit de du travail en atelier et des méthodes actives. L'analyse des scores nous montre une différence significative entre pré-test et le post-test.

Tableau 17 : comparaison des performances dans le groupe expérimental au pré-test et au post-test

Tests	Effectif (n)	Moyenne (M)	Ecart-type (ET)
Ensemble des résultats cognitifs des élèves de 3^e avant l'expérimentation	50	08, 04	1,67
Ensemble des résultats cognitifs des élèves de 3^e après l'expérimentation	50	09,2	1,63
Z test	Z(50)=3,539, p= 0,000		

Source : données du terrain 2022

L'analyse globale des résultats des expériences dans le groupe expérimental montre clairement que l'expérimentation du dispositif en salle de classe, a amélioré significativement les performances des élèves en expression orale. En effet la moyenne générale des scores est passée de 8,04 au pré-test à 9,2 au post-test. En outre, le Z test a une valeur de 3,539 avec une probabilité de 0,000 largement inférieure au seuil de signification (0,005). Ainsi, l'intervention didactique à partir du dispositif a amélioré significativement les performances des élèves. L'intégration de la pédagogie des grands groupes dans l'enseignement du français améliore à partir du travail en ateliers et des méthodes actives améliorent significativement les performances des élèves en expression orale.

En conclusion, la comparaison des moyennes obtenues au pré-test et au post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental, nous montre clairement que les travaux en atelier ainsi que les méthodes actives favorisent le développement des compétences en expression orale dans le cadre d'une pédagogie des grands groupes. Ainsi, la vérification de l'hypothèse principale permet de confirmer les hypothèses spécifiques qui y sont liées à savoir :

- La technique de travaux d'atelier favorise la consolidation des performances des apprenants en expression orale ;

- Les méthodes actives favorisent la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans le cadre des grands groupes.

4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS.

Après avoir procédé à la présentation et à l'analyse des données recueillies au chapitre précédent. Il revient dans celui d'interpréter les résultats obtenus, de vérifier et confirmer des hypothèses afin d'envisager des perspectives tant pédagogiques que sociales. A cet effet, la présente partie s'adosse sur les parties suivantes : le rappel de la problématique et le rappel des données théoriques, la discussion des résultats en lien avec le cadre théorique convoqué.

4.2.1. Rappel de la problématique.

L'enseignement des grands groupes présente des défis importants aux professeurs, tant sur les plans pédagogiques et affectifs que sur celui de la gestion du fonctionnement d'un si grand rassemblement d'individus. Ainsi, Christensen (1994) montre que certains travaux ont permis d'identifier des problèmes liés à l'enseignement des grands groupes. Sur le plan pédagogique, ces faits incluent ce qui touche à la communication orale et écrite, aux lectures demandées à la rétroaction, évitement des tâches trop compliquées à réaliser, la difficulté de circuler dans la classe, le manque de concentration et d'attention des étudiants.

Le problème d'ordre affectif : il comprend la grande difficulté d'apprendre les noms des étudiants et d'établir des bons rapports avec eux, de s'occuper des étudiants les plus faibles, de percevoir avec justesse les intérêts et les humeurs des étudiants, et enfin la sursaturation ressentie par le professeur en regard du travail en dyades (groupe de deux personnes, les ateliers). Au niveau de la gestion : ils englobent les corrections interminables, des travaux, les dyades et les groupes dysfonctionnels, le niveau élevé de bruit, les problèmes de disciplines et la course contre la montre pour la remise des travaux et examens. Au regard de ces constats, l'étude a posé la question suivante : *Comment la pédagogie des grands groupes influence-t-elle les apprenants en expression orale en classe de français ?*

De cette question sont nées deux questions secondaires notamment :

Question secondaire N°1 : La technique des travaux d'ateliers permet-elle le développement des performances individuelles d'expression orale en classe de français ?

Question secondaire N°2 : les méthodes actives influencent-elles les performances individuelles des apprenants en expression orale ?

L'hypothèse ainsi formulée pour répondre à cette question principale est : ***La pédagogie des grands groupes influence les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français en groupe.*** Cette hypothèse a également donné lieu à deux hypothèses spécifiques.

Hypothèse secondaire N° 1 : La technique des travaux d'ateliers démultiplie le temps de pratique qui améliore les performances des apprenants en expression orale.

Hypothèse secondaire N°2 : La méthode active favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans les grands groupes.

4.2.2. Rappel du cadre théorique.

Le travail s'appuie sur une principale théorie notamment, la théorie de la « division » développée par Banga Amvéné (2004). Cette théorie suggère que la division est une stratégie à adopter dans un grand groupe comme le dit Machiavel répété par Banga il faut « diviser » pour régner. Pour lui, gérer dix groupes de quinze élèves est beaucoup mieux qu'un groupe de cent cinquante élèves. Autrement dit, pour mieux gérer l'enseignement dans les grands groupes, l'on doit passer par la division, en mettant les apprenants en sous- groupes selon l'effectif des élèves dans la salle de classe.

En ce sens, l'enseignant qui se trouve dans une salle à effectifs pléthoriques, n'a qu'à subdiviser sa classe en sous-groupe pour rendre l'enseignement - apprentissage digeste, tout en économisant l'énergie de ses adolescents au profit de les rendre autonome, sociable, responsable. Mais l'on constate qu'en Afrique, les enseignants sont confrontés à des masses dans leurs salles de classe, une masse qui ne favorise ni l'enseignement, ni l'apprentissage, le calme, ni l'ordre. Face à cette situation, quelle méthode l'enseignant peut-il encore adopter ? De là, il fait d'abord recours à la méthode magistrale, une méthode dans laquelle, l'enseignant se dispose de deux outils : l'éloquence et la répression qui peut- être selon lui pourrait ramener l'ordre dans les groupes.

Par ailleurs, le travail s'appuie sur le modèle de Carroll, répété par Chopin (2010, p.) démontre que : « le temps d'apprentissage au centre des réflexions », ce modèle s'appuie sur deux notions. Le temps nécessaire à l'apprentissage (basé sur la qualité de l'instruction, la capacité de

l'élève à comprendre l'instruction et l'aptitude de l'élève ; Le temps passé à l'apprentissage (défini par le temps alloué par le professeur pour l'enseignement et la persévérance de l'élève).

