

**L'enseignement/l'apprentissage du FLE dans les écoles secondaires
dans le cadre du dispositif CCE. (Étude de cas : Les écoles de Delhi)**

*Thesis submitted to Jawaharlal Nehru University
In partial fulfillment of the requirements
For the award of the degree of*

DOCTOR OF PHILOSOPHY

By

MANISHA SONDHI

**Under the supervision of
PROF. KIRAN CHAUDHRY**



**CENTRE FOR FRENCH AND FRANCOPHONE STUDIES
SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE STUDIES
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI- 110067
2017**



Centre for French and Francophone Studies
School of Language, Literature and Culture Studies
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
New Delhi 110067

CERTIFICATE

This is to certify that this Ph.D. thesis entitled « L'enseignement/l'apprentissage du FLE dans les écoles secondaires dans le cadre du dispositif CCE. (Étude de cas: Les écoles de Delhi.) » has been carried out in the Centre for French and Francophone Studies, School of Language, Literature and Culture Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. This work is original and has not been submitted in part or full for any other degree of diploma of any other university or institution.

Manisha Sondhi

25-7-12

Prof. Dhir Sarangi
Chairperson
Centre for French and Francophone Studies
School of Language, Literature and Culture Studies
Jawaharlal Nehru University, New Delhi 110067

25/07/12

Prof. Kiran Chaudhry
Professor
Centre for French & Francophone Studies
School of Language
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067

Remerciements

« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur, elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries. »

Marcel Proust

En premier lieu, je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à Mme Kiran Chaudhry, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour ses multiples conseils, son énorme patience et ses mots encourageants pendant mes périodes de doute. Je lui serais éternellement reconnaissante pour sa disponibilité et sa générosité qui m'ont permis de progresser dans cette phase délicate de « l'apprenti-chercheur ».

Je remercie le Centre d'études françaises et francophones et tous les professeurs pour leur gentillesse et leur soutien.

J'adresse de sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail. Je pense particulièrement à M. Olivier Auvray, Mme. Vina Ballgobin, Sonia Dosrouth, Élie et Hanane Basbous et Simran

Je souhaite grandement remercier tous mes collègues-enseignants de FLE et les formateurs d'avoir accepté de remplir les questionnaires et tester les modules. Je ne pourrais pas oublier de remercier tous mes apprenants qui d'une manière ou une autre ont contribué à mon perfectionnement comme enseignante.

Mes remerciements vont particulièrement à mes parents et à mes beaux-parents qui m'ont constamment encouragée et soutenue tout au long de ces années. Un merci spécial est adressé à ma soeur qui m'a apporté soutien et motivation.

À mes enfants Laksh et Naman pour l'amour qu'ils me témoignent et pour la part certaine qu'ils ont jouée dans la réalisation de cette thèse.

Les mots me manquent pour remercier à sa juste valeur mon mari pour avoir cru en mes capacités intellectuelles et pour son soutien moral et psychologique indispensable pour maintenir ce projet à flot. Je lui dédie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: La CCE et le CECRL : étude comparée	14
1.1 Aperçu historique	18
1.2 CCE : un nouveau dispositif	20
1.2.1 Objectifs de la CCE	21
1.3 CCE : quelques repères conceptuels	23
1.3.1 Évaluation continue	23
1.3.2 Évaluation ‘comprehensive’	24
1.3.3 Évaluation	26
1.3.3.1 Évaluation formative	27
1.3.3.2 Évaluation sommative	29
1.4 CECRL : politique linguistique et éducative	29
1.4.1 Approches préconisées	32
1.4.1.1 Compétence plurilingue	32
1.4.1.2 Perspective actionnelle	34
1.4.1.3 Compétences générales individuelles	36
1.4.1.3.1 Savoir	37
1.4.1.3.2 Savoir-faire	38
1.4.1.3.3 Savoir-être	38
1.4.1.3.4 Savoir-apprendre	39
1.5 CCE et CECRL : points de convergence	40
1.5.1 Centration sur l’apprenant	40
1.5.2 Développement holistique	43
1.5.3 Rôle des institutions éducatives	44
1.5.4 Évaluation	46
1.5.4.1 Auto-évaluation	47
1.6 CCE et CECRL : points de divergence	48
1.6.1 Public visé	49
1.6.2 Évaluation	49
1.6.3 Apprentissage des langues	49
Conclusion	51
CHAPITRE II :De la focalisation sur la méthode vers la centration sur l’apprenant	52
2.1 Méthode et Méthodologie	53
2.2 Méthodologies d’enseignement du FLE en France	54
2.2.1 Méthodologie traditionnelle	56
2.2.2 Méthodologie directe	57
2.2.3 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle	58
2.2.4 Approche communicative	60
2.2.4.1 Centration sur l’apprenant	61
2.2.4.2 Rôle de l’enseignant	62
2.2.4.3 Compétence de communication: objectif d’apprentissage	62
2.2.5 Approche actionnelle	65
2.3 Méthodologies d’enseignement du FLE en Inde	67

2.3.1	<i>MaugerBleu</i>	68
2.3.2	<i>Entre Jeunes</i>	71
2.3.2.1	« Une journée bien réglée » : une illustration	72
2.3.2.2	«Bon Appétit»: une illustration	74
2.3.3	<i>Entre Jeunes: 2014</i>	77
2.3.3.1	Structure	79
2.3.3.2	«La mode» : une illustration	79
2.3.3.3	«Vive la République»: une illustration.	81
Conclusion		85
CHAPITRE III: La CCE dans les cours de FLE : étude empirique.		86
3.1	L'enseignement au niveau secondaire	90
3.1.1	Profil de l'enseignant	90
3.1.2	Profil des écoles	98
3.1.3	Préparatifs avant l'introduction de la CCE	104
3.1.4	Pratiques de la classe du FLE	109
3.1.5	Point de vue des enseignants.	113
3.2	La formation continue dans Delhi et NCR	122
3.2.1	Profil des formateurs	123
3.2.2	Formation en français	125
3.2.3	Formation en didactique	127
3.2.4	Expérience des formateurs en formation	128
3.2.5	Opinions des formateurs	132
Conclusion		133
CHAPITRE IV: Propositions pédagogiques : une expérience		136
4.1	Conceptualisation des modules	137
4.1.1	Propositions du <i>Teachers' Manual</i>	137
4.1.2	Données de la recherche empirique	139
4.1.3	Compétence de communication de l'apprenant	140
4.2	Supports et activités	141
4.2.1	Support: Textes littéraires	141
4.2.2	Support: TICE	142
4.2.3	Activités axées sur l'interculturel	143
4.3	Les propositions pédagogiques	146
4.3.1	Module I.A: Voyage virtuel d'un pays francophone Module I.B : Poème francophone	146
4.3.2	Module II: Une chanson	154
4.3.3	Module III: Une rencontre virtuelle et mystérieuse	161
4.3.4	Module IV : Le système politique	163
4.3.5	Module V: Rédiger un conte	167
4.4	La mise en œuvre des propositions	171
4.4.1	Opinions des enseignants	171
4.4.2	Feedback des apprenants	174
CONCLUSION		176
BIBLIOGRAPHIE		185
ANNEXES		i-xxv

*« Le seul bon enseignement est celui qui
va au devant du développement et qui
le mène... »*

Vygotsky

INTRODUCTION

L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale; elle constitue une des formes qui la déterminent. Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés (...)¹

À la lumière de la citation ci-dessus, on peut dégager le rôle significatif de l'éducation au 21^e siècle. Il s'avère nécessaire que l'enseignement de nos jours est l'allié privilégié de la jeune génération pour affronter les défis habituels et inattendus de la vie. Il ne s'agit pas d'accorder plus d'importance aux buts à court terme, à savoir les examens de fin d'année à l'école primaire, au collège-lycée ou à l'université. Les développements d'un monde qui change vite ont rendu incontournable le fait que tout apprenant soit formé afin d'agir dans différentes situations de la vie que de prouver simplement sa compétence langagière, au terme d'une épreuve écrite. Les nouvelles demandes d'une société en voie de transformation ont fait naître au goût du jour des métiers et des parcours bien différents que ceux des années précédentes. Les nouveaux métiers du monde global exigent beaucoup plus qu'une formation en médecine, en informatique ou en technologie. De nos jours, les demandes de la nouvelle société exigent que les jeunes soient des 'êtres' parfaits à la sortie des institutions scolaires. Les nouveaux métiers associés à la dite perfection, ont fait naître un besoin croissant de la connaissance des langues étrangères parmi les jeunes. Les langues européennes, avec le français en tête de liste, sont devenues le choix préféré des jeunes en Inde lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. La naissance de cette nouvelle habileté se justifie à travers les propos suivants :

¹ Ligue internationale de l'éducation nouvelle, cité dans *Les sciences de l'éducation* de Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France, 2011, p.5.

Le plurilinguisme fait aujourd'hui l'objet, (...) d'une attention et d'une valorisation particulières. Au nom du respect de ce patrimoine que représente la pluralité des cultures et des langues, il est de rigueur d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique, et ce, afin d'éviter tout risque d'uniformisation.¹

Cette nouvelle souplesse universelle auquel fait allusion Coste, se manifeste au quotidien et nous conduit à une série d'interrogations :

- Le système éducatif indien prépare-t-il les apprenants en fonction des besoins du monde globalisé ?
- Prend-il en compte les besoins socio-économiques de l'époque lors de la définition des objectifs d'apprentissage ?
- Ce système éducatif accorde-t-il une importance particulière à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Si oui, de quel statut jouissent-elles ?
- Les méthodologies d'enseignement des langues sont-elles renouvelées en tenant compte des changements contemporains?
- Comment améliorer le système d'éducation en vue de former les citoyens du monde?

Pour être conforme aux exigences d'un monde global et pour former les jeunes selon les demandes de la société, il est indispensable que le système éducatif évolue au même rythme sociétale. Le domaine de la didactique des langues-cultures n'est pas resté indifférent à cette évolution et en a été tellement sensible qu'il a également enregistré à son tour des transformations. L'évolution de la didactique des langues/cultures a atteint son paroxysme avec l'apparition en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*² (désormais le CECRL) suite à

¹COSTE Daniel, «La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles», L'enseignement des langues vivantes, perspectives, *Eduscol*, <http://eduscol.education.fr/cid46542/actes-seminaire-enseignement-des-langues-vivantes-perspectives27-mars-2001.html>, consulté le 10 mai 2017.

²Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Les Éditions Didier, Paris, 2001.

laquelle l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a acquis un nouveau paradigme.

Étant enseignante de français langue étrangère (ci-après FLE) depuis 1991, j'ai témoigné de la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE. À l'époque, le but principal était de faire réussir les apprenants aux examens sommatifs écrits de fin d'année. Quelques années plus tard, l'enseignement du niveau secondaire a subi des changements afin de répondre aux besoins de l'apprenant et aux demandes du monde globalisé. Le Conseil National de l'enseignement secondaire¹ (désormais le CBSE) s'est donné la tâche d'apporter des réformes dans le système éducatif. L'objectif était d'accorder aux apprenants de nouvelles compétences dès les premières années de leur développement. Ainsi, le CBSE fait-il état de ses objectifs principaux sur son site officiel.

- To define appropriate approaches of academic activities to provide stress free, child centered and holistic education to all children without compromising on quality (...)
- To adapt and innovate methods to achieve academic excellence in conformity with psychological, pedagogical and social principles (...)²

Il en souligne également les focalisations principales:

The prime focus of the Board is on:

- Innovations in teaching-learning methodologies by devising students friendly and students centered paradigms.
- Reforms in examinations and evaluation practices (...)³.

Les objectifs principaux et les préoccupations de CBSE cités ci-dessus témoignent du changement vers de nouvelles perspectives. À la lumière de ce qui précède, il importe de se poser quelques questions.

- L'enseignement secondaire indien se conforme-t-il aux besoins du monde contemporain?
- L'enseignement dans les écoles de CBSE vise-t-il un développement intégral des apprenants?

¹The Central Board of Secondary Education.

²CBSE, site officielle, <http://www.cbse.nic.in/newsite/aboutCbse.html>, consulté le 10 mai 2017.

³ *ibid.*, <http://www.cbse.nic.in/newsite/aboutCbse.html>, consulté le 10 mai 2017.

- Les apprenants de langues étrangères sont-ils munis d'une compétence de communication à la fin de leurs études ?

En vue de répondre à toutes ces interrogations, il importe de justifier le cadre de notre étude. Pourquoi avons-nous choisi le niveau secondaire dans les écoles de CBSE ?

Le français est enseigné dans plusieurs villes en Inde. Mais, tous les États ont un conseil d'éducation indépendant. Ainsi, les écoles du pays adhèrent aux différents conseils. Par conséquent, ils suivent un curriculum varié. Vu le décalage par rapport à certains aspects liés à l'enseignement/apprentissage du FLE, à savoir, la formation des enseignants, la disponibilité des ressources et l'uniformisation du curriculum, nous avons décidé de circonscrire notre étude aux établissements scolaires qui adhèrent au CBSE. Cet organisme national dirige un grand nombre d'écoles dans les quatre coins du pays. C'est au niveau secondaire que le CBSE a homogénéisé l'enseignement des matières enseignées et a introduit de nouvelles démarches d'évaluation. Ainsi, avons-nous décidé de limiter notre étude aux établissements secondaires qui se trouvent dans la capitale nationale et dans les régions avoisinantes (désormais NCR).

L'introduction de nouvelles démarches d'évaluation en 2009 a engendré des débats auprès des différents acteurs sur leur efficacité dans le cadre de l'enseignement secondaire. Ces nouvelles démarches ont bouleversé le système existant à cause des changements introduits aussi bien dans les modalités de l'enseignement/apprentissage que dans l'évaluation des savoirs transmis. Une analyse du nouveau système d'évaluation (*Continuous and Comprehensive Evaluation* : ci-après la CCE) s'est avérée indispensable afin d'étudier ses effets sur le paradigme de l'enseignement/apprentissage du FLE. Suite à ce processus d'encadrement, nous avons cerné le titre de notre thèse comme suit :

L'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires dans le cadre du dispositif CCE.

Dans le cadre de notre étude, le défi s'est présenté lors de la traduction du terme *Continuous and Comprehensive Evaluation*. Alors que les deux termes *continuous* et *evaluation* ne représentent aucune ambiguïté dans leur version traduite, l'acceptation du

terme *comprehensive* ne trouve pas son équivalent en français. Le dictionnaire *Le Petit Robert* nous donne les sens suivants du mot.

- 1 Qui a la faculté de comprendre (...)
- 2 Qui est apte à comprendre autrui (...)
- 3 Qui embrasse dans sa signification un nombre plus ou moins grand d'êtres, d'idées.¹

Dans la troisième définition du terme, il est question d'un 'grand nombre d'idées'. Cependant, ce n'est pas la signification dont il est question dans l'intitulé. «Comprehensive» signifie une évaluation qui comprend tous les aspects du développement d'un apprenant et non pas uniquement une évaluation des savoirs académiques. Au-delà du niveau et des aptitudes, le CBSE entend évaluer également le développement physique de tout apprenant. Ceci nous a amené à tenir compte des termes 'global' et 'intégral'. Mais la signification de ces termes ne correspondant pas non plus à celle du terme anglais, nous allons retenir l'acronyme original du dispositif. Notre décision de précéder le sigle 'CCE' avec l'article défini au féminin se justifie par le terme «évaluation». Alors, tout au long de notre étude la référence au nouveau dispositif gouvernemental sera effectuée à travers le sigle 'la CCE'.

Une question importante ressort des constats qui précèdent. Pourquoi analyser l'enseignement/apprentissage du français au sein de ce nouveau dispositif ? Deux raisons justifient notre recherche.

- Dans un premier temps, il convient de signaler que la CCE se dit être conforme aux nouveaux préceptes de la méthodologie d'enseignement dans un monde global. Elle préconise le développement intégral des apprenants pour qu'ils puissent répondre aux besoins exigeants d'une vie après l'école. Cependant, nous avons considéré pertinent d'analyser la manière dont la CCE vise la formation des apprenants de langues étrangères. Une étude pour analyser ce dont préconise la CCE à l'égard de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et le français en particulier nous a paru également importante.

¹REY A et J.Rey-Debove, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires LE ROBERT, Paris, 1992, p.352.

- Dans un deuxième temps, il convient d'analyser comment la CCE a pu susciter l'intérêt de plusieurs chercheurs au regard de ses effets sur le parcours d'enseignement/apprentissage sur plusieurs niveaux du système indien. Il existe des études qui ont analysé la politique éducative de la CCE¹ ou d'autres qui ont analysé l'enseignement des matières principales du niveau secondaire (à savoir les mathématiques) au sein de la CCE². Nous estimons que l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du dispositif CCE peut être porteur d'intérêt aux parties prenantes étant donné qu'il existe peu de recherche dans ce domaine.

Face à une telle rareté informationnelle, nous allons examiner si un enseignement/apprentissage basé sur les principes de la CCE peut améliorer la compétence de communication des apprenants inscrits aux cours de FLE dans les écoles secondaires³ ?

Dans cet esprit notre questionnement s'articule autour des points suivants:

- Quels sont les objectifs principaux de la CCE ? Quelle est la pertinence de la CCE dans le cadre de l'enseignement contemporain ?
- La CCE préconise-t-elle une approche centrée sur l'apprenant dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE ?

¹a. WAGI Mohammad Ashraf, «An evaluative study of continuous and comprehensive evaluation scheme CCE», à l'Université de Kashmir, 2007.

b. ANAND Himani, Gargi Sharma et Rubeena Khatoon, «Comparative study of stress in continuous and comprehensive evaluation system», International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, Vol. 2 (9), 2013. <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/September/8.pdf>, consulté le 10 mai 2017.

c. HASSAN Md. Mozammil, «Continuous and Comprehensive Evaluation in Secondary School: Awareness and Problems of Students», IOSR Journal of Research & Method in Education, <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-6%20Issue-5/Version-6/B0605060609.pdf>, consulté le 20 juin 2017.

d. CYRIL A. Vences et Jeyasekaran D., «Attitude towards Continuous and Comprehensive Evaluation of High school students», <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131817.pdf>, consulté le 15 juin, 2017.

²PANI P., «A study of the impact of continuous and comprehensive evaluation at primary level in the state of Orissa», Utkal University, Orissa, 2004.

³ Les classes de IX^e et de X^e

- Quel est le statut et le rôle de l'apprenant au sein du nouveau dispositif d'évaluation ?
- Quels sont les défis auxquels font face les enseignants dans la mise en œuvre des préceptes de la CCE ?
- Les manuels prescrits favorisent-ils la focalisation sur l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères ?
- L'introduction de la CCE a-t-elle abouti à une grande transformation des rôles de divers acteurs du système?
- Quelles démarches la CCE prône-t-elle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en vue d'améliorer la compétence de communication ?
- Les enseignants des écoles de CBSE sont-ils formés et munis pour mettre en œuvre les nouvelles démarches préconisées par la CCE ?

Méthodologie de recherche:

Préalablement, nous voudrions constater que c'est en établissant une co-rélation entre la théorie et la pratique que nous avons voulu avancer dans notre recherche. De ce fait, la présente étude est de nature analytique, empirique et expérimentale.

La présente étude est de nature analytique puisqu'elle se base sur une lecture systématique et réfléchie de deux œuvres incontournables, à savoir, le *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation*¹ (désormais le *Teachers' Manual*) et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Le *Teachers' Manual* a été conçu comme support continu pour les enseignants du niveau secondaire. Tout en élaborant la politique du CBSE au regard de la CCE, le *Teachers' Manual* tente de couvrir l'ensemble des aspects sur lesquels les enseignants voudraient recevoir des éclaircissements pour la mise en œuvre du dispositif. À

¹PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation*, Classes IX & X, Delhi, 2009. Il importe de signaler qu'il existe également une version révisée en 2010. Pour notre recherche, nous nous sommes basé sur l'édition publiée en 2009.

travers une analyse profonde de ce document officiel, nous tenterons de dégager et de construire la spécificité des préceptes de la CCE pour l'enseignement du FLE.

