

ⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵎⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉⵔⵉ
ⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ
ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERIDE TIZI-
OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :

N° de série :

**Mémoire en vue de l'obtention
du diplôme de Master II**

DOMAINE : Lettres et Langues Étrangères

FILIÈRE : Langue française

SPECIALITÉ : Didactique des langues étrangères

THEME

**L'influence des classes chargées sur l'enseignement /apprentissage de l'oral
chez les apprenants de première année moyenne**

(ALIOUANE MOHEND AMEZIANE)

Présenté par :

M^{elle} Merzouk Fatma

M^{elle} MOUCHAUCHE Kahina

Directeur de recherche:

Mme SAIL Siham (M.C.B)

Jury de soutenance :

Président: Mme REKHAM Samira (M.A.A)

Examinatrice: Mme ABERKANE Nassima (M.A.A E.N.S de Bouzeriah)

October 2019.

REMERCIEMENT

Ce présent mémoire est le fruit d'un travail élaboré durant toute une année.

Je tiens à témoigner mon profonde gratitude et mes plus vifs remerciements à **Mme SAIL Siham** pour son suivi et son soutien ainsi que les conseils qu'elle nous ont prodigués tout au long de l'élaboration de ce mémoire. On la remercie pour le temps qu'elle nous a consacré et l'aide précieuse qu'elle nous a apportée.

On adresse également nos remerciements aux membres du jury pour avoir bien voulu examiner et évaluer notre travail.

Nos remerciements à tous les élèves de la 1^{ère} année moyenne et leurs enseignants qu'ils nous ont prêtés de leurs temps pour répondre aux questionnaires et de nos les rendre dans les délais prévus.

Enfin nos remerciements vont à toute personne ayant participé de près ou de loin à la rédaction de ce modeste travail.



Dédicace

C'est avec beaucoup d'orgueil que je dédie ce travail

À nos chers parents ;

À nos frères et sœurs ;

À nos belles familles

À nos chers amis ;

À toutes nos famille chacun à son nom.

Liste des abréviations

FLE Français langue étrangère.

SPSS Stastical package for the social sciences

OCDE Organisation de coopération et de développement

H Hypothèses

Introduction

De nombreux facteurs déterminent le succès ou l'échec de l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, atteindre un niveau de maîtrise suffisant pour apprendre le français en tant que langue étrangère ou seconde nécessite certaines conditions appropriées, telles qu'une atmosphère de classe positive et agréable propice à une pédagogie efficace. La salle de classe est l'environnement physique où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenants acquièrent des connaissances dans un espace essentiel. Par conséquent, les salles de classe doivent être de la bonne taille, propre, attrayante et bien éclairées. De plus, ils devraient avoir une forme appropriée pour permettre aux élèves de voir le tableau et aux enseignants de voir tous les élèves (**Edge et Garton, 2009**). La taille de la classe est donc un élément fondamental pour un enseignement idéal. En effet, on pense généralement que les résultats scolaires des apprenants diminuent avec l'augmentation du nombre d'élèves. En d'autres termes, les élèves des classes moyennes tendent à avoir de meilleurs résultats que ceux des classes chargées (**Resnick, 2003**).

En fait, les salles de classe d'aujourd'hui, en particulier celles de pays en développement comme l'Algérie, sont considérées comme surpeuplées. C'est-à-dire que dans les classes surchargées, un enseignement individualisé pour tous devient impossible. En outre, il est généralement admis que les classes chargées ne constituent pas un environnement propice à un apprentissage et un enseignement efficaces.

Le surpeuplement des salles de classe est un problème majeur auquel sont confrontés les établissements scolaires, notamment les classes de français langue étrangère. Pour cette raison, le sujet des classes chargées est devenu populaire dans les études menées par des chercheurs tels que Carbone (1998), Pedder (2006) et Cakmak (2009), qui ont étudié en profondeur la question des classes chargées et de leurs effets sur l'enseignement /l'apprentissage. À cet égard, certain auteur comme **Hornsby.(2013: 7)**, dans son ouvrage intitulé « Large-Class Pedagogy », notent que «Les environnements de classes chargées sont une réalité pour de nombreux enseignants dans des établissements d'enseignement du monde entier. On pense généralement que de tels environnements posent de véritables défis aux éducateurs et aux apprenants ». En résumé, le phénomène des classes chargées est universel puisqu'il reste une réalité dans de nombreux pays du monde.

Questions de recherche et hypothèses : Afin de résoudre le problème soulevé, la présente étude tente de répondre aux questions de recherche suivantes:

- J) Quels sont les défis auxquels sont confrontés les élèves de première année moyenne et leurs enseignants dans les classes chargées en FLE à l'oral ?

-) Dans quelle mesure les classes chargées empêchent-elles les élèves d'atteindre la maîtrise de l'oral?
-) Quelles sont les attitudes des apprenants de première année moyenne dans les classes de français langue étrangère vis-à-vis de l'apprentissage de l'oral dans les classes surchargées?

Afin de répondre à ces questions, il est suggéré de tester et d'examiner empiriquement les hypothèses suivantes:

-) H1: Les défis sont principalement liés aux problèmes de temps et de comportement.
-) H2: Les classes chargées empêchent dans une plus large mesure les élèves d'acquérir une maîtrise de l'oral.
-) H3: Les apprenants de première année moyenne ont une attitude négative envers l'enseignement de l'oral dans les classes chargées.

❖ **Techniques de recherche et méthodologie**

Pour atteindre les objectifs de la recherche, nous avons adopté une approche méthodologique. Les données de recherche sont rassemblées à travers un instrument principal: le questionnaire (apprenants, enseignants). Les apprenants de première année moyenne de différents établissements sont invités à remplir le questionnaire pour connaître leur perception de la question actuelle, notamment en découvrant les principales difficultés qu'ils rencontrent lors de séances de l'orale dans les classes chargées.

Le questionnaire des enseignants nous permet d'obtenir un ensemble de réponses aux problèmes qu'ils rencontrent dans ce type au cours de leur processus d'enseignement. Afin d'analyser les données recueillies, nous avons utilisé la méthode statistique descriptive et l'analyse de contenu quantitative. Pour mener cette étude, nous avons adopté la théorie de la maîtrise de l'apprentissage de Benjamin S. Bloom (1986), ainsi que les principes fournis par Hayes (1997) des classes.

❖ **Structure de la recherche :**

La présente recherche est structurée selon le format traditionnel complexe. Il comprend six chapitres ainsi qu'une introduction générale et une conclusion générale. L'introduction générale présente l'arrière-plan de cette étude; elle a exposé son problème, ses questions et

Introduction

hypothèses de recherche, ses objectifs et son importance, ainsi que sa conception méthodologique.

La partie une est théorique, le premier chapitre est intitulé « le champ disciplinaire de notre recherche », permet de positionner le champ d'étude de notre thème. Le deuxième chapitre intitulé « la notion des classes chargées et de l'oral », ce chapitre théorique aborde les défis auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants lors de l'enseignement /apprentissage de l'oral dans les classes chargées.

La partie deux est pratique, le chapitre un est intitulé « la méthodologie et résultats » Ce chapitre décrit la conception de la recherche utilisée pour étudier les obstacles qui empêchent les apprenants de premières années moyennes d'atteindre la maîtrise de l'oral dans les classes chargées. Il vise à décrire les techniques et procédures de la collecte et de l'analyse des données que nous avons utilisées dans notre recherche, aussi ce chapitre présente des résultats et des statistiques recueillies auprès des participants à l'étude. Quant au chapitre deux, il s'intitule « Discussion des résultats » et consiste en une interprétation et une analyse des résultats de l'étude qui espère répondre aux questions de la recherche. La partie trois est intitulé « solutions ». Enfin, l'enquête aboutit à une conclusion générale qui fournit un résumé général des différents points abordés tout au long de l'enquête.

❖ Objectifs visés :

Le but ultime de cette étude est l'étude des obstacles d'assimilation de l'oral dans des contextes d'FLE dans les classes chargées. En effet, ce travail empirique est triple objectifs. En premier lieu, son objectif est de déterminer dans quelle mesure les classes chargées entravent la maîtrise de l'oral, c'est-à-dire que cette étude vise principalement à localiser les obstacles potentiels qui empêchent le processus d'apprentissage de FLE. Deuxièmement, il s'efforce de recueillir le point de vue des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées. En ce qui concerne le troisième objectif, cette recherche tente de suggérer des stratégies utiles pouvant aider les enseignants à avoir une meilleure lisibilité du phénomène et propose des solutions pour améliorer l'enseignement de l'oral dans des classes chargées.

Enfin, cette enquête espère mettre un terme à cette affaire et permettre aux enseignants et aux apprenants de traiter ce type de problème lors de leurs futures sessions d'enseignement/ apprentissage de la langue française. Il est intéressant de noter qu'il est utile de reconnaître que de nombreux chercheurs tels que ceux déjà mentionnés et de nombreux

Introduction

autres théoriciens, tels que Hayes 1997, Baker et Wastrup 2000, Senekene 2010, ont déjà mené diverses études sur les classes chargées. À notre connaissance, très peu d'études ont portées sur l'influence des classes chargées sur le processus d'apprentissage du français comme une langue étrangère et sur l'oral en particulier. De plus, à ce jour, aucune recherche n'a été menée au niveau du département de français de l'Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou sur ce sujet.

Introduction

Je pense que la citation très judicieuse de **W.JAMES (2009:14)** éclaire l'ambiguïté de la relation entre la psychologie et la pédagogie. « *On se tromperait fort si l'on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des théories et des méthodes directement applicable dans la d'étude. La psychologie est une science, et l'éducation est un art, et les sciences ne font jamais naître les arts directement d'elle-même...* »

« L'art de l'éducation s'acquiert en classe par une sorte d'intuition et par l'observation sympathique des faits et des données de la réalité et, lorsque l'homme de l'art est également psychologue, comme ce fut le cas pour Herbart, la pédagogie et la psychologie marche côte à côte. La première ne dérive pas du tout de la seconde. Elles vont de pair, sans que l'une soit soumise à l'autre. Une méthode éducative doit donc être d'accord avec la psychologie, mais elle n'est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes peuvent respecter également bien les lois psychologique »

I.1.Définition de la psychopédagogie

Définir la psychopédagogie, à l'instar des nombreuses notions scientifiques, est une tâche difficile. Définir une notion scientifique, donc, demeure une mission qui n'est jamais dénuée d'insuffisances. Toute définition essaye d'apporter des éclaircissements susceptibles d'inscrire tout apprenant ou novices dans les frontières d'une discipline donnée. C'est toujours une aventure que de vouloir définir la terminologie d'une discipline en pleine mutation et évolution. Dans les lignes suivantes on va essayer de donner une définition claire précise à la psychopédagogie. La Psychopédagogie est un nom féminin sens psychologie appliquée à la pédagogie. La définition la plus générale est celle proposée par William James « *Une méthode éducative doit être d'accord avec la psychologie, mais elle n'est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes divergents peuvent également respecter les lois de la psychologie* ». Quand on parle de psychopédagogie on se réfère, en effet, soit à une théorie, soit à un ensemble de méthodes et de pratiques pédagogiques, qui prennent en considération, soit le choix des finalités, soit pour justifier, soit pour les expliquer, soit pour agir, l'ensemble ou partie des composantes psychologiques, psycho-physiologiques individuelles et les composantes psycho-sociales de la vie des petits groupes d'une situation d'éducation. Par contre (**Gaston Mialaret,2007**) défini la psychopédagogie soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques

pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action aux données de la psychologie de l'éducation.

La psychopédagogie est un ensemble des méthodes utilisées par des spécialistes de l'éducation pour l'apprentissage et l'enseignement. Le champ de la psychopédagogie a des points communs avec d'autres disciplines de la psychologie, comme la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ou la psychologie sociale. L'enveloppe semble être la psychologie cognitive et la Didactique qui est la pratique. D'où la nécessité d'associer la psychologie à l'éducation comme l'implique la notion de psychopédagogie, n'est pas en ce qui concerne la démarche pédagogique une intention récente. Car la nécessité d'adapter l'éducation et la pédagogie à l'enfant et l'adolescent s'est affirmée, implicitement ou explicitement par nombre de théoriciens et de praticiens qui se sont occupés des problèmes de cet ordre entre autres.

I.1.1.Montaigne

Note que chaque enfant a des « propensions naturelles difficiles à forcer » ; que les négliger ou les combattre conduit généralement à « se travailler pour néant » par ailleurs se trouve formuler l'idée de l'originalité du destin singulier de chacun, en dépit des tentatives de changement qu'il entreprend soi même sur soi ou de celle de l'éducation exerce sur nous de l'extérieur. « Respecter les capacités de l'enfant ».

I.1.2.Rousseau

Pose comme préalable de toute action éducative ou pédagogique, celle de la connaissance de l'enfant « *On ne connaît point l'enfant... les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre.... Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car assurément vous ne les connaissez point* ». Une connaissance que Rousseau référerait aux différents âges de l'enfance. Sa recommandation de » traiter l'élève selon son « âge » correspondait à une sorte de pré-psychologie génétique qui distinguait les étapes de la naissance à 3ans de 03 à 12 ans de 12à15 ans et de 15 à25 ans. Mais aussi apparaît chez Rousseau l'intuition prémonitoire des difficultés que rencontrera la connaissance de l'enfant : « il faut des observations plus fines qu'on ne pense s'assurer du vrais génie et du vrais goût d'un enfant qui montre bien plus ses désirs que ses dispositions, et qu'on juge toujours par les premières fautes de savoir éluder les

autres, « je voudrais que l'homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants»

I.1.3.Pestalozzi

L'objectif de sa conception se résume en : « *tout enseignement de l'homme n'est rien d'autres que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, et cet art écrit-il, repose essentiellement sur le rapport et l'harmonie entre ce qu'il s'agit d'imprimer dans l'esprit de l'enfant et le degré précis du développement de sa force. Il ya donc une progression nécessaire dont le point de départ et progrès des capacités de l'enfant.* »Pestalozzi comme Rousseau demeure fondamentalement préoccupé par la pensée et l'action proprement éducatives et pédagogiques ; souci de connaître l'esprit ou l'intelligence de l'enfant ; ne s'exprimant que pour mieux éclairer et conduire une méthode d'enseignement.

I.1.4.Herbart

Sa théorie pédagogique de l'intérêt et de la perception. On trouve, chez Herbart, une étude systématique de la psychologie de l'intérêt, qu'il considère comme fondement de la pédagogie. Il s'agit d'une psychologie formelle, associationniste qui considère que toutes les représentations, toutes associations ne se produisent et ne se développent que par la multiplicité des intérêts. Herbart fait la distinction entre intérêt et motivation sans préciser cependant que celui là se situe essentiellement dans l'élargit. Une pédagogie efficace doit recourir à l'un et l'autre. Dans toutes les relations éducatives, la prise en compte de représentations pour les enseignants dans les rapports pédagogiques constituent un capital dans les différentes conceptions éducatives à travers l'apprentissage préscolaire. Roger Cousinet : « *ce n'est pas en ce forgeant qu'on devient forgeron ; mais en lui apprenant à forger que je saurais s'il peut devenir forgeron* ».

I.1.5.Alain

« *Vous dite qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est pas vrais ; je dirai plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en formant à chanter que je saurais s'il est musicien* » **Alain. (XVI : 32).**

La psychopédagogie se penche sur la résolution des problèmes d'apprentissage à l'école tel que les classes chargées qui un phénomène majeur auquel sont confrontés la majorité des établissements scolaire. Les salles de classe d'aujourd'hui sont affectées par le nombre considérable des apprenants, ce qui rend les enseignants et ces apprenants épuisés. Les salles chargées de cours sont souvent associées à des conditions d'apprentissage désagréables.

I.2. Les orientations principales de la psychopédagogie

Les connaissances psychologiques nécessaires à la formation des enseignants s'organisent autour de cinq points: le premier point, l'enseignant doit avoir une vue d'ensemble des étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent afin de pouvoir resituer l'action éducative par rapport aux possibilités moyennes des élèves selon leur âge ou leurs étapes de développement. Deuxième point, l'enseignant doit avoir une connaissance approfondie de certains chapitres de la psychologie tels que l'apprentissage, la mémoire, le raisonnement, la perception. Troisième point, l'enseignant doit avoir l'habitude de considérer les problèmes sous l'angle de l'individu qui constitue, dans tous les cas, une entité originale et irréductible rigoureusement à un modèle général. Quatrième point l'enseignant doit avoir une connaissance des processus psychologiques mis en œuvre dans l'utilisation de telle ou de telle technique. Le dernier point est que l'enseignant doit avoir des connaissances sur les notions, concepts et modes de pensée que mettent en œuvre les différentes disciplines scolaires.

La connaissance d'un sujet (enfant, adolescent, élève, adulte) ne peut se faire uniquement d'une façon étroitement sous l'angle de sa psychologie actuelle. Mais trois ordres principaux de faits doit être pris en considération. D'abord, les données biologiques qui se traduit par « inné » dans d'autres cas par « constitution » ou « tempérament ». Ensuite, les milieux dans lesquels le sujet a vécu et le type d'influence qu'il en a reçu (action éducative en particulier). Enfin, les expériences personnelles (affectives, intellectuelles, sociales, esthétique...) vécues par le sujet en tant qu'individu. H wallon disait que les connaissances d'un sujet commençait par l'analyse de ses conditions d'existence afin de pouvoir donner un sens à ses expériences et à ses réactions actuelles. La connaissance de l'élève ne peut se réduire la connaissance de l'élève en classe ou celle de ses résultats. La connaissance du sujet ne peut se limiter à un seul point de vue : ou celui de l'intelligence, ou celui de l'affectivité, ou celui de la sociabilité. Un individu c'est un tout dans les différentes facettes apparentes ne sont que

le reflet d'une personnalité ayant son unité, son histoire et son dynamisme. Selon la situation (familiale, scolaire ou sociale) .

I.3.A quoi sert la psychopédagogie ?

) **Objectif 1** : Connaître l'apprenant, comme enfant/adolescent d'où nécessité d'examiner, d'abord son comportement, ses conduits, son pattern, son développement, ses apprentissages, ses besoins, sa motivation, ses capacités, ses difficultés, son adaptation, ses relations ses rythmes d'apprentissages. Ensuite, Attitudes à l'égard de l'élève, parents, enseignants, camarades, autres adultes et fratrie. Enfin, Comment l'élève se voit lui même.

) **Objectif 2** : Connaître les éducateurs et l'enseignant :

1. L'environnement et le milieu humain: adaptation à l'environnement, intégration, contribution à la vie en institution scolaire.

2. Les parents: la préparation des parents à leur mission d'éducateurs, le partenariat famille-institution scolaire l'éducation familial.

3. Les enseignants: formation-sélection-statut-psychologie de l'enseignement –attitudes.

) **Objectif 3** : La psychopédagogie permet de connaître les contenus, programmes et matériels disponible, pédagogie, caractéristiques des élèves, contexte éducationnel.

) **Objectifs 4** : La psychopédagogie aide à bien planifier l'action pédagogique : choisir objectifs de cours, stratégies d'enseignement, activités d'apprentissage, rétroaction, modèle d'évaluation.

) **Objectif 5** : La psychopédagogie permet à l'enseignant à bien intervenir en classe : appliquer, susciter l'intérêt des élèves, présenter un contenu organisé et structuré, assurer des conditions propices à l'apprentissage, vérifier la compréhension, prévoir des exercices collectifs et des travaux individuels.

) **Objectif 6** : La psychopédagogie favorise l'évaluation objective: évaluer, évaluation formative, rétroaction, évaluation sommative.

Conclusion

Le but ultime de ce chapitre est de situer notre recherche. Il implique premièrement la notion de psychopédagogie. Deuxièmement, les orientations principales de la

psychopédagogie. Troisièmement, il tente d'éclaircir les principaux objectifs de la psychopédagogie.

Introduction

Apprendre une nouvelle langue est une expérience difficile pour de nombreux apprenants en langues. Cependant, il est plus compliqué d'apprendre une langue dans les classes chargées. Ce dernier problème est considéré comme un problème dans le secteur de l'enseignement en raison de son impact considérable sur les enseignants de langues étrangères ainsi que sur les apprenants. Ce chapitre théorique aborde les défis auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants lors de l'enseignement /apprentissage de l'oral dans les classes chargées.