4.2.3. Discussion des resultats.

IL s'agit dans cette partie de procéder à la discussion des résultats à la lumière du cadre théorique de notre étude.

4.2.3.1. Inférence de la technique des travaux de groupe qui multiplie le temps de pratique sur les performances des apprenants en expression orale.

Il apparait que l'utilisation des travaux d'atelier est une méthode de travail en grand groupe qui favorise le travail et les efforts de tous les membres du groupe sans n'en négliger aucun. En effet, les définitions apportées par Anzieu et Martin (1997) montre que les grands groupes ne facilitent pas l'égalité d'accès à la connaissance tel que le stipule la Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans ces grands groupes, il est observé que les élèves n'ont pas accès à la connaissance de la même manière. Pour, Anzieu et Martin (1997), les effectifs des grands groupes se situent entre 25 et 50 personnes ». Pour Diuom (1994, 1996) et Peretti (1987), le grand groupe renvoie à quatre principes théoriques notamment la richesse d'un grand groupe nécessite plus d'attention, l'organisation, un élément fondamental pour la gestion des grands groupes et la variété requise qui renvoie à des stratégies d'enseignement/ apprentissage et modes d'évaluation.

Pour ce faire, en s'appuyant sur la vision de Diuom (1996) et Peretti (1987), l'une des stratégies qui permet de porter des fruits dans l'enseignement des grands groupes c'est la technique des travaux de groupe. En outre, l'enseignant en sa qualité de garant de la qualité de l'éducation (Art 37, Loi N°98/004 du 14 Avril 1998), doit adapter, trouver des mécanismes qui lui permettent de s'assurer que tous les apprenants reçoivent les connaissances au même niveau et de la même manière. Il doit apporter un suivi individualisé de chacun de ces apprenants. L'une des stratégies qui permet d'amener les élèves à développer les compétences dans ce sens c'est les travaux de groupe multiple. Ces travaux de groupe consistent à repartir les élèves en petit groupe et à les soumettre à des exercices. Les résultats obtenus par la démarche expérimentale appliquée pour la collecte des données sur le terrain permettent de percevoir les effets de la méthode de travail en groupe multiple. Selon ces résultats, 12 élèves seulement sur 50 ont obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10/20 au prétest, pourtant au post-test les résultats obtenus montrent que le

groupe expérimental qui correspond aux travaux de groupe a une valeur de = **3,539** et une probabilité 0,000.

Ces résultants viennent ainsi corroborer le point de vue de Ngamassu (2005), qui pense que « la pédagogie des grands groupes lorsqu'elle est bien contextualisée, est un outil adapté pour gérer les larges effectifs ». Toutefois, la pédagogie des grands groupes est évoquée dans l'enseignement, dans le but de maîtriser la classe pléthorique, afin d'aider l'enseignant à atteindre les objectifs visés et faciliter l'apprentissage auprès des apprenants en classe de français. Dans le même sens, Karina confirme qu'une pédagogie active car les élèves sont autorisés à expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions des autres, suggérer des solutions ». Pour elle, la pédagogie de groupe facilite la tâche à l'enseignant et à l'apprenant, dans la mesure où l'enseignant possède déjà les méthodes et pratiques pour bien mener ses activités en classe, malgré la foule immense ; quant à l'apprenant, cette pédagogie lui donne la possibilité de s'exprimer librement et cette liberté l'amènera à développer son langage verbal dans un milieu quelconque.

L'activité d'enseignement/apprentissage est une activité d'apprentissage qui se veut collaborative. C'est dans ce sens que Jonnaert et Borght (1999) ont proposé des modèles théoriques qui mettent en exergue un apprentissage collaboratif et interactif. Les travaux de groupe sont donc des modèles pédagogiques qui favorisent ces travaux de groupe et des interactions entre les apprenants en mettant en lumière des conflits cognitifs qui permettent aux apprenants placés dans des petits groupes de mieux accommoder et d'assimiler (Piaget, 1964). Dans le même sens Enger (1990) va parler de la communauté des pratiques, car le travail de groupe met en exergue une communauté réduite de pratique. Par ailleurs, avec un groupe de plus de 15 étudiants il serait difficile de faire interagir tous les étudiants dans la langue cible.

Les travaux de recherche de Barnes (1976), Long et Potter (1985) sur « l'acquisition d'une langue seconde » (ALS) nécessitent la pratique de l'interaction dans l'objectif de promouvoir la langue à étudiée. Mieux encore, Krashen (1982), Long (1996) souligne la nécessité de faire interagir les apprenants dans la langue qu'ils apprennent. Swain (1985), propose pour sa part aux apprenants une activité d'entrée dans laquelle ils seront intégrés dans leur propre apprentissage et appelés à comprendre tout en développant leur propre stratégie pour l'apprentissage de la langue à étudiée. Selon le modèle théorique développé par Banga (2004), gérer dix groupes de quinze élèves est

beaucoup mieux qu'un groupe de cent cinquante élèves. Autrement dit, pour mieux gérer l'enseignement dans les grands groupes, l'on doit passer par la division, en mettant les apprenants en sous- groupes selon l'effectif des élèves dans la salle. En d'autres termes, le travail en groupe est une solution à l'enseignement des groupes qui favorise le développement des performances scolaires des élèves. En effet, l'enseignant qui se trouve dans une salle à effectifs pléthoriques, n'a qu'à subdiviser sa classe en sous-groupe pour rendre l'enseignement - apprentissage digeste, tout en économisant l'énergie de ses adolescents au profit de les rendre autonome, sociable, responsable.

4.2.3.2. Inférence de la méthode active sur la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans les grands groupes.

Les méthodes actives apparaissent entre autre comme une stratégie de gestion des classes à grands groupes. Romainville (2007), souligne à cet effet que les méthodes actives dans leur fondement, visent à privilégier l'activité de celui qui apprend et non l'activité de celui qui enseigne. C'est-à-dire elles valorisent l'agir de l'apprenant dans l'apprentissage. Pour ce faire, la connaissance ne s'acquiert pas seulement par les enseignements venant de l'enseignant, mais plutôt par les échanges des paroles avec d'autres apprenants (apprentissage avec les pairs).

