UNE INTERVENTION EFFICACE DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS EST-ELLE POSSIBLE DANS UNE CLASSE A EFFECTIF PLETHORIQUE

Henri MOUNBEN MBOUOMBOUO
Université de Yaoundé 1 : faculté des sciences de l'éducation
mbouombouohenri@yahoo.fr/ henri.mbouombouo-mounben.1@ulaval.ca

Résumé

L'article que nous nous proposons de présenter pose le problème de l'efficacité de l'intervention de l'enseignement de français dans les classes à effectif pléthorique dans les classes du secondaire. Nous partons du constat que l'enseignant de français rencontre des difficultés à intervenir dans les classes à effectif pléthorique.
Face à toutes ces difficultés, nous avons convoqué la perspective actionnelle de puren pour montrer comment cette approche peut faciliter l'intervention de l'enseignant de français en classe qui a un grand groupe. Pour aboutir à un résultat probant, il faut : donner des tâches explicites aux apprenants qui ont un lien avec leur environnement de socioculturel et évaluer les interventions des apprenants.

Abstract

The article that we propose to present raises the problem of the effectiveness of the intervention of French teaching in overcrowded classes in secondary classes. We start from the observation that the French teacher encounters difficulties in intervening in overcrowded classes.
In the face of all these difficulties, we have called on the puren action perspective to show how this approach can facilitate the intervention of the French teacher in the classroom. To achieve a convincing result, it is necessary to: give explicit tasks to learners who have a link with their socio-cultural environment.

Mots clés : *Enseigner= to teach, classe=class, effectif pléthorique= excessive* numbers

Introduction

L'effectif pléthorique est une réalité dans le système éducatif camerounais ; plus précisément dans les zones urbaines qui sont caractérisées par la poussée démographique et la forte demande de la scolarisation dans les lycées malgré les efforts faits par le gouvernement camerounais pour créer des établissements ou pour agrandir des établissements existants dans ces zones. Nous avons observé douze enseignants de français en situation de classe dans quatre

établissements de la ville de Yaoundé à savoir le lycée bilingue de Mendong, le lycée de biyem-assi, le lycée de ngoa ekelle et le lycée d'Efoulan pour voir comment ceux-ci interviennent dans les classes à effectif pléthorique.
La problématique que nous avons relevée pour est la suivante : comment est-il possible pour un enseignant de français d'intervenir efficacement dans le contexte de la classe à effectif pléthorique ?
Notre travail pose le problème d'efficacité d'intervention de l'enseignant de langue dans les classes à effectif pléthorique. A partir de ce problème, nous pouvons dégager l'hypothèse suivante: l'enseignant de langue peut créer un cadre d'apprentissage idéal dans les classes à effectif pléthorique.
Notre travail consiste à montrer comment il est possible pour un enseignant de langue d'intervenir dans une classe à effectif pléthorique dans le contexte camerounais.

I- L'enseignement de la langue dans le contexte de grand groupe

Les grands groupes sont des réalités des pays en voie de développement qui. Il est question pour nous dans ce chapitre de nous intéresser à l'enseignement des langues dans les classes à effectif pléthorique au Cameroun.

Définition

Les grands groupes dans le système éducatif sont définis en fonction des pays. Si nous nous accordons que dans la plupart des pays occidentaux le nombre d'élèves fixé dans les salles de classe est de moins de quarante élèves (Par exemple en France, Norvège, Italie, Allemagne et Grande Bretagne l'effectif par salle de classe et moins de 30 élèves par classe), dans les pays sous-développés la réalité est tout autre. Dans les pays en voie de développement, le nombre d'élève par classe est plus élevé, par exemple pour le cas du Cameroun qui nous préoccupe et qui n'est pas loin de la réalité des autres pays en voie de développement, le quota d'élèves par classe est fixé à soixante. Ce quota tient compte des salles de classes et des enseignants disponibles pour chaque pays, car chaque pays prend en compte sa situation économique. Les classes à effectif pléthorique peuvent aussi être définies comme celles qui ne respectent pas le quota fixé par le