II.1. La notion de classes chargées

II.1.1. La taille de la classe

Pour comprendre ce que sont les classes chargées, il est nécessaire de commencer par comprendre la notion de taille de classe. La taille de la classe désigne le nombre d'élèves recevant l'enseignement de l'enseignant et non la taille de la classe (**Rohin, 2013**). De même, **Ehrenburg et al., (2001: 2)** définissent la taille de la classe comme « le nombre d'élève enseignés par un enseignant à un moment donné ». En d'autres termes, la taille de la classe est le nombre d'élèves qu'un enseignant rencontre au cours d'une période donnée. La taille des classes fait régulièrement l'objet de débat dans les discussions visant à établir le meilleur moyen de contribuer à la réussite éducative des apprenants. Des recherches ont été menées sur l'effet de la taille des classes sur le développement cognitif et non cognitif des élèves, par exemple le gouvernement du Québec investi beaucoup de ressources dans la formation des jeunes, les résultats de ces recherches suggèrent que la taille maximale d'élève par classe varie de 17 élèves par classe, alors que la moyenne observée dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) est de 23 élèves aux classes moyennes. Par contre le Québec se situe parmi les pays affichant les plus petites tailles de classe au niveau moyen (**Krueger et Whitmore, 2001**)

II.1.2 .La classe chargée

Alors que la question des classes chargées n'a pris une place prépondérante dans le processus éducatif, de nombreux chercheurs dans ce domaine ont tentés de

La définir. En effet, les résultats de leurs études ont montré qu'il n'existait pas de définition unique de ce qui encadrerait une classe chargées. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de définition conventionnelle d'une classe chargées. Selon **Senekane (2010: 9)**, «la taille des classes est souvent mesurée en nombre d'élèves par enseignant et différentes personnes ont une perception différente de ce qui définit les classes chargées ». En conséquence, une classe chargée n'a pas de taille exacte. Dans le même esprit, (**Ur,1996**) estime qu'une classe de 30 à 50 élèves est considérée comme surpeuplée. Cependant, elle ajoute que l'interprétation d'une classe chargée diffère d'un contexte à l'autre et que chaque enseignant a sa propre conception spécifique de ce qui façonne une classe chargée. En d'autres termes, dans différents pays, les enseignants ont des points de vue différents sur le sens d'une classe chargée. Par exemple, 20 élèves par classe sont considérés comme normaux, voire petits, au Japon et extrêmement grands en Inde. (**Todd, 2006**) ajoute que les enseignants considèrent généralement les classes chargées par rapport à ce qu'ils enseignaient auparavant. Cela signifie que, s'ils avaient l'habitude d'enseigner des classes de vingt, trente élèves en classe sont importants pour eux.

D'autre part, (**Hess, 2001**) écrit dans son livre « Teaching Large Multilevel Classes » qu'une classe est chargée lorsqu'elle dépasse trente élèves. Toutefois, **Baker et Westrup. (2000: 2)** offrent un point de vue différent en affirmant qu'une « classe chargée peut être n'importe quelle classe ». Le nombre d'apprenants, si l'enseignant a le sentiment que ceux-ci sont trop nombreux pour qu'ils puissent progresser. Ici, peu importe le nombre d'apprenants, c'est ce qui rend la classe chargée, c'est lorsque les apprenants sont incapables d'apprendre facilement et efficacement.

II.2.La notion de l'oral

II.2.1. La définition de l'oral

II.2.1.1. Le sens général et scientifique du terme « oral »

« Oral » vient des termes latins « oralos », « oratoris », désignant « bouche ». Dans son sens actuel, ce terme garde encore un aspect de son sens traditionnel, dans la mesure où il renvoie toujours à la bouche : « oral » veut dire : « de la bouche : qui concerne la bouche. » « Fait de vive la voix ».

De ces définitions, nous pouvons déduire que l'oral se définit essentiellement par deux caractères prédominants :

- Le caractère organique puisqu'il est lié aux organes de la bouche.
- Le caractère sonore qui est le résultat du premier.

Dans différents dictionnaires que nous avons consultés, nous avons pu extraire plusieurs types de définitions cependant il n'y a pas de grandes différences dans les définitions obtenues des dictionnaires.

Selon le petit **Larousse** illustré, l'oral signifie « fait de vivre voix transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage oral, tradition oral ; qui appartient à la langue parlée»

Selon le dictionnaire talque le dictionnaire **HACHETTE** encyclopédique, définit l'oral comme « transmis ou exprimé pour la bouche. La voix (par opposition écrit), qui a rapport à la bouche».

Le **petit Robert** donne aussi une définition de l'oral comme « mot qui vient de latin Oris, <bouche >, (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole»

Nous constatons que les définitions ont presque toutes le même sens quant à la définition du mot oral. En définissant l'oral comme étant la base première de toute communication, le groupe oral Créteil a défini l'oral selon quatre axes : « communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée sur le langage (la langue est un objet) d'apprentissage ». C'est à dire que l'oral est un raccourci pour la forme développée de la communication oral.

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 orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de texte sonores si possibles authentique ». C'est à dire que l'oral est la pratique de deux phénomènes, l'écoute et la production de parole, l'oral est le langage de la communication.

II.3. Le rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage de FLE

La didactique moderne a mis la lumière sur l'oral et ses compétences dans le processus de l'enseignement/apprentissage en élaborant des méthodologies et des approches plus conformes à un enseignement moderne du FLE.

L'oral offre de nombreux avantages aux apprenants. L'importance et le rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage de FLE s'articule autour de la dimension physique de l'oral à savoir (prononciation, intonation, comportement d'écoute et d'interaction). Il s'agit d'une part, de travailler l'oral dans sa globalité, en traitant la production physique comme processus

pluri sensoriel c'est-à-dire, l'oral est corporel, cognitif, affectif. D'une autre part, essayer d'établir un oral dans sa relation avec les composantes verbales ;(lexicales, grammaticales) pour pouvoir enfin construire le sens et la partie du message.

L'enseignement/apprentissage de l'oral favorise la motivation et l'échange des idées, et ouvre les portes à d'autres cultures et d'autres connaissances, autrement l'oral joue un rôle important dans la création d'une atmosphère de motivation au sein de la classe, comme le souligne (GERMAIN et NETTEN, 2005) l'importance de l'oral dans l'apprentissage non seulement de l'oral, mais également dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est-à-dire, chaque démarche pédagogique utilisée en classe de FLE repose sur une double conception de la langue et de son acquisition. Par ailleurs, la didactique des langues étrangères, fonde ses stratégies d'enseignement sur le principe du rapprochement avec la communication, en situation naturelle, comme le souligne (KHCHARCZYK,2012) «l'interaction verbale à l'oral est une compétence à plein titre autonome dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères », c'est-à-dire, l'interaction orale en classe de langue sera caractérisée en tant que canal indépendant de la communication.

L'enseignement/apprentissage de l'oral permet aux apprenants de prendre la parole dans la classe pour développer et construire les compétences suivantes : l'écoute, la compréhension, la production. C'est trois dernières, conduisent l'apprenant à construire les capacités de réflexions dans les différentes situations de communications.

L'oral s'accroît de plus en plus, sur les connaissances préalables pour confirmer sa présence dans l'enseignement/apprentissage des langues. De cela, la visée principale de l'oral est d'amener l'apprenant à maîtriser la langue orale en l'interaction avec l'enseignant, pour permettre une meilleure communication.

II.4.. L'enseignement/Apprentissage de l'oral dans les classes chargées

L'enseignement/apprentissage de l'oral est devenu un processus indispensable dans la réussite scolaire au centre de la didactique des langues. Ce dernier est nécessaire dans le processus pédagogique. Elle considère les apprenants en tant que acteurs sociaux faisant partie d'un environnement social.

Les classes chargées influencent généralement d'une manière péjorative sur l'apprentissage des apprenants. Les professeurs et les élèves ont de nombreux problèmes concernant l'enseignement/apprentissage de l'oral. Une partie de ces problèmes, relève de la

communication durant les séances de l'orales car les professeurs pensent que les questions qu'ils posent aux apprenants sont souvent vécues comme un véritable oral. Les enseignants utilisent la méthode directe, lors qu'ils arrivent en classe ils trouvent de difficultés à organiser la séance de l'oral. Ils expliquent la leçon, après avoir terminé, ils posent des questions pour voir si les élèves ont compris. Donc les apprenants parlent seulement pour répondre aux questions. De ce fait les professeurs doivent choisir une méthode qui favorise la communication, le dialogue entre le professeur et ses apprenants et entre les apprenants eux même.

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence les principales définitions communes liées à notre sujet d'investigation. Il était divisé en deux parties principales. La première a présenté la notion de classes chargées qui influent sur la situation de l'enseignement et de l'apprentissage. La deuxième partie a clarifié la notion de l'oral, l'importance de son inclusion dans les classes de français langue étrangère, ainsi que l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées.

Introduction

Ce chapitre décrit la conception de la recherche utilisée pour étudier les obstacles qui empêchent les apprenants de premières années moyennes d'atteindre la maîtrise de l'oral dans les classes chargées. Il vise à décrire les techniques et procédures de la collecte et de l'analyse des données que nous avons utilisées dans notre recherche. En fait, cette partie de la recherche comprend deux sections principales. La première section comprend une description des procédures de collecte des données, car elle présente le contexte de l'enquête et la population de l'échantillon. Quant à la deuxième section, elle explique les résultats d'analyse dans lesquelles les données quantitatives sont présentées sous un format statistique à l'aide du programme (SPSS).

II.1. Procédures de collecte de données

III.1.1. Méthodes de recherche

Recueillir les impressions des participants sur les obstacles à la maîtrise de l'oral dans les classes chargées est l'un des objectifs principaux de ce travail. Pour atteindre cet objectif, la méthode quantitative est adoptée comme méthode de collecte et d'analyse des données. L'utilisation de cette dernière nous permet de collecter une grande quantité de données qui seront ensuite analysées de manière statistique.

III.1.2. Le contexte de l'enquête et de l'échantillon de population

Cette enquête se déroule dans un cadre réaliste, au CEM MOUHAMMED AMEZIANE dans la région de BENI-ZMENZER, au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 2018/2019. La population représentative de cette étude touche les apprenants de première année moyenne et les enseignants de langue française. En fait, cent deux (102) élèves ont été interrogés au sein de leurs classes. Le choix des apprenants de première année ne se fait pas au hasard. Il est fait car les classes de premier niveau d'année contiennent un grand nombre d'apprenants qui sont nouveaux au cycle moyen. C'est-à-dire que la séquence de l'oral est nouvelle pour eux car l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le cycle primaire est basée sur des notions de base de langue française par exemple orthographe, conjugaison, grammaire. De plus, ce qui perturbe les apprenants de première année moyenne le fait qu'ils reçoivent des connaissances de différents enseignants de différentes façons et dans diverses circonstances. Dans ce cas, ces apprenants rencontrent généralement des difficultés dans leur processus d'apprentissage.

III.2. le corpus

Comme pour toute enquête, des instruments de collecte de données sont nécessaires pour maintenir l'intégrité de la recherche. En effet, en essayant de rassembler des données concernant notre recherche, nous avons utilisé (1) un outil de recherche principal. Nous avons conçu un questionnaire auprès des l'apprenant et un autre auprès de leurs enseignants.

III.2.1. Questionnaire pour les apprenants

Le questionnaire est un instrument de collecte de données que les chercheurs utilisent pour rassembler des informations sur un sujet donné auprès d'un certain nombre de participants. Il est défini par **Brown (2001: 6)** comme suit: «tout instrument écrit qui présente aux répondants une série de questions ou d'énoncés auxquels ils doivent réagir soit en écrivant leurs réponses, soit en les sélectionnant parmi les réponses existantes». Outil car il nous permet de rassembler un large ensemble de données qualitatives et quantitatives.

Le questionnaire est conçu dans le cadre de notre enquête pour la population cible qui sont des apprenants de première année moyenne au CEM MOHAMMED AMEZIANE. Nous avons soumis le questionnaire aux apprenants au cours de troisième trimestre de l'année scolaire 2018 / 2019. Le questionnaire à l'intention des apprenants est composé de dix-sept (17) questions comprenant des questions ouverte, des questions à choix multiples et des questions fermées. Questionnaire conçu est divisé en deux sections principales; Le premier est intitulé «Attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'oral » et vise à saisir le niveau et le ressenti des élèves lors de séances de l'oral. Quant à la deuxième section, elle est intitulée « Attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'oral en classes chargées. Il pose des questions afin d'identifier différentes opinions concernant l'apprentissage de l'oral par les élèves dans les classes chargées, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans ces dernières.

III.2.2. Questionnaire pour les enseignants

Dans notre travail, le questionnaire adressé aux enseignants a été réalisé le 12 septembre 2019 avec cinq (05) enseignants de français langue étrangère de CEM MOHAMMED AMEZIANE dans la région de BENI-ZMENZER. Le questionnaire est composé de quinze (15) questions, il contient des questions fermées et des questions ouvertes. Le choix de cet instrument de recherche permet d'approfondir la compréhension du sujet à l'étude. De plus, le questionnaire peut constituer un outil de recherche valable puisqu'il nous permet d'accéder aux données dans leur contexte naturel, le questionnaire est défini comme un instrument de recherche constitué d'un ensemble de questions ou d'autres types d'invites visant à recueillir

des informations auprès d'un répondant. Il s'agit généralement d'un mélange de questions fermées et de questions ouvertes; Les questions longues offrent aux répondants la possibilité de développer leurs pensées. Les questionnaires ont été développés en 1838 par la Statistical Society of London. Un questionnaire est un ensemble de questions généralement utilisées à des fins de recherche, qui peuvent être à la fois qualitatives et quantitatives. Un questionnaire peut ou peut ne pas être remis sous la forme d'une enquête, mais une enquête est toujours constituée d'un questionnaire.

III.3. Procédures d'analyse des données

Les résultats obtenus des deux questionnaires de recherche sont analysés et interprétés par un outil d'analyse. Les données obtenues à partir des questions fermées ont été analysées à l'aide de la méthode quantitative.

III.3.1. Méthode statistique descriptive

Cette partie traite de l'analyse des données quantitatives à l'aide d'un programme informatique appelé logiciel statistique pour les sciences sociales (SPSS). **Landu et Everit.(2004: 04)** écrivent: «SPSS est un progiciel puissant et convivial pour la manipulation et l'analyse statistique des données ». Par conséquent, cette technique statistique est essentiellement utilisée pour transformer les données quantitatives issues des questions fermées du questionnaire en pourcentages à présenter sous forme de diagramme quand trouvera dans le chapitre suivant.

Le travail avec le programme SPSS comporte trois étapes principales: la première étape consiste à entrer le nombre de proposition de chaque question, ensuite; chaque question comportera un certain nombre de variables.

Par exemple, si la question a quatre choix (toujours / parfois / rarement / jamais), nous aurons une présentation numérique pour chacun (toujours → 1, parfois → 2, rarement → 3, jamais → 4). L'étape suivante consiste à entrer le nombre de réponses pour chaque variable (par exemple, 1 → 53, 2 → 6, 3 → 33, 4 → 12). La troisième étape consiste à calculer les pourcentages et à transformer les résultats en données statistiques.

Les résultats obtenus grâce aux deux outils de recherche, à savoir le questionnaire adressé aux apprenants de première année moyenne ainsi qu'au second questionnaire adressé à leurs enseignants de français. Les résultats sont présentés en pourcentages et présentés sous

forme de graphiques à barres et à secteurs. Cette partie est consacrée à la présentation des résultats des deux questionnaires.

III.4. Résultats du questionnaire des apprenants :

➤ **Section une** : Les attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'oral.

❖ **Question 01**: Comment considérez-vous votre niveau à l'oral?

Réponses	Elevé	Moyen	Faible	Total
Niveau à l'oral	30	60	12	102
Pourcentage %	29	59	12	100

Tableau N°I : Niveau des apprenants à oral.

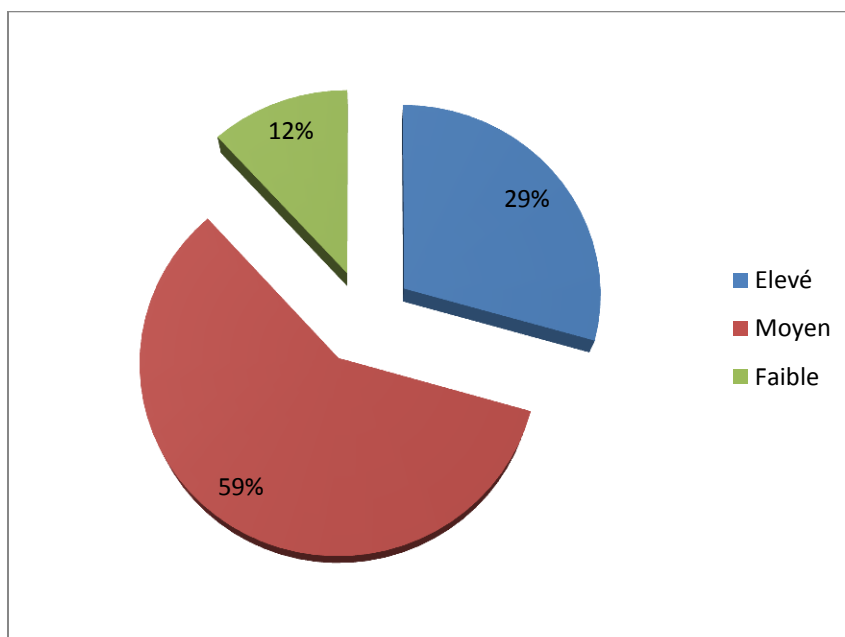


Figure N° 01 : Niveau des apprenants à oral.

Les résultats du premier secteur indiquent que la majorité des participants (59%) affirment que leur niveau à l'oral est «moyen». Pourtant, un pourcentage considérable (29%) se dit «faible» et une minorité (12%) a répondu par «élevé».

❖ **Question 02:** Quel est votre sentiment pendant les séances de l'oral?

Réponses	Très motivé	Motivé	Démotivé	Total
Sentiment	10	12	80	102
Pourcentage %	10	12	78	100

Tableau N° II : Sentiments des apprenants pendant la séance de l'oral

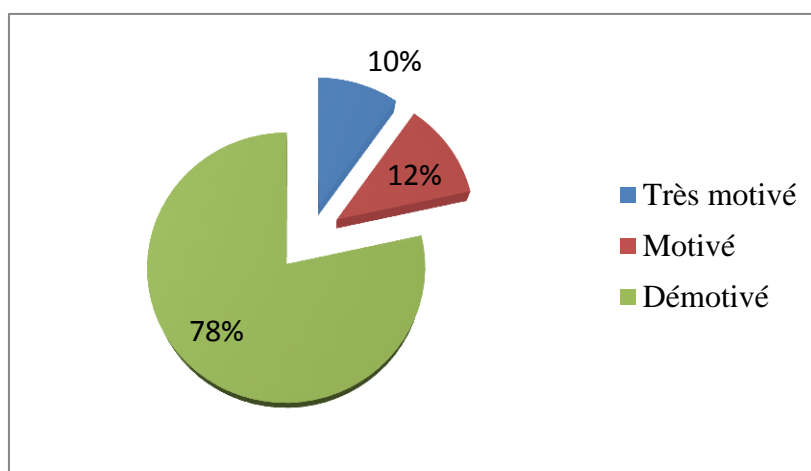


Figure N°02 : les sentiments des apprenants pendant la séance de l'oral

Cette question met en lumière les sentiments des apprenants lors de séances de l'oral. Comme il est illustré, la grande majorité des participants (78%) affirment qu'ils sont démotivés au cours de séances de l'oral. En outre, douze participants (12%) ont déclaré se sentir motivés. Cependant, (10%) se disent très motivés.

❖ Question 03:

L'apprentissage de l'oral enrichit-il mes compétences en langue française ?

Réponses	Tout à fait d'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Total
Enrichissement	42	40	20	102
Pourcentage %	41	39	20	100

Tableau N° III : L'oral enrichit ma maîtrise de la langue française.

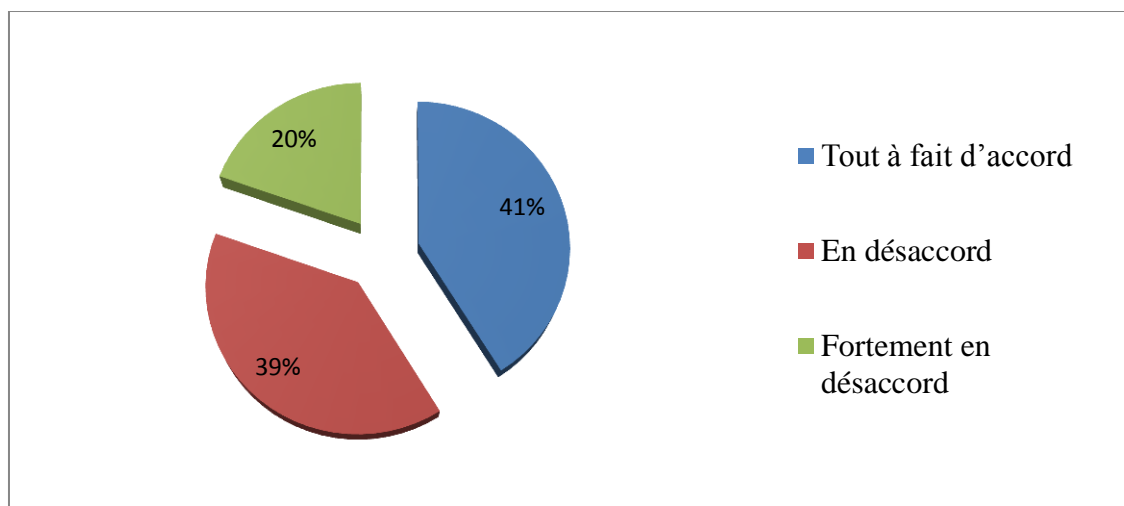


Figure N°03 : L'oral enrichit ma maîtrise de la langue

Opinions des apprenants sur les avantages de l'apprentissage de l'oral sur leurs compétences langagières sur la base des données recueillies, (41%) sont tout à fait d'accord avec le fait que l'apprentissage de l'oral enrichit leur maîtrise de la langue française, suivit de (39%) qui sont en désaccord. Cependant, (20%) sont fortement en désaccord.