En effet, enseigner dans les grands groupes n'est pas une tâche facile. Pour cela, une des méthodes actives appliqué à ces grands groupes est l'atelier d'écriture, dans la mesure de gérer les grands groupes en mettant ces apprenants. Pour Gibbs (1992), repris par Leclercq (1998), les établissements scolaires à grand groupes présentent de nombreuses difficultés qui en dehors de l'effectif pléthoriques rendent l'apprentissage difficile. Pour les étudiants, le manque de clarté des objectifs, de feedback et de conseils pour s'améliorer, impossibilité des lectures à propos du cours à cause des limites des bibliothèques, ainsi que de l'étude indépendante bien encadrée, faute de temps, manque d'occasion de discussions incapacité de tenir compte de la diversité des étudiants et de les motiver ». Autrement dit, les grands groupes ne facilitent pas du tout les enseignants de pratiquer normalement l'orale en classe et cela cause le manque du suivi des apprenants à la lettre.

Pour donc y parvenir, les méthodes actives apparaissent comme une solution adaptée pour faire agir tous les apprenants. L'apprentissage est un processus actif et constructif. Les élèves ne traitent pas toute l'information présentée de la même façon et sur un même pied d'égalité. Les élèves sont sélectifs et ils ne tiennent pas compte d'un bon nombre de données qui ont été discutées en

classe, parce que, pour eux, ces données sont secondaires ou encore sans aucune importance. En outre, les élèves construisent leur savoir d'une façon personnelle et progressive. L'enseignant doit donc créer des situations et des environnements pédagogiques différenciés, propices à cette construction, mais également d'exercer constamment des rôles de médiateur et d'entraîneur dans ce processus de construction. Il s'agit donc de placer l'apprenant dans un processus de construction actif dans lequel, tout seul il peut s'exercer. Car la construction des performances est un processus d'abord individuel avant d'être collectif. Les données quantitatives issues de l'analyse confirment donc que l'usage des méthodes actives dans les classes à grands groupes permet de faire développer aux élèves les performances scolaires et par la même occasion des compétences.

Selon ces analyses, il ressort que l'utilisation de la méthode active dans les grands groupes favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale. En effet, Dans le groupe témoin, le Z est de **0,08** avec une probabilité (P) de **0,041** largement supérieure à 0.005. Par contre dans le groupe expérimental, le Z est de **3,539** avec une probabilité (P) qui est de 0.000 qui est significative, car elle est inférieure au seuil de 0,005. Par conséquent, l'utilisation de la méthode active dans les grands groupes favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale. Selon ces résultants l'on arrive à comprendre que l'utilisation de la méthode active dans les grands groupes favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale.

Dans ce sens, Banga (2004) permet d comprendre que la subdivision des effectifs en petits groupes permet aussi d'appliquer l'enseignement actif à l'intérieur des groupes. Il pour s'agit pour lui de valoriser l'énergie des groupes primaires. Et cette valorisation passe par la subdivision de la classe en sous- groupes (cité plus haut), dans ces sous-groupes l'apprenant sera appelé à construire ses savoirs avec les pairs pour développer la sociabilité entre eux, ici l'enseignant ne donne pas l'accès aux apprenants de bavarder inutilement, pourtant selon Banga Amvéné (2004, p. 65) : « la communication libre entre élève encourage la coopération, favorise la sociabilité et développe une solidarité active non plus seulement défensive ». Pour mieux enseigner dans les grands groupes, l'on doit passer par la subdivision de la classe en sous- groupes, dans lesquels l'énergie des élèves sera dirigée en activité scolaire qui leurs permettront de développer leurs connaissances

Les enseignants doivent donc revoir leurs actes pédagogiques pour ce qui est des apprentissages de leurs élèves en incitant notamment ces derniers à valider les connaissances qu'ils

ont construites. Ils pourront mieux comprendre pourquoi les élèves commettent sans cesse certaines erreurs. La méthode active est également capitale sur le plan affectif, puisque, en psychologie cognitive, la motivation est présentée comme une construction de l'élève à partir des expériences scolaires. Par conséquent, les enseignants peuvent exercer une influence sur le degré de motivation de l'élève en agissant sur les éléments de cette construction.

4.2.4. Synthèse des discussions

Une étude de Locastro (1989) montre que les enseignants se sont autoévalués sur la gestion de grands groupes et comme résultat, il ressort que les classes larges causent un blocage dans la progression et le développement des compétences linguistiques des apprenants. Alors que la notion de grands groupes dépend de contextes et du point de vue des enseignants. Par ailleurs, il existe des enseignants qui se sentent à l'aise lorsqu'ils enseignent dans les classes où on trouve 6 à 12 apprenants comme prévu par le règlement des écoles de langues, mais dès qu'ils se trouvent avec 22 apprenants, le contexte change, voir même avec 40 apprenants, l'enseignant devient instable devant un public massif. Face donc à ces effectifs de grands groupes, deux méthodes s'offrent d'un côté l'enseignant peut privilégier l'enseignement via des petits groupes ou alors l'enseignant peut procéder par des méthodes actives. Mieux encore, il existe une possibilité de combiner ces deux démarches pédagogiques afin d'arriver à des résultats plus satisfaisants.

4.2.5. Suggestion

Au terme de cette étude, nous formulons une suggestion au niveau didactique.

4.2.5.1. Sur le plan didactique

Le substantif groupe classe est considéré comme un frein au développement des apprentissages individuels. En lui-même pour son fonctionnement, il cause deux types d'obstacles. Le premier est celui de la multiplicité des images sociales qui mettent les élèves hors contexte de la formation. Le second est celui de l'expérience, il ne laisse pas les élèves d'aller plus loin dans les réflexions. Il évoque le redressement pédagogique sous deux angles à savoir : « le redressement pédagogique » demande de ne pas mettre de côté le donné motivé par l'éducation mais plutôt de tenir compte du donné de l'extérieur pour pouvoir développer les nouvelles compétences. C'est ainsi que la finalité du pédagogue est de prendre soin du redressement pédagogique dans le groupe, se rassurer du développement des participants au sein du groupe.