ministère en charge de l'éducation d'un pays. Nous pouvons de ce fait constater que la définition du grand groupe dépend des pays.
Le Cameroun connait une explosion démographique depuis plus d'une dizaine d'années; la population est passée de sept million en 1987 à 25 million en 2020 ; Ngamassu D. (2005) p.5. Cet accroissement est accéléré dans les grandes villes (Yaoundé et Douala) du fait de l'exode rural. Cette poussée démographique a une incidence sur l'éducation.

Le grand groupe a préoccupé nombre d'analystes, qui en ont fait l'objet de leur réflexion au point de proposer les solutions qui peuvent nous aider dans les perspectives. Nous pouvons citer entre autres

- Ngamassu D. (2005) qui a produit l'article « *problématique des grands groupes et didactique de français au Cameroun* » a réfléchi sur la situation de l'enseignant de français au Cameroun, plus précisément à l'école primaire. Il a posé la question de savoir quelle stratégie pouvait-on mettre en place pour permettre une amélioration durable de la qualité de l'enseignement de français dans les classes à effectif pléthorique ? Ngamassu a construit son travail sous l'angle de la démarche systémique ; c'est la raison pour laquelle il précise que la réussite ou l'échec de l'enseignement dépend de la conjoncture de plusieurs facteurs qui sont liés. Parmi les facteurs cités, il considère que le plus important est la croissance démographique qui est élevé dans les pays dans les pays en voie de développement. Ngamassu propose des solutions pour l'enseignement du français qu'il estime possible dans le contexte des effectifs pléthoriques. Il pense que la pédagogie différenciée est nécessaire dans ce contexte, il souligne qu'il est important de s'intéresser à ceux qui ont des difficultés afin de les mettre au niveau de toute la classe. Par ailleurs, il estime que l'enseignement mutuel doit être encouragé dans le sens de responsabiliser certains élèves en leur confiant certaines tâches en classe. Le travail de Ngamassu nous permet de nous pencher sur le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant dans le grand groupe et même de l'organisation des salles de classe.
- Quant à Fofana A. (2011) dans son article « *Typologie des interactions dans les grands groupes : exemple de l'enseignement du langage oral au cours préparatoire* » il s'est intéressé à la particularité de l'enseignement de la langue dans les grands groupes à l'école primaire (cours préparatoire) en Côte d'Ivoire. Il part du constat de l'effectif pléthorique dans les zones urbaines du Sud, Centre et de l'Ouest de son pays qui est de 81

élèves en moyen par classe contrairement à la moyenne fixée à 50. Son travail met l'accent sur l'enseignement oral en classe, c'est la raison pour laquelle il utilise l'approche interactionniste de l'école de *Palo Alto* qui se base sur le principe *on ne peut ne pas communiquer*. Pour lui, l'action doit être mise sur la communication entre élèves ou élèves-enseignant. Il prend en compte l'interaction dans les salles de classes qui semble être un facteur majeur de l'oral. Son travail lui a donné l'occasion de comprendre que dans les grands groupes, l'apprentissage est une réalisation commune ; tous les élèves interviennent ensemble. L'enseignant valide et félicite l'élève qui donne une réponse vraie et toute la classe répète la réponse. La participation des élèves consiste à répéter ce que dit l'enseignant. Pour Fofana, dans le grand groupe, l'organisation de la classe doit avoir la disposition frontale des tables-bancs afin de permettre à l'enseignant de voir tous les élèves et de maintenir la discipline dans la classe.

La particularité du travail de Fofana est d'avoir réfléchi sur la possibilité d'enseigner la langue dans le contexte de grand groupe. Fofana nous permet de comprendre l'importance de l'interaction dans la conduite d'une leçon dans une classe à effectif pléthorique.