➤ **Section deux:**

Attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées

❖ **Question 04:**

La taille de la classe est-elle importante dans le processus d'apprentissage?

Réponses	Oui	Non	Total
L'importance des tailles de classe dans l'apprentissage	92	10	102
Pourcentage %	90	10	100

Tableau N°IV :L'importance des tailles de classe dans l'apprentissage.

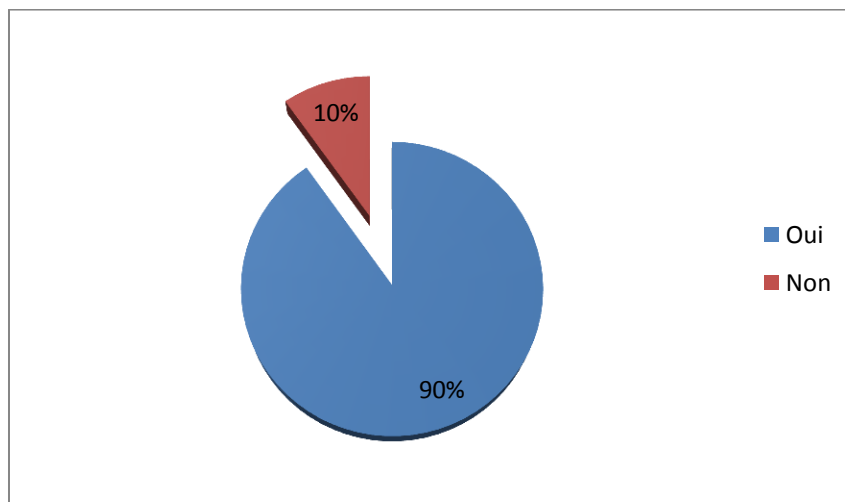


Figure N°04 : L'importance des tailles de classe dans l'apprentissage.

L'importance de la taille de la classe dans le processus d'apprentissage, les résultats montrent, comme le montre la figure 4 que (90%) des apprenants ont répondu que la taille de la classe était primordiale pour leur apprentissage. En revanche, (10%) rejettent cette opinion

- ❖ **Question 05:** Les classes chargées vous empêchent-elles d'atteindre la maîtrise de l'oral?

Réponses	Oui	Non	Total
les effets des classes chargées sur leur maîtrise de l'oral	95	7	102
Pourcentage %	93	7	100

Tableau N° V : Effets des classes chargées sur leur maîtrise de l'oral.

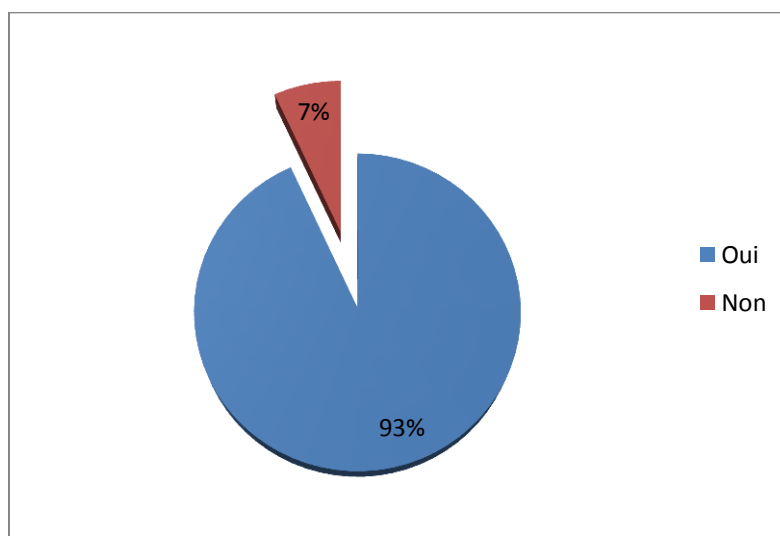


Figure N°05 : Effets des classes chargées sur leur maîtrise de l'oral.

L'opinion des apprenants sur les effets des classes chargées sur leur maîtrise de l'oral. Comme le montre la figure cinq, une grande majorité des répondants (93%) déclarent que les classes chargées inhibent leur apprentissage. En revanche, peu d'élèves (7%) ont répondu que les classes chargées n'avaient aucun effet sur leur maîtrise de l'oral.

- ❖ **Question 06:** Dans les classes chargées, nos enseignants ne peuvent pas vérifier nos résultats.

Réponses	Tout à fait d'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Total
Vérification des résultats par les enseignants	95	7	0	102
Pourcentage %	93	7	0	100

Tableau N°VI : Vérification des résultats par les enseignants

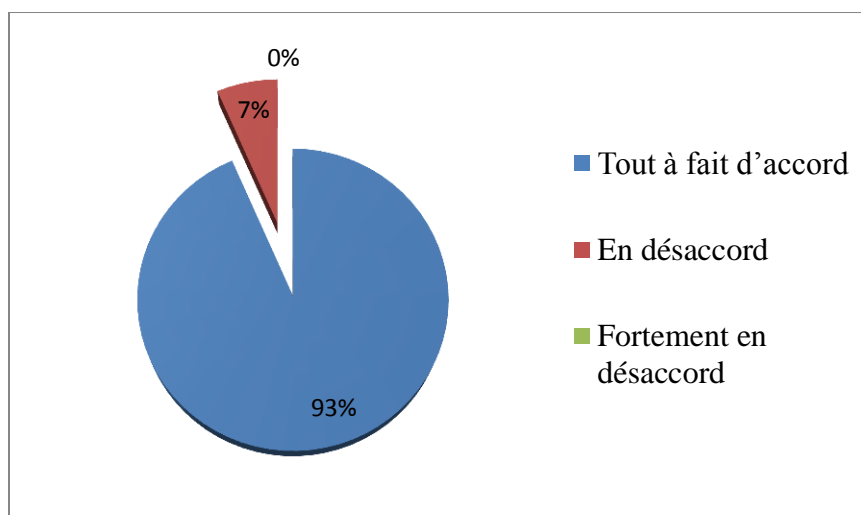


Figure N°06 : Vérification des résultats par les enseignants

En reprenant les résultats, la figure 6 révèle que (93%) sont tout à fait d'accord avec l'opinion selon laquelle leur enseignant ne peut pas vérifier leurs résultats lorsque les classes sont chargées. Inversement, 7 apprenants sont avec l'idée que les classes chargées n'influence jamais sur la vérification des résultats par les enseignants ce qui fait (7%).

- ❖ **Question 07:** L'apprentissage de l'oral dans les classes chargées conduit aux faiblesses des résultats des élèves.

Réponses	Tout à fait d'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Total
Les classes chargées conduit à la faiblesse des résultats	100	2	0	102
Pourcentage %	98	2	0	100

Tableau N° VII : Les classes chargées conduit à la faiblesse des résultats

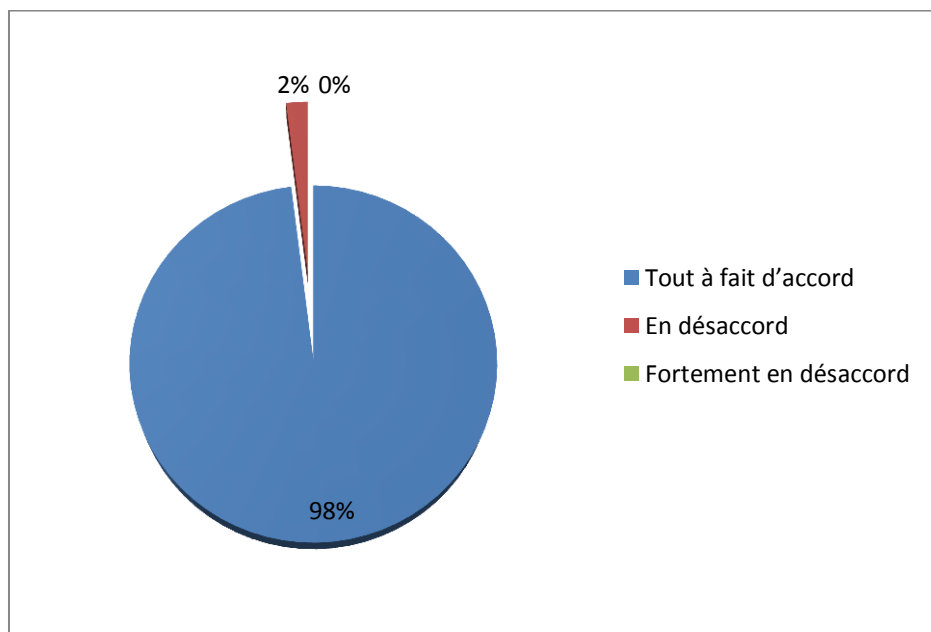


Figure N°07 : Les classes chargées conduit à la faiblesse des résultats

Les résultats présentés dans le figure (7) indique que (98%) des participants sont tout à fait d'accord avec l'opinion selon laquelle l'apprentissage de l'oral dans de classes chargées entraîne les faiblesses des apprenants. En revanche, (2%) qui sont en désaccord.

- ❖ **Question 08:** Votre professeur inclut-il tous les élèves qui participent aux activités en classe? Justifiez votre réponse.

Réponses	Oui	Non	Total
L'implication des apprenants à l'oral	22	80	102
Pourcentage %	22	78	100

Tableau N°VIII : L'implication des apprenants à l'oral.

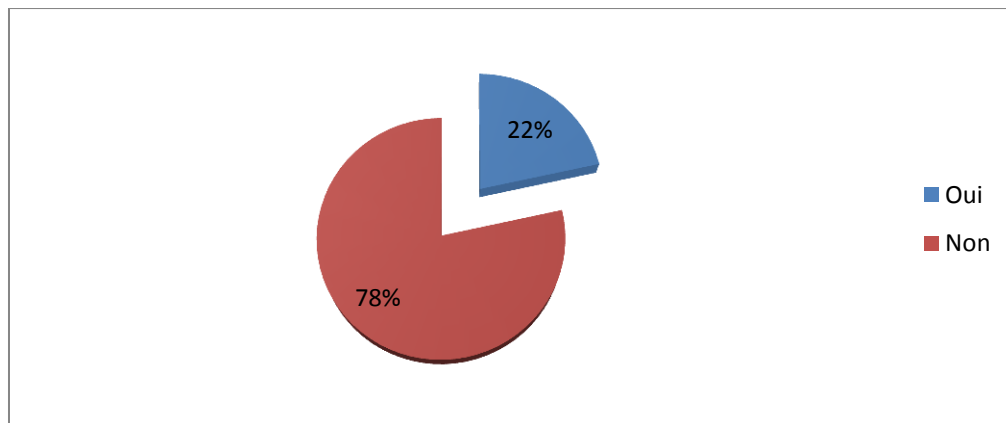


Figure N°08 : L'implication des apprenants à l'oral.

En ce qui concerne cette question, la minorité (22%) des apprenants déclarent que leurs enseignants les inclut tous pour prendre part aux cours; alors qu'un pourcentage élevé (78%) des participants affirment qu'ils n'ont aucune chance de participer dans les classes chargées.

Ils justifient leurs réponses en disant que les enseignants travaillent généralement avec les brillants élèves et ceux qui sont assis au premier rang de la classe. Ils affirment en outre que le

manque de temps empêche toujours les enseignants de les impliquer tous dans les activités de la classe. En outre, un autre groupe d'élèves affirme qu'ils évitent de participer à la classe car ils sont souvent timides devant de nombreux élèves.

- ❖ **Question 09:** Participez-vous à des activités d'apprentissage coopératif (travail en binôme et en groupe)?

Réponses	Oui	Non	Total
Participation des élèves à l'apprentissage coopératif	3	99	102
Pourcentage %	3	97	100

Tableau N°09 : Participation des élèves à l'apprentissage coopératif.

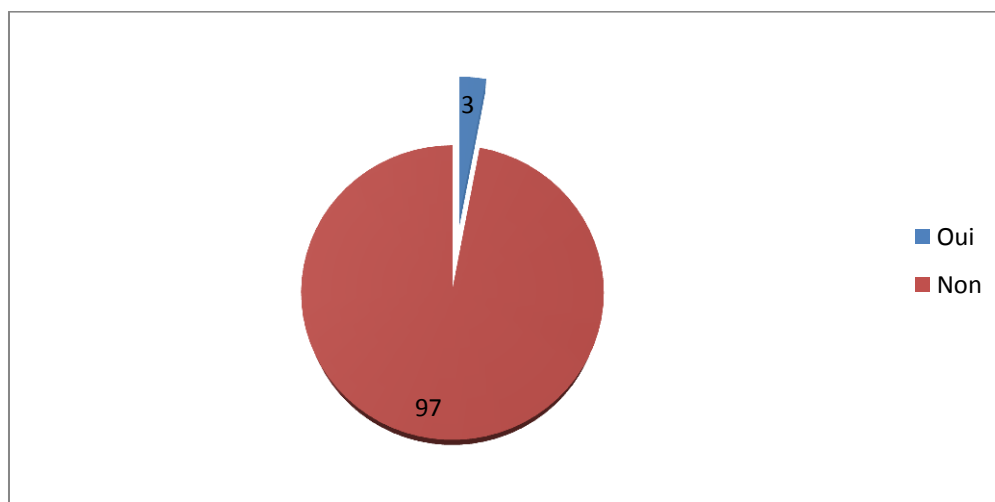


Figure N°IX : Participation des élèves à l'apprentissage coopératif.

L'objectif de cette question est de déterminer si les enseignants intègrent l'apprentissage coopératif dans les classes chargées. Comme la montre la figure, le plus grand nombre d'élèves (97%) admet que leurs enseignants n'organisent pas l'apprentissage coopératif dans leurs classes, alors que (3%) affirment être impliqués dans ce type de formation. Activités.

- ❖ **Question 10:** Quelles difficultés rencontrez-vous fréquemment lorsque vous étudiez la l'oral dans des classes chargées?

Réponses	Bruit	Pas impliqué	Difficulté d'évoluer	Pas d'interaction	Manque de matériels	Tous	Total
Difficultés rencontrées dans les classes chargées	30	15	22	10	5	20	102
Pourcentage %	29	15	21	10	5	20	100

Tableau N°X : Difficultés rencontrées dans les classes chargées.

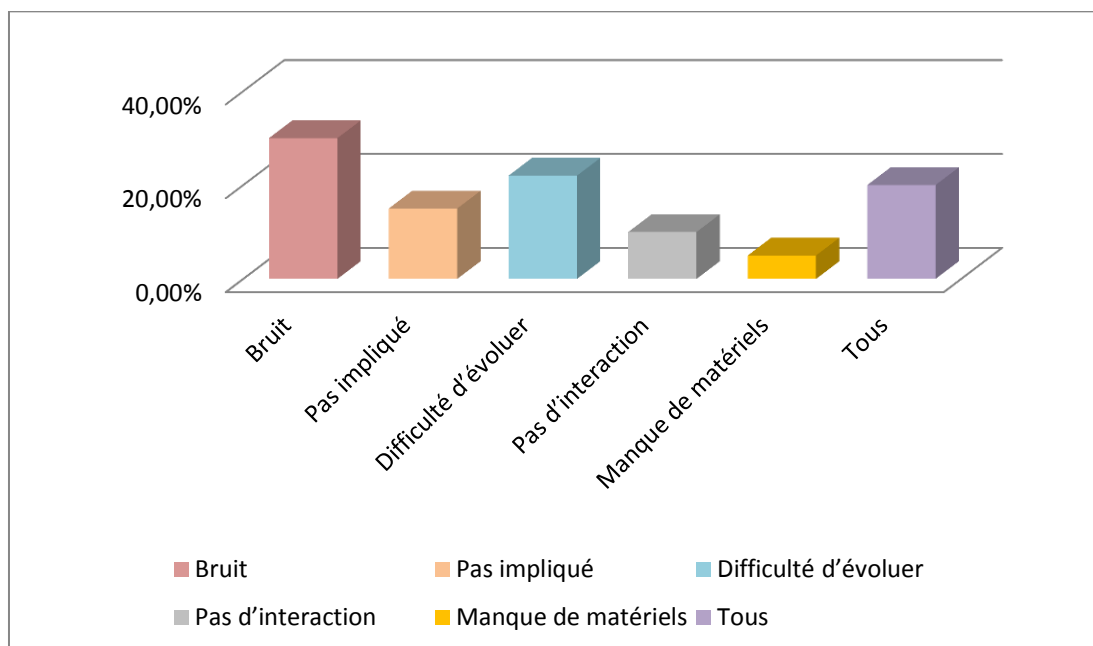


Figure N°10 : Difficultés rencontrées dans les classes chargées.

Cette question est à choix multiple car il existe différents points de vue sur les problèmes auxquels les apprenants sont confrontés dans les classes chargées. Une grande majorité d'apprenants (29%) interrogées par les classes sont bruyantes, (21%) choisissent les difficultés des enseignants pour les évaluer. En outre (20%) croient en chacune d'elles, (15%) répondons par nous ne sommes pas impliqués. Cependant, un total de 10 apprenants ce qui fait (10%) ont déclaré qu'il n'y avait aucune interaction dans leurs classes, et qu'il restait 5 apprenants (5%) pensent qu'il n'y a pas suffisamment de matériel.

- ❖ **Question 11:** Il est plus facile d'apprendre dans les classes moyennes que dans les classes chargées.

Réponses	Tout à fait d'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Total
Salle de classe préférée des apprenants	99	3	0	102
Pourcentage %	97	3	0	100

Tableau N°XI : Salle de classe préférée des apprenants.

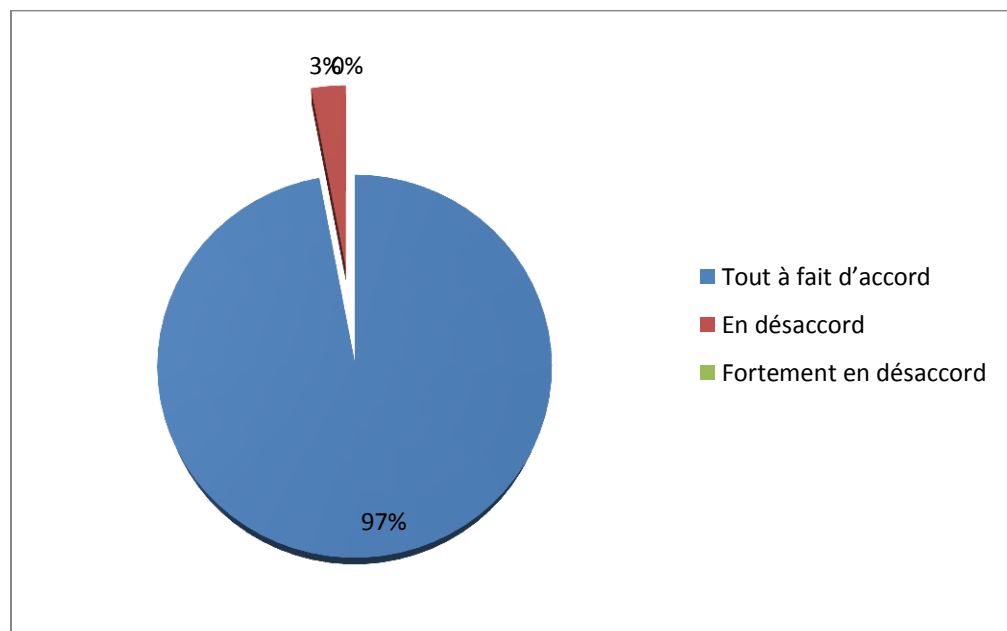


Figure N°11 : Salle de classe préférée des apprenants.

Les résultats montrent que (97%) des informateurs sont tout à fait d'accord avec l'opinion selon laquelle il est plus facile d'apprendre dans les classes moyenne que dans les classes chargées. Le reste, qui n'est que 3 apprenants (3%), sont en désaccord.

❖ **Question 12:** À quelle fréquence votre professeur vous fournit-il des commentaires?

réponses	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais	Total
Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants	90	2	10	0	102
Pourcentage %	88	2	10	0	100

Tableau N°XII : Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants

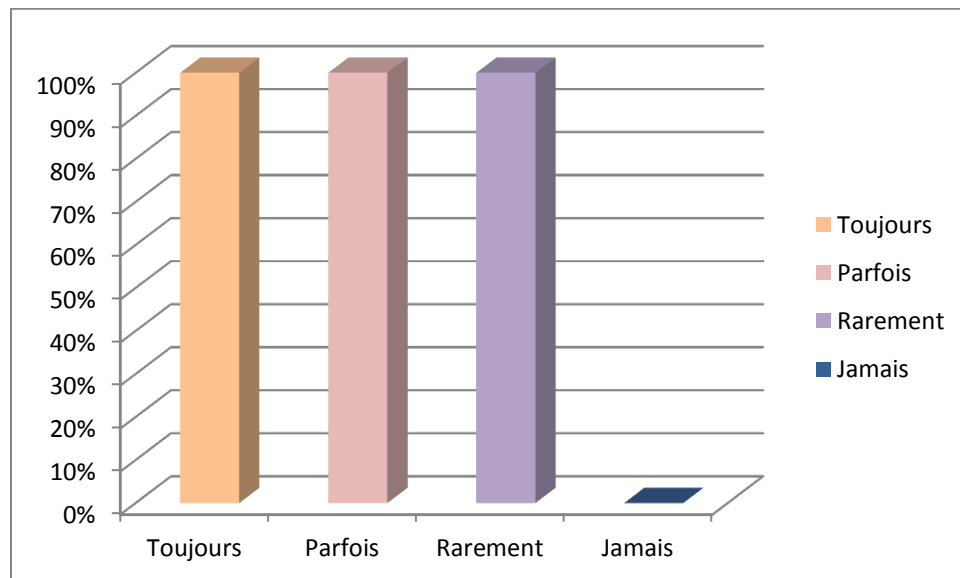


Figure N° 12: Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants.