Le caractère européen du CECRL lors de sa création était évident. Mais son approche novatrice et pragmatique quant à l'enseignement des langues à des fins de communication lui a accordé un élément d'universalité. Nos lectures du CECRL ainsi que des œuvres élaborées à partir de 2001 ont rendu évident le fait que toute étude qui relève du domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE doit tenir compte de cet ouvrage que Cuq et Gruca qualifient de « souple, ouvert, non dogmatique, descriptif et non prescriptif »¹.

Notre approche se dit empirique puisqu'elle se base sur des enquêtes de terrain qui vont être menées auprès des enseignants du niveau secondaire en fonction de leur rôle significatif dans la mise en œuvre des principes de la CCE. L'étude de cas porte sur cinquante établissements scolaires dans la région de la capitale et les villes avoisinantes. Suite à nos investigations parmi les enseignants, nous allons effectuer une enquête complémentaire auprès des formateurs d'enseignants. Notre deuxième enquête aura pour objectif l'analyse de la situation de la formation continue des enseignants de FLE dans la région dont il est question dans notre recherche.

Notre étude offre également des propositions pédagogiques sous forme de pistes de réflexions aux enseignants des écoles de CBSE. Nous allons proposer des modules qui seront testés par les enseignants afin d'évaluer leur pertinence.

Cette étude se relève de l'analyse de l'évolution du paradigme d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire des écoles de CBSE. Cette étude du système éducatif indien tel qu'il existait avant 2009, vers celui qui se veut global, progressif et cohérent avec les courants contemporains, nécessite des fondements théoriques. Ainsi, avons-nous construit nos réflexions analytiques en nous basant sur les travaux importants d'Henri Holec², Robert Galisson³, Jean-Pierre Cuq,

¹CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005, p. 207.

²HOLEC H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.

³ GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé International, Paris, 1980.

Isabelle Gruca¹ et Sophie Moirand². Étant donné que le niveau secondaire comprend l'enseignement/apprentissage du FLE aux adolescents, notre étude ne peut pas s'éloigner d'un champ interdisciplinaire. Nous nous appuyons donc sur les réflexions de Jean Piaget³ et de Vygotsky⁴ en vue de comprendre la notion du développement cognitif chez l'apprenant.

Ayant fait état de notre hypothèse et du cadre théorique de notre étude, nous estimons qu'il serait important d'élucider certains termes clés liés au cadre de notre travail. Qu'entendons-nous par « enseignement », « apprentissage », « apprenant » et « compétence de communication » ?

i. « enseignement »: L'enseignement ne doit pas être conçu comme la simple transmission du savoir. Selon nous, il relève de tous les moyens et des procédés mis en place pour faciliter l'appropriation du savoir par l'apprenant. L'enseignement prend ainsi la forme d'une « médiation qui peut être appelée *guidage*. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe»⁵.

ii. « apprentissage »: Nous estimons que ce terme renvoie à la présence catégorique d'un apprenant qui se sert de toutes ses compétences individuelles afin d'atteindre ses objectifs langagiers. Ce comportement de la part de l'apprenant se constitue « d'une série plus ou moins longue d'actes variés dont l'objectif et la raison

¹ CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.

² MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en français*, Hachette, Paris, 1982.

³ WEBB Patricia Kimberley, « Piaget: Implications for Teaching », *Theory Into Practice*, Vol. 19, No. 2, Teaching Methods: Learning Applications, Taylor & Francis, Ltd., 1980, pp. 93-97. <http://www.jstor.org/stable/1477163>, consulté le 10 novembre 2016.

KIRKLAND Eleanor A, « A Piagetian Interpretation of Beginning Reading Instruction », *The Reading Teacher*, Vol. 31, No. 5, Wiley on behalf of the International Literacy Association, 1978, pp. 497-503, <http://www.jstor.org/stable/20194581>, consulté le 10 novembre 2016.

⁴ DESJARLAIS Lionel, « Vygotsky: Une Alternative Psychopédagogique », *Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 19, No. 2, Werklund School of Education, University of Calgary, Août 1985, pp. 117-133, <http://www.jstor.org/stable/23768047>, consulté le 4 mai 2017.

⁵ CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.123.

pour laquelle ils sont réalisés sont l'internalisation, l'assimilation de savoirs et de savoir-faire langagiers»¹.

iii. « apprenant »: L'apprenant, pour nous, n'est plus «l'enseigné», récepteur docile et passif du savoir. Il est au centre de toute action pédagogique puisqu'on attend de celui-ci un comportement actif au cours de l'apprentissage. Il s'implique dans le processus d'apprentissage en participant non seulement avec l'enseignant mais aussi avec d'autres apprenants.

iv. «compétence de communication»: La compétence de communication est la mise en œuvre de toutes les stratégies individuelles par l'apprenant pour réussir dans une situation de communication. Selon Sophie Moirand, elle repose sur la combinaison de quatre composantes.

- composante linguistique: la connaissance et la capacité d'utiliser les formes structurales, grammaticales et lexicales du système de la langue.
- composante discursive: la connaissance et la capacité d'utiliser des divers discours en fonction de la situation de communication.
- composante référentielle: la connaissance des domaines d'expérience et de leur relation.
- composante socioculturelle: la connaissance et la capacité d'utiliser des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et des relations entre les objets sociaux.

Il importe de signaler qu'il existe, selon Evelyne Bérard, « une compétence stratégique »² pour éviter des ratés de communication lors d'une situation de communication. Il importe également de souligner que le CBSE ne propose pas de barème explicite pour évaluer la compétence de communication chez l'apprenant de FLE. Pour des raisons d'ordre pragmatique, à titre indicatif, nous nous baserons sur

¹ HOLEC Henri, « Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage », Education permanente. N° 107 – 1991, p.1, http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf consulté le 20 mars 2017.

² BERARD Evelyne, *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Clé International, Paris, 1991. p.20.

les « niveaux communs de référence », proposés par le CECRL. Or, les descripteurs proposés seront considérés en fonction des modifications et des contraintes élaborées au cours de notre étude.

Suite à l'élaboration des termes clés de notre travail, il importe d'élucider également les nouvelles notions que propose la CCE pour souligner la différence entre le système d'évaluation précédent.

i. Centration sur l'apprenant: La politique privilégiée de la CCE est de centrer le projet pédagogique sur l'apprenant tout en tenant compte de ses besoins, ses motivations et de son développement cognitif.

ii. Évaluation différenciée: À l'opposé d'un examen écrit externe qui comprenait l'évaluation du savoir acquis chez l'apprenant, la CCE propose des démarches divergentes. Elle préconise de tester non seulement le savoir mais aussi le développement physique, psychologique et affectif de l'apprenant. Aussi, vise-t-elle une évaluation continue tout au long de l'année scolaire par le biais des activités. Il est à préciser que les activités que proposent la CCE doivent être conçues en fonction des besoins et des motivations de l'apprenant.

iii. Les activités formatives: Le point saillant des principes de la CCE est une évaluation continue qui s'effectue à travers des « activités formatives » (désormais FA). La nouveauté de cette démarche évaluative réside dans le fait que la CCE vise l'évaluation des compétences variées chez l'apprenant à travers les activités variées. Aussi, par le biais des FA, la CCE propose-t-elle d'intégrer certains principes qu'on trouve dans l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Passons maintenant à l'élaboration de différentes étapes de notre étude. En vue de valider notre hypothèse, nous allons diviser notre étude en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre de cette étude, nous essayerons d'élucider les préceptes de nos deux sources primaires à savoir le *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation* et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Nous analyserons la politique sous-jacente et les propositions de ces deux œuvres incontournables. Nous nous efforcerons de vérifier si les propositions du *Teachers' Manual* se conforment aux pratiques pédagogiques du 21^e siècle. Suite à

l'analyse des deux œuvres, nous tenterons de dégager des éléments analogues et des aspects divergents qui pourraient s'y trouver. Nous soulignerons les traits significatifs de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE telle qu'elle existait avant la prescription de la CCE.

Le deuxième chapitre intitulé «De la focalisation sur la méthode vers la centration sur l'apprenant» est une étude analytique des méthodologies d'enseignement à partir de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle. Ici, nous allons analyser le rapport entre les besoins langagiers des apprenants et les méthodologies d'enseignement. Nous jugeons utile d'analyser les principes des méthodologies d'enseignement en France afin de pouvoir étudier leur influence dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien. Pour ce faire, nous allons élaborer une grille de synthèse des méthodologies principales. Dans la deuxième partie de ce chapitre nous essaierons d'analyser l'enseignement/apprentissage du FLE au sein des écoles secondaires de CBSE. À cette fin, nous analyserons des manuels prescrits au cours des années, nous tenterons de faire état des pratiques et des principes adoptées au sein des cours de langue au niveau secondaire des écoles de CBSE.

Le troisième chapitre de notre étude consistera à effectuer une collecte des données importantes aussi bien pour l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire que pour la formation des enseignants du FLE. Notre recherche empirique à deux volets sera menée par le biais des questionnaires administrés auprès des enseignants de FLE et des formateurs d'enseignants. Au travers de ces études empiriques, nous dégagerons:

- la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire.
- le statut du français parmi les langues étrangères enseignées dans les écoles de Delhi.
- les aspects différents de la CCE, la mise en œuvre de sa politique et des pratiques proposées.
- les opinions des enseignants sur la CCE.
- la situation de la formation continue à Delhi et dans les villes avoisinantes.

Les résultats de ces études permettront d'examiner s'il existe une cohérence dans les objectifs de la CCE et leur mise en œuvre dans les établissements scolaires.

Dans notre quatrième chapitre, nous allons proposer des modules basés sur les principes de la CCE pour les apprenants de FLE en vue de favoriser leur compétence de communication. En vue de mieux encadrer nos propositions, nous allons tenir compte des résultats de notre recherche empirique afin d'élucider des critères identifiés dans la formulation de nos modules. Au travers des modules, nous estimons intégrer les préceptes de la CCE. Nos propositions pédagogiques seront testées en classe de FLE afin de vérifier leur pertinence et leur efficacité.