- Bernatchez P. et Weis-Lambrou (2003) ont pour eux commis un ouvrage intitulé « *Enseigner à des grands groupes : un défi à relever* ». Cet article est un assemblage de points de vue des écrivains sur les grands groupes. Dah (2002 :7) précise la définition des grands groupes comme une situation d'enseignement-apprentissage où le nombre d'étudiants peut devenir un obstacle à la communication. Bernatchez et Weis ont repris les pensées de Champagne (1996 :9), celui-ci établit un lien entre la taille d'un groupe et la qualité d'enseignement, car un grand groupe entraîne des contraintes particulières d'organisation et de gestion. La pédagogie du grand groupe exige la détermination des objectifs et le souci de maintenir l'attention des étudiants. Brueau et Langevin (2003 :5) cités dans le même ouvrage accordent une place de choix à chacun dans le grand groupe où chacun doit se sentir comme faisant partie de l'ensemble et se voit comme jouant le rôle important tout en reconnaissant le leadership du professeur. Bernatchez et Weis encouragent le travail collaboratif dans les classes à grand groupe ; par contre quand il n y a pas la communication, les élèves deviennent individualistes et le travail n'avance pas. Nous retenons que le travail collaboratif est important entre les élèves dans un grand groupe. Cette

orientation nous aide à voir comment le travail entre les apprenants et le rôle de l'enseignant pour impulser une dynamique de travail doivent être fait pour favoriser l'apprentissage du français.

- L'article de Renard P. (2006) « *L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de grands groupes et formation des maître* » est une défense des grands groupes. Partant de la définition des grands groupes comme l'effectif supérieur à l'effectif habituellement admis, Renard voit une nécessité de gérer les classes pléthoriques en cherchant à optimiser les possibilités de transmettre des savoirs. Cet article est une occasion pour Renard de proposer des solutions à ces problèmes. Car, après avoir consulté de nombreuses recherches menées en Europe et en Amérique du Nord, il conclut que l'efficacité pédagogique ne croît pas obligatoirement avec l'abaissement des effectifs. Le travail de Renard nous conforte à comprendre qu'il est possible d'intervenir dans les grands groupes, nous pouvons mettre aussi l'accent sur la liberté pour l'apprenant de s'exprimer afin de favoriser l'interaction entre les élèves et la collaboration de tout le monde.

I.1 L'intervention de l'enseignant de langues dans les grands groupes

L'intervention de l'enseignant de langue n'est pas aisée dans le contexte des grands groupes. Il fait face à de nombreuses difficultés.

I.1.1 Rapport entre enseignant-apprenant

Les enseignants de langue n'ont pas la tâche facile dans les classes à effectif pléthorique; la plupart des élèves ne sont pas intéressés par le cours et créent le désordre. L'enseignant, débordés par l'effectif de la classe, dans la plus part de cas, n'a plus la maîtrise de la classe dû au fait que certains apprenants profitent de la masse pour perturber le cours. Il est plus facile de se fondre dans la masse pour perturber ou de suivre les perturbateurs au lieu de suivre les cours. Les rapports entre certains apprenants et les enseignants sont souvent tendus dans la mesure où ceux-ci considèrent les apprenants comme des adversaires qui constituent une entrave au déroulement du cours. Quant à l'enseignant qui manifeste la bonne volonté de faire son cours pour toute la classe, il est obligé de mettre de l'ordre en classe en sollicitant l'intervention des surveillants ; dans ce cas, un conflit est ouvert entre certains apprenants et l'enseignant. Dans ce contexte de malaise général, l'enseignant peut

être démotivé et ne fournit plus le meilleur de lui-même. Le contexte de l'effectif pléthorique est difficilement gérable pour l'enseignant et peut être source d'échec pour les apprenants qui passent à côté de ce qu'ils doivent faire pour autre chose à cause du manque de suivi.