Toutefois, d'après ces recherches il y a des facteurs qui stimulent le conflit sociocognitif auprès d'un individu et la concentration débute lorsque l'individu trouve de l'intérêt en soi-même et pour son environnement et faisant recourt sur les connaissances extérieures. Mais la communication constructive s'installe au sein du groupe lorsque les deux types de prérequis sont quand même présentées et cela demande que les individus aient un même langage pour rendre le groupe actif sans toutefois mettre le côté affectif à part, là le développement de l'individu passe de l'interpersonnel (relation entre les personnes au sein du groupe) à l'intra personnel (capacité de se développer seul). Le groupe nécessite un bon fonctionnement en son sein pour aider les enseignants à étaler les connaissances déjà apprises. Mais il s'agit de faire travailler l'individu dans un groupe pour sa propre formation de manière individuelle, même si le groupe peut l'aider pour les activités. C'est ainsi que Vygotsky (2004) classe l'apprentissage groupal dans la « zone proximale » c'est-à-dire un apprentissage sans l'aide (l'individu réalise sa tâche sans se faire aider et avec l'aide).

Meirieu résume la gestion des groupes en quatre étapes : L'enseignant doit savoir lorsqu'il est à face d'effectif pléthorique, comment il va gérer son groupe, il est appelé à débiter toute activité par une étude de cas ; Demande à l'enseignant de travailler avec quatre groupes tout en permettant en chacun de répondre aux questions ; Mettre quatre personnes par groupe ; Fonder les groupes et laisser chaque groupe de présenter une activité qui permettant aux autres groupes de prendre part aux activités

Le modèle de Carroll, répété par Chopin (2010, p.12) démontre que : « le temps d'apprentissage au centre des réflexions », ce modèle s'appuie sur deux notions : Le temps nécessaire à l'apprentissage (basé sur la qualité de l'instruction, la capacité de l'élève à comprendre l'instruction et l'aptitude de l'élève ; Le temps passé à l'apprentissage (défini par le temps alloué par le professeur pour l'enseignement et la persévérance de l'élève).

Etape 1 : l'orateur encore appelé enseignant fait découvrir les objectifs du cours aux apprenants en 20 minutes en les demandant d'écouter pour pouvoir écrire ; **Etape2** : il demande de façon individuelle de noter ce qu'il a retenu ; **Etape3** : il éclate le groupe en petit groupe de 4 et 5 pour faciliter les autres groupes à compléter les notes ; **Etape4** : réservé au jeu des questions/réponses. Banga (2004), propose comme « pratiques de classe », l'atelier d'écriture comme alternative à la gestion des grands groupes. Pour plus de précision sur ladite expression, Robin (2004) le définit comme un espace-temps au cours duquel un petit groupe de personnes écrivent

ensemble et se perfectionnent sous la conduite d'un animateur. (pp. 65). Au-delà de cette suggestion, nous demandons aux autorités éducatives de revoir la configuration des salles de classes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout compte fait, notre étude a porté sur l'effet de la pédagogie des grands groupes sur les performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français. Toutefois, la pédagogie des grands groupes influence-t-elle les performances des apprenants en expression orale en classe de français ? L'hypothèse examinée ici affirmait que la technique des travaux d'atelier et les méthodes actives utilisées en pédagogie de grands groupes démultiplient le temps de pratique de chaque élève et favorisent la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale lors des ateliers.

La recherche est parvenue aux résultats suivants : 24 élèves du groupe témoin sur 50 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10 au pré-test, tandis que le groupe expérimental au pré-test enregistre 12 moyennes sur 50 élèves. Au post-test, l'ensemble des moyennes enregistrées dans le groupe témoin passe de 24 à 30 élèves, soit une progression de 6, alors que les élèves du groupe expérimental passent de 12 moyennes au pré-test à 33 élèves ayant franchi le cap de 10/20, soit une progression de 21. Pour tout dire, la comparaison des moyennes obtenues au pré-test et au post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental, nous montre clairement que les travaux en atelier ainsi que les méthodes actives favorisent le développement des performances en expression orale dans le cadre de la pédagogie des grands groupes. En revanche, dans le groupe témoin, les performances des élèves au pré-test n'ont pas été améliorées au post-test.

À la fin de cette étude, nous pouvons affirmer sans grand risque de nous tromper que les techniques proposées ont répondu à notre préoccupation. L'expérimentation permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle la pédagogie des grands groupes, synonyme de technique des travaux d'atelier et usage des méthodes actives, favorise la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans le cadre des grands groupes.

Pour terminer, il convient de suggérer aux enseignants de français d'organiser le groupe classe en ateliers dès la rentrée scolaire pour de meilleurs résultats en fin d'année en français en général et en particulier en expression orale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Aldrich, R. (2000). Education standards in historical perspective. In H. Goldstein et A. Heath (dir), *Educational standards*, 36-67. Londres: the British academy.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1966). Etude psychanalytique des groupes réels. *Les temps Modernes*, 244, 56-73.
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Angers, M. (1992). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. Madagascar: CEC
- Angoff, W.H. (1971). Scale, norms and equivalence scores. In R.L. Thorndike (dir), *educational measurement in education*, 1(3) 215-222.
- Arrêté No263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e/5^e et Form I/Form II.
- Atabekian, C. (2017, 28 Feb). Pourquoi/ Comment enseigner l'oral ? *Blogue de Caroline*.
- Banga Amvéné, J. D. (2004). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annals of University of the Craiova, psychology-pedagogy*, 43(2), 25-27.
- Banga Amvéné, J.D. (2004). Pratique du récit dans les grands groupes en classe de français. Ecriture collective d'un incipit. *Recherche pédagogique*, (10) ,63-70.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- Barnes, D. (1976). *De la communication au cursus*. Harmondsworth: Penguin.
- Béjarano, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. Dans D. Anzieu, R. Kaës, et al (Eds), le travail psychanalytique dans les groupes 1. *Cadre et processus*, 70-180. Paris : Dunod.
- Bergeron, H. (2002). La gestion stratégique et les mesures de la performance non financière des PME. *6eme congrès international francophonie sur la PME*, Montréal.