CHAPITRE I:

LA CCE ET LE CECRL : ETUDE COMPAREE

L'agenda Éducation 2030 est novateur en ce qu'il met l'accent sur le renforcement et l'élargissement de l'accès, de l'inclusion et de l'équité, de la qualité et des résultats d'apprentissage à tous les niveaux dans une approche de l'apprentissage tout au long de la vie.¹

Comme indique la citation ci-dessus, l'éducation au 21^e siècle doit assurer une formation continue tout au long de la vie. Elle ne doit plus refléter un esprit fermé ou intolérant envers un monde qui se transforme de jour en jour en une seule famille. L'objectif primordial de l'éducation doit être de rendre les apprenants capables de devenir des membres responsables contribuant à la société d'une manière fructueuse. Elle doit former des jeunes afin qu'ils aient toutes les compétences requises pour un monde globalisé. La commission internationale pour l'éducation au 21^e siècle, dans son rapport *Learning: The treasure within* (UNESCO, 1996) évoque les réflexions suivantes:

There is a need to rethink and broaden the notion of lifelong education. Not only must it adapt to changes in the nature of work, but it must also constitute a continuous process of forming whole human beings – their knowledge and aptitudes, as well as the critical faculty and the ability to act.²

À la lumière de la citation ci-dessus, il s'ensuit que chaque membre de la société doit être muni des compétences fondamentales afin de devenir autonome dans un monde global.

¹Éducation 2030, Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, UNESCO, p.4.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278f.pdf>, consulté le 12 octobre 2016.

²DELORS Jacques et al, «Learning the treasure within», Report to U N E S C O of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO, France, 1996. http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf, p.21, consulté le 12 janvier 2015.

Un des postulats de départ de notre étude serait que les citoyens d'un monde en voie de transformation soient capables de répondre aux nouvelles demandes du monde moderne. Or, quelles sont les compétences dont les citoyens du 21^e siècle auraient besoin pour répondre aux nouvelles demandes ? Les propos de Goyer résument une des nouvelles demandes du monde :

Cette évolution ne va pas nécessairement vers un monde monolingue où tout le monde parlerait la même langue pour se comprendre, mais bien vers un monde où le plurilinguisme constituera un atout considérable et même une compétence indispensable pour affronter la globalisation.¹

Pour acquérir des compétences qui sont conformes aux demandes d'un monde moderne, il est important qu'un citoyen du monde manifeste un esprit d'ouverture au regard des autres cultures du monde. Or, la langue est généralement l'outil dont il se sert pour faciliter son trajet vers la découverte d'une nouvelle culture. L'acquisition d'une langue étrangère devient, ainsi, une nécessité pour tout citoyen qui se veut être équipé pour faire face aux nouvelles circonstances, fruit d'un monde se transformant vite dans une unité géographique unique. Pour développer l'esprit d'ouverture des citoyens du monde contemporain, dans la plupart des pays du monde, on souligne l'importance de l'apprentissage scolaire. Il paraît indispensable que les jeunes du 21^e siècle s'approprient ces compétences indispensables pendant leur scolarité. C'est au cours de cet apprentissage de 12 à 13 ans qu'un élève doit s'épanouir en tant que membre responsable d'une société globale. L'importance de l'enseignement scolaire se trouve soulignée dans la citation suivante:

C'est par la découverte des connaissances, par l'apprentissage des règles, par l'acquisition des comportements responsables, par l'accès à une culture, que l'école doit conduire l'élève à passer progressivement de l'univers familial de l'enfance au monde exigeant et complexe des adultes.²

Néanmoins, un apprentissage académique tout seul est insuffisant pour aboutir à la formation des citoyens du monde. Il ne s'agit pas non plus d'un apprentissage qui découle d'un enseignement unidirectionnel. Un tel apprentissage au cours duquel l'apprenant est le récepteur passif face à l'enseignant émetteur ne peut pas aboutir à la

¹GOYER Claire, «Le multilinguisme, enjeu du XXI^e siècle »Qui a peur de la diversité ?, <http://clairegoyer.blogactiv.eu/2014/01/22/%C2%AB-le-multilinguisme-enjeu-du-xxie-siecle-%C2%BB-qui-a-peur-de-la-diversite/>, consulté le 1^{er} mars 2015.

²ASHIERI Gérard et al, «L'éducation dans la société de demain», Revue Projet, vol. 276, no. 4, 2003, pp. 77-84., DOI : 10.3917/pro.276.0077. URL : <http://www.cairn.info/revue-projet-2003-4-page-77.htm>, consulté le 1^{er} février 2015.

formation visée d'un citoyen du monde. À l'inverse, l'enseignement moderne ne se contente pas de dispenser du savoir formel transmis aux élèves au cours de leur apprentissage dans les établissements scolaires. Il vise à former un apprenant muni des compétences individuelles qui régissent son développement dans tous les aspects et qui aboutissent à son épanouissement. En fait, il s'agit d'un développement holistique qui préparera les apprenants à faire face aux défis de la vie moderne.

Des questions découlent de ces remarques. Est-ce que l'enseignement du niveau secondaire indien vise la formation des apprenants du 21^e siècle ? Pourquoi le CBSE a-t-il éprouvé la nécessité d'introduire des réformes au niveau secondaire du système éducatif indien ? Les réformes proposées par le CBSE sont-elles conformes à l'enseignement/apprentissage des langues dans un monde moderne ? Afin de répondre aux questions posées, nous analyserons le nouveau dispositif d'évaluation introduit au niveau de l'enseignement secondaire dans les établissements scolaires. Dans la première partie de notre chapitre, nous effectuerons une étude de la politique prédominante de la CCE et découvrirons comment ses propositions sont divergentes du système précédent qui était en vigueur depuis plus de 50 ans. Il serait intéressant d'examiner les principes sous-jacents à ce dispositif étant donné que ce dernier a produit des effets significatifs sur le rôle des partenaires de la situation d'enseignement dont les plus importants les enseignants et les apprenants.

Compte tenu de notre domaine de recherche, il serait également utile de mener une étude en vue de comprendre la politique actuelle adoptée pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (dans notre contexte le FLE) en France. Ainsi, la deuxième partie de ce chapitre sera centrée sur l'étude d'un document incontournable, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Une analyse des principes de la politique éducative du CECRL nous sera utile pour examiner sa pertinence dans l'apprentissage des langues vivantes.

Enfin, il serait intéressant de considérer sur quels points les deux documents, provenant de milieux et de pays hétérogènes, proposent des démarches analogues. Nous tenterons de relever les traits saillants communs des deux documents et leur portée sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

Avant d'avancer dans notre étude, il est important de justifier notre choix des deux textes officiels à savoir le *Teacher's Manual for Continuous and comprehensive evaluation* et *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* comme nos sources primaires. Depuis leur apparition, ces deux textes sont devenus des outils incontournables dans leurs domaines respectifs. Dès l'introduction de la CCE, le CBSE a publié les «*Teacher's Manual*»¹ comme guide de référence pour les enseignants. Suite à l'introduction des réformes, les toutes premières formations des enseignants ont été effectuées par le CBSE pour transmettre le contenu de ces deux manuels aux enseignants. Il importe de préciser que pour notre recherche, nous allons nous baser sur le manuel élaboré pour les enseignants du niveau secondaire.

Dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, le CECRL est devenu le texte de référence de tous les concepteurs des méthodes, des formateurs et des enseignants. Bien que notre étude soit limitée à l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du niveau secondaire du système indien, il s'agit néanmoins d'une langue vivante européenne. Compte tenu de notre domaine de recherche, peut-on rester loin des principes modernes des approches récentes déployées dans l'apprentissage du français langue étrangère en Europe ?

Ayant souligné l'importance de nos deux sources primaires, nous nous mettons à l'analyse du nouveau dispositif du gouvernement indien. Le développement holistique de l'apprenant que visent les établissements scolaires modernes est à la base des réformes récentes du système éducatif indien. Nous sommes amené à poser des questions au regard de ces réformes. Pourquoi le CBSE a-t-il renouvelé sa politique d'évaluation ? Le système d'évaluation précédent a-t-il paru désuet vu les besoins de l'éducation moderne ? Les approches contemporaines pédagogiques étaient-elles absentes dans le système précédent ? Nous estimons qu'un parcours du système éducatif précédent s'avère essentiel afin de comprendre la politique du nouveau système proposé par le CBSE.

¹ -PARASHAR Sadhna et Indu Khetarpal, *Continuous and Comprehensive Evaluation Manual for Teachers: Classes VI to VIII*, CBSE, India, 2010.

-PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation*, Classes IX & X, Delhi, 2009.

1.1 Aperçu historique

Depuis plus de 50 ans, le système indien d'éducation secondaire était encadré de règles et de codes rigides et dépassés. Avant l'année 2009, les élèves du niveau secondaire dans les écoles de CBSE en Inde devaient suivre un entraînement rigoureux pour passer un examen externe en fin d'année. Cet entraînement consistait à passer des tests à intervalles réguliers. La compétence la plus importante était sans doute celle de pouvoir répondre correctement aux questions posées lors de l'examen écrit et la capacité de mémoriser des règles grammaticales. Les examens à la fin de l'année scolaire ne testaient que le savoir acquis. Ainsi, les examens sommatifs de X^e et de XII^e classes de CBSE menaient la majorité des élèves vers un apprentissage par cœur dont l'objectif final était la réussite définie par de bonnes notes obtenues à l'examen. Des milliers d'élèves tâchaient de gagner plus de 90% de notes pour pouvoir s'inscrire dans une institution d'éducation supérieure renommée. Chouinard observe, à bon escient, les effets d'une évaluation externe de fin d'année scolaire :

(...) évaluer selon un calendrier produit par la commission scolaire ou par l'école plutôt que sur la base du cheminement des élèves dans le programme d'études a aussi pour effet de maximiser les taux d'échec.¹

Cependant, après d'énormes efforts, un grand nombre d'élèves n'arrivait pas à se garantir une place ni au programme souhaité ni dans un institut renommé vu la dichotomie entre le nombre limité d'instituts réputés et le nombre croissant des postulants. Cette démarche d'évaluation adoptée pendant plusieurs années, reflétait les différences individuelles en marquant la performance de l'élève sous forme d'une note ou d'un score en pourcentage. Un tel système évaluait les apprenants comme de 'bons' ou de 'mauvais' élèves. En parlant d'un tel système d'évaluation, le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde* souligne sa caractéristique saillante de la manière suivant:

Elle vise à distinguer les élèves forts des élèves faibles. Les questions dans un test sont formulées en ce sens. On retrouve un éventail de

¹CHOUINARD Roch, Évaluer sans Décourager, <http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/fr/content/curriculum/langues/fls/documents/chouinard.pdf>, p.4, consulté le 25 août 2016.

questions, de difficiles à faciles, sans lien avec l'atteinte spécifique d'objectifs d'apprentissage.¹

Bien que la majorité des apprenants soit satisfaite de leurs résultats, on ne pouvait pas ignorer le stress émotionnel que subissaient les élèves à cause des examens nationaux. L'enseignant du niveau secondaire, pour sa part, ne restait pas indifférent au stress éprouvé par les apprenants, sachant qu'il adoptait une attitude autoritaire et contraignante et prenait l'habitude d'étouffer leur liberté et leur créativité.