I.1.2 Les modèles d'intervention

Le contexte camerounais est dominé par l'implantation de la nouvelle approche pédagogique : l'approche par compétences. Cette approche accorde une place importante à l'apprenant ; désormais celui-ci construit son savoir et travaille avec ses camarades pour apporter les solutions aux problèmes posés en classe.

Malheureusement cette nouvelle approche ne peut avoir d'efficacité que dans le cas des classes à effectif réduit. Pour les classes à effectif pléthorique, l'intervention des enseignants de langues plus précisément du français ne suit pas toujours cette nouvelle approche. L'apprentissage de la langue vise la communication ; mais l'enseignant intervient dans ce contexte d'enseignement-apprentissage sans mettre l'accent sur l'activité de l'apprenant qui se limite à enregistrer les savoirs transmis par son enseignant. A cause de l'effectif dans certaines salles de classe, certains enseignants ne se déploient pas efficacement. Ceux-ci préparent parfois des leçons qu'ils viennent lire à leurs apprenants. Pour le cas du français, ces enseignants ne se soucient guère de la maîtrise de cette langue par les apprenants. Nous avons des cours de français dispensés qui ne permettent pas aux apprenants d'acquérir effacement les savoirs notionnels dans la mesure où ils travaillent dans un contexte ou l'interaction n'est pas très souvent utilisée. Dans le souci de comprendre de plus près la réalité de l'enseignant de langue sur le terrain, nous avons fait des descentes sur le terrain afin d'observer quelques leçons de langue et plus précisément du français au premier cycle.

II- La démarche méthodologique

La démarche méthodologique que nous avons optée pour ce travail est l'approche qualitative qui est défini par Paillé 2007 comme « l'ensemble de processus mené de manière « naturelle » sans appareils sophistiqués ou mises en situations artificielles selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages ». Nous avons opté

pour l'observation présentée Dekete (1988) affirme l'observation est « l'action de centrer son attention sur une situation et d'analyser la dynamique interne »; nous avons préféré nous appesantir sur l'observation non participante ; cette observation permet de ne pas influencer la situation observée. Nous avons observé les leçons de français de douze enseignants dans trois établissements de la ville de Yaoundé plus précisément l'intervention des enseignants de français au premier cycle dans toutes les sous disciplines

II.1 L'intervention des enseignants

Il ressort de nos observations que tous les douze enseignants ont le même problème lors de leur intervention : travailler efficacement dans le contexte de l'effectif pléthorique. Nous avons observé les enseignants en situation de classe afin de bien comprendre les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Nous avons remarqué que tous n'intervenaient pas selon l'approche pédagogique qui prévaut au Cameroun à savoir l'approche par compétences. Nous avons noté que dix sur douze n'achèvent pas leur cours et deux autres bâclent leur cour quand ils constatent qu'ils sont à la fin de l'heure. Cette situation nous montre que le suivi des apprenants manque et chaque enseignant veut achever son cours afin d'être en conformité avec l'administration qui contrôle le taux de progression des leçons. Nous pouvons dire que n'enseignant travaille sans chercher à atteindre les objectifs. Les apprenants ne sont plus trop une préoccupation ; ce qui peut créer la démotivation et le décrochage scolaire des apprenants qui ne voient pas en quoi l'apprentissage du français en classe peut aider dans leur milieu de vie. Nous signalons que huit enseignants sur douze manifestent une volonté de travailler mais sont coincés par le problème de gestion des apprenants qui ne sont pas tous intéressés par le cours. Nous avons noté la difficulté pour huit enseignants de maîtriser la classe et d'autres enseignants possèdent par des intimidations et des menaces pour imposer le calme. Ceci crée soit un climat de tension soit une situation de peur chez les apprenants. Parmi ces huit enseignants, trois qui sont novices abandonnent parfois leur cours pour recourir aux surveillants généraux afin que ceux-ci viennent punir les perturbateurs et cinq s'occupent des élèves qui sont assis devant en ignorants ceux de derrière.