Comme le montre la figure 12, les résultats liés à la fréquence des réactions des élèves montrent qu'une forte proportion de (88%) des apprenants ont répondu que leurs enseignants leur «donnaient toujours des commentaires». 10 participants (10%) ont déclaré qu'ils recevaient «rarement» un retour d'information. (2%) sélectionnent « parfois » et une faible proportion (0,00%) indiquent qu'ils ne le sont «jamais».

❖ **Question 13:** Pensez-vous que la rétroaction joue un rôle essentiel dans les cours d'apprentissage des langues?

Réponses	Oui	Non	Total
L'importance de la rétroaction des enseignants sur les performances des élèves	70	32	102
Pourcentage %	69	31	100

Tableau N°XIII :L'importance de la rétroaction des enseignants sur les performances des élèves.

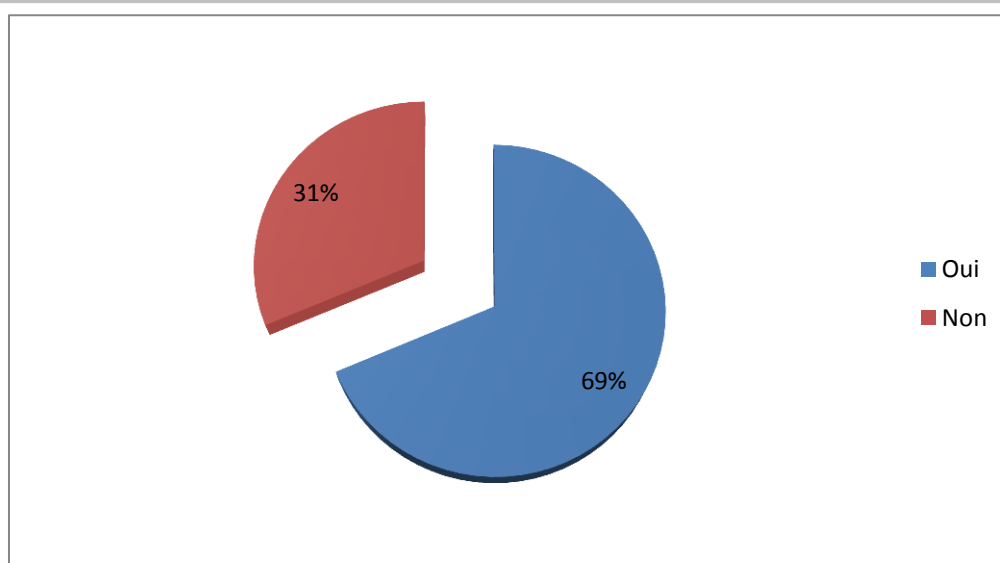


Figure N°13: L'importance de la rétroaction des enseignants sur les performances des élèves.

Les données collectées montrent que la très grande majorité des apprenants ce qui fait (69%) considèrent que les commentaires sont importants pour leurs résultats d'apprentissage. Alors qu'une petite minorité de 32 apprenants ce qui fait (31%) pensent que le retour d'information n'est pas nécessaire.

❖ **Question 14:** Votre enseignant fournit-il la rétroaction :

Réponse	Elève individuel	Un groupe d'apprenant	Toute la classe	Total
A qui la rétroaction est adressée ?	10	40	52	102
Pourcentage %	10	39	51	100

Tableau N°XIV : À qui la rétroaction est adressée ?

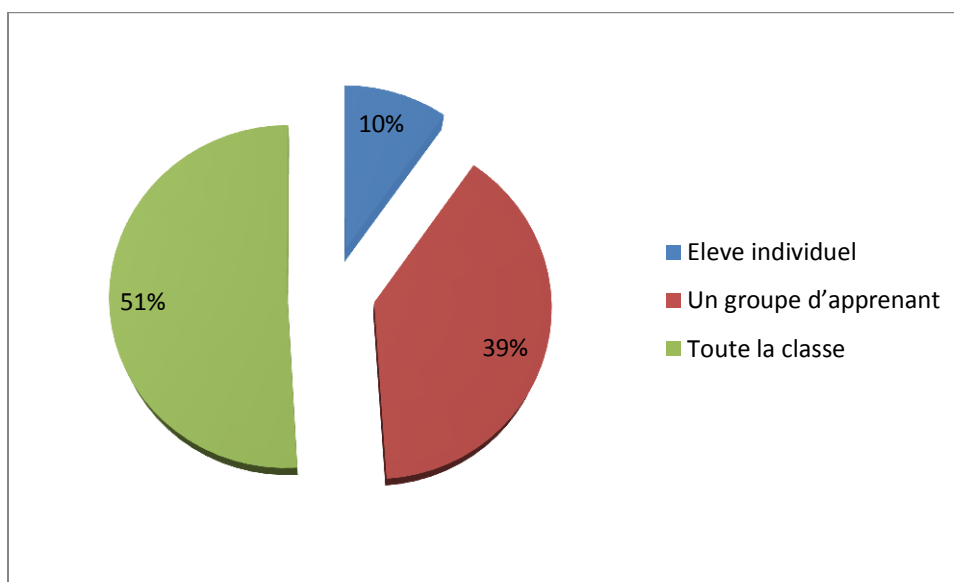


Figure N°14 : À qui la rétroaction est adressée ?

Sur cette figure à secteurs, nous remarquons que 52 apprenants ce qui fait (51%) des personnes interrogées dans notre échantillon déclarent que leurs enseignants fournissent des commentaires à toute la classe. D'autres représentants (39%) indiquent que les commentaires sont donnés à un groupe d'apprenants, tandis que la minorité d'entre eux (10%) affirment qu'ils sont offerts à des élèves individuels.

❖ **Question 15:** La taille de la classe permet-elle à votre enseignant de s'occuper d'activités d'enrichissement?

Réponses	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais	Total
Fréquence des activités d'enrichissements	0	10	12	80	102
Pourcentage %	0	10	12	78	100

Tableau N° XV : Fréquence des activités d'enrichissements

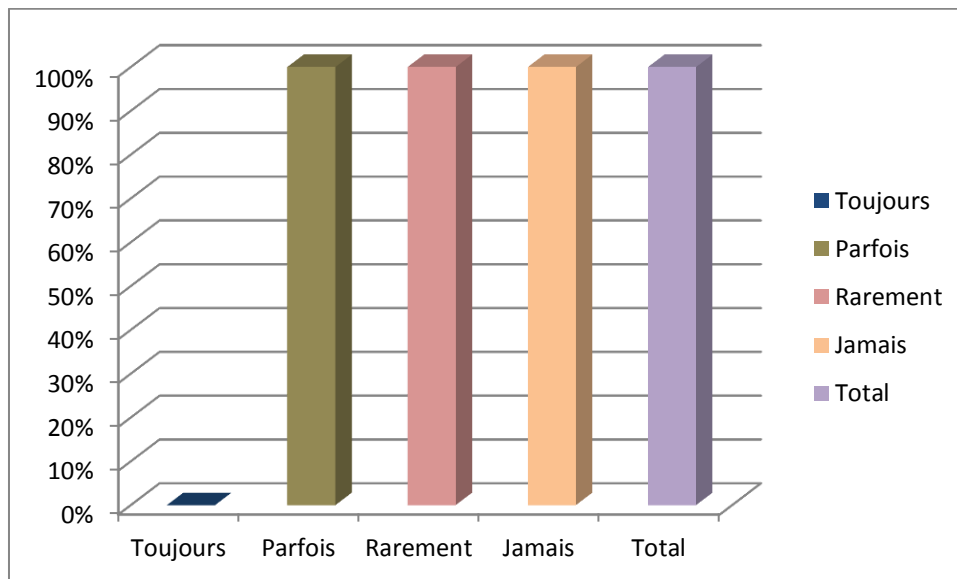


Figure N°15 : Fréquence des activités d'enrichissements.

Les statistiques du secteur N° (15) indiquent que la plupart des apprenants (78%) signalent que les classes chargées ne permettent pas à leurs enseignants de s'occuper d'activités d'enrichissement. Attendu (12%) pense que la taille de classe empêche les enseignants de s'occuper des activités d'enrichissement, tandis que 10 apprenants ce qui fait (10) ont répondu « parfois », alors que aucun apprenant n'a répondu à la proposition « toujours ».

- ❖ **Question 16:** À quelle fréquence votre enseignant vous propose-t-il des activités de rattrapage lorsque vous ne comprenez pas bien les objectifs pédagogiques?

Réponses	Oui	Non	Total
Fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse des élèves	82	20	102
Pourcentage %	80	20	100

Tableau N°XVI : Fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse des

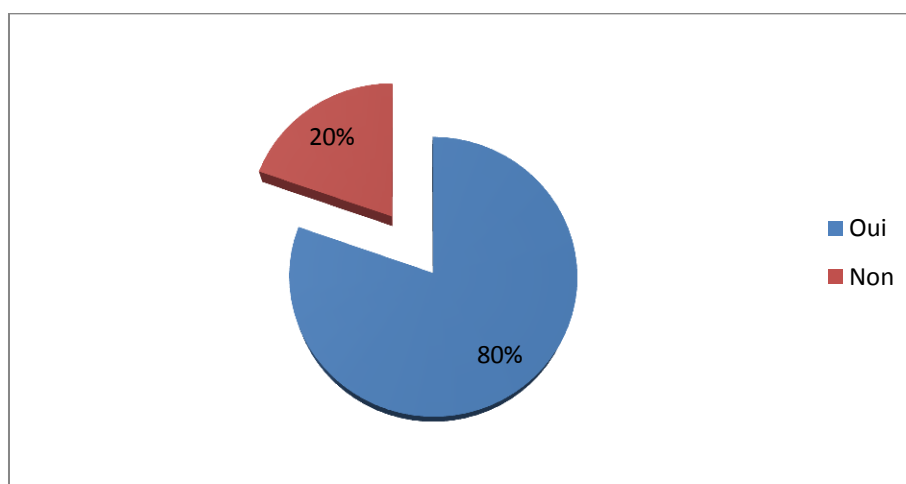


Figure N°16 : Fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse des élèves.

La figure 16 montre que (80%) des apprenants déclarent qu'ils ne reçoivent jamais de traitement correctif. Cependant, (20%) on répondu que leurs enseignants leur fournissent des activités de rattrapage en cas de faiblesse.

❖ **Question 17:** Qu'attendez-vous de votre professeur pour rendre les séances de l'oral plus intéressantes dans les classes chargées?

- **Remarque:** presque tous les informateurs n'ont pas répondu à cette question.

Cette question est ouverte et son objectif ultime est de connaître les suggestions des apprenants sur la manière de rendre les classes chargées plus intéressantes. Les résultats obtenus montrent qu'un taux élevé d'apprenants suggère des cours de tutorat et l'intégration de matériaux authentiques, en particulier les moyens technologiques, en tant que solutions principales. D'autres pensent que l'utilisation de l'humour par les enseignants est d'une grande importance pour la création d'une salle de classe accueillante et agréable. Pour finir, d'autres informateurs ont suggéré d'introduire des activités de coopération dans leurs classes et de donner plus de temps aux ateliers dans le module de documentation.

III.4. Questionnaire avec les enseignants

Afin d'élargir le champ de la recherche, nous avons ajouté un questionnaire structuré mené avec cinq enseignants de première année moyen en français langue étrangère.

❖ **Question1 :** Combien d'années d'expérience, professionnelles avez-vous dans l'enseignement de FLE (nombre d'année d'anciennetés) ?

Cette question consiste à connaître le nombre d'années d'expérience des cinq enseignants qui ont répondu à notre questionnaire. Selon les résultats obtenus dans l'établissement où on a effectué notre recherche trois enseignants ont moins de dix-ans d'expérience, en outre un enseignants a dix-ans d'expériences, enfin le dernier enseignant interrogé a plus de dix-ans d'expériences.

❖ **Question2 :** Avez-vous eu des classes chargées durant votre parcours ?

Cette question cherche à connaître si les enseignants interrogés ont déjà travaillé dans des classes chargées durant leurs parcours d'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère. Selon les résultats obtenus tous les enseignants interrogés ont répondu par « oui » .

❖ Question 03: Comment définir la notion de classe chargées ?

Cette question cherche à connaître le point de vue des enseignants sur le sens des classes chargées. En fait, les réponses à cette question diffèrent d'un enseignant à l'autre. Un enseignant sur 5, par exemple, affirme que «la salle de classe est considérée comme étant chargées lorsque l'enseignant n'est pas certain que le message est bien transmis aux élèves», explique un autre enseignant «lorsque les élèves ne peuvent pas poser de questions, se concentrer et gagner en confiance ». Alors que le troisième enseignant nous fournit une définition différente, ce qui implique «une classe est qualifiée pour être chargée lorsqu'elle dépasse trente élèves».Le quatrième enseignant explique « la proche par compétence exige que le nombre d'apprenant ne doit pas dépasser 25 dans une classe. Au delà de 25 apprenants, la classe est considérée chargée.

❖ Question 04: Quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'oral dans les classes chargées?

Les cinq enseignants interrogés répondent qu'ils rencontrent de nombreuses difficultés au sein des cours de l'oral. Les principales difficultés qu'ils soulignent sont les suivantes:

- Les cours sont bruyants.
- Difficultés à évaluer les apprenants.
- Il n'y a pas d'interaction entre eux et leurs apprenants.
- La mauvaise conduite de certains apprenants lors de la séance de l'oral.
- Le temps alloué aux séances de l'oral est insuffisant.
- la difficulté à maîtriser les apprenants vue que c'est une séance d'animation.
- Les difficultés à gérer le temps pour pouvoir faire parler tout le monde et suffisamment.

❖ Question5 : Utilisez-vous une ou plusieurs stratégies particulières pour évaluer le grand nombre d'élèves dans ces classes ?

Selon les résultats, l'évaluation dans les classes chargées est une tâche très difficile car elle prend du temps. Cependant, trois des enseignants, déclarent, « qu'on ne peut pas évaluer d'une manière réussie les apprenants lors des examens à cause de la tricherie ». En outre deux autres enseignants pensent qu'il faut différencier les méthodes car les classes sont jamais homogènes, alors, il faut utiliser celle qui convient au niveau des apprenants.

- ❖ **Question6** : Avez-vous des difficultés à prendre des décisions concernant les stratégies d'enseignement appropriées à mettre en œuvre dans l'enseignement de classes chargées et hétérogènes ?

Dans cette question, les enseignants ont répondu par « oui ». Par exemple l'un des enseignants affirme que dans une classe hétérogène, il n'est pas évident d'adopter les stratégies vu la différence du niveau d'acquisition. Les autres disent qu'il y a une minorité d'élèves activement impliqués et qui montrent leurs intérêts. Ils expliquent ce point en affirmant que les premiers apprenants de la classe sont souvent impliqués, alors que d'autres participent dans une certaine mesure.

- ❖ **Question7** : En classes chargés vos élèves participent-ils activement aux séances de l'oral ?

Deux des enseignants interrogé ont répondu par « oui ». Alors que les trois autres ont donné la réponse « non », ils justifient ainsi, « La majorité des apprenants ont du mal à s'exprimer à l'oral et surtout ceux qui maitrise mal la langue », ils ajoutent aussi le facteur de timidité est inclus comme principale cause.

- ❖ **Question8** :Annoncez-vous des règles disciplinaires à vos apprenants au début de l'année ?

Les personnes interrogées introduisent des règles de discipline au début de l'année par exemple : la discipline vient en premier lieu, par la suite ils citent d'autres règles comme : se lever le doigt, demander la permission, favoriser les moins bons et inviter les bons pour les aidés.

- ❖ **Question9** : Selon vous, comment les problèmes des « classes chargées » peut-il se traité ?

L'objectif de cette question est de déterminer les stratégies susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage dans les classes chargées. Selon le témoignage les enseignants interpellés proposent quelques solutions ; par exemple : augmenter le nombre de classe c'est-à-dire construire un grand nombre de classes surtout pour les premières années moyens, vu que les établissements moyens accueillent un grand nombre d'apprenants chaque années. De plus, faut recruter plus d'enseignants pour pouvoir gérer les classes.

- ❖ **Question10** : Quels sont les problèmes généraux associés aux classes chargées ?

Les cinq enseignants ont donné presque les mêmes obstacles ou situations causées par les classes nombreuses ou chargées, les causes sont comme suit :

- La non prise en charge sérieuse des apprenants en difficultés.
- Les cours sont très difficiles à gérer ; surtout les séances de l'oral.
- Difficulté d'évaluation des apprenants vu qu'ils sont nombreux.
- Les cours sont bruyants, manque de motivation et de créativité chez les apprenants.
- ❖ **Question11** : Quelles sont les stratégies adoptées pour réaliser un apprentissage efficace de l'oral dans les classes chargées ?

Les réponses données par les participants révèlent qu'ils favorisent des stratégies adéquates pour un apprentissage efficace, comme l'utilisation des documents « audio », comme moyen principal en oral. De plus ils affirment, que les jeux de rôles et d'interaction établi une meilleure communication entre les apprenants, et faire participer un grand nombre d'apprenants possible.

- ❖ **Question12** : Quel est l'avantage de l'enseignement/apprentissage dans les classes chargées ?

Le but de cette question est de découvrir si réellement les classes chargées ont un avantage, de ce fait les enseignants notent que les classes chargées ont un seul avantage, c'est celui de l'interaction entre les apprenants. Mais cette interaction ne peut se réaliser s'il y'a manque de « discipline ».

- ❖ **Question13** : Selon vous quels sont les objectifs de l'enseignement de l'oral ?

Les points de vue des enseignants interrogés en guise des objectifs de l'enseignement de l'oral sont les mêmes. Pour eux l'oral est le meilleur moyen efficace pour apprendre une langue étrangère. De plus l'oral permis la maîtrise parfaite de la langue, donc c'est la mise en œuvre pour établir la communication entre l'enseignant et ses apprenants et entre les apprenants en classe.

- ❖ **Question14** : Est-ce que les recommandations ministérielles font allusion à la notion de classes chargées ?

L'objectif de cette dernière question est de savoir si le ministère de l'éducation ont pris en considération la situation des classes chargées. Selon les réponses les enseignants ont coché la case « non », c'est-à-dire il n'a pas eu de recommandations ministérielles vis-à-vis ce

problème. Par conséquent, le témoignage des enseignants « Le ministère de l'éducation adopte la même politique que ce soit pour les classes chargées de même pour les non chargées ».

Conclusion

Ce chapitre présente les conclusions tirées d'outils de recherche que nous avons utilisés, à savoir les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants. Les résultats obtenus suggèrent que les classes chargées posent un ensemble de problèmes à la fois aux apprenants de première année et à leurs professeurs de français (l'oral particulièrement). Ces résultats seront discutés plus en détail dans le chapitre suivant.

Introduction

Ce chapitre est consacré à la discussion des principales conclusions tirées du questionnaire adressé aux apprenants de première année et de questionnaire adressé à leurs professeurs de la langue française. En fait, l'objectif principal de ce chapitre est de fournir des réponses aux questions de recherche et de réfuter ou de confirmer les hypothèses énoncées dans l'introduction générale. Par conséquent, ce chapitre comprend deux sections principales. Il commence par discuter des données du questionnaire de l'apprenant. Ensuite, il examine les résultats du questionnaire conçu aux enseignants.

IV.1. Discussion du questionnaire des apprenants**IV.1.1. Attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'oral**

Les résultats de la première partie du questionnaire montrent des faits importants concernant l'opinion des apprenants sur l'apprentissage de l'oral. En fait, d'après les résultats de la première question, il est indiqué que la majorité des apprenants (59%) ont un niveau moyen à l'oral et (29%) ont un niveau élevé, (12%) ont un niveau faible ici, nous pouvons suggérer deux raisons possibles: la première est que l'apprentissage de l'oral est nouveau pour ces apprenants de première année, ou bien en raison de l'environnement physique désagréable puisque le système éducatif est nouveau pour eux.

De plus, notre étude révèle que la majorité des participants (41%) sont d'accord avec le fait que l'apprentissage de l'oral enrichit leurs maîtrises de la langue française (le chapitre III). Cela peut prouver que les apprenants s'intéressent à l'oral et soulignent le rôle important que celle-ci joue dans l'amélioration de leur langue, l'oral joue un rôle important dans la création d'une atmosphère de motivation au sein de la classe, l'importance de l'oral dans l'apprentissage non seulement de l'oral, mais également dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est-à-dire, chaque démarche pédagogique utilisée en classe de FLE repose sur une double conception de la langue et de son acquisition. Par ailleurs, la didactique des langues étrangères, fonde ses stratégies d'enseignement sur le principe du rapprochement avec la communication, en situation naturelle, comme le souligne (**KHCHARCZYK, 2012**) «l'interaction verbale à l'oral est une compétence à plein titre autonome dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères», c'est-à-dire, l'interaction orale en classe de langue sera caractérisée en tant que canal indépendant de la communication.