- Berthiaume, D. (2013). Conférence- « *Pourquoi et comment rendre un amphi interactif ?* ». <https://www.iutbayonne.univ-pau.fr/tice/2012/11/27/pourquoi-et-comment-enseigner-de-facon-interactive-en-amphi/>
- Berk, R.A. (1954). Standard setting: the next generation. *Applied measurement in education*, 9(3), 215-236.
- Bessala Nyambi, S.S. (2022). *Exercice d'apprentissage de l'anglais en classe de troisième de l'enseignement secondaire général*. [Mémoire de master]. Université de Yaoundé 1.
- Blais, J-G. (2008). Les standars de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-103.
- Bourguignon, A. (1996). Définir la performance : une simple question de définition ? In fericelle A.M, Srie B. (esd). *Performances et ressources humaines 1st ed. Economica*, 17-31.
- Bourguignon, A. (1995). La performance, essais de définition. *Revue française de comptabilité*, juillet – août, (269), 60-65.
- Bruneau, M., et Langevin, L. (2003). L'enseignement aux grands groupes : *quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*, 1-6.
- Cizek, G.J, et Brunch, M.B. (2007). *Standard setting: a guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Sage Research Methods.
- Chopin, M.P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.
- CONFEMEN (1991). *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*. Dakar: UNESCO.
- Cronbach, L-J. (1951). Coefficients alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

- Dah, L.O. (2002). Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? *Revue pédagogique* *attaalim de l'institut pédagogique nationale*, (29) ,1-53
www.mr.refer.org/ipn/at/el.html
- Diale, A., et Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs ? Dans D. Berthiamé, et N. Regecolet, *la pédagogie de l'enseignement supérieur : repère théoriques et application pratiques* (p.149-164). Berne Peter Lang.
- Diuom, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. Québec : ACCT.
- Drabslay, Y.L. (2018). *L'évaluation de la production orale*. [Mémoire de master]. Université 8 mai 1945 Guelma.
- De peretti, A. (1987). Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogue et culture*, (30), 32-45.
- De peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- Ebel, R.L. (1972). *Essentials of educational measurement*: Englewood cliffs. Prentice-hall NJ.
- Fall, O. S et Cornali, P.H. (1987). Pédagogie du français dans les grands groupes. *Diagonales*, 1987 (3) 38-42.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Graphicam.
- Fonkeng, G. E. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé : inédit.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociales. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grawitz, M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Gibbs, G. et Jenkins, A. (1992). *Teaching large classes in higher education: how to maintain quality with reduced* (1^{ère} édition.). England: kongra.
- Hambleton, R.K, et Pitoniak, M.J. (2006). Setting performance standards. In R.L Breman (dir). *Educational measurement* (4^e éd, 431-470). Washington. DC: ACE/Praeger.

- Jonnaert, Ph., et Borght, C. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. (1^{ère} et 2^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jaert, R.M. (1995). Setting performance standards through two-stage judgement policy capturing. *Applied measurement en education*, (8), 15-40.
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel la psychanalytique à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2017). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris: PUF.
- Kane, M. (1994). Validating the performance standards associated with passing scores. *Review of educational research*, 64(3), 425-461.
- Karsenti.T, (2002). *Technopédagogie et enseignement du français : expérience prometteuse pour la formation des futurs enseignants*. [Mémoire de Master]. Université de Montréal.
- Karsenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches de l'université de Sherbrooke*: Edition du CRP.
- Konsebo, P.M. et Sylla, S. (2015). Module d'autoformation pour les formateurs de formateur du Burkina Faso. *Pédagogie des grands groupes*, 4-10.
- Latreche, A. (2015). *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE*. [Mémoire de master]. Université Hamma Lakhdar El-oued.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Leclercq, D., et Pouma, M. (2011). *Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes, partie 1 : Méthodes IFRES-CAPAES* : Université de Liège.
- Leclercq, D. Gibbs, G. et Jenkins, A. (1998). Le défi des grands groupes. Dans D. Leclercq, *pour pédagogie universitaire de qualité* (p.137-159). Sprimont Mandaga.
- Locastro, V. (2001). Teaching issues. *Teaching English to large classes*, 35(3), 493-496.
- Loi n °98/004 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun.

- Long, M.M, et Poter, P.A. (1985). Travail de groupe conversation interlangue et acquisition d'une langue seconde. *Tesol Quarterly*, (19) 207-208.
- Mareau, C., Stoki. M., et Dreyfus, A.V. (2006). *Réussir son premier cycle de psychologie*. Ed. Studyrama.
- Mellet, C.F. (2021). Développer des compétences orales à l'université : quels modèles et quelles pratiques de référence. *Recherche et travaux*, (99), 1-8.
- Meirieu, Ph. (1989). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* 3^e éd. Chronique social.
- Nault, th. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe*. Montréal : Edition Logiques.
- Nedelsky, L. (1954). Absolu grading for objective tests. *Educational and psychological measurement*, (14) 2-19.
- Ngamassu, D. (2005). Problématique des grands groupes et didactique de français au Cameroun. *Cognition, représentation, langage*, 3(1), 1-16.
- Passegang, J.C. (1990). *Groupe et apprentissage*. Dijon: CRDP.
- Paradis, M. (2009). *Declaration and procedural determinant of second languages*. Amesterdam et Philadelphia : John Benjamins.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de la classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Révue des sciences de l'éducation*, (253), 533-570.
- Pichon, R.- E. (2004). *Le processus groupal*. Toulouse : Edition Érès.
- Piajet, T. (1965). *Études sociologiques*. Genève : Librairie Droz.
- Rey, B. et Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents : démarche socioconstructivistes*. De Boeck.
- Robert, J. P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : Ophrys.

- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? Le tableau échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire, <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-classe-inversee-une-pedagogie-renversante>
- Romainvilles, M. (2007). Ignorance du passé, ma pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Actes du 4^{ème} colloque question de pédagogie dans l'enseignement supérieur (p.181-188). Louvain-la-neuve : Presse universitaire de Louvain.
- Robin, A. qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Comment se déroule une séance ? In *Ecrire Magazine*, (65) 6.
- Steffy, J.M.M. et Omarys, T.M. (2015). La pédagogie des grands groupes : un défi pour l'enseignement et pour les apprenants de fle. *Pamplona colombia*, 12(1), 4-19.
- Toua, L. (2010). *Développement de la production orale dans des classes de grande taille* [Mémoire de master]. Université de Stendhal, Grenoble.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Edition : CLE international.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Vanpe, D. Godin, V., et Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grand groupe à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 9(1), 32-40.
- Wenger, E. (1990). Communauté de pratique et théories sociale de l'apprentissage. *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité*, <https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-de-l-innovation—9782847698121-page-427.htm>

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen
The Dean

N°...1006...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **Yasmine SIMBA MONGALA**, Matricule 19P3980 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option : *DIDACTIQUE DE FRANÇAIS*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la codirection du **Pr. Félix Nicodème BIKOI** et du **Dr. Jean Désiré BANGA AMVENE**. Son sujet est intitulé : « *Didactique de l'oral en classe de français dans les grands groupes et développement de la compétence communicative : étude menée en classe de 2^{me} littéraire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le...10 JAN 2022.....

Pour le Doyen et par ordre

MONGO Etienne
Professeur



AUTORISATION DE RECHERCHE

Le Principal du Collège Polyvalent Saint-Pierre de Mimboman-----
Simba Mongala
autorise **SIMBA MONGALA YASMINE**, matricule 19P3980, du département de didactique des disciplines en Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, a effectué ses recherches dans son établissement. Ces recherches entrent dans le cadre de la rédaction de son mémoire de Master 2 portant sur : « *la pédagogie des grands groupes et les performances individuelles d'expression orale en classe de français : cas du cycle d'orientation* », en classe de 3^e.

En foi de quoi, cette autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le *12/09/22*

Le Principal

Simba Mongala
Didactique des disciplines

AUTORISATION PARENTALE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DÉPARTEMENT OF DIDACTIC OF
SUBJECTS.

SIMBA MONGALA Yasmine
19P3980
Didactique du français
692911095

DEMANDE D'AUTORISATION PARENTALE

Chers parents,

Je suis l'étudiante **SIMBA MONGALA Yasmine**, matricule 19P3980, du département de Didactique des Disciplines en Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de master portant sur : *La pédagogie des grands groupes et les performances individuelles d'expression orale en classe de français : cas du cycle d'orientation (dans ce cycle nous avons choisi la classe de 3^e)*. Je souhaiterais avoir votre accord afin que votre enfant participe à l'expérimentation d'un dispositif d'enseignement comme outil d'apprentissage.

Nom de l'élève Classe.....

Établissement.....

Nous vous assurons que les données recueillies dans le cadre de la présente étude ne seront utilisées qu'à des fins purement scientifiques.

ACCORD

DESACCORD

Cordialement

Nom du parent/tuteur.....

Signature.....

GRILLE D'ÉVALUATION sur 20 pts

Grille de notation
Épreuve d'expression orale
Nature de l'exercice : exposé : donner son opinion sur le thème en faisant usage des locutions introductives
classe : 3è
<ul style="list-style-type: none">- La maitrise du sujet 4pts- La matrise de la langue (usage des locutions introductives) 4pts- L'articulation 4pts- La cohérence 4pts- La présentation 2pts

FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON

Année scolaire : 2023- 2024

Etablissement : Collège polyvalent Saint-Pierre

Discipline : français

Nature de leçon : expression orale

Leçon : donner son opinion sur une problématique liée à la vie socioculturelle

Classe : 3è

Durée : 55min

Effectifs : 50 apprenants

Objectif : l'apprenant au terme de cette leçon saura donner son opinion tout en le justifiant par rapport à un problème tournant autour d'une situation de vie en faisant appel aux expressions relatives qui permettent de donner son opinion.

Corpus

Thème : une fille de 15 ans peut-elle se marier ?

Consigne : donner votre opinion en une phrase oralement

Résumé

• L'opinion est un jugement que l'on porte sur un individu, un être vivant, un phénomène, un fait, un objet ou une chose.

• Pour formuler une opinion vis-à-vis d'une personne, au sujet d'un fait, par rapport à un objet ou à une idée, on peut utiliser les verbes suivants :

Je pense que... ; Je crois que... ; J'estime que... ; Je trouve que... ; J'imagine que...

Je suppose que... ; Je me doute que...

Ces verbes d'opinion ont la même signification que les expressions suivantes :

À mon avis...

D'après moi...ou selon moi...

J'ai le sentiment que...

J'ai l'impression...

Exercice d'application

Thème : la télévision est-elle dangereuse pour les enfants ?

Consigne : donner votre opinion en une phrase tout en utilisant les locutions exprimant une opinion.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DÉLEGATION REGIONALE DU CENTRE

DEPARTEMENT DU NFOUNDU

COLLEGE POLYVALENT SAINT PIERRE



Collège Polyvalent Saint-Pierre	Le pretest Le post-test	Année scolaire 2022-2023
Département de français		Durée 1h : coefficient 1
Épreuve d'expression orale		Classe : 3è

Thème : la télévision est-elle dangereuse pour les enfants ?