Au cours de nos observations, nous avons remarqué que les apprenants du fond de la classe n'étaient pas bien suivis car certains perturbaient leurs camarades. Nous pouvons remarquer que certains enseignants sont lésés à cause de la place qu'ils occupent en classe ; il n'y a plus l'égalité entre les apprenants en classe. Les apprenants des cinq premiers bancs étaient plus consciencieux et posaient des questions à l'enseignant quand ils avaient des difficultés. Sur douze enseignants de français observés, nous avons à peine sept qui amenaient les apprenants à construire les savoirs par eux-mêmes ; huit étaient plus préoccupés à faire retenir la règle à la fin de la leçon. Il est facile pour un apprenant engagé de se décourager au fil du temps à cause du manque de suivi. Le cours de français qui devait se faire par la manipulation du corpus par les apprenants devient des cours d'enregistrement des savoirs notionnels à cause de l'effectif qui ne permet pas à l'enseignant de rendre son cours vivant. La remarque que nous avons faite est la même dans toute les sous disciplines en français : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et l'expression écrite. Ces sous disciplines sont enseignées dans le même environnement de désintérêt et de perturbation des apprenants. Nous avons observé par exemple des de grammaire qui se limitaient à la manipulation du corpus par l'enseignant lui-même qui à la fin demandait à ses apprenants de relever la règle à retenir. Ces observations nous ont amené à comprendre que le problème d'intervention dans les classes à l'effectif pléthorique est sérieux et doit être pris en considération.
Après ces observations, nous convoquons l'approche actionnelle de Puren dans cette optique d'apporter quelques pistes de solutions à la gestion des classes à effectif pléthorique.

III- Le cadre théorique

Le cadre théorique de notre travail se situe sous la perspective actionnelle et approche par les tâches. A partir des lunettes de cette approche portées par nous, il sera question de revoir l'intervention de l'enseignant de langue dans les classes pléthoriques. Notre but est de montrer en quoi l'approche actionnelle peut contribuer à l'intervention de l'enseignant de langue dans les classes à effectif pléthorique. Cette approche met un accent particulier sur les tâches et l'action à mener. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

(CECRL) (2001 :15), la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. Cette définition donne de comprendre que la tâche existe parce qu'il y a action. La perspective de type actionnel considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.il est question d'apprendre une langue pour agir.
Les apprenants dans le cadre de cette approche agissent en co-action, car ils réalisent des actions communes dans l'apprentissage des langues. C'est ce que Puren (2002 : 8) considère comme l'approche actionnelle, selon lui, les apprenants communiquent ensemble et leurs actions sont co-contruites ; les apprenants co-agissent, collaborent pour mieux progresser dans leur apprentissage.

Pour le cas de la classe à effectif pléthorique, l'approche par les tâches peut être nécessaire dans la mesure où elle encourage l'interaction entre les apprenants qui peuvent travailler par petit groupe en vue de résoudre un problème. Cette approche permet à l'enseignant de faire face à plusieurs petits groupes qui travaillent en synergie dans le but de réaliser les tâches données par l'enseignant. L'école semble être un laboratoire qui prépare les apprenants à pouvoir réaliser des tâches ; c'est dans ce contexte que Rosen (2010) affirme : « L'on prépare les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans un pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une longue durée ». L'école prépare les apprenants à réaliser les tâches à travers la langue apprise et ceux-ci pourront les utiliser avec les autres personnes qui s'expriment dans la même langue. L'idée que nous ressortons de cette approche est l'action que l'apprenant mène ; il apprenant à agir avec son camarade dans l'optique de résoudre un problème précis. La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre.

Cette approche a aussi l'avantage qu'elle permet aux apprenants de contextualiser leur apprentissage dans la résolution des problèmes posés par des tâches à effectués.