La société indienne n'ignorait pas non plus le stress qui résultait de ces examens et qui contraignait un nombre inquiétant d'élèves à mettre fin à leur vie. Selon le quotidien *Hindustan Times* presque 5,857 jeunes se sont suicidés en 2006 à cause du stress des examens². Or, les dépositaires d'enjeux, tels que les enseignants, les parents, les apprenants et les responsables du gouvernement se sont rendu compte des inconvénients croissants du système qui ne se conformait plus aux changements dans le domaine de l'enseignement à travers le monde. Il mettait l'accent sur l'acquisition du 'savoir' et ignorait l'importance des autres compétences chez l'apprenant. Le CBSE a souligné le besoin des réformes dans le domaine de l'évaluation :

Examination reforms constitute the most important systemic measure to be taken for curricular renewal and to find a remedy for the growing problem of psychological pressure that children and their parents feel, especially in Classes X and XII.³

Les responsables de l'éducation ont été encouragés à restructurer le système qui commençait à nuire à la jeunesse du pays. Ils ont commencé à réfléchir sur le renouvellement du système « imposé, pré-établi, rigide, formel »⁴. Pour aboutir à un apprentissage holistique qui consiste à évaluer non seulement les savoirs mais aussi les aspects qui sont hors du domaine académique, il fallait éliminer les lacunes du système éducatif en Inde. Pour que l'enseignement indien vise le développement intégral d'un apprenant au lieu de se contenter du développement académique, la

¹CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.90.

²Hindustan Times, « Exam pressure leads to wave of student suicides », <http://www.hindustantimes.com/india/exam-pressure-leads-to-wave-of-student-suicides/story-w1M4nTqyWBPXYasdq32Z8I.html>, consulté le 20 août 2016.

³PAL Yash et el, *National Curriculum Framework-2005*, NCERT, New Delhi, 2005.

⁴GALISSON Robert, *op.cit.*, p.29.

Politique Nationale de l'éducation¹ a passé une directive favorisant l'introduction de la «*Continuous and Comprehensive Evaluation*». Or, dans l'Histoire de l'enseignement indien, ce n'était pas la première fois que les responsables d'éducation ont exprimé le besoin d'introduire un système d'évaluation interne². Dans le rapport de la commission Kothari³, on a souligné l'importance des réformes éducatives:

(...) the single most important thing needed now is to get out of the rigidity of the present system. In the rapidly changing world of today, one thing is certain: yesterday's educational system will not meet today's, and even less so, the need of tomorrow.⁴

De surcroît, la commission évoque l'importance irréfutable des établissements scolaires dans l'évaluation interne des apprenants ainsi que dans leur développement intégral. Le but d'introduire ce changement dans le système était bien précis. Il fallait réexaminer le rôle que jouent les établissements scolaires dans le développement des citoyens de demain. Chouinard conseille de veiller contre les effets contraires de l'apprentissage scolaire:

(...) malgré ce qui est souvent cru dans le milieu scolaire, le phénomène de la démotivation pour l'apprentissage n'est pas surtout la conséquence des pratiques parentales ou de phénomènes extérieurs à l'école. Les causes principales du désengagement se situent bien à l'école.⁵

Les changements dans le monde et les propositions de divers rapports gouvernementaux ont abouti à l'introduction du nouveau système d'évaluation. Il serait intéressant d'analyser les nouvelles démarches proposées par la CCE.

1.2 CCE : un nouveau dispositif

Le renouvellement éducatif est à la base des réformes introduites en 2009. L'introduction du nouveau système d'évaluation, la CCE, a engendré une gamme de démarches innovantes dans le domaine de l'enseignement secondaire indien. Le

¹ NCERT, *National Policy of Education*, (version révisée en 1992), http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/npe86.pdf, p.31, consulté le 8 février 2015.

² MUDALIAR A. Lakshmanswami et al, *Report of the Secondary Education Commission 1952-53*, Ministry of Education, Government of India, 1952.

³ KOTHARI D S et al, *Education and National Development*, National council of educational research and Training, 1970. <http://www.dise.in/Downloads/KothariCommissionVol.1pp.1-287.pdf>, consulté le 9 février 2015.

⁴ *ibid.*, p.iii.

⁵ CHOUINARD Roch, *op.cit.*, p.4.

dispositif a transformé non seulement le système d'évaluation mais aussi le parcours de l'enseignement/apprentissage au niveau secondaire. Normand et Derouet soulignent l'importance de l'innovation dans le domaine de l'enseignement:

(...) le repérage des « bonnes pratiques » et leur diffusion constituent des moyens d'action essentiels pour enclencher une dynamique d'innovation et de changement dans le système éducatif.¹

Ainsi, contrairement à l'évaluation du savoir des apprenants par le biais d'un examen externe, le nouveau système préconise l'évaluation non seulement des aspects académiques mais aussi non-académiques du développement de l'apprenant. La CCE accorde plus d'importance au développement intégral de l'apprenant qu'à sa capacité de mémorisation. Elle propose de faciliter l'amélioration des compétences académiques de l'apprenant et de l'aider à développer les compétences de vie de manière holistique. Les auteurs du manuel observent:

Continuous and Comprehensive Evaluation refers to a system of school based evaluation of students that covers all aspects of students' development.¹

Dans le nouveau système, il s'agit de renouveler la méthodologie d'apprentissage à l'aide de nouvelles stratégies afin de créer l'intérêt et la motivation chez l'apprenant. Il faut souligner ici que cette politique résulte d'une méthodologie qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur les contenus ou la méthode. Elle prend également en compte des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un individu à l'autre et qui dépendent des compétences individuelles d'un apprenant. Se basant sur de nouveaux principes dans le domaine de l'enseignement, elle tente d'établir « de possibles rapports entre progression (d'enseignement) et progrès (d'apprentissage) »². En vue de mieux cerner la politique de ce dispositif d'évaluation, il conviendrait d'en examiner les objectifs.

1.2.1 Objectifs de la CCE

Il importe de se rappeler que le CBSE, en tant qu'organisme national de l'enseignement en Inde a éprouvé la nécessité de renouveler le système désuet

¹ NORMAND Romuald et Jean-Louis Derouet, « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, 174 janvier-mars 2011, URL : <http://rfp.revues.org/2899> ; DOI : 10.4000/rfp.2899, consulté le 02 septembre 2016.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.28.

d'évaluation. L'évaluation scolaire et l'inscription dans les institutions d'études supérieures ne dépendant que du score final au terme des études scolaires, le développement holistique de l'apprenant était relégué à l'arrière-plan. C'est en se donnant l'objectif primordial de transformer cette formation qui nuisait à la jeunesse que le CBSE a décidé de rénover le système d'évaluation. L'importance qu'accorde le CBSE aux nouveaux principes d'enseignement trouve son origine dans les réflexions de Vygotsky. Ce dernier souligne le rôle indéniable de l'enseignement et de l'enseignant dans le développement cognitif de l'apprenant¹. Selon la théorie vygotskienne, le développement cognitif de l'enfant relève sans doute de son environnement et de son vécu social. Néanmoins, « l'entremise de l'éducation »² exerce également une influence sur lui. Ainsi, les objectifs principaux de la CCE sont indiqués ci-dessous :

- To help develop cognitive, psychomotor and effective skills
- To make evaluation an integral part of teaching process
- To use evaluation for improvement of students achievement and teaching – learning strategies on the basis of regular diagnosis followed by remedial instruction
- To make the process of teaching and learning a learner-centered activity.³

Or, pour que l'évaluation recouvre les aspects psychologiques, physiques et académiques, c'est-à-dire pour que l'on évalue l'apprenant non seulement sur les savoirs académiques mais aussi sur les aspects non-académiques, il devient essentiel que le système éducatif s'occupe de son intégration dans le processus de l'enseignement. De fait, il faut essayer de réfléchir au 'curriculum' qui englobe de divers aspects du développement individuel au lieu de mettre l'accent sur le 'syllabus' dans l'élaboration des programmes d'enseignement. En tenant compte des aspects psychologiques et affectifs, le curriculum visera ainsi le développement intégral de l'apprenant. Srivastava esquisse les caractéristiques primordiales du programme d'enseignement:

(...) will also need to acquire and demonstrate flexibility for being adaptable to the needs of different times, different content, different individuals and become relevant and accountable to all settings.¹

¹DESJARLAIS Lionel, *op.cit.*, <http://www.jstor.org/stable/23768047>, p.118, consulté le 4 mai 2017.

²*ibid.*, p.120.

³ PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *op.cit.*, p.6.