IV.1.2. Attitudes des apprenants envers l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées

Cette section est principalement conçue pour inciter les apprenants à penser à l'oral dans les classes chargées. D'après l'analyse de la quatrième question liée à l'importance de la taille de la classe, presque tous les participants (90%) sont conscients de l'importance de la taille de la classe pour leur apprentissage. Une minorité de (10%) pensent que cela n'a aucun effet sur leurs réalisations c'est-à-dire ils rejettent cette opinion. Nous en déduisons que la majorité des apprenants sont conscients que la taille de la classe joue un rôle très important dans l'apprentissage des langues, dans la mesure où elle contribue à faciliter ou à entraver leur rendement scolaire. En d'autres termes, le nombre d'élèves en classe influe largement sur l'environnement d'apprentissage.

La cinquième question du questionnaire est posée aux apprenants pour vérifier si les classes chargées les empêchent d'atteindre la maîtrise de l'oral. En effet, la très grande majorité des informateurs (93%) déclarent que les classes chargées inhibent leurs résultats et ralentissent leurs progrès d'apprentissage. Cela dénote que les classes chargées ont des effets directs sur la qualité de l'apprentissage et accroissent les possibilités pour l'échec scolaire de l'élève. Ce résultat correspond à l'opinion de **Metro, (2007: 02)** selon laquelle «la qualité de l'apprentissage n'est pas aussi bonne dans une classe chargées».

Les salles de classe d'aujourd'hui sont affectées par le nombre considérable des apprenants, ce qui rend les enseignants et ces apprenants épuisés. Les salles chargées de cours sont souvent associées à des conditions d'apprentissage désagréables, telles que le manque de confort et l'usure physique. Beaucoup d'enseignants se sentent inquiets lorsque tous les apprenants répondent à la fois ou lorsqu'ils reviennent parler à leurs amis. Dans ce genre de situation, les conférenciers perdent patience et se sentent pris au piège des problèmes de gestion de classe. **Hayes,(1997: 109)** reconnaît cette idée en déclarant « qu'une taille importante de classe me rend très frustré et fatigué et je me sens désespéré de pouvoir gérer la classe avec succès». **Hayes,(1997: 111)** est allé plus loin en affirmant que le nombre de pupitres et de chaises empêche souvent les enseignants de faire le genre d'activités interactives qu'ils aimeraient ».En termes plus précis, pour que l'enseignement se déroule efficacement dans les salles de classe, les enseignants doivent pouvoir se déplacer facilement entre les apprenants. En d'autres termes, l'espace restreint pour se déplacer dans la pièce et les pièces avec mobilier fixe rendent difficile la possibilité d'offrir des activités efficaces en

classe, telles que des discussions ou des travaux en groupe. Dans le même ordre d'idées, **Bahanshal,(2013: 55)** affirme qu'un «grand nombre d'élèves disposant d'un espace limité en classe ne permet pas aux enseignants de se déplacer librement pour surveiller, observer et évaluer les élèves pendant les activités». Dans ce cas, évidemment, les apprenants non impliqués s'ennuient et commencent à faire autre chose qui pourrait déranger leurs camarades et leur enseignant. Cela crée donc un désordre au sein de la classe. Ajoutons à cela (95%) de nos participants ont exprimé leur accord sur le point de vue selon lequel l'apprentissage de l'oral dans des classes chargées conduit aux faiblesses de leurs réalisations.

Les classes chargées sont donc un obstacle pour les apprenants qui souhaitent apprendre la langue française en général et l'oral en particulier d'une manière efficace, car dans les classes chargées, les enseignants doivent faire face à de nombreux problèmes pouvant entraver le processus d'enseignement et d'apprentissage. La réduction de la qualité des possibilités d'apprentissage empêche les enseignants d'atteindre le rythme, la profondeur et l'ampleur de la couverture du programme d'enseignement à mesure que la taille de la classe augmente. Pour l'essentiel, nous comprenons que les enseignants consacrent plus de temps à la gestion de leurs classes pour demander la concentration des élèves, surveiller le comportement perturbateur de certains élèves et contrôler l'absentéisme. Par conséquent, moins de temps sera consacré à la réalisation des objectifs de la leçon. De plus, **(Carbone,1999)** indiquent que la triche devient possible dans les classes chargées.

En d'autres termes, **(Kennedy,1996)** soutiennent que la taille de classe les inquiète car elle est gênante pour les instructeurs de surveiller tout ce qui se passe dans la classe lorsque le nombre d'élèves dépasse une certaine limite. **(Hayes,1976)** appuie ce point de vue en ajoutant le niveau de bruit en tant que facteur empêchant les enseignants de contrôler la classe et de la maintenir disciplinée. **(Hayes: 109)** affirme que «quand les élèves font de l'activité, ils font un bruit fort. Ensuite, l'enseignant ne peut pas contrôler la classe ».Par exemple, lorsque l'enseignant leur propose une activité qu'il faut réaliser dans un temps limité, les apprenants s'engagent dans des débats ou des activités de discussion ont tendance à faire du bruit, ce qui ralentit le processus d'apprentissage et les apprenants sont incapables de se concentrer et de terminer toutes les activités dans les délais requis. **Al-Jarf,(2006: 24)** partage des inquiétudes similaires, en soulignant que «certains apprenants parlent en classe et empêchent la majorité d'entendre l'instructeur et de se concentrer en raison de l'augmentation du niveau de bruit». Renforçant cette idée, **Earthman ,(2002: 11)** affirme que « les enseignants disent que les

écoles surpeuplées sont plus bruyantes, créent davantage de tâches non pédagogiques et de paperasserie, et entravent l'apprentissage ».

Ces enquêtes montrent que le niveau de bruit est une question problématique dans une classe chargée. En fait, cela dérange à la fois les enseignants et les apprenants actifs, principalement ceux qui se trouvent dans l'arrière-plan et qui sont incapables de faire passer efficacement le message des enseignants. Ceci nous amène à confirmer la deuxième (2ème) hypothèse avancée dans l'introduction générale, selon laquelle les classes chargées empêchent davantage les apprenants d'acquérir une maîtrise de l'oral.

Il est très important de demander aux élèves quelle est la fréquence d'être inclus dans les activités en classe. En fait, une forte proportion de nos informateurs (78%) exprime l'opinion qu'ils n'ont pas la chance d'accomplir les différentes pratiques de la classe. Afin de mieux comprendre, il leur a été demandé de répondre à une question ouverte pour justifier leurs réponses. Leurs réponses montrent que les enseignants travaillent généralement avec des élèves excellents et talentueux. Ce qui veut dire que la classe est souvent dominée par les apprenants brillants car ils attirent toute l'attention des enseignants. D'autres affirment qu'en raison du grand nombre d'apprenants, il n'y a pas de temps pour tous les inclure.

Les enseignants n'aident donc que ceux qui sont assis au premier rang. Ce point est conforme à la déclaration d'**Al-Jarf, (2006: 24)** selon laquelle «les apprenants ont l'impression que l'instructeur appelle et se concentre sur ceux qui sont assis au premier rang». Ces résultats impliquent que l'interaction entre les enseignants et les apprenants est la plupart du temps limitée aux élèves de la zone avant et qu'en raison du manque de temps, les enseignants ne peuvent pas les aider tous et examiner les besoins particuliers de chaque élève. Par conséquent, la qualité de l'enseignement peut ne pas être possible, surtout pour les élèves faibles.

C'est ce que confirme **Epri, (2016: 104)** «dans les classes surchargées, les enseignants ont tendance à suivre le rythme des élèves brillants et à négliger les autres » c'est-à-dire problèmes d'efficacité de l'apprentissage, car le rôle principal de l'instructeur est de transmettre des connaissances à tous les apprenants et de les aider à maîtriser leur apprentissage. Malheureusement, dans une classe surchargée, les enseignants ne peuvent pas mesurer l'efficacité. Cela signifie qu'un tel contexte ne permet pas aux enseignants de déduire le succès ou l'échec de leurs stratégies et méthodes d'enseignement. Encore une fois, il est de plus en plus difficile de savoir si les élèves suivent et comprennent ce qui est enseigné ou non.

Hayes,(1997: 109) reconnaît cette idée en déclarant: «Je ne suis pas sûr que mes apprenants obtiennent exactement ce que j'ai enseigné».En outre, les obstacles susmentionnés, il existe un autre problème, celui des ressources dans les classes chargées.

Le matériel pédagogique inadéquat est une réalité dans les écoles comptant de nombreuses classes. En fait, le matériel pédagogique fait référence aux outils pédagogiques utilisés par l'enseignant pour améliorer l'efficacité de l'enseignement. Pourtant, de nombreuses salles de classe, en particulier dans les pays en développement, ont peu d'installations d'enseignement et d'apprentissage, comme le prétend **Renaud et al., (2007: 13)** lors de l'enquête sur des classes surpeuplées en Haïti: Beaucoup d'apprenants dans les pays en développement n'ont pas de manuels scolaires. Les seuls matériaux qu'ils apportent en classe sont un cahier et, parfois, un stylo ou un crayon. L'enseignant a généralement un tableau et une craie fournis par l'école, mais n'a pas accès aux photocopies, à l'électricité ni souvent aux livres.

Un autre groupe d'apprenant affirme qu'ils restent silencieux tout au long des séances de l'oral car ils hésitent souvent, deviennent timides et se sentent gênés lorsqu'ils répondent ou posent des questions devant un grand nombre d'apprenants. Un apprenant, par exemple, a déclaré: «Je me sens timide et effrayé devant de nombreux apprenants».

Un autre déclare: «parce qu'il ya beaucoup d'apprenants dans ma classe, j'ai peur que mes camarades se moquent de moi quand je fais des erreurs». Cela prouve que les élèves rencontrent des difficultés lorsqu'ils participent dans les classes chargées. Ainsi, les enseignants sont censés trouver des solutions pour atténuer cette réticence à parler en aidant les élèves à renforcer leur confiance en eux-mêmes, l'encouragement des enseignants peut constituer un renforcement efficace pour que les apprenants introvertis surmontent leur sentiment, de tension et de stress et les pousser à participer librement.

Il ressort de l'analyse de la question neuf du chapitre précédent que la majorité de nos répondants (97%) affirment qu'ils ne sont pas inclus dans les activités d'apprentissage coopératif.

Cela peut signifier que les enseignants évitent ce type d'activités dans les classes chargées car ils prennent beaucoup de temps en termes d'organisation. Lorsqu'ils répartissent les apprenants en petits groupes, ils peuvent discuter en utilisant leur langue maternelle, puis créer un bruit puissant, ce qui accroît les problèmes de discipline en classe. L'enseignant ne

parvient pas à bien gérer les groupes. Comme le dit **Hayes,(1997: 112)**, «la question du bruit dans les activités de coopération est souvent citée comme une raison pour laquelle les classes chargées sont difficiles à contrôler». De plus, l'espace restreint et la disposition des places ne permettent pas aux enseignants d'introduire de telles pratiques en classe. **Hayes,(1997: 109)** s'associe à cette opinion en affirmant qu'il n'ya pas assez de place pour faire l'activité surpeuplée.

Plusieurs facteurs influent négativement sur l'apprentissage des élèves dans une classe chargées. Par conséquent, la question dix du questionnaire offre à nos répondants la possibilité de choisir plus d'un problème qu'ils perçoivent les empêchant d'atteindre la maîtrise de l'oral dans des classes chargées. En effet, la partie importante (29%) des apprenants déclare que les classes chargées sont plus bruyantes; Cela signifie que le niveau de bruit est un problème majeur dans les classes chargées car il détruit leur concentration et entrave le déroulement du cours.

Ce fait concorde avec l'affirmation de (**Hayes, 1997**) et (**Shamim et al., 2007**), qui considèrent le bruit comme un obstacle à une instruction efficace dans les classes chargées. En outre, l'absence d'évaluation régulière de la part de leurs enseignants vient en deuxième position avec un pourcentage de (21%). Cela peut indiquer qu'en raison du manque de temps, les professeurs de la langue française sont incapables de suivre en permanence les progrès de leurs apprenants et de corriger les erreurs de chacun. En effet, cela est compatible avec (**Hayes ,1997**), qui affirme que pour vérifier le travail de tous les apprenants prend beaucoup de temps dans les classes chargées.

Il est à noter que l'évaluation fait partie intégrante du processus enseignement-apprentissage et est un élément essentiel du succès de l'apprentissage des langues. Les apprenants doivent souvent être informés de leurs performances. Cependant, de nombreux enseignants d'EFL se plaignent du fait qu'il n'est pas facile ni même impossible de mener une évaluation efficace et appropriée lorsque les classes sont surchargées. (**Blatchford et al .,2002**) affirment qu'il est difficile pour les enseignants de fournir des commentaires détaillés à chaque apprenants, de proposer des correctifs immédiats et d'identifier leurs faiblesses et leurs améliorations lorsque les classes sont surchargées.

De plus, **Antwi et Donkoh,(2015: 67)** affirment que «trouver le temps nécessaire pour élaborer, planifier et évaluer dans de les classes surchargées est l'un des défis et que les enseignants voient cela comme une menace directe pour la qualité de leur enseignement».

C'est-à-dire que, vu leur nombre et le temps imparti, les enseignants ont des difficultés à évaluer régulièrement les apprenants, ce qui entraîne de faibles dans leurs résultats scolaires. À titre d'illustration, si les apprenants ne reçoivent pas d'informations immédiates sur leurs performances en expression orale, l'amélioration de leur français oral sera entravée. **Hayes, (1976: 109)** affirme aussi « qu'il faut beaucoup de temps pour vérifier tous les exercices de l'élève ». Cela implique qu'en raison du grand nombre d'élèves dans la classe avec un laps de temps limité, les enseignants le trouvent mal à l'aise. Vérifier tous les travaux effectués par chaque apprenant.

En outre (20%) croit en chacune d'elles. De plus, (15%) de nos participants ont déclaré qu'ils ne participent pas à de telles activités. (10%) soulignent le problème de l'interaction. C'est-à-dire que les classes chargées limitent les chances des élèves d'interagir entre eux et avec leur professeur. Cette conclusion est susceptible d'être interprétée par le fait que plus le nombre d'élèves dans la classe est élevé, mais malgré une interaction individuelle, en termes plus précis, parce qu'ils sont nombreux et que le temps est compté, les enseignants peuvent éprouver de la difficulté à créer un environnement interactif et à offrir des possibilités égales pour chacun d'entre eux d'interagir.

Ces opportunités inégales entre les apprenants peuvent entraîner une grande variation dans leur apprentissage. (5%) pensent qu'il n'y a pas suffisamment de matériel, Les apprenants ont également évoqué le manque de matériel pédagogique et le nombre limité d'établissements d'apprentissage. Cela implique que des matériels tels que les manuels scolaires ainsi que les moyens technologiques ne sont pas disponibles dans les classes chargées. Cela semble correspondre à l'affirmation **d'Epri,(2016: 98)** affirmant que «les recherches montrent que la pénurie de matériel d'apprentissage est fréquente dans les écoles comptant un grand nombre d'élèves».

Les résultats concernant la salle de classe préférée par les apprenants montrent que plus de la moitié (97%) d'entre eux ont coché la case tout à fait d'accord sur le fait qu'il est plus facile d'apprendre dans des classes moyenne que dans des classes chargées. C'est-à-dire que la grande majorité d'entre eux souhaitent et préfèrent apprendre dans des classes moyennes.

Cela peut indiquer que ces cours sont préférables car les enseignants peuvent s'assurer que tous les élèves sont impliqués et comprennent la leçon. De plus, les apprenants ont plus de chance d'exprimer leurs idées, leurs opinions, peuvent poser et répondre rapidement à

différentes questions et recevoir les réponses immédiatement. Par conséquent, il y a plus de temps pour un bon enseignement et plus d'opportunités d'apprentissage actif, comme le dit **Hayes,(1997: 109)**: «si c'est une classe moyenne; je peux bien leur accorder l'attention ». C'est-à-dire que dans un environnement d'apprentissage avec un nombre limité d'élèves, les conditions et les résultats d'apprentissage sont améliorés. En conséquence, ces résultats sont conformes à la déclaration de **Resnick,(2003: 01)** qui affirme que «les [...] plus classes moyenne sont une prescription apparemment infaillible pour améliorer les performances des élèves, moins les élèves signifient plus d'attention individuelle de la part de l'enseignant, des salles de classe plus calmes et, par conséquent, des scores de test plus élevés » Cela implique que les classes moyenne offrent aux apprenants un environnement calme et sûr leur permettant de mieux performer.

En ce qui concerne la fréquence des rétractions, les résultats des questionnaires montrent que la majorité des élèves (88%) affirment que leurs enseignants leur fournissent souvent des commentaires en retour lorsqu'ils jouent car cela provoque un manque d'attention individuel, en raison du nombre considérable d'élèves dans une classe et du temps limité imparti, les interactions entre élèves et enseignants sont moins nombreuses. En conséquence, **(Al-Jarf, 2006)** et **(Hess, 1976)** partagent le même point de vue quand ils mentionnent que le manque de temps ne permet pas aux enseignants de suivre en permanence les progrès de leurs élèves et donne à chaque élève une occasion d'interagir. Il devient presque impossible de communiquer avec les apprenants individuellement et de maintenir leur attention et leur implication, par conséquent, leur motivation pourrait être facilement diminuée.

En outre, **Earthman, (2002: p11)** affirme que «dans les écoles surpeuplées, les enseignants n'avaient que le temps de couvrir le matériel de base et n'avaient pas le temps d'explorer plus avant». En d'autres termes, la contribution **(Earthman, 2002)** montre que les enseignants disposent de peu de temps. Se concentrer sur les besoins des apprenants lents et faibles. En conséquence, ils peuvent perdre leur concentration et se désengager facilement de la leçon car ils sont fournis avec une attention minimale de la part de l'enseignant. En d'autres termes, nous remarquons que les enseignants des classes surchargées gardent plus d'espace pour les apprenants brillants et actifs et négligent ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Dans le même cadre de référence, **Ur, (2002: 11)** soutient que « je peux t'apprendre à connaître et à suivre les progrès de tous les apprenants de ma classe, ils sont trop nombreux et ils sont si différents ».

En d'autres termes, les classes surchargées sont composées de nombreux apprenants dont les styles d'apprentissage diffèrent et les enseignants doivent faire face à des difficultés pour s'assurer que tous les apprenants progressent. Cette constatation montre que, malgré les obstacles rencontrés dans les salles de classe chargées, les enseignants sont conscients du rôle essentiel de la rétroaction qui est un élément essentiel. Ensuite, les participants sont interrogés sur la manière dont les enseignants leur fournissent des rétroactions en retour, plus de la moitié (51%) d'entre eux affirment que les rétroactions ont fournis à l'ensemble du groupe plutôt qu'à un groupe ou à un élève. Cela signifie que les apprenants reçoivent souvent un feedback général. Ici, il est important de souligner l'idée que chaque élève a son propre niveau de compétence académique par rapport à l'autre.

C'est-à-dire que chaque élève a sa propre façon d'apprendre; par conséquent, les rétroactions doivent être personnalisés. Les résultats peuvent indiquer que les enseignants pensent que donner un retour détaillé à chaque élève de classes chargées prend beaucoup de temps, alors que fournir un retour à toute la classe fait gagner du temps.

En ce qui concerne le point de vue des apprenants sur l'importance de la rétroaction, la quasi-totalité des élèves, soit (70%) considère que la rétroaction de l'enseignant est bénéfique. De ce résultat, il est à noter que les apprenants montrent des résultats très positifs concernant leurs attitudes à l'égard de la rétroaction en général; et des attitudes favorables quant à son efficacité à les aider à maîtriser leur apprentissage en particulier.

Nous comprenons donc que les apprenants considèrent la rétroaction comme crucial car il leur donne des indications claires sur la manière d'affiner leur apprentissage. En fait, les apprenants aiment généralement être informés de leurs améliorations. C'est-à-dire qu'en offrant une rétroaction efficace, les élèves diagnostiquent leurs forces et leurs faiblesses en ce sens qu'ils ont une idée claire de leur travail pour progresser. Par conséquent, la rétroaction est primordiale dans l'apprentissage.

La communauté processus et son rôle ne doivent pas être négligés. Ces résultats vont de pair avec l'affirmation d'Ur,(1996: 242), qui définit le retour la rétroaction comme « une information donnée à l'apprenant sur sa performance dans une tâche d'apprentissage, généralement dans le but d'améliorer cette performance ».