IV- Des orientations ou suggestions

Nous pensons que le problème de l'effectif pléthorique ne doit pas être ignoré, il doit faire l'objet de réflexion afin de trouver des solutions idoines pour l'amélioration de l'intervention éducative. C'est dans cette optique que nous voulons proposer quelques suggestions.

IV.1 L'intervention de l'enseignant dans les classes pléthoriques

Le premier travail à faire par l'enseignant dans les classes à effectif pléthorique est la réorganisation de la classe, qui doit se faire en sous-groupe. Nous pensons qu'il faille organiser la classe de manière à donner les tâches à effectuer par les apprenants qui se regroupent en fonction de ce qu'ils doivent faire, les tâches données aux apprenants, selon la perspective actionnelle qui accordent une place à la présence de la tâche, doivent être explicites et aboutir à l'objectif visé par l'enseignant; il n'est pas exclu que certaines tâches soient données à plusieurs sous-groupes ceci dans le but de confronter les solutions apportées par les sous-groupes après la réalisation des tâches. Pour éviter l'existence des sous-groupes par affinité, l'enseignant est obligé de prendre l'initiative d'organiser les sous-groupes. Les membres des sous-groupes ont intérêt à travailler en synergie, mais chaque membre doit avoir une tâche particulière à mener et liée au travail à faire par le groupe. Cette organisation des tâches dans les sous-groupes permet l'implication de tout le monde ; étant occupés, les élèves ne peuvent plus créer le désordre en classe. L'enseignant peut avoir plusieurs tâches confiées aux sous-groupes dans l'optique de regrouper toutes les solutions apportées par les différents sous-groupes. Il faut au moins deux sous-groupes par question afin de mieux confronter les réponses apportées par les apprenants ; en permettant aux apprenants de travailler par groupe, nous apportons aussi une solution à l'application de l'approche par compétences qui met l'accent sur la co construction des connaissances par les apprenants.

Il est question de responsabiliser les apprenants afin de faire d'eux des leaders dans l'exécution de leur tâche qui est sous le contrôle de l'enseignant; car cette situation donne à l'apprenant de savoir que sa contribution pour le cours est importante, ce qui fait de lui un maillon important dans la conduite du cours. L'apprenant devient par cette occasion un constructeur du savoir ; ce qui va en étroite ligne avec la

pédagogie par les compétences qui prône l'autonomie de l'apprenant. Grâce au renforcement positif, l'apprenant est motivé et fait des efforts pour mériter la confiance de son enseignant ; il sait que toute action peut être récompensée et il le fait avec volonté afin d'aller en classe supérieure. L'enseignant du français a la responsabilité de rendre son cours de langue vivant, c'est pour cette raison qu'il doit mettre l'accent sur l'oral sans pour autant ignorer l'écrit. Car une langue est apprise pour être parlée, pour le cas de la langue française enseignée au Cameroun, l'apprentissage à l'école permet de ne pas utiliser les expressions de la rue qui sont régulièrement utilisées au point de faire croire que c'est « un français codifié ».
Pour intervenir dans les classes de grand groupe, l'enseignant, après avoir posé le problème en situation de classe et réorganisé la salle de classe en sous-groupe pour effectuer les tâches données par lui, doit toujours laisser l'opportunité à quelques groupes de prendre la parole afin de proposer des solutions qu'ils trouvées. Ne pouvant pas permettre à tous les sous-groupes d'intervenir pendant un cours compte tenu de temps, il peut intégrer dans son intervention le principe de rotation tout en permettant à tout le monde d'intervenir pour apporter un éclairage. Les apprenants engagés dans l'interaction pour résoudre un problème sont motivés et par conséquent, ne peuvent plus perturber le cours parce qu'ils trouvent leurs intérêts. L'enseignant devient le guide qui contrôle les travaux des apprenants tout en apportant des remarques ou des petites corrections à la prononciation d'un mot ou à son orthographe.