De fait, l'évaluation ne peut pas rester un aspect externe d'un tel programme d'enseignement. Elle ne doit pas constituer une batterie de tests pour contrôler l'apprentissage des règles apprises par cœur. Qualifiée au moyen des traits soulignés ci-dessus, elle deviendra une raison d'inquiétude pour l'enseignant et pour l'apprenant si elle est perçue en tant que but final de l'apprentissage. Par contre, elle cessera d'être la source du stress si elle s'intègre d'une manière continue au projet d'enseignement/apprentissage. En faisant ceci, on garantit l'atteinte des objectifs principaux des procédés d'évaluation. Ceux-ci examinent le progrès et la performance de tout apprenant ainsi que l'efficacité des procédés d'enseignement et la pertinence du matériel prescrit puisque l'évaluation doit porter principalement sur l'appropriation des concepts pour leur mise en œuvre dans la vie par les apprenants.

Ayant souligné les objectifs de la CCE et certains traits essentiels du programme d'enseignement dans le contexte de l'enseignement moderne, il importe d'entamer à cette étape de notre recherche, une étude des concepts principaux de la CCE.

1.3 CCE : quelques repères conceptuels

L'introduction de la CCE par le CBSE est le résultat de plusieurs études menées par le gouvernement indien en vue d'améliorer le système d'éducation qui était en vigueur depuis 1962. Une élaboration des trois termes clés de ce dispositif (tels qu'ils sont élucidés dans le *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation*) s'avère utile afin de comprendre les principes sous-jacents à la CCE et à ses objectifs.

1.3.1 Évaluation continue

(...) a process used by a teacher to continuously monitor student progress in a non-threatening and supportive environment. It is diagnostic and remedial measure and provides platform for active involvement of students in their own learning.²

Le terme 'continue' n'évoque pas une évaluation hors curriculum à la fin du semestre ou de l'année scolaire comme un événement unique mais une évaluation tout

¹ SRIVASTAVA H.S, *Curriculum and Methods of Teaching*, Shipra Publications, New Delhi, 2010, p.32.

²RANI Parveen, «Mastery Learning Using Formative Evaluation», *Indian Journal of Applied Research*, Vol.6, No. 7, juillet 2016, p. 690, [https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/file.php?val=July_2016_1467876055__203.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/file.php?val=July_2016_1467876055__203.pdf), consulté le 6 juin 2017.

au long de la période d'enseignement. L'évaluation doit être continue pour qu'elle fasse apparaître les forces et les faiblesses des apprenants et leur donne la possibilité de s'auto-évaluer et de s'améliorer. Cette forme d'évaluation intègre différentes techniques d'évaluation d'une manière continue tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. À l'inverse d'une évaluation qui paraît un 'événement isolé', une évaluation continue constitue « l'ensemble des évaluations de l'apprentissage réalisées au cours d'une période donnée »¹. Le dispositif CCE ajoute une dimension à la continuité de l'évaluation. Ainsi, s'agit-il de rendre continue l'évaluation des aspects individuels et personnels d'un apprenant qui ne devraient pas être testés sous forme de signes isolés, liés aux incidents et aux moments écartés. De ce qui précède, on peut dégager que l'évaluation, lorsqu'elle est continue doit faire partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. Cette évaluation vise à mettre l'élève au courant de ses difficultés personnelles et à lui donner les moyens d'améliorer ses acquis. Selon le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, une évaluation continue « est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace »². Afin d'effectuer une évaluation continue, le *Teacher's Manual* propose des contrôles réguliers.

(...) the child's ability to retain and articulate what has been learned over a period of time also requires periodic assessment. These assessments can take many forms but all of them should be as comprehensive and discreet as possible. Weekly, fortnightly or quarterly reviews (...) are recommended to promote and enhance not just learning and retention among children but their soft skills as well.³

1.3.2 Évaluation « comprehensive »⁴

Dans le système éducatif indien, jusqu'à l'introduction de la CCE, l'évaluation des aspects dits « co-scholastic » n'a pas été prise en compte. Pour mieux

¹ ADJILI Touhami, L'Évaluation du travail de l'élève, <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf>, consulté le 23 février 2015, p.11.

² CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p. 91.

³ PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *op.cit.*, p. 8.

⁴ Ayant évoqué le flou qui relève de la traduction du terme, on le retient dans sa forme originale.

comprendre ce que le CBSE entend par ‘comprehensive’, les auteurs du *Teacher’s Manual* élucident ce qu’ils entendent par les termes «scholastic» et «co-scholastic» :

Scholastic aspects include curricular areas or subject specific areas, whereas co-scholastic aspects include Life Skills, Co-curricular, attitudes and values.¹

Ainsi, la deuxième épithète du nouveau système d’évaluation tient compte non seulement des acquis académiques de l’apprenant mais aussi de tous les aspects de son développement global. La CCE souligne que le « savoir académique » n’est qu’un aspect du développement holistique d’un individu. Elle propose l’évaluation des traits ‘non académiques’ chez un apprenant. Il s’agit des compétences, des qualités, des intérêts et des attitudes de l’apprenant.

We assess learner’s basically on examination results, we do not assess effort, performance, attitudes to learning, ability to practically apply what is learned in every day situations, nor do we assess them on how creatively they use techniques or critically evaluate different theories.²

À la lumière de cette citation, nous pouvons dégager que ce terme prend en compte l’évaluation des éléments hors du domaine académique qui constituent eux-aussi, un aspect important du développement d’un apprenant. Les attitudes, les intérêts, les valeurs et même le bien-être physique de l’apprenant sont désormais considérés comme des aspects importants à évaluer. Les enseignants ainsi que les apprenants sont sensibilisés à l’évaluation « comprehensive » qui comprend non seulement l’aspect académique mais aussi tous les aspects cognitifs et affectifs de l’apprenant. Il importe de préciser que les aspects de la CCE, à savoir les compétences de vie, les valeurs et le bien-être physique sont hors de notre cadre d’étude qui aborde l’enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire.

L’élaboration des termes « continue » et « comprehensive » nous amène à examiner le terme ‘évaluation’. Analysons ce que propose le *Teachers’ Manual* au regard de ce concept.

¹ PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *op.cit.*, p.10.

²*ibid.*, p. 6.

1.3.3 Évaluation

C'est à partir de l'évaluation que peuvent se passer de nouveaux rapports entre les enseignants et les élèves dans les classes, de nouvelles procédures de concertation à l'échelle des établissements, de nouvelles formes d'articulation entre enseignants, personnels d'éducation (...)¹

Le dernier mot-clé de la CCE est sans doute le plus significatif puisque c'est le dispositif ancien d'évaluation que propose de réformer le CBSE. Les responsables du système éducatif indien ont ressenti la nécessité de modifier les modalités d'évaluation d'un système qui se donnait pour but d'évaluer «la réussite» de l'apprenant en fonction des « savoirs factuels ». Or, de nouveaux principes sont nés qui ont mené à une remise en question des théories précédentes. Des questions pertinentes en ont découlé :

- Suffit-il d'effectuer une évaluation sommative à travers un examen écrit pour vérifier l'acquisition du savoir?
- Le but le plus important de l'évaluation est-il de tester le savoir de l'apprenant?
- Est-il nécessaire de soumettre l'apprenant à une série de contrôles pour prouver ses capacités ?

À l'encontre du système évaluatif précédent, la CCE propose de mesurer chez l'apprenant non seulement les savoirs mais aussi la créativité et la capacité d'utiliser le savoir dans les situations quotidiennes. Les propositions de la CCE d'accorder autant d'importance à l'évaluation des aspects non académiques sont soutenues par les propos de Ladjili qui propose d'évaluer chez un apprenant :

1) Le domaine cognitif : c'est-à-dire l'acquisition des connaissances, mais également les habiletés et les capacités intellectuelles (savoir et savoir-faire). 2) Le domaine socio-affectif : c'est-à-dire le développement des attitudes par rapport au contenu pédagogique et par rapport au groupe de pairs (savoir être, ressentir, réagir, etc.....) . 3) Le domaine psycho-moteur : c'est-à-dire les habiletés motrices (tracer, dessiner, sauter etc.....).²

Les propos ci-dessus signalent la mise en œuvre du principe de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant dans le domaine de la didactique à travers le monde. Ainsi, pour faire pendant aux démarches contemporaines, le CBSE propose de devenir plus sensible aux facultés individuelles de chaque apprenant. Aujourd'hui, on reconnaît

¹ NORMAND Romuald et Jean-Louis Derouet, *op.cit.*, URL : <http://rfp.revues.org/2899> ; DOI : 10.4000/rfp.2899, consulté le 02 septembre 2016.

² ADJILI Touhami, *op.cit.*, p.2.

que chaque apprenant a une façon unique d'apprendre et aussi de s'exprimer. On accepte également que la performance des apprenants diffère de l'un à l'autre et que la performance individuelle change effectivement d'une activité à l'autre. Or, il est évident que les compétences cognitives et socio-affectives de tout apprenant régissent son comportement et sa performance lors des procédés d'évaluation. Par conséquent, estimer que les tests écrits soient la meilleure et la seule façon de « tester » un apprenant va à l'encontre de la politique d'évaluation de la CCE. Les auteurs du *Teachers' Manual* observent :

Since abilities, attitudes and aptitudes can manifest in forms other than the written word, the term refers to application of tools and techniques (both testing and non-testing) and aims at assessing a learner's development in areas of learning like: knowledge, understanding/ comprehension, applying, analyzing, evaluating and creating.¹

Ainsi, pour atteindre les objectifs d'évaluer non seulement les capacités à l'écrit mais aussi le « savoir-faire » et le « savoir-être » chez l'apprenant, il s'avère obligatoire que la CCE propose des procédés d'évaluation, nouveaux et variés. Elle juxtapose des tests écrits avec des activités créatrices à savoir des collages, des présentations-diaporama, des jeux de rôle, des débats, des quiz et ainsi de suite. De plus, contrairement à un examen isolé de nature sommative, l'évaluation doit se transformer de sorte qu'elle devienne continue et «comprehensive». En variant les procédés d'évaluation, le CBSE espère effectuer une double tâche. L'évaluation au sein de la CCE doit donc mesurer les progrès et les réussites de l'apprenant ainsi que l'efficacité des méthodologies et les techniques d'enseignement. Suite à l'analyse du concept d'évaluation, il convient de se demander en quoi réside la nouveauté des préceptes de la CCE. Quelles sont les démarches prônées par ce dispositif ?