En outre, les résultats de cette étude montrent que les apprenants dans leur majorité (80%) affirment que les apprenants performants ne bénéficient pas d'activités

d'enrichissement ou de vulgarisation pour élargir leurs expériences d'apprentissage. En outre, les apprenants sont interrogés sur la fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse. Les résultats montrent que (10%) de nos répondants affirment que leur enseignant fournit parfois des activités de rattrapage lorsqu'ils ne comprennent pas bien un concept ou une compétence. Nous pouvons en déduire que, bien que les activités correctives et d'enrichissement soient primordiales dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants doivent organiser des activités correctives pour guider les élèves à surmonter leurs faiblesses et à y remédier leurs problèmes et leurs lacunes (**Gusky, 2005**). Une telle situation peut provenir du fait qu'en raison du manque de temps alloué aux séances de l'oral (une heure par semaine). En réalité, on peut dire que l'enseignement et la formation dans les classes chargées est basé sur le temps plutôt que sur l'apprentissage. Les résultats de cette étude montrent également que, malgré ses nombreux avantages, la mise en œuvre de l'activité d'enrichissement se heurte à de nombreux obstacles dans les classes chargées.

À la dix-septième et dernière question du questionnaire, nous invitons nos répondants à suggérer des solutions pertinentes qu'ils jugent appropriées pour organiser les séances de l'oral plus intéressante dans les classes chargées.

Certains prétendent qu'ils ont besoin de matériel d'aide supplémentaire, des documents authentiques, et insistent pour équiper la classe avec des moyens modernes en particulier les moyens technologiques tels que des moyens audiovisuels, afin de faciliter un enseignement et un apprentissage efficaces. En effet, nos participants croient que des illustrations telles que des films, des images et des vidéos et même les chansons et l'interview renforcent leur motivation et leur compréhension et leur donnent l'occasion d'apprécier et de découvrir le monde de l'oral. Par conséquent, les résultats de cette étude montrent que les salles de classe devraient être équipées de moyens d'enseignement modernes pour renforcer la motivation des élèves.

De même, il est également suggéré que les enseignants de la langue française lors de séance de l'oral apportent différents matériels authentiques tels que des manuels, des journaux et des nouvelles pour améliorer l'apprentissage des apprenants grâce à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques qui élargissent leur vocabulaire en français. En fait, l'utilisation de matériaux authentiques pendant les séances de français en particuliers l'oral ouvre également la voie aux apprenants pour découvrir la vie sociale, des cultures cibles, ce qui peut les amener à se familiariser davantage avec la culture des autres pays et,

éventuellement, permettre aux apprenants de communiquer de manière informée avec les étrangers. Par conséquent, en raison de leur utilité, ces installations scolaires ne doivent pas être ignorées.

En outre, une forte proportion de nos répondants a suggéré que les séances dirigées constituent une solution pour réduire la menace des classes chargées, les apprenants avouent que l'humeur de l'enseignant est très importante lors de la séance de l'oral et joue un rôle important dans la création d'un climat d'apprentissage agréable et propice à l'apprentissage.

Cela indique que l'humour peut dissiper les craintes et les tensions de l'élève et lui faire sentir détendu et excité d'apprendre. De plus, certains apprenants soulignent l'importance de la mise en œuvre d'activités collaboratives, car ils se sentent à l'aise lorsqu'ils travaillent en équipe, ce qui leur permet de partager leurs opinions et leurs points de vue lors des séances de l'oral et de discuter des textes ensemble. D'autres proposent de donner plus de temps aux ateliers dans la séance de l'oral. Par exemple, un groupe d'apprenants soutient que, pour promouvoir leur engagement dans les séances de l'oral, il faudrait consacrer plus de temps à de pratiques, notamment à la réalisation de pièces de théâtre et à la discussion d'un extrait du roman ou d'un poème.

À la lumière de ce qui a été discuté ci-dessus, il semble raisonnable d'indiquer que dans les classes chargées, les élèves rencontrent plusieurs contraintes qui les empêchent d'obtenir des résultats satisfaisants pendant les séances de l'oral. Ainsi, nous confirmons la troisième (3ème) hypothèse selon laquelle les apprenants de première année moyenne ont une attitude négative à l'égard de l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées.

IV.2. Discussion de questionnaire des enseignants

Le second questionnaire conçu aux enseignants de français est l'outil de collecte de données que nous avons utilisé dans notre recherche. En effet, ce questionnaire nous a permis d'apporter plus de détails sur notre recherche. Les résultats de la section de questionnaire révèlent des résultats cruciaux qui nécessitent une discussion plus approfondie.

La première question concerne le nombre d'années d'expérience des cinq enseignants dans le domaine de l'enseignement de la langue française, d'après les résultats obtenus dans l'établissement où on a effectué notre recherche, trois enseignants ont moins de dix ans d'expérience.

L'expérience joue un rôle très important dans l'enseignement / apprentissage car elle permet aux enseignants l'acquisition des méthodes pédagogiques plus efficaces permettant la meilleure gestion des classes et notamment les classes chargées, autrement, cette expérience acquise par les enseignants leur permet d'affronter tous les obstacles, les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au cours de l'enseignement / apprentissage de la langue française, Cousinet, Montessori, Freinet affirment « apprendre c'est apprendre de ses expériences ». **Rousseau, (1966 : 121).**

La plupart des pédagogues du 20^{ème} siècle ont pris pour postulat ce qui apparaissait déjà comme l'une des idées principales de **Rousseau, (1966 :121)** l'élève doit faire, le professeur faire faire : « Jeunes maîtres [...] Souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait » .

Par conséquent, tous les enseignants interrogés ont eu des classes chargées durant leurs parcours d'enseignement/apprentissage de la langue française. La définition de la notion de classe chargée, comme le montre le chapitre précédent, les enseignants nous fournissent diverses définitions. L'un d'eux, par exemple, le définit comme celui qui contient plus de trente apprenants, le second enseignant prétend que c'est quand les apprenants perdent confiance en eux-mêmes et ne peuvent plus se concentrer.

Troisièmement, une classe chargée est lorsque l'enseignant ne peut pas s'assurer que les connaissances sont transmises aux apprenants. Cette définition est généralement la même que celle fournie par **(Hayes ,1997)** qui affirme que, l'enseignant dans les classes chargées, il n'est pas certain que les apprenants comprennent ou non ce qu'ils enseignent. On peut donc déduire de tous ces résultats qu'il n'existe pas de définition spécifique de la notion de classe chargée , c'est-à-dire que ce qui est défini comme une classe chargée varie d'un enseignant à l'autre, car l'un d'eux fait référence au nombre d'apprenants à l'intérieur de la classe; tandis que, pour les autres, le nombre qui donne l'apparence de la classe est élevé, c'est le nombre qui gêne l'enseignement des enseignants et l'apprentissage des apprenants, quel que soit le nombre d'élèves.

En plus des obstacles mentionnés précédemment, les enseignants rencontrent des problèmes au cours du processus d'enseignement de l'oral dans les classes chargées. Il est à noter d'abord, que l'oral est une activité intime qui ne s'apprend pas. Cette conception est à la fois celle des enseignants et celle des élèves. Pour les enseignants, le seul oral qui s'apprend

est celui lié à l'écrit. La plupart des activités de l'oral dans les classes se résume à la lecture à voix haute et à la récitation de poèmes. L'oral n'est donc pas considéré comme un objet scolaire. Il n'est pas facile d'enseigner l'oral car, c'est un objet d'enseignement péniblement isolable, il suppose une production sonore difficile à gérer dans une classe chargée, beaucoup de paramètres rendent ardue l'analyse, une trace pour l'évaluation est nécessaire, l'enregistrement n'est pas toujours possible, il dépend des moyens matériels.

L'autre difficulté rencontrée par les enseignants assurant la séance de l'oral est liée à l'évaluation (**Garcia-Debanc,1999**) qui leur pose un problème constant car ils ont du mal à se baser sur des critères bien précis d'évaluation comme c'est le cas pour les autres matières. Cela met en valeur la spécificité de l'oral et le fait qu'il est omniprésent dans toutes les situations et même en dehors de l'école dont l'apprentissage est plutôt spontané. Il est donc difficile d'isoler l'oral aux autres contenus car il leur est substantiel et il est donc difficile d'en faire un objet d'apprentissage à part entière à enseigner et à évaluer.

De plus, beaucoup d'enseignants et certains élèves sont réticents à réentendre leur voix ou à revoir leur image : on ne peut nier les problèmes psychologiques et déontologiques d'image de soi que ne manque pas de poser un tel travail. D'ailleurs, l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues, certains élèves timides n'osent plus du tout parler ou d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire. En fait, un bref aperçu des réponses fournies par les élèves indique qu'elles ne diffèrent pas de celles rencontrées par les instructeurs. Tous les enseignants déclarent être confrontés à des problèmes communs tels que des contraintes de temps, une difficulté à évaluer chaque élève de manière équitable, une discipline médiocre (principalement le bruit) et le manque d'interaction.

En effet, tous rencontrent des difficultés; gérer la mauvaise conduite des élèves, connaître chaque élève individuellement, donner et vérifier les exercices de ses élèves et fournir des informations et des connaissances supplémentaires. Certains enseignants expliquent leurs réponses en proposant diverses idées. Par exemple, l'un d'eux dit «Je ne peux pas interagir individuellement avec les apprenants» et l'autre affirme «Je ne peux pas vérifier la capacité de l'élève à lire et à interpréter les textes». Un autre enseignant clarifie sa réponse en disant: «Je trouve souvent difficile de leur donner des exemples et d'expliquer les concepts car l'oral est nouvelle pour les apprenants de première année moyenne. Cela demande plus

d'efforts et de temps pour expliquer et détaillé, car les enseignants se concentrent davantage sur les problèmes que sur la réalisation des objectifs de la leçon.

L'analyse des résultats de cette question a permis de confirmer la première hypothèse avancée, selon laquelle les défis des classes chargées sont liés aux problèmes de temps et de comportement.

L'absence d'évaluation continue du rendement des élèves est un problème qui a déjà été signalé. En conséquence, on peut remarquer, d'après les réponses du questionnaire, que les enseignants, sans exception, affirment qu'ils ne suivent aucune stratégie particulière pour évaluer le grand nombre d'élèves de la classe. En effet, ils évoquent le fait que l'évaluation dans les classes chargées prend beaucoup de temps et ils justifient le fait que le temps alloué à la séance de l'oral (une heure par semaine) est tout à fait insuffisante pour enseigner et évaluer les apprenants de manière formative, ils ne les évaluent qu'à la fin de chaque trimestre, c'est-à-dire tout au long de la période d'examen ou de l'évaluation dite sommative.

En outre, une personne interrogée mentionne qu'il est possible de tricher dans une salle chargée pendant les examens, car les sièges sont disposés très proches les uns des autres. De cette manière, le processus d'évaluation ne serait pas bien mené, et cette conclusion est conforme à l'affirmation de **Mintah,(2014: 86)** selon laquelle «la fraude lors des examens et des exercices en classe devient un problème épineux qui rend l'évaluation très difficile».

En plus des résultats des deux questionnaires montrent que tous les apprenants ne participent pas activement aux séances de l'oral. En effet, tous les enseignants partagent l'opinion selon laquelle les apprenants de première ligne ont plus de possibilités d'interagir avec les enseignants. Ils confirment que les classes chargées réduisent leur capacité à prêter attention à chaque élève, en particulier à ceux de l'arrière-plan. **Harmer,(1998: 128)** affirme que « dans les classes chargées est difficile de demander et de recevoir une attention individuelle ». Cette constatation indique que la position de la classe a une influence sur les résultats des élèves, car ceux-ci assis aux premiers rangs de la classe peuvent facilement poser des questions et y répondre, entendre bien l'enseignant et éventuellement mieux réussir.

À la lumière de ce qui a été trouvé dans le chapitre précédent, il est clair que les enseignants de première année moyenne de français langue étrangère s'efforcent de fournir un apprentissage significatif à tous les apprenants. En termes plus précis, ils essaient souvent d'adopter des méthodes adaptées et appropriées qui peuvent motiver les apprenants, et

soutenir tous les élèves dans leur apprentissage malgré la difficulté de la situation en classe. Par exemple, un enseignant affirme qu'il essaie toujours d'adopter des méthodes permettant aux élèves non motivés de les impliquer et d'atteindre le niveau de leurs pairs.

D'autre part, un autre enseignant a déclaré qu'il était important que les enseignants changent et modifient leurs méthodes d'enseignement de manière à ce que tous les élèves comprennent la leçon de la même manière. En résumé, on peut en déduire que les enseignants de français à l'oral essaient de jouer leur rôle de manière appropriée, car il semble qu'ils aient une connaissance suffisante et ils sont conscients du fait que les classes chargées retiennent beaucoup d'élèves dont les styles d'apprentissage varient, ayant des capacités et des problèmes différents. En conséquence, ils ne devraient pas être enseignés de la même manière.

Il est utile de mentionner que le maintien de la discipline est vital dans une classe donnée. Cependant, dans les classes chargées, il est obligatoire. Par conséquent, après l'analyse du questionnaire des enseignants, il semble que tous les enseignants établissent des règles disciplinaires au début de l'année scolaire et les apprenants doivent obéir et suivre, la présentation de règles claires oblige les apprenants à faire preuve de discipline lors de la lecture et à garder la classe ordonnée. Par exemple, un enseignant affirme que les apprenants ne sont pas autorisés à quitter la classe sans permission, Un autre enseignant dit qu'il est intolérable que l' apprenants arrive en retard, dans le cas contraire il doit avoir un biais de rentré pour justifier son retard ou son absence, et leur demande simplement de s'asseoir en silence et de ne pas déranger les autres. Ils doivent respecter cette règle tout au long de l'année scolaire. On peut en déduire que les enseignants sont conscients de l'importance de garder la classe en ordre et ordonnée. Comme l'affirment **Zahorik et al., (2003)**, «les enseignants qui réussissent, établissent des règles, des routines et des systèmes de récompense clairs dans leur classe, ne permettent pas aux apprenants de distraire la classe » cité dans **cakmak,(2009:402)**. Il est donc impossible de surveiller tous les problèmes de comportement qui se produisent dans les classes chargées. La meilleure façon de traiter ces problèmes de discipline consiste à établir des règles concises.

La question neuf vise à trouver des solutions au problème des classes chargées. En effet, une personne interrogée a suggéré que les tâches administratives devraient exprimer leur inquiétude en organisant des sessions de formation pour guider les enseignants en ce qui concerne les approches pédagogiques appropriées qu'ils adoptent pour faire face à la situation

problématique. En outre, il / elle souligne que les apprenants doivent garder à l'esprit que les enseignants ont des difficultés à enseigner dans une telle atmosphère. Ainsi, leur coopération peut aider à réduire la charge de travail de l'enseignant dans les classes chargées, par exemple; ils devraient collaborer avec l'enseignant en cessant de faire du bruit et des comportements perturbateurs, de respecter les enseignants et leurs pairs, de travailler sérieusement et de devenir responsables de leur propre apprentissage. Une autre solution proposée par deux enseignants est d'augmenter le nombre de classe c'est-à-dire construire un grand nombre de classes surtout pour les premières années moyens, vu que les établissements moyens accueillent un grand nombre d'apprenants chaque années et de recruter autant d'enseignants possible afin de réduire le nombre d'élèves surpeuplés dans une classe et de contribuer ainsi à réduire les lacunes des classes chargées.

D'autre part, les réponses données par les participants sur les stratégies adoptées pour réaliser un apprentissage efficace de l'oral dans les classes chargées, révèlent qu'ils favorisent des stratégies adéquates pour un apprentissage efficace, Certains prétendent qu'ils ont besoin de matériel d'aide supplémentaire, des documents authentiques, et insistent pour équiper la classe avec des moyens modernes en particulier les moyens technologiques tels que des moyens audiovisuels, afin de faciliter un enseignement et un apprentissage efficaces de l'oral.

En effet, nos participants croient que des illustrations telles que des films, des images et des vidéos et même les chansons et l'interview renforcent leur motivation et leur compréhension et leur donnent l'occasion d'apprécier et de découvrir le monde de l'oral. Par conséquent, l'intégration des moyens technologique dans les salles de classe peut avoir l'avantage de modifier les attitudes négatives à l'égard des classes chargées, d'améliorer l'assiduité des élèves et de les attirer. Par conséquent, les résultats de cette étude montrent que les salles de classe devraient être équipées de moyens d'enseignement modernes pour renforcer la motivation des élèves. De plus ils affirment, que les jeux de rôles et d'interaction établi une meilleure communication entre les apprenants, et faire participer un grand nombre d'apprenants possible.

En outre, le but ultime de la question deuzé est de découvrir si réellement les classes chargées ont des avantages sur l'enseignement/apprentissage de la langue française, en fait tous les enseignants se sont met d'accord sur le fait que les classes chargées permettent aux apprenants de découvrir l'autre et de s'ouvrir au monde et connaître d'autre cultures c'est-à-dire permet l'interaction, comme le souligne (**Vygotski ,1978**) qui a accordé une grande

importance aux interactions avec les autres où il met l'accent sur les influences sociales, culturelles et historiques, cela améliore la créativité et offre plus de possibilités de communication et favorise le niveau d'énergie et l'intérêt des apprenants au sein de la classe chargées.

Les points de vue des enseignants interrogés en guise des objectifs de l'enseignement de l'oral sont les mêmes. L'objectif primordial de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela, l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère au CEM ALIOUANE MOHAMMED AMEZIANE a pour objectif; installer chez les apprenants une compétence langagière adéquate à leur développement cognitif et qui leur permet de communiquer en langue française en écrite et orale. De plus l'objectif de la communication orale en classe de FLE est de favoriser l'apprentissage de la langue étrangère. La communication orale, donne l'occasion à l'apprenant de maîtriser des compétences qui sont efficaces et utiles pour l'apprentissage de langue et cela lui permet de communiquer correctement, par l'aide de l'enseignant pour qu'il soit capable de communiquer oralement en FLE. Cependant, apprendre une langue étrangère, notamment le français, dans un cadre institutionnel, suppose le déploiement des outils concrets et abstraits, dans l'unique finalité de rendre l'apprenant langagièrement autonome, la visée de l'oral se concrétise par l'ensemble des actions conduisant les apprenants à fonder des connaissances en matière d'expression orale, servant comme une base solide pour les comportements langagiers et les conduites communicatives futures. De ce fait, **HALTE, J-F, (2002:16)** définit l'oral, en classe, comme suit : *« L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole »* .

La dernière question vise à savoir si les recommandations ministérielles ont accordé de l'importance à la situation des classes chargées, d'après les réponses obtenues des cinq enseignants aucune recommandation n'a été prise par le ministre de l'éducation sur ce phénomène, d'abord il est essentiel de signaler que ce n'était pas bien défini dans les manuels scolaires de travailler l'oral dans les classes chargées. Autrement dit il n'y a pas de matière servant comme contenu pour un cours d'oral. La quasi-totalité des exercices proposés sont centrés sur l'écrit, lecture, dictée et grammaire. Le peu d'oral qu'on trouve dans ces manuels

se manifeste par des jeux de rôles que les élèves sont appelés à apprendre par cœur et à reproduire par la suite ainsi que d'autres activités de mémorisation telles que l'apprentissage de récitations et de chants courts.

Il y a aussi des enseignants qui s'efforcent de mettre en place des petites activités pour compenser ce manque, lecture d'histoires et de contes pour travailler la compréhension orale ainsi que plein d'autres activités qui ont toutes contribué à l'amélioration de notre allocation en langue étrangère (le français dans notre cas).

C'est donc une charge supplémentaire qui n'est pas toujours évidente à gérer pour les enseignants, surtout quand on a un programme et qu'on est chargé de le finir, et aussi l'augmentation des tailles des classes a aussi un impact sur la pédagogie de l'enseignant. Celui-ci fait davantage appel au manuel, si les élèves reçoivent plus de cours, ils sont beaucoup plus passifs ce qui nuit à leurs acquisitions comme **(Picketty,2006)**, avait démontré l'impact positif d'une forte réduction du nombre d'élèves. Le programme ministériel n'a pas pris en compte les difficultés rencontrées par les enseignants dans les classes chargées, et qu'il est difficile de mettre en place des éléments de différenciation pédagogique quand les élèves sont nombreux. Pourtant, il apparaît indispensable de pouvoir solliciter les élèves personnellement et d'avoir des moments pour reformuler les consignes individuellement. **(Picketty,2006)**, qui exerce dans le secondaire, explique:« Les élèves ne font pas tous les mêmes erreurs, et n'ont donc pas tous besoin des mêmes remédiations », car chaque élève à sa manière et son rythme d'apprendre.

Conclusion

La discussion des données recueillies lors du questionnaire auprès des enseignants et du questionnaire des élèves a permis de répondre aux questions de recherche fondamentale énoncées dans l'introduction générale et de confirmer l'hypothèse suggérée. Ainsi, la première hypothèse selon laquelle les défis rencontrés dans les classes chargées sont principalement liés aux problèmes de temps et de comportement est confirmée. En outre, la deuxième hypothèse, qui affirme que les classes chargées empêchent davantage les apprenants de maîtriser leur apprentissage de l'oral, est confirmée. Par ailleurs, la troisième affirmant que les apprenants de première année ont une attitude négative envers l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées est également confirmée.

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous allons essayer de proposer quelques solutions et stratégies permettant de mettre fin à certains obstacles rencontrés par les enseignants ainsi que par les apprenants dans les classes chargées. De ce fait, nous commencerons d'abord par donner quelques stratégies pour réaliser un enseignement efficace. De plus, on évoque quelques points positifs des classes chargées. Puis, donner quelques conseils pour gérer la discipline dans une classe chargée. Par ailleurs nous allons mettre l'accent sur la théorie de Bloom sur l'apprentissage de la maîtrise. Pour terminer, on propose un autre moyen pour perfectionner l'enseignement de l'oral dans les classes chargées.