IV.2 La conduite de la leçon

Les cours doivent être simples sans aucune complication et l'accent doit être mis sur la capacité de l'apprenant à proposer des solutions. Pour capter l'attention des apprenants dans le cadre d'une leçon de français et dans le contexte de l'effectif pléthorique, il faut que l'apprenant sache l'importance du français dans son milieu social ; autrement dit il faut intéresser les apprenants en leur montrant ce qu'ils peuvent gagner en apprenant le français ; car comme le dit Fonkoua (2002 : 28) « L'école est à la recherche des solutions liées à des problèmes sociaux ». Si les apprenants sont motivés parce qu'ils ont un intérêt à tirer pour une matière, les leçons doivent avoir un lien étroit avec l'environnement de vie des apprenants ; la situation problème doit

intégrer des tâches précises dont le travail des apprenants apportera une solution. Le plus important pour l'enseignant est de soumettre ses apprenants à un rythme de travail qui les empêche de perturber pendant les heures de cours. Ceux-ci doivent être intéressés à l'apprentissage de langue et dans ce cas il faut qu'ils apprennent une langue dans l'optique d'intervenir dans leur environnement socioculturel. L'enseignant doit mettre l'accent sur la manipulation du corpus avec ses apprenants et laisser le soin aux groupes formés d'intervenir pour ressortir l'essentiel à retenir. Il doit encourager le travail en groupe et vérifier ce que font ses apprenants. Le meilleur moyen d'apprendre une langue est de parler ; l'enseignant doit créer des occasions de discussion sur un thème afin de développer l'expression de ses apprenants. Nous sommes certains que la bonne gestion de l'effectif en classe est déjà un facteur qui favorise l'enseignement-apprentissage de la langue au secondaire.

IV.3 L'évaluation dans les classes pléthoriques

Nous ne saurons évoquer l'activité enseignement-apprentissage sans aborder l'évaluation. Celle-ci occupe une place importante dans le processus enseignement-apprentissage. L'enseignant a l'obligation d'évaluer ses apprenants, mais que faire dans les classes à effectif pléthoriques ? Nous nous intéressons aux évaluations diagnostique et formative, pour la simple raison qu'elles sont organisées par l'enseignant alors que l'évaluation sommative est organisée par l'administration qui prend des dispositions afin que les apprenants ne soient pas assis très proche. Nous pensons qu'il est possible d'évaluer les apprenants dans les classes à effectif pléthorique. Toutes les activités organisées par l'enseignant en classe sont des évaluations. Les travaux donnés en classe sont notés par l'enseignant. De même, la participation des membres d'un sous-groupe peut avoir un pourcentage de 10% à l'évaluation. L'enseignant doit tenir compte des réactions de chaque apprenant et de l'intervention de chaque membre du sous-groupe doit avoir un pourcentage 10%. Nous proposons également la prise en compte du portfolio de l'apprenant qui peut avoir un pourcentage de 5%. L'apprenant doit savoir que toutes ses interventions sont appréciées par son enseignant. Nous proposons aussi des prétests qui sont des évaluations faites en début d'une séquence pour voir le niveau des enfants sur les notions à aborder. Le prétest peut se faire oralement et est noté sur 5%. A la fin de la séquence, une épreuve est soumise aux

apprenants avec un pourcentage de 70%. Nous suggérons que cette épreuve regroupe toutes les sous-disciplines en français, elle peut avoir deux partie : dans la première partie, nous pouvons avoir un texte dont la longueur dépend du niveau de classe et des questions et une deuxième partie qui comporte l'expression écrite dont la tâche donnée à un lien avec le texte.