Consigne : donner votre opinion en faisant usage des locutions introductives

Annexe 7 : résultats du pré-test

		Groupe témoin	
Participants	Notes/20	Participants	Notes/20
Elève 1	08	Elève 1	10
Elève2	07	Elève2	08
Elève3	10	Elève3	09
Elève 4	09	Elève 4	10
Elève 5	10	Elève 5	11
Elève 6	12	Elève 6	09
Elève 7	08	Elève 7	07
Elève 8	06	Elève 8	10
Elève 9	08	Elève 9	09
Elève 10	09	Elève 10	07
Elève 11	10	Elève 11	06
Elève 12	11	Elève 12	12
Elève 13	08	Elève 13	08
Elève 14	09	Elève 14	09
Elève 15	08	Elève 15	11
Elève 16	07	Elève 16	10
Elève 17	06	Elève 17	11
Elève 18	10	Elève 18	09
Elève 19	08	Elève 19	11
Elève 20	06	Elève 20	12
Elève 21	07	Elève 21	08
Elève 22	08	Elève 22	07
Elève 23	07	Elève 23	06
Elève 24	10	Elève 24	08
Elève 25	09	Elève 25	11
Elève 26	08	Elève 26	07
Elève 27	10	Elève 27	11
Elève 28	11	Elève 28	10
Elève 29	07	Elève 29	09
Elève 30	06	Elève 30	09
Elève 31	07	Elève 31	08
Elève 32	08	Elève 32	07
Elève 33	06	Elève 33	07
Elève 34	07	Elève 34	11
Elève 35	09	Elève 35	11
Elève 36	10	Elève 36	10
Elève 37	08	Elève 37	08
Elève 38	07	Elève 38	10
Elève 39	09	Elève 39	10
Elève 40	10	Elève 40	08
Elève 41	05	Elève 41	11
Elève 42	06	Elève 42	10
Elève 43	05	Elève 43	09
Elève 44	07	Elève 44	11
Elève 45	08	Elève 45	10

Elève 46	06	Elève 46	09
Elève 47	08	Elève 47	08
Elève 48	06	Elève 48	10
Elève 49	07	Elève 49	11
Elève 50	10	Elève 50	06

Post-test			
Groupe experimental		Groupe temoin	
Participants	Notes/20	Participants	Notes/20
Elève 1	11	Elève 1	09
Elève2	10	Elève2	10
Elève3	09	Elève3	10
Elève 4	10	Elève 4	11
Elève 5	09	Elève 5	09
Elève 6	08	Elève 6	11
Elève 7	11	Elève 7	10
Elève 8	10	Elève 8	12
Elève 9	12	Elève 9	11
Elève 10	13	Elève 10	10
Elève 11	08	Elève 11	12
Elève 12	11	Elève 12	09
Elève 13	09	Elève 13	10
Elève 14	10	Elève 14	12
Elève 15	12	Elève 15	11
Elève 16	08	Elève 16	10
Elève 17	08	Elève 17	09
Elève 18	09	Elève 18	08
Elève 19	10	Elève 19	09
Elève 20	09	Elève 20	10
Elève 21	14	Elève 21	09
Elève 22	11	Elève 22	10
Elève 23	10	Elève 23	09
Elève 24	09	Elève 24	08
Elève 25	08	Elève 25	09
Elève 26	09	Elève 26	10
Elève 27	10	Elève 27	10
Elève 28	11	Elève 28	11
Elève 29	13	Elève 29	12
Elève 30	14	Elève 30	10
Elève 31	10	Elève 31	11
Elève 32	11	Elève 32	08
Elève 33	09	Elève 33	09
Elève 34	08	Elève 34	11
Elève 35	10	Elève 35	10
Elève 36	11	Elève 36	09
Elève 37	10	Elève 37	08
Elève 38	12	Elève 38	07
Elève 39	13	Elève 39	09
Elève 40	11	Elève 40	08
Elève 41	10	Elève 41	13
Elève 42	15	Elève 42	11
Elève 43	09	Elève 43	09
Elève 44	08	Elève 44	08
Elève 45	09	Elève 45	10
Elève 46	10	Elève 46	11
Elève 47	11	Elève 47	09
Elève 48	12	Elève 48	10
Elève 49	11	Elève 49	11
Elève 50	10	Elève 50	10

SOMMAIRE

PREFACE DE MONSIEUR LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES.....	4
NOTE DE MADAME L'INSPECTEUR GENERAL DES ENSEIGNEMENTS :	6
I. PRESENTATION DU PROGRAMME D'ETUDES DE FRANÇAIS PREMIERE LANGUE	15
II. PROFIL DE L'APPRENANT AU TERME DU 1 ^{ER} CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	17
III. DOMAINE D'APPRENTISSAGE ET DISCIPLINES CORRESPONDANTES	19
IV. CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AU DOMAINE D'APPRENTISSAGE	19
V. CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AUX DOMAINES DE VIE.....	19
VI. PRESENTATION DES FAMILLES DE SITUATIONS COUVERTES PAR LE PROGRAMME D'ETUDES	19
VII. TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS MODULES	20
VIII. PRESENTATION DES DIFFERENTS MODULES	20
IX. TABLEAUX DES MODULES DE LA CLASSE DE QUATRIEME	25
X. TABLEAUX DES MODULES DE LA CLASSE DE TROISIEME.....	36
XI. METHODES D'APPRENTISSAGE	47
XII. EVALUATION	61

PRÉFACE

Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21^e siècle

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

- (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : ***l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.***

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

REPUBLIC OF CAMEROON
PRESIDENT OF THE REPUBLIC

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

ARRÊTE N° 1021 ALL/MINESEC/IGE DU 11 2012
Portant définition des Programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général.

L'É MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

- Vu la Constitution;
- Vu la Loi n° 98/004 du 14 avril 1988 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun;
- Vu le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement;
- Vu le Décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du Gouvernement;
- Vu le Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;

ARRÊTÉ

Article 1^{er} Les Programmes d'Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} sont définis ainsi qu'il suit :

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE, DÉfinition des concepts ET INSERTION THÉORIQUE.....	5
1.1. REVUE DE LITTÉRATURE	5
1.1.1. La pédagogie de grands groupes : quand une classe est-elle trop grande ?.....	5
1.1.1.1. Comment la taille des classes affecte-t-elle l'apprentissage et l'enseignement des langues ?.....	6
1.1.1.2. La pédagogie des grands groupes au Cameroun d'après Ngamassu D.	6
1.1.1.3. Les chiffres illustratifs de la situation de groupe selon Ngamassu	7
1.1.1.4. Le grand groupe : enjeux souligné par Ngamassu D.	7
1.1.1.5. Comment évaluer les grands groupes d'après Ngamassu D.....	9
1.1.1.6. Classe nombreuse et apprentissage de l'élève selon Locasto V.	11
1.1.1.7. Groupe et apprentissage souligné par Meirieu P.	11
1.1.1.8. La fonction des groupes pédagogiques	13
1.1.1.9. Proposition d'un modèle accessible du groupe d'apprentissage	14
1.1.1.10. Pédagogie des grands groupes et pédagogie différenciée	15
1.1.1.11. Fondement pour une pédagogie des petits groupes.....	17