1.3.3.1 Évaluation formative

Its purpose is to provide continuous feedback to both student and teacher (...). Feedback to students provides reinforcement of successful learning and identifies the specific learning errors and misconceptions that need correction. Feedback to the teacher provides information for modifying instructional strategies, content and delivery mechanisms and for prescribing group and individual work.²

¹PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *op.cit.*, p.5.

²RANI Parveen, *op.cit.*, p.690.

À la lumière de ces propos, on dégage que l'évaluation formative est diagnostique et corrective. Cette fonction de l'évaluation s'effectue de façon continue et régulière et doit être réalisée à la fin d'une période d'apprentissage prédéterminée. C'est un processus à l'aide duquel l'enseignant peut guider son apprenant en l'aidant à identifier ses difficultés et en lui permettant de travailler pour éliminer ses points faibles. En fait, l'un des principes de base de l'évaluation formative consiste en un apprentissage interactif et animé entre les deux acteurs de l'acte pédagogique. À l'aide des conseils offerts par l'enseignant, l'apprenant est capable d'identifier ses forces et de reconnaître ses faiblesses. Étant donné que cette évaluation est périodique et qu'elle doit s'effectuer par le biais d'une variété d'activités, l'enseignant est censé préparer les activités formatives en tenant compte des besoins des apprenants et des objectifs d'apprentissage. En principe, les activités formatives comprennent des activités de groupe. L'interaction en groupe, selon Jean Piaget, serait une des raisons principales favorisant le développement cognitif de l'apprenant¹. C'est en interaction avec ses pairs que l'apprenant découvre des compétences cognitives variées. Une telle interaction le mènera soit à l'emprunt des compétences supérieures soit à l'abandon des compétences qui gênent sa performance.

Avec cette technique d'évaluation, on fournit à l'apprenant des outils qui lui accordent l'occasion d'analyser ses acquis et lui permettent de s'auto-évaluer pour s'améliorer. C'est ainsi que l'évaluation formative propose d'impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage et de lui accorder de l'autonomie. À travers une évaluation effectuée par l'apprenant lui-même et ses pairs, elle mène au développement de ses compétences métacognitives². Le *Teacher's Manual* souligne le trait significatif de l'évaluation formative :

Formative Assessment is thus carried out during a course of instruction for providing continuous feedback to both the teachers and the learners for taking decisions regarding appropriate modifications in the transactional procedures and learning activities.³

¹WEBB Patricia Kimberley, *op.cit.*, p.96, consulté le 10 novembre 2016.

²YAGNAMURTHY Sreekanth, «Continuous and comprehensive evaluation (CCE): policy and practice at the national level», *The Curriculum Journal*, Vol.28 2017, Issue 3, 421-441, DOI:10.1080/09585176.2016.1275725, <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1275725>, consulté le 12 juin 2017.

³ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.9.

Ayant souligné les traits de l'évaluation formative, analysons le deuxième volet de l'évaluation au sein du dispositif CCE.

1.3.3.2 Évaluation sommative

De ce qui précède, nous pouvons constater que l'introduction de ce nouveau dispositif a abouti à une transformation importante du système d'évaluation au niveau secondaire dans les établissements sous la direction de CBSE. La CCE préconise deux procédés d'évaluation qu'elle juxtapose pour évaluer les apprenants. Alors que l'évaluation formative mesure le progrès continu de l'apprenant au cours du semestre par le biais d'activités diverses, la CCE propose également une évaluation sommative à la fin du semestre sous forme d'un examen écrit. Deux examens sommatifs doivent être effectués à partir de 2009. À l'inverse des activités formatives, intégrées au sein du curriculum, l'objectif principal d'un examen sommatif est la certification et la promotion par le biais d'un score arbitraire. La CCE a transformé l'aspect discriminant de résultats en introduisant le système de notes¹.

Ayant fait un survol des principes du *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation*, il importe de faire une analyse du deuxième document officiel à savoir le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Au cours de notre analyse, nous relèverons certains principes désignés par le CECRL pour l'enseignement/apprentissage des langues qui sont pertinents au contexte indien.

1.4 CECRL : politique linguistique et éducative

L'enseignement des langues vivantes en Europe a subi une transformation dès l'apparition du CECRL. Rédigé par des experts des États membres du Conseil de l'Europe, ce document propose de nouvelles démarches en ce qui concerne les objectifs et les stratégies adoptés pour l'enseignement et l'apprentissage des langues européennes. Pour évoquer ce que représente le CECRL, les auteurs constatent que ce document « offre une base commune »² à tous les aspects administratifs et pédagogiques concernant l'apprentissage des langues vivantes en Europe. Mais dans

¹Nous évoquons le 'Grading system' selon le quel le résultat d'un examen n'est pas en pourcentage.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.9.

le cadre de notre recherche, nous nous sommes posé un certain nombre de questions pour vérifier la pertinence du document.

- Le CECRL, est-il un document à portée internationale ?
- L'enseignement/apprentissage des langues dans un pays non-européen tel que l'Inde est-il influencé par les principes de ce document ?

Un des postulats de départ serait que les langues ne sont pas délimitées par des frontières géographiques. Ainsi les auteurs du CECRL observent :

(...) le cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes.¹

Son influence sur la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes n'est guère contestée. Les propos suivants soutiennent notre observation.

Grâce à la généralisation de son emploi dans les systèmes scolaires, chez les éditeurs et dans les institutions, il tend à devenir une référence mondiale. Cet outil est commun car il s'agit d'une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. Cet instrument facilite la comparabilité internationale des résultats d'évaluation et favorise la mobilité éducative et professionnelle.²

Bien que le CECRL vise «la coopération internationale», certains constats nous incitent à réfléchir sur les objectifs primordiaux de ce document. À priori, les principes du Conseil de l'Europe, sur lesquels se base le CECRL, ont avant tout un public européen à l'esprit comme l'indique, la citation suivante :

(...) le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération.³

L'une des tâches significatives du CECRL est de favoriser la communication et les échanges entre les pays membres de l'Union Européenne. Avant l'unification de l'Europe, les langues étaient considérées comme un symbole d'identité unique des pays. La connaissance de plusieurs langues européennes est perçue comme un signe

¹*ibid.*, p.9.

²LETOURNEAU Julie et al, <http://www.franparler-oif.org/perspectives/>, consulté le 4 octobre 2016.

³Conseil de l'Europe, Avertissement, *op.cit.*, p.4.

de renforcement des liens des habitants du continent. Ainsi, le souci principal du CECRL semble être la coopération entre les États membres pour promouvoir une politique nationale homogène dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

Ayant fait état de sa politique principale, le CECRL soutient ses principes fondamentaux à travers les objectifs de sa politique linguistique, qui, eux aussi, reflètent une inclination vers la promotion de l'échange entre les Européens. Les auteurs constatent que le rôle primordial des langues vivantes est d'outiller tous les Européens en vue d'une coopération plus étroite en contribuant à la compréhension et à la tolérance mutuelle. Elles doivent également développer la capacité des Européens à communiquer entre eux. Bien que le CECRL tente de s'attribuer une perspective internationale, la politique privilégiée du Conseil Européen pour homogénéiser l'Europe à travers les langues vivantes, entre autres, est évidente. Ceci engendre une question importante: Notre recherche porte principalement sur le système éducatif indien et incorpore l'étude du CECRL. Pourquoi ?

Deux raisons justifient notre choix.

Premièrement, notre domaine de recherche vise l'enseignement/apprentissage du français, une langue vivante européenne. Par conséquent, il nous paraît impensable de ne pas consulter ce document incontournable pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.

Deuxièmement, depuis quelques années, la plupart des manuels modernes de FLE se conforment aux principes de la « centration sur l'apprenant » et se basent sur les principes préconisés par le CECRL. De cette manière, elles se conforment à l'un des six niveaux communs de référence. La connaissance des niveaux communs de référence nous aidera à contextualiser l'évaluation de la compétence de communication des élèves indiens. Ayant fait état de la politique du CECRL ainsi que sa pertinence pour notre étude, nous procéderons à une analyse détaillée de ce document officiel.

1.4.1 Approches préconisées

Une première caractéristique du CECRL : c'est un document de «base commune» pour les enseignants ainsi que pour les apprenants de langues vivantes européennes. Les auteurs constatent :

Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.¹

Ce document offre l'avantage de s'adresser à tous ceux qui sont liés, d'une manière ou d'une autre, à la didactique des langues étrangères. D'après les concepteurs du CECRL,

Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'exams, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts (et de garantir qu'ils répondent aux besoins des apprenants dont ils ont la charge).²

Il ressort que le CECRL joue un rôle indispensable auprès de ceux qui veulent apprendre, enseigner et évaluer. Étant donné que notre recherche réside dans une analyse de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte indien, nous relèverons trois aspects du CECRL qui sont pertinents à notre domaine de recherche: la compétence plurilingue, la perspective actionnelle et les compétences générales individuelles.

1.4.1.1 Compétence plurilingue

En amont, il serait utile de définir le terme « plurilinguisme » qui a fait son apparition sur la scène de la didactique générale des langues étrangères et de vérifier si les termes 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' sont analogues. *Le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* définit ainsi le « plurilinguisme » :

(...) la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels.³

¹*ibid.*, p.9.

²*ibid.*

³CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.195.

Ainsi, le plurilinguisme est perçu en tant qu'une capacité individuelle d'un usager de négocier parmi les compétences acquises afin de réussir dans une situation de communication. Or, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (ci-après CNRTL) propose une autre acception de ce terme.

État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication; situation qui en résulte.¹

Il s'ensuit que le CNRTL ne fait pas de distinction entre les expressions mentionnées ci-dessus et propose que « multilinguisme » soit l'équivalent de « plurilinguisme ».