Pour réaliser une telle évaluation, l'enseignant doit négocier en début d'années avec les apprenants la procédure d'évaluation à suivre tout au long de l'année. Cette forme d'évaluation ne met pas la pression chez l'enseignant qui n'est plus tenu de corriger beaucoup de copies en une séquence, quant aux apprenants, il n y a plus une psychose de l'évaluation qui est maintenant banalisée mais demeure un élément qui teste le niveau de l'apprenant. Cette forme d'évaluation pousse les apprenants à la réflexivité et permet par conséquent la maîtrise des notions étudiées afin que ceux-ci aient l'habitude de relever les points importants pour leur apprentissage.

Nous ne prétendons pas avoir apporté une recette magique dont l'application quel que soit le contexte donne des résultats envisagés. Mais nous pensons que les solutions que nous avons proposées peuvent non seulement aider les enseignants à intervenir dans les classes à effectif pléthorique, mais aussi peuvent créer en eux une réflexivité dans le but de trouver des solutions qui leur permettront de transcender l'effectif pléthorique pour continuer à faire leur travail qui est de former les citoyens camerounais. Etant conscient que nos suggestions peuvent susciter des critiques d'autres chercheurs, nous estimons que le plus important est d'avoir une attitude réflexive face à ce problème.

Conclusion

Au terme de notre travail dont le thème portait sur la possibilité pour un enseignant de langue d'intervenir dans les classes à effectif pléthorique. Nous posé le problème de l'efficacité de l'intervention de l'enseignant de langue dans les classes à effectif pléthorique. Ce problème nous permis de donner l'hypothèse selon laquelle l'enseignant de langue peut créer un cadre d'apprentissage idéal dans les classes à effectif pléthorique. L'organisation de notre travail a consisté à retracer le contexte d'intervention dans les grands groupes au Cameroun et

nous avons montré que les enseignants de langue dans ce contexte ne sont plus motivés à cause des problèmes rencontrés dans ces classes. Ils accusent les chefs d'établissements pour recrutement abusif sans tenir compte des infrastructures disponibles. Face à cette situation de découragement des enseignants, nous avons apporté des suggestions à partir des lunettes de l'approche par les tâches chère à Puren, dont l'enseignant peut s'en servir désormais en organisant sa classe en sous-groupe auxquels il confie certaines tâches. Nous avons pensé que chaque sous-groupe peut résoudre le problème posé par l'enseignant. Pour l'évaluation, l'action de l'enseignant peut consister à noter toutes les activités des apprenants de manière à encourager ceux-ci à interagir pour mériter les notes. Notre travail est une contribution pour l'éternel problème de l'effectif pléthorique qui semble être un passage obligatoire pour tout pays pauvre ou en voie de développement.

Références bibliographiques

Bernatchez Paul-Armand (2003) *Enseigner à des grands groupes : un défi à relever*, bulletin CEFES.

Bourguignon Claire (2006), « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » *in Synergie Europe la richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.* Bulletin CEPES.

Brueau et Langevin (2003), « L'enseignement aux grands groupes : quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour les gérer » cité dans *Enseigner à des grands groupes : un défi à relever.*

Champagne M. (1996), « L'enseignement aux grands groupes », édition, Quebec, cité dans *Enseigner à des grands groupes : un défi à relever.*

Dah (2002), « Que peut- on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? » *In revue pédagogie attaalim* N° 2002 cité dans « Enseigner à des grands groupes : un défi à relever ».

Fofana Abou (2011), « Typologie des interactions dans les grands groupes : exemple de l'enseignement du langage oral au cours préparatoire » in *Revue électronique internationale de sciences du langage.*

Fonkoua P. *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* 2002, PUAC.

Ngamassu David (2005), « Problématique des grands groupes et didactique de français au Cameroun » in Corela Numéro 1, volume 3.

Paillé P. (2007) *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*, Université de Sherbrooke

Puren C., (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-culturelles : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle » in *Langues modernes*, Paris.

Renard Philippe (2006), « L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de grands groupes et formation des maîtres », *L'éducation en débats* : analyse comparée, vol 1.

Rosen Evelyne (2010), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de classe », *le revue canadienne des langues vivantes.*