V.1. Quelques stratégies pour réaliser un apprentissage efficaces dans les classes chargées**V.1.1. On utilise les TIC**

Il est de notoriété publique que de nombreux apprenants apprécient et préfèrent apprendre à travers des vidéos et des images plutôt que les mots des enseignants. En éducation, les TIC désignent un ensemble d'outils technologiques adoptés par les enseignants pour faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage (**Sharndama, 2013**). Par conséquent, dans une classe chargée, les enseignants doivent donner des exposés attrayants, utilisant des supports visuels tels que des présentations Power Point, des vidéos, des images, etc. pour retenir l'attention de l'élève. (**Strovas, 2015**) soutient que l'intégration de la technologie dans les classes chargées renforce l'apprentissage des apprenants.

V.1.2. Des encouragements

La plupart des apprenants préfèrent garder le silence en classe, même s'ils connaissent la réponse ou souhaitent participer. Cela peut être dû à la timidité, à l'anxiété, par crainte de faire des erreurs devant un grand nombre d'apprenants, pour éviter cela, il semble que les encouragements soient utiles pour épanouir la motivation des apprenants et réduire le sentiment d'hésitation et de stress. Dans cette inquiétude, (**Meng, 2009**) estime que les apprenants devraient être encouragés et félicités pour parler la langue française en recevant des renforts positifs pour améliorer leur confiance en eux. En accord avec, **Al-Mutawa et Kailani, (1989: 146)** soutiennent que: Certains apprenants sont évasifs ou ont peur de demander ou de parler, de peur de se tromper. L'enseignant a pour tâche d'encourager ces élèves à parler le français et à louer leurs performances et leurs progrès, aussi limité soit-il.

Cette attitude encourageante créera une atmosphère agréable et rendra les cours de français animés et agréables.

Cela signifie que certains apprenants veulent éviter de parler en classe parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs. Pour cette raison, les enseignants devraient les motiver à parler en leur faisant des éloges verbaux et en montrant leur importance pour les efforts et les tentatives des apprenants en français. Ainsi, ces encouragements aident à créer un bon environnement dans les salles de classe et les apprenants apprécient davantage le processus d'apprentissage.

V.1.3. Stratégies de communication

Selon (**Shamim et al.,2007**), les enseignants doivent avant tout parler efficacement et communiquer clairement dans les classes chargées, et écrire clairement au tableau pour que tous les apprenants puissent entendre et voir à ce que tout le monde puisse bien voir le tableau. Ajoutons à cela que les enseignants devraient aussi s'éloigner de l'apprenant qui parle pour l'encourager à parler assez fort pour que tout le monde dans la classe puisse l'entendre. En effet, les auteurs précisent que «si vous vous tenez à l'écart des apprenants, vous l'encouragerez à parler pour que vous puissiez l'entendre». **Shamim et al .,(2007: 48)**.

Marcher dans la classe est une autre stratégie pour améliorer la communication dans les classes surchargées et montrer aux apprenants que vous vous souciez d'eux et de leur apprentissage. Il est intéressant de noter que dans un tel contexte, de nombreux apprenants se sentent isolés et négligés par l'enseignant car ils croient qu'on leur accorde moins d'attention que ceux placés au premier rang de la classe. Il est donc très important que les instructeurs établissent un contact visuel avec toutes les parties de la classe plutôt que de se concentrer uniquement sur quelques élèves **Shamim et al .,(2007: 48)**.

C'est également une activité très utile dans un environnement de conférence volumineux pour encourager la participation des apprenants. Elle permet à tous de s'engager et de réfléchir au contenu du cours. En conséquence, (**Carbone,1998**) affirme que, dans une stratégie de partage du couple de paires, l'enseignant pose une question à la classe. Les apprenants ont le temps de penser individuellement aux réponses, puis chaque apprenant doit être jumelé à une autre personne avec laquelle il peut discuter de ses réponses avant de les partager avec toute la classe.

V.1.4. Établir des routines

Anderson,(2015: 10) affirme que «les routines par exemple, comment présenter les leçons aux apprenants, comment vous prenez le registre / l'appel et comment vous donnez vos devoirs à la fin. C'est une bonne idée de faire ces leçon systématiquement à chaque leçon ». Par conséquent, la mise en place de routines bien structurées aide les apprenants à savoir comment et quoi faire. Par le biais de routines, les enseignants maintiennent l'ordre dans la classe classes. En outre, lorsque les routines sont répétées, les apprenants ont besoin de moins de conseils de la part de l'enseignant et travaillent de manière autonome sans orientation **(Brady, 2013)**.

V.2.Quelques avantages des classes chargées

Parfois, il n'est pas facile de croire qu'il ya des avantages à apprendre dans les classes chargées. En fait, les classes chargées posent de nombreux problèmes aux enseignants et aux apprenants. Cependant, les classes chargées ont été jugées avantageuses et offrent de nombreuses possibilités d'enseignement et d'apprentissage des langues, comme le montre clairement le travail **Ur ,(1996: 305)** qui souligne: « Ces classes fournissent un pool de ressources humaines beaucoup plus riche que les classes plus petites ou moins mixtes. Les apprenants ont entre eux beaucoup plus d'expériences et de connaissances, des opinions plus variées, plus d'intérêts et d'idées, tous pouvant être utilisés dans les interactions en classe ».

Selon la citation nous en venons à savoir que les classes surchargées sont hétérogènes. Ces classes sont composées de différents apprenants qui peuvent avoir différentes origines culturelles, partager des expériences et des visions du monde différentes. Par conséquent, les apprenants peuvent tirer profit de leurs différences en étant en contact avec plus de personnalités et d'opinions. Par conséquent, cela améliore la créativité et offre plus de possibilités de communication et favorise le niveau d'énergie et l'intérêt des apprenants. Cela semble toutefois peu pratique dans la vie réelle, car les classes surchargées ne permettent pas aux apprenants d'interagir et de discuter entre eux. C'est très difficile, voire impossible, de le faire car l'enseignant n'a pas suffisamment de temps pour donner à chaque apprenants la chance de participer et d'interagir. Cela signifie qu'il peut y avoir une participation mais seulement par quelques apprenants.

V.3. Quelques conseils pour gérer la discipline dans une classe chargée

V.3.1. Etre ferme mais aimant

L'enseignant, doit toujours se montrer sûr de lui, et être persuader mentalement que la chose demandé doit être exécuté, La manière de parler, de regarder donne déjà une indication de fermeté aux apprenants. Plus l'enseignant serait exigeant au niveau de travail, des savoirs, du soin, de la présentation et du silence, plus il sera respecté et écouté. Par conséquent, les apprenants doivent sentir une sympathie, une bienveillance, un amour de l'enseignant à côté de la discipline, avoir aussi le sens de l'humour, **Azizinezhand et Hashemi, (2001: 2094)** préconisent que «les effets de l'humour sont un moyen de détente, de réconfort et de réduction de la tension, son effet humanisant sur l'image de l'enseignant et son effet de maintenir /accroître l'intérêt et le plaisir des élèves».

Exemple

- Discuter avec les élèves durant les récréations.
- Féliciter, encourager, remercier, rigoler en classe.

V.3.2. Respecter les besoins des apprenants

- Ne pas exiger des choses impossibles, ou très difficiles à tenir comme travailler sans relâche (dépasser 2H de temps).
- Permettre des moments de relâchement, de bavardage et de rire, dans ce cas l'enseignant aura moins de bavardages durant le travail.
- L'enseignant ne doit pas humilier l'apprenant devant le groupe de sa classe.

V.3.3. Proposer des tâches captivantes

Proposer des tâches captivantes, et fonctionnelles, qui permettent aux apprenants de travailler naturellement, avec un plaisir sans relâche, par exemple : durant les séances de l'oral l'enseignant, peut proposer des jeux de rôles amusant pour permettre à tous les apprenants de participer. En effet, l'enseignant aura la chance de découvrir la personnalité de chaque apprenant à travers les comportements qu'il présente dans les jeux de rôles.

V.4. Théorie de Bloom sur l'apprentissage de la maîtrise (BLOOM, 1968)

Les classes chargées sont toujours décrites comme étant hétérogènes. Ainsi, une population d'élèves plus diversifiée se trouve dans une classe et chacune d'elles varie en termes de niveau de motivation, d'intelligence, de besoins académiques, etc. Cela peut amener les élèves à apprendre facilement et d'autres mal à apprendre. Les différences d'apprentissage ont amené de nombreux chercheurs à s'intéresser aux méthodes appropriées qui devraient être mises en œuvre pour impliquer tous les apprenants en grands groupes. **Benjamin Samuel Bloom** est l'un des principaux théoriciens concernés par l'étude des variations des apprenants. En fait, il a décrit la stratégie d'apprentissage de la maîtrise comme un moyen pour les enseignants de différencier leur enseignement dans les classes chargées. Ce bref aperçu donnera un aperçu de son développement, de son fonctionnement et de ses principaux composants.

V.4.1. L'émergence de la théorie de l'apprentissage de la maîtrise

À la fin des années 1960, Bloom a constaté que les enseignants suivaient le même mode d'enseignement et donnaient à leurs élèves environ le même temps pour étudier. Autrement dit, les enseignants ne différencient pas leurs pratiques pédagogiques. Cela implique qu'ils n'ont pas pris en compte les besoins académiques individuels de l'élève. Par conséquent, les apprenants rapides apprennent très bien et donnent de bons résultats, tandis que d'autres apprennent un peu moins, car ils ont besoin de plus de temps et d'explications que leurs camarades de classe (**Guskey, 2007**).

Selon l'approche d'apprentissage par la maîtrise, il est nécessaire que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques afin de réduire les différences d'apprentissage entre un grand groupe d'élèves (**Bloom, 1968**). Cela signifie que les enseignants doivent proposer à leurs élèves plusieurs stratégies d'enseignement afin que les différents types d'apprenants apprennent de manière efficace et égale. De plus, les enseignants commencent par organiser les compétences à apprendre en unités et à vérifier la progression et la compréhension des élèves à la fin de chaque unité. Toutefois, l'auteur a affirmé que ces évaluations seraient beaucoup plus bénéfiques si elles étaient utilisées comme outils d'apprentissage pour informer les apprenants de leurs réalisations et leur recommander des stratégies de remédiations particulières. En termes plus précis, au lieu d'évaluer les performances des apprenants à la fin de chaque unité d'enseignement, les enseignants doivent les organiser pendant que l'enseignement et l'apprentissage ont lieu, c'est-à-dire lorsque l'élève est en train de

développer ses capacités. Benjamin Bloom a ensuite mis au point un modèle pédagogique, baptisé «apprentissage de la maîtrise», pour incorporer cette rétroaction et ces activités correctives dans de classes chargée (**Bloom, 1971**).

V.4.2. Comment fonctionne l'apprentissage de la maîtrise?

Les enseignants enseignant selon l'approche de la maîtrise organisent leur programme de cours en unités d'apprentissage et chaque unité nécessite une semaine ou deux de temps d'enseignement. Ensuite, les élèves sont évalués de manière formelle afin de leur fournir des commentaires et des informations sur leur performance et de les aider à identifier ce qu'ils ont bien acquis et ce dont ils ont besoin pour apprendre davantage (**Guskey, 2005**). Cette évaluation formative est un élément crucial de l'enseignement, car elle permet de sensibiliser les élèves à leurs faiblesses et à leur renforcement. Parallèlement, l'évaluation formative aide les enseignants à prendre des décisions concernant leur enseignement et à déterminer s'il est efficace ou non. De plus, l'évaluation formative est accompagnée de correctifs qui ne sont donnés qu'aux apprenants qui n'ont pas bien compris certaines compétences de l'unité. Par conséquent, ces apprenants disposent de ressources d'apprentissage supplémentaires leur permettant de maîtriser davantage les sujets non abordés (**Bloom et al., 1981**).

En outre, une fois que les élèves ont corrigé leurs erreurs, il est essentiel que l'enseignant leur fournisse une deuxième évaluation formative afin de vérifier si les correctifs ont aidés ce dernier à surmonter leurs faiblesses. En fait, la deuxième évaluation formative a également pour objectif de motiver les apprenants en leur offrant une autre chance d'amélioration. Pour ceux qui n'ont pas besoin de correctifs et font preuve de compréhension dès le premier test, l'enseignant leur donne des activités supplémentaires ou d'enrichissement comme une occasion de renforcer et d'élargir leurs connaissances (**Bloom et al., 1971**), Selon **Hutcheson,(2015: 15)**, «l'approche de la maîtrise de l'apprentissage est un style de classe qui permet la plupart des apprentissages à la plupart des élèves». Par conséquent, il semble que, dans le cadre de la théorie de la maîtrise de l'apprentissage, presque tous les apprenants puissent maîtriser leur rendement scolaire et que leurs différences d'apprentissage puissent être minimisées.

La figure suivante illustre cette stratégie pédagogique.

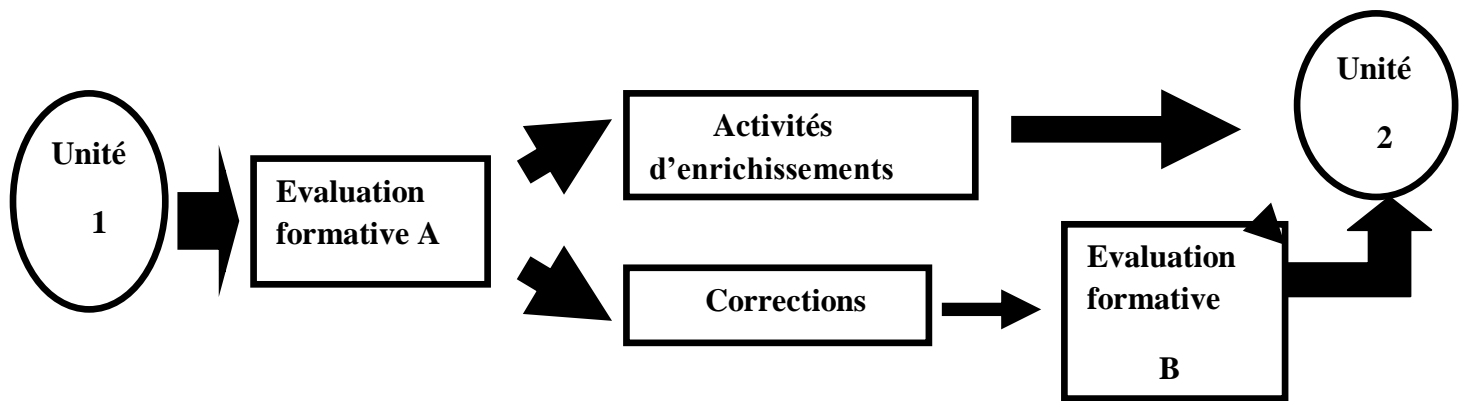


Figure N°17: processus pédagogique d'apprentissage de la maîtrise Thomas Guskey, (2007: 14)

V.4.3. Principales composantes de la théorie de l'apprentissage par la maîtrise

Les enseignants qui utilisent l'apprentissage de la maîtrise en classe fournissent aux apprenants une rétroaction spécifique sur leurs progrès d'apprentissage au moyen d'évaluations formatives régulières (**Guskey, 2005**). Cependant, pour que ces informations soient efficaces, ils doivent être associés à des procédures correctives pour guider les apprenants dans la gestion de leurs faiblesses d'apprentissage. Comme mentionné précédemment, des activités d'enrichissement ont été proposées aux élèves doués et talentueux comme une occasion supplémentaire d'aller plus loin dans leur apprentissage (**Allal et Lopez, 2005**).

Il semble clair que la rétroaction, la correction et l'enrichissement sont les principaux facteurs de succès dans le processus d'apprentissage. Néanmoins, **Bloom** a souligné qu'ils devaient être associés à un autre élément clé de la maîtrise de l'apprentissage, à savoir «l'alignement pédagogique» (**Bloom, 1968**), c'est-à-dire qu'il devrait y avoir un lien entre ces éléments d'instruction. En termes clairs, il doit y avoir une idée précise de ce que les élèves seront capables de faire après l'instruction, suivie d'une évaluation comprenant des activités correctives ou d'enrichissement (**Bloom, 1971**).

V.5. L'oral dans les classes chargées

Avant tout l'oral est un moyen de communication, de liaison, de renseignement. Cependant, dans l'enseignement/apprentissage, l'oral prend un autre sens, celui d'apprendre une nouvelle langue étrangère, dans ce cas, l'enseignant, doit choisir des extraits courts avec des sons variés, des images parlantes pour soutenir l'attention et qui s'adresse directement aux apprenants, c'est-à-dire, aider l'apprenant à voir un accès direct au sens, et l'inciter à se concentrer sur ce qu'il doit comprendre.

L'enseignant doit montrer aux apprenants le but et la finalité du document présenté, en les amener à se concentrer sur les informations précises, et repérages des informations particulières.

L'enseignant divise la classe en petits groupes, pour que chacun relève des informations différentes qui permettent de construire ensemble le sens du document. De ce fait, l'enseignant découvre les compétences de ses apprenants. De plus, l'apprenant de son côté, prend conscience qu'il n'est pas nécessaire de comprendre à tout prix chaque mot prononcé, pour saisir le message d'un document, il apprend aussi à deviner la signification de certains mots, et passage grâce au contexte et aux images. L'apprenant s'appuie sur des indices sonores, interprète des gestes, des mimiques, des regards, pour accéder au sens.

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence les principales définitions communes liées à notre sujet d'investigation. Il est divisé en trois parties principales. La première a présenté différents points de vue sur les études précédentes, réalisées dans le but de comprendre comment les classes chargées influent sur la situation de l'enseignement et de l'apprentissage. Il a également suggéré des stratégies utiles susceptibles d'aider les apprenants et les enseignants à surmonter le problème. La deuxième partie, l'importance de son inclusion dans les classes de français langue étrangère, ainsi que l'apprentissage de ce module dans les classes chargées. En ce qui concerne la troisième partie, elle fait référence à une théorie liée à la recherche qui est l'apprentissage de la maîtrise de **Blooms (1968)**.

Conclusion

Cette étude a pour objectif de mettre en lumière les obstacles de la maîtrise de l'oral dans les classes chargées, comme c'est le cas pour les apprenants de première année moyenne. Notre recherche s'est assignée sur trois objectifs principaux. Le premier objectif vise à déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants lors de séances de l'oral dans de classes chargées. Deuxièmement, susciter l'attitude des apprenants à l'égard de l'apprentissage de l'oral dans ces classes. Le troisième et dernier objectif est les techniques susceptibles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées. Cette étude a été réalisée dans le cadre théorique appelé apprentissage de la maîtrise développé par **(Bloom,1968)**.

Afin de tester la précision des hypothèses avancées et de répondre aux questions de recherche énoncées dans l'introduction générale. En fait, ces données sont tirées d'un instrument .Le questionnaire est distribué à (102) apprenants de première année moyenne. (05) questionnaire sont adressé aux enseignants de français langue étrangère. Pour confirmer les données quantitatives, un programme informatique appelé «SPSS» a été adopté pour traiter les données recueillies à partir des questions du questionnaire.

L'intérêt fondamental de cette recherche est de mettre en lumière les défis auxquels les élèves et les enseignants sont confrontés dans les classes chargées, plus particulièrement pendant la séance de l'oral. D'une part, le questionnaire pour apprenants impliquait (78%) que les séances de l'oral n'étaient pas motivées et que la plupart d'entre eux (93%) affirmaient que les classes chargées les empêchaient d'apprendre efficacement ce module.

En ce qui concerne les problèmes rencontrés par les apprenants dans les classes chargées, les résultats indiquent que (29%) de nos participants affirment que les classes sont bruyantes et d'autres (21%) indiquent que leurs enseignants rencontrent des difficultés pour les évaluer. En fait, (05%) répondent qu'il y a une quantité insuffisante de matériaux dans les grandes classes et (15%) affirment qu'ils ne sont pas impliqués dans de telles classes. De plus, (10%) des participants ont déclaré qu'il n'y avait pas d'interaction dans leurs classes et le reste (20%) croyait en tous ces problèmes.

Conclusion

En conséquence, tous ces obstacles entraînent un nombre important d'élèves (97%) qui désirent apprendre dans les classes moyennes. D'autre part, les enseignants de leur côté affirment que le temps limité est synonyme d'opportunité d'interagir avec tous les apprenants. Ils affirment en outre qu'il est impossible d'interagir facilement avec les apprenants de les engager dans des activités en classe. Ajoutant à cela, les enseignants affirment ne pas disposer de suffisamment de temps pour évaluer chaque élève de manière formelle et se plaindre du niveau de bruit dans de telles classes, car c'est un élément qui empêche les enseignants de donner de bonnes conférences. En outre, tous conviennent que le temps alloué aux séances de l'oral n'est pas suffisant. En effet, après l'analyse des données recueillies à partir des deux questionnaires de , nous avons constaté que la notion de temps constituait un problème clé à soulever lors de la description du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les classes chargées. En résumé, la conclusion que l'on peut tirer de cette enquête est que la réussite scolaire des apprenants dépend principalement de la taille de la salle de classe. Cela signifie que plus le nombre d'élèves par classe n'est élevé, plus la taille de la classe n'est chargée.