1.1.2.	Les performances individuelles en expression orale.....	18
1.1.2.1.	Les performances individuelles	18
1.1.2.2.	Le concept performance selon Blais (2018) : la performance évolutive.....	18
1.1.2.3.	L'élaboration des normes : une pléthore d'approches et des pensées communes.....	19
1.1.2.4.	Des méthodes qui impliquent l'examen des items ou des tâches	20
1.1.3.	L'expression orale	22
	Selon le dictionnaire pratique de la didactique du FLE (français langue étrangère), le mot oral renvoie à tout ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix par opposition à l'écrit.	
		22
1.1.3.1.	Le terme « expression orale » d'après Latreche (2015)	22
1.1.3.2.	Les difficultés à évaluer l'oral	25
1.1.3.3.	La pratique de l'exposé oral en 4ème et 3ème : français 1ère langue.....	26
1.1.3.4.	Pourquoi pratiquer cet exercice dans le sous-cycle d'observation ?.....	26
1.1.3.5.	Compétence attendue en exposé	27
1.1.3.6.	Comment travailler avec les apprenants ?	27
1.1.3.7.	Comment apprendre à s'exprimer avec aisance à l'université de Paris-Nanterre ?.....	28
1.2.	DÉFINITION DES CONCEPTS.....	29
1.2.1.	La pédagogie des grands groupes	29
1.2.2.	Les performances individuelles	30
1.2.3.	L'expression orale	31
	SYNTHÈSES ET CRITIQUES	32
1.3.	THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	36
1.3.1.	Le modèle de Carroll repris par Chopin (2010).....	37

1.3.2. L'Approche machiavéliste du grand groupe développé par Banga Amvéné J.D (2004).....	38
CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE.....	40
2.1. PROBLÉMATIQUE ET POSITION DU PROBLÈME	40
2.1.1. Du point de vue pédagogie/ enseignement	40
2.1.2. Au niveau de l'affection.....	40
2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR).....	41
2.2.1. Question principale	41
2.2.2. Questions secondaires	41
2.3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE (HS).....	41
2.3.1. Hypothèse principale.....	41
2.3.2. Hypothèses secondaires.....	42
2.4. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	42
2.4.1. L'objectif principal	42
2.4.2. Les objectifs secondaires.....	42
2.5. VARIABLES INDÉPENDANTE/ DÉPENDANTE/ MODALITÉS	42
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODE DE RECHERCHE	53
3.1. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE QUANTITATIVE.....	53
3.2. SITE DE L'ÉTUDE : COLLÈGE POLYVALENT SAINT PIERRE DE MIMBOMAN..	54
3.2.1. L'établissement d'accueil et justification du choix	54
3.2.2. Présentation de l'établissement.....	55
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	55
3.3.1. Population cible : les élèves de la classe de 3 ^{ème} Espagnole dudit collège	56
3.3.2. La population accessible : les élèves inscrits présents	56

3.3.2.1. Caractéristiques de la population de l'étude : l'âge des élèves.....	56
3.3.2.2. Critères de sélection des sujets.....	58
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	58
3.4.1. Technique de l'échantillonnage : échantillonnage probabiliste (aléatoire)/ systématique.....	59
3.4.2. Echantillon de l'étude : 100 élèves de la classe de 3 ^{ème} du collège polyvalent Saint- Pierre.....	60
3.5. MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES QUANTITATIVES	61
3.5.1. Présentation de la méthode.....	61
3.5.1.1. Méthode quantitative : une démarche expérimentale	61
3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES	65
3.6.1. Techniques de collecte des données.....	65
3.6.2. Instruments de collecte des données : le test des épreuves de connaissance	66
3.6.3. Présentation et description du test.....	66
3.6.3.1. La constitution de l'épreuve d'expression orale	66
3.6.3.2. Protocole expérimental	67
3.6.3.3. Etude 1 : Méthode d'enseignement en atelier.....	70
3.6.4. Déroulement de l'expérience.....	71
3.6.4.1. Le pré-test (test)	71
3.6.4.2. Déroulement du test proprement dit.....	71
3.6.4.3. Le post-test.....	74
3.7. VALIDITÉ ET FIABILITÉ DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES....	74
3.8. MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES	75
3.8.1. Traitement des données quantitatives	75
3.8.1.1. Test statistique.....	75
3.8.1.2. Le test d'Anova ou Analyse de la Variance	76

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	78
4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES SCORES DES TESTs DANS le GROUPE TEMOIN et le groupe experimental	78
4.1.1. Analyse des scores et au pré-test dans le groupe témoin	78
4.1.2. Analyse des scores et au post-test dans le groupe témoin.....	78
4.1.4. Vérificatopn des hypothèses	80
4.1.4.1. Analyse comparative de l'influence de la pratique dans sur les performances scolaires des élèves du groupe témoin	81
4.1.4.2. Analyse comparative de l'influence de la pratique sur les performances scolaires des élèves du groupe expérimental	81
4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS.	83
4.2.1. Rappel de la problématique.	83
4.2.2. Rappel du cadre théorique.	84
4.2.3. Discussion des resultats.....	85
4.2.3.1. Inférence de la technique des travaux de groupe qui multiplie le temps de pratique sur les performances des apprenants en expression orale.	85
4.2.3.2. Inférence de la méthode active sur la consolidation des performances individuelles des apprenants en expression orale dans les grands groupes.	87
4.2.4. Synthèse des discussions	89
4.2.5. Suggestion	89
4.2.5.1. Sur le plan didactique	89
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	92
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES	99