Il convient de mentionner qu'en raison des contraintes de temps, cette étude n'a pas pu traiter tous les composants liés à notre domaine d'étude. De plus, en raison du petit nombre de participants, nous n'avons pas été en mesure d'explorer la question à un niveau plus profond, car ce travail n'a ciblé que cinq(05) les enseignants de français langue étrangère dans un d'un seul établissement

Notre travail aboutit à quelques recommandations potentielles sur la question des classes chargées qui se présentent comme suit:

- Les cours de l'oral ont besoin de passer à deux ou trois séances par semaine.
- La taille optimale des cours devrait être limitée à 25 apprenants par classe.
- L'aménagement de la salle de classe est un facteur essentiel dans les classes chargées. Il est nécessaire d'organiser les sièges fixes, y compris les sièges et les chaises, lors des cours de l'oral de première année moyenne, de manière à permettre aux apprenants de voir le tableau et de se déplacer facilement de leur siège pour faire des exercices, ainsi que pour les enseignants de travailler et de communiquer facilement avec tous, et contrôlé toute la classe.

Conclusion

Les résultats de ces travaux les plus modernes contribueront au domaine de la didactique de manière à lui accorder plus d'intérêts en suivant quelques perspectives et recommandations :

- L'influence des classes chargées sur l'enseignement /apprentissage de FLE chez les apprenants.
- Les effets de l'hétérogénéité des classes chargées sur les résultats des apprenants
- les effets de l'hétérogénéité des classes chargées et sur l'interaction entre enseignants et élèves dans les écoles.

Références bibliographiques

OVERAGES ET ARTICLES

- Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, Daniel Arasse Seuil, 2005
- Al-Jarf, R. (2006). *Large Student Enrollments in EFL Programs: Challenges and Consequences*. Asian EFL Journal Quarterly, 8(4), 8-34.
- Allal et Lopez, Christophe Roiné, « Expérience, enseignement et apprentissage », *Éducation et didactique*, 12-1 | 2018, 101-118.
- Al-Mutawa, N., and Kailani, T. (1989). *Methods of Teaching English to Arab Students*. Hong Kong: Longman.
- Anderson, J. (2015b). *Teaching Large Classes: a Booklet for In-service Teacher Education*. Retrieved from:
- Bahanshal, D.A. (2013). *The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi secondary schools*. English Language Teaching journal, 6 (11), 50-59.
- Baker, J., and H. Westrup. (2000). *The English Language Teacher's Handbook: How to Teach Large Classes with Few Resources*. London: Continuum.
- Blatchford, P. et al. *Relationships between Class Size and Teaching: A Multi-Method Analysis of English Infant Schools*. American Educational Research Journal, 39(1), 101-132.
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery*. Evaluation Comment (UCLA-CSIEP), 1(2), 1-12.
- Brady, B. (2013). *Essential Strategies for Teaching Large Classes: Strategies for Large classes*. TESOL Connections, 1-3.
- Brown, P.C. (2001). *Using surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cakmak, M. (2009). *The Perceptions of student Teachers about the Effects of Class Size with Regard to Effective Teaching Process*. The Qualitative Report, 14(3), 395-408. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carbonne, E. (1999). *Students Behaving Badly in Large Classes*. New Directors for Teaching and Learning, 77, 35-43.
- Carbonne, E. (1999). *Students Behaving Badly in Large Classes*. New Directors for Teaching and Learning, 77, 35-43.
- Christophe Roiné, « Expérience, enseignement et apprentissage », *Éducation et didactique*, 12-1 | 2018, 101-118.
- École Normale Supérieure-Bouzareah, 2009, psychopédagogie, OPU, Alger

Références bibliographiques

- Edge, J., and Garton, S. (2009). *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrenberg, R. et al. (2001). *Class Size and Students Achievements*. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30.
- Jenny Lloyd-Strovas Teaching, Learning, and Professional Development Center, Texas Tech University: August, 2015
- Esia -Donkoh, K., and Antwi, T. (2015). *Instructional, Psychological and Social Effects of Large Classes on Students of the Department of Basic Education*. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(3), 2056-5852. University of Education: Ghana
- Garcia-Debanc Claudine. Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°103-104, 1999. pp. 193-212.
- Gaston Mialaret, Sciences de l'éducation. *Aspects historiques. Problèmes méthodologiques* Paris, PUF, 2007, 288 p.
- GERMAIN Claude, NETTEN Joan Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 Babylonia, 2005, n° 2, p. 7-10
- Guskey, T. R. (2007). *Closing Achievements Gaps: Revising Benjamin Bloom's Learning for Mastery*. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31.
- Guskey, T.R. (2005). *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom* :
- HALTE(2002:16), J-F. (2002). Pourquoi faut-il enseigner l'oral ? *Cahiers Pédagogiques*, 400, Paris.
- handle > ummto Résultats Web English Language Assessment in the Algerian Middle and Secondary ...
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Hayes, D. (1997). *Helping Teachers to Cope with Large Classes*. *ELT Journal*, 51(2), 106-116.
- Heshemi *Plant Physiology* 125 (3), 1314-1324, 2001
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornsby *International Journal of Aquatic Research and Education* 7 (3), 9, 2013
http://www.jasonanderson.org.uk/downloads/Anderson_2015_Teaching_large_classes.pdf

Références bibliographiques

<http://WWW.ae-Créteil.Fr/langage/contenu/prat-peda/dossiers/oral.htm>.

- Hutcheson, P.J. (2015). *The Effect of the Mastery Learning Approach on Students Motivation Level Science*. Saint Paul, Minnesota: Hamline University.
- John Zahorik, Anke Halbach, Karen Ehrle, Alex Molnar *Educational Leadership* 61 (1), 75-77, 2003
- Kennedy, C., and Kennedy, J. (1996). *Teacher Attitudes and Change Implementation*. *System*, 24(3), 351-360.
- KUCHARCZYK Radosław, L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères *Synergies Canada*, 2012, n° 5, [n.p], bibliogr. <https://goo.gl/X75to9>.
- Landau, S., and Everitt, B.S. (2004). *A Handbook of Statistical Analysis Using SPSS*. Boca Raton: Chapman and Hall/CRC.
- Meng, F. (2009). *Encourage Learners in the Large Class to Speak English in Group Work*. *English Language Teaching*, 2(3), 219-224.
- Metro, R. (2007). *Large Classroom Instruction – Teaching Tips and Techniques*. *Center for Teaching Excellence*. United States: New York.
- Mintah *Analytical chemistry* 86 (16), 8025-8030, 2014
- *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 30, 2477-2481, 2011
- Renaud, S, Tannenbaum, E., and Stantial, P. (2007). *Student-Centered Teaching in Large Classes with Limited Resources*. In *English Teaching Forum*, 45 (3), 12-17.
- Resnick, L. B. (2003). *Class Size: Counting kids Can Count*. *American Educational Research Association*, 1(2), 1-4.
- Resnick, L. B. (2003). *Class Size: Counting kids Can Count*. *American Educational Research Association*, 1(2), 1-4.
- Rohin, R. (2003). *Teaching Large Classes in Afghanistan: Obstacles in Upper secondary schools*. University of karlstands.
- Rousseau, 1966, p. 121) « Expérience, enseignement et apprentissage », *Éducation et didactique*, 12-1 | 2018, 101-118.
- Senekane, M. M. (2010). *An Exploration of Strategies Employed in English Additional Language, Large Class Secondary School in Maseru, Lesotho*. Thesis (MA) South Africa: University of the Witwatersrand.
- Shamim, F. et al. (2007). *Maximizing Learning in Large Classes: Issues and Options*. Addis Abbaba: The British Council. Retrieved From: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ELT-16-screen.pdf>

Références bibliographiques

- Sharndama, E. C. (2013). *Application of ICTs in Teaching and Learning English (ELT) in Large Classes*. Journal of Arts and Humanities, 2(6), 34-39.
Theory, Research, and Implications. University of Kentucky.
- Thomas Piketty, Emmanuel Saez American economic review 96 (2), 200-205, 2006
- Todd, R. W. (2006). *Why Investigate Large Classes*. KMUTT Journal of Language Education, 9, 1-12.
- Ur, P. (1996). *Course in Language: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vygotski cité par G. Barnier, A. Baudrit dans leurs ouvrages cités en bibliographie et M. Gilly dans le Manuel de psychologie pour l'enseignant.
- WILLIAM JAMES École Normale Supérieure-Bouzareah, 2009, psychopédagogie, OPU, Alger.
- Vygotsky, L.S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DICTIONARIES

- Dictionnaire HACHETTE encyclopédique, HACHETTE, Paris , 1995,P1346
- Le petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert ,Paris , 2006, P1792.
- Le petit Larousse, larousse paris, 1995, p : 720.

LES SITES

- www.eprijournal.com.
- <https://goo.gl/X75to9>.

Liste des figures :

Figure N° 01 : Niveau des apprenants à oral.	14
Figure N°02 : les sentiments des apprenants pendant la séance de l'oral	15
Figure N°03 : L'oral enrichit ma maîtrise à l'oral.	16
Figure N°04 : L'importance des tailles de classe dans l'apprentissage.	17
Figure N°05 : Effets des classes chargées sur leur maîtrise de l'oral.	18
Figure N°06 : Réalisations des élèves dans les classes chargées.	19
Figure N°07 : Réalisations des élèves dans les classes chargées.	20
Figure N°08 : L'implication des apprenants à l'oral.	21
Figure N°09 : Participation des élèves à l'apprentissage.	22
Figure N°10 : Difficultés rencontrées dans les classes chargées.	23
Figure N°11 : Salle de classe préférée des apprenants.	24
Figure N° 12: Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants.	25
Figure N°13: L'importance de la rétroaction des enseignants sur les performances des élèves.	26
Figure N°14 : À qui la rétroaction est adressée ?	27
Tableau N°15 : Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants.	28
Tableau N°15 : Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants	29
Figure N°16 : Fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse des élèves.	30

Liste des tableaux :

Tableau N°1 : Niveau des apprenants à oral.	14
Tableau N°02 : Sentiments des apprenants pendant la séance de l’oral	15
Tableau N°03 : L’oral enrichit ma maîtrise à l’oral.	16
Tableau N°4 :L’importance des tailles de classe dans l’apprentissage.	17
Tableau N°05 : Effets des classes chargées sur leur maîtrise de l’oral.	18
Tableau N°06 : Réalisations des élèves dans les classes chargées	19
Tableau N°07 : Réalisations des élèves dans les classes chargées.	20
Tableau N°08 : L’implication des apprenants à l’oral	21
Tableau N°09 : Participation des élèves à l’apprentissage coopératif.	22
Tableau N°10 : Difficultés rencontrées dans les classes chargées.	23
Tableau N°11 : Salle de classe préférée des apprenants.	24
Tableau N°12 : Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants	25
Tableau N°13 :L’importance de la rétroaction des enseignants sur les performances des élèves.	26
Tableau N°14 : À qui la rétroaction est adressée ?	27
Tableau N°15 : Fréquence de transmission des commentaires aux apprenants.	28
Tableau N°16 : Fréquence des activités de rattrapage en cas de faiblesse des élèves.	29

Questionnaire aux apprenants

Chers apprenants,

Cette étude tente d'explorer les obstacles à la maîtrise de l'oral dans les classes chargées: Le cas des apprenants de première année moyenne. Par conséquent, pour bien mener cette enquête, vous êtes prié de répondre aux questions suivantes en cochant la case () dans la case appropriée et en formulant vos commentaires si nécessaire. Notez que vos réponses resteront confidentielles.

Merci de votre collaboration!

Section une: Attitudes des élèves envers l'apprentissage de l'oral

1. Comment considérez-vous votre niveau à oral?

- Elevé
- Moyenne
- Faible

2. Quel est votre sentiment pendant les séances de l'oral?

- très motivé
- Motivé
- démotivé

3. L'apprentissage de l'oral enrichit-il ma maîtrise de la langue française ?

- Tout à fait d'accord
- en désaccord
- Fortement en désaccord

Section deux: attitudes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la l'oral dans les classes chargées.

4. La taille de la classe est-elle importante dans le processus de l'apprentissage?

- Oui

- Non

Justifiez votre réponse s'il vous plaît

.....
.....

5. Les classes chargées vous empêchent-elles d'atteindre la maîtrise de l'oral?

- Oui

- Non

6. Dans les classes chargées, nos enseignants ne peuvent pas contrôler nos résultats.

- Tout à fait d'accord

- en désaccord

- Fortement en désaccord

7. L'apprentissage de l'oral dans les classes chargées conduit aux faiblesses de nos réalisations.

- Tout à fait d'accord

- en désaccord

- Fortement en désaccord

8. Votre enseignant inclut-il tous les apprenants qui participent aux activités / discussions en classe?

- Oui

- Non

Justifiez votre réponse s'il vous plaît

.....
.....
.....

9. Êtes-vous impliqué dans des activités d'apprentissages coopératifs (travail en binôme et en groupe)?

- Oui
- Non

10. Quelles sont les difficultés fréquentes que vous rencontrez lorsque vous apprenez dans des classes chargées?

- Les cours sont bruyants
- nous ne sommes pas impliqués
- Difficultés des enseignants à nous évaluer
- pas d'interaction
- quantité insuffisante de matériaux
- Tous

11. Il est plus facile d'apprendre dans les classes moyennes que dans les classes chargées.

- Tout à fait d'accord
- en désaccord
- Fortement en désaccord

La rétroaction peut être définie comme toute forme de commentaire d'un enseignant aux élèves en réponse à leurs performances, attitudes ou comportements (Scot et Dinham, 2005).

12. À quelle fréquence votre professeur vous fournit-il des commentaires?

- Toujours
- Parfois
- Rarement
- Jamais

13. Pensez-vous que les commentaires jouent un rôle essentiel dans les cours d'apprentissage des langues?

- Oui
- Non

14. Votre enseignant fournit-il des commentaires à?

- élève individuel?
- un groupe d'apprenants?
- Toute la classe?

15. À quelle fréquence votre enseignant vous propose-t-il des activités de rattrapage lorsque vous ne comprenez pas bien les objectifs pédagogiques (ce que vous êtes censé apprendre)

- Toujours
- Parfois
- Rarement
- Jamais

16. L'effectif de la classe permet-il à votre enseignant de s'occuper d'activités d'enrichissement (activités conçues pour aider les élèves plus performants à les aider à élargir leurs connaissances?)

- Oui
- Non

17. Qu'attendez-vous de votre professeur pour rendre les séances de l'orales plus intéressantes dans les classes chargées?

.....
.....
.....
.....

Questionnaires aux enseignants

Ce questionnaire fait partie de notre recherche intitulée : Atteindre la maîtrise de l'oral dans les classes chargées: enquête sur les obstacles rencontrés par les apprenants de première année moyenne. Les résultats de ce questionnaire seront utilisés uniquement à des fins académiques. Merci beaucoup pour votre collaboration.

1. Combien d'années d'expérience, professionnelles avez-vous dans l'enseignement de FLE (nombre d'année) ?

.....

2. Avez-vous eu des classes chargées durant votre parcours ?

Oui

Non

3. Comment définir la notion de classe chargée?

.....

.....

.....

4. Quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'oral dans de classes chargées ?

.....

.....

.....

5. Utilisez-vous une ou plusieurs stratégies particulières pour évaluer le grand nombre d'élèves dans ces classes ?

.....

.....

.....

6. Avez-vous des difficultés à prendre des décisions concernant les stratégies d'enseignement appropriées à mettre en œuvre dans l'enseignement de classes chargées et hétérogènes ?

Oui

Non

Si c'est oui lesquelles ?

.....

.....

7. En classes chargées vos élèves participent-ils activement aux séances de l'oral?

Oui

Annexes II

Non

Si c'est non justifiez votre réponse

.....
.....
.....

8. Annoncez-vous des règles disciplinaires à vos apprenants au début de l'année?

Oui

Non

Si oui, en citeriez-vous quelques-unes?

.....
.....
.....

9. Selon vous comment le problème des " classes chargées " peut-il être traité ?

.....
.....
.....

10. Quels sont les problèmes généraux associés aux classes chargées ?

.....
.....
.....

11. Quelles sont les stratégies adoptées pour réaliser un apprentissage efficace de l'oral dans les classes chargées ?

.....
.....
.....

12. Quel est l'avantage de l'enseignement/apprentissage dans les classes chargées ?

.....
.....

13. Selon vous quels sont les objectifs de l'enseignement de l'oral ?

.....
.....
.....

14. Est-ce que les recommandations ministérielles font allusion à la notion de classes chargées ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

Résumé

Le but ultime de cette étude est l'étude des obstacles d'assimilation de l'oral dans des contextes d'FLE dans les classes chargées. En effet les classes chargées entravent la maîtrise de l'oral, c'est-à-dire que cette étude vise principalement à localiser les obstacles potentiels qui empêchent le processus d'apprentissage de FLE, il s'efforce aussi de recueillir le point de vue des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage de l'oral dans les classes chargées, cette recherche tente de suggérer des stratégies utiles pouvant aider les enseignants à avoir une meilleure lisibilité du phénomène et propose des solutions pour améliorer l'enseignement de l'oral dans des classes chargées.

Enfin, cette enquête espère mettre un terme à cette affaire et permettre aux enseignants et aux apprenants de traiter ce type de problème lors de leurs futures sessions d'enseignement/ apprentissage de la langue française.

Mots clés : classes chargés, Enseignement/Apprentissage, l'oral, Première année moyen.

Summary:

The ultimate goal of this study is to investigate the barriers to oral assimilation in FSL contexts in busy classes. Indeed the loaded classes hinder the mastery of oral, that is to say that this study aims mainly to locate the potential obstacles which prevent the process of learning FLE, it also tries to collect the point of view of learners and teachers on oral learning in busy classes, this research attempts to suggest useful strategies that can help teachers to have a better readability of the phenomenon and proposes solutions to improve the teaching of speech. oral in busy classes.

Finally, this investigation hopes to put an end to this case and allow teachers and learners to deal with this type of problem during their future French language teaching / learning sessions.

Keywords: busy classes, Teaching / Learning, oral, Average first year.

TABLE DES MATIERES :

Liste des abréviations

Liste des figures

Liste des tableaux

Introduction générale

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I : Les champs disciplinaires de la recherche

Introduction :	01
I.1.Définition de la psychopédagogie:	01
I.1.1.Montaigne :	02
I.1.2.Rousseau :	02
I.1.3.Pestalozzi :	03
I.1.4.Herbart :	03
I.1.5.Alain :	03
I.2.Les orientations principales de la psychopédagogie :	04
I.3.A quoi sert la psychopédagogie ?	05
Conclusion:	05

Chapitre II : La notion de classes chargées et de l'oral

Introduction	06
II.1. La notion de classes chargées	06
II.1.1.La taille de la classe	06
II.1.2 .La classe chargée	07
II.2.La notion de l'oral	07
II.2.1. La définition de l'oral	07
II.2.1.1. Le sens général et scientifique du terme « oral »	07
II.3.Le rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage de FLE	08

II.4.. L’enseignement/Apprentissage de l’oral dans les classes chargées	09
Conclusion	10

Partie pratique

Chapitre III: La méthodologie et résultats

Introduction :	11
II.1. Procédures de collecte de données	11
III.1.1. Méthodes de recherche	11
III.1.2. Le contexte de l'enquête et de l'échantillon de population	11
III.2. le corpus	12
III.2.1. Questionnaire pour les apprenants	12
III.2.2. Questionnaire pour les enseignants	12
III.3. Procédures d'analyse des données	13
III.3.1. Méthode statistique descriptive	13
III.4. Résultats du questionnaire des apprenants :	14
III.4. Questionnaire avec les enseignants	31
Conclusion :	35

Chapitre IV : discussion des résultats

Introduction :	37
IV.1. Discussion du questionnaire des apprenants	37
IV.1.1. Attitudes des apprenants envers l’apprentissage de l’oral	37
IV.1.2. Attitudes des apprenants envers l’apprentissage de l’oral dans les classes chargées ..	38
IV.2. Discussion de questionnaire des enseignants :	47

Partie solution

Chapitre V : STRATEGIES ET METHODES D'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION :	56
V.1. Quelques stratégies pour réaliser un apprentissage efficace dans les classes chargées:	56
V.1.1. On utilise les TIC :	56
V.1.2. Des encouragements :	56
V.1.3. Stratégies de communication	57
V.1.4. Établir des routines	58
V.2. Quelques avantages des classes chargées:	58
V.3. Quelques conseils pour gérer la discipline dans une classe chargée	59
V.3.1. Etre ferme mais aimant	59
V.3.2. Respecter les besoins des apprenants	59
V.3.3. Proposer des tâches captivantes	59
V.4. Théorie de Bloom sur l'apprentissage de la maîtrise (BLOOM,1968)	60
V.4.1. L'émergence de la théorie de l'apprentissage de la maîtrise	60
V.4.2. Comment fonctionne l'apprentissage de la maîtrise?	61
V.4.3. Principales composantes de la théorie de l'apprentissage par la maîtrise	62
V.5. L'oral dans les classes chargées	63
Conclusion	63
Conclusion Générale	64
Références bibliographique	
Annexes	