Or, le CECRL fait une nette distinction entre ces deux épithètes. Le « multilinguisme » selon le CECRL, est « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée »². À titre d'exemple, le cas de l'Union Européenne peut être cité en tant qu'une communauté multilingue où plusieurs langues coexistent en vue de promouvoir la coopération interculturelle. La coexistence de plusieurs langues en Inde lui permet d'être aussi considéré comme un pays multilingue. Par contre, en ce qui concerne une approche plurilingue, la prise de position du CECRL fait pendant à celle du *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Le CECRL observe :

Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues (...). Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.³

La compétence plurilingue n'est donc pas la capacité individuelle d'utiliser des énoncés linguistiques d'une manière parfaite, uniforme et égale dans les langues apprises. Au contraire, cette compétence comprend un appel aux stratégies utilisées par un individu pour communiquer, à l'aide de « toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »⁴.

De ce qui précède, nous pouvons observer la raison pour laquelle les institutions scolaires européennes tentent d'intégrer ce concept dans leurs systèmes éducatifs.

¹ CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue>, consulté le 3 octobre 2016.

² Conseil de l'Europe, *op.cit.* p.11.

³³ *ibid.*, p.11.

⁴ *ibid.*

Dans son article intitulé «*Qu'entend-on par «plurilinguisme»?*»¹, Goupiller fait allusion à l'importance de l'apprentissage des langues étrangères :

C'est au nom du plurilinguisme que la recommandation européenne de connaissance d'au moins deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle par tous les Européens est devenue un objectif du système éducatif français ; l'apprentissage d'au moins deux langues vivantes est rendu obligatoire pour quasiment tous les élèves pendant une partie du cursus scolaire (...)²

Le CECRL préconise également l'apprentissage de plusieurs langues par les jeunes durant leur scolarisation.

(...) cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue.³

Or, il faut souligner qu'en Inde, le « plurilinguisme » est un concept bien enraciné dans la communauté des apprenants dès les toutes premières années de leur vie. Dès son enfance, un Indien s'habitue à entendre et à apprendre deux, voire trois langues, la première étant sa langue maternelle. Il est naturellement habitué à accepter plusieurs langues dans son environnement. Ayant situé l'enseignement des langues dans le cadre d'une approche plurilingue prônée par le CECRL, il importe de souligner l'approche retenue de ce document dans l'enseignement/apprentissage des langues.

1.4.1.2 Perspective actionnelle

Le CECRL constate l'approche privilégiée pour atteindre les objectifs du développement d'une compétence langagière. La perspective privilégiée du CECRL est « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés »⁴. Dans le contexte de la mondialisation, les « acteurs sociaux » sont censés accomplir des tâches langagières en se servant de toutes les compétences acquises, qu'elles soient des compétences linguistiques, des compétences sociolinguistiques ou des

¹ GOULLIER Francis, « Qu'entend-on par « plurilinguisme », <http://www.aplplanguesmodernes.org/spip.php?article40>, consulté le 4 octobre 2016.

² *ibid.*

³ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.11.

⁴ *ibid.*, p.15.

compétences pragmatiques. Selon cette perspective, les actes de parole introduits par l'approche communicative en tant qu'activité langagière acquièrent une nouvelle dimension puisque toute activité langagière, devenue « tâche » dans le contexte de la nouvelle approche, se réalise dans un contexte social. Le CECRL définit une tâche de la sorte :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.¹

Dès l'avènement de cette approche, l'on est passé au concept de coaction collective. Perrichon explique comment cette coaction engendre une nouvelle dynamique dans la situation de communication.

Ce phénomène régit la relation avec les autres, la coopération, la participation, la création. Elle permet à l'individu de prendre conscience du groupe dans lequel il évolue, de créer des habitudes collectives et ainsi d'élargir et d'enrichir les relations sociales.²

L'objectif primordial est de faire acquérir non seulement les capacités langagières mais aussi non langagières. Ainsi, le principe de « la centration sur l'apprenant » a gagné une nouvelle perspective qui met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans un groupe social. Chini résume bien la perspective actionnelle.

On est passé (...) à une logique de l'action sociale appréhendée comme une unité dynamique, orientée vers un but concret et qui, si elle intègre une dimension langagière, conduit à considérer le rôle du langage non plus comme le vecteur fondamental mais comme un moyen parmi d'autres au service de cette action.³

La « tâche » sociale est ainsi devenue le centre organisateur incontournable de la perspective actionnelle autour de laquelle se déroule toute action pédagogique. En tant qu'acteur social, l'apprenant est entouré d'autres « acteurs sociaux » qui doivent, en tant que groupe accomplir la tâche qui leur est demandée. L'accomplissement

¹*ibid.*

² PERRICHON Émilie, « *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* »,

file:///Users/manishasondhi/Downloads/PERRICHON_these.pdf, consulté le 3 juin 2017.

³ CHINI Danielle, « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Le français dans le monde*, Clé international, Paris, Juillet 2010, p.164.

d'une tâche en groupe lui donne l'occasion d'interagir. Cette interaction facilite la participation de chaque apprenant qui doit faire un effort à comprendre l'autre et à s'exprimer. En soutenant ce point de vue, les remarques de Larsen-Freeman nous révèlent la richesse des échanges dans une dynamique du groupe lors d'une tâche pédagogique.

By so doing, they have to check to see if they have comprehended correctly and, at times, they have to seek clarification. By interacting with others, they get to listen to language which may be beyond their present ability, but which may be assimilated into their knowledge of the target language for use at a later time.¹

Bien que l'objectif central de tout apprentissage soit l'acquisition des compétences langagières, la «tâche» présente la réalisation de la langue en tant qu'une « négociation sociale » de la part de l'apprenant de ce qu'il sait (le savoir) et de ce qui lui est offert de nouveau (savoir apprendre).

Suite à l'élaboration de l'approche retenue en fonction de la politique linguistique du CECRL, procédons à une étude détaillée des compétences dont un apprenant se sert pour réaliser un échange communicatif.

1.4.1.3 Compétences générales individuelles

Pour réussir dans une situation de communication, un acteur se sert des compétences individuelles acquises au cours de son apprentissage formel et informel. Celles-ci constituent les quatre piliers de l'apprentissage - *savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*. Selon le CECRL, les compétences générales individuelles ne peuvent être qualifiées en tant que savoir concret. En outre, leur acquisition se passe au cours de tout apprentissage informel et continue à accroître en fonction de « la participation à des événements de communication »². Le CECRL propose la définition suivante afin d'évoquer les compétences générales.

¹ LARSEN-FREEMAN Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2000, p.144.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.82.

Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.¹

1.4.1.3.1 «Savoir»

On comprend par « savoir », un ensemble de connaissances acquises tout au long de l'apprentissage en tant qu'individu social. Il s'agit des « savoirs empiriques » et des « savoirs académiques »². Alors que les savoirs empiriques s'approprient de notre vécu social, les savoirs académiques résultent de notre apprentissage formel. Selon le CECRL,

Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles.³

Cette compétence prépare un individu à savoir assimiler toutes les connaissances des domaines différents tels que les domaines scientifiques, éducationnels, techniques afin de faciliter la compréhension et la réception de la langue cible. La connaissance des habitudes quotidiennes, des valeurs et des mœurs est également essentielle pour une communication réussie avec autrui. Dans le domaine du FLE, on pourrait citer comme « savoir » les connaissances acquises par un/e enseignant/e au cours de son apprentissage de la langue par exemple « des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, (...) les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques »⁴. Le CECRL accorde un statut spécial au «savoir socioculturel» car ces connaissances « n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes »⁵. Toutefois, il faut prendre en compte le fait que le « savoir » fait souvent appel à une connaissance dépourvue du contexte.

Les connaissances sont liées à des savoirs décontextualisés que l'apprenant a intériorisés à travers des stratégies cognitives liées, entre autres, à la compréhension, la réflexion et la mémorisation.⁶

¹ *ibid.*

² *ibid.*, p.16.

³ *ibid.*

⁴ *ibid.*, p.82.

⁵ *ibid.*

⁶ BOURGUIGNON Claire et al, « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *Études de linguistique appliquée* 4/2005 (n° 140), www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm, consulté le 29 septembre 2016.

1.4.1.3.2 « Savoir-faire »

C'est « la mise en place initiale de savoirs (...) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels »¹. Les « savoir-faire » relèvent évidemment du domaine de la pratique. Il s'agit de la mise en œuvre des « savoirs » afin de réussir dans les situations de la vie quotidienne. En décrivant les « savoir-faire », le CECRL parle de la « maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative »² des « savoirs ». Une précision pertinente découle de ce constat. Par « savoir-faire » on ne comprend pas une habileté professionnelle, par exemple, le cas d'un mécanicien qui répare une motocyclette. Par contre, on fait référence aux aptitudes pratiques dont on se sert d'une manière quotidienne. Par cela on comprend savoir se débrouiller dans les situations sur son lieu de travail et dans la vie quotidienne. Les « savoir-faire » font également allusion aux aptitudes sociales, (tous les actes courants dans la vie d'un individu), les aptitudes techniques et professionnelles (les compétences mentales et physiques requises dans le métier), et les aptitudes propres aux loisirs. Seront identifiés comme « savoir-faire » les capacités de l'enseignant/e à transmettre le savoir pendant le processus d'enseignement. D'après le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*,

(...) un savoir-faire opérationnel peut précéder le savoir conceptuel. Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable.³

1.4.1.3.3 « Savoir-être »

Les « savoir-être » englobent tous les traits de la personnalité, le caractère d'un individu, ses attitudes par rapport au monde extérieur. On entend par « savoir-être », les caractéristiques qu'un individu acquiert en vue d'améliorer ses dispositions et de pouvoir réagir d'une manière autonome aux circonstances quotidiennes. Or, ces traits ne doivent pas être considérés comme des acquis définitifs. Ils sont susceptibles de changements inhérents au cours de nos vies selon les dispositions spécifiques à des moments précis. Étant donné qu'il s'agit des attitudes et du comportement de

¹Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.16.

²*ibid.*

³ CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.218.

l'individu, ses dispositions face à l'autre ne peuvent pas être ignorées. Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*,

L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée (...) ¹

À la lumière de la citation, il s'ensuit que « l'ouverture vers d'autres cultures » mènerait vers l'ouverture de l'esprit et, par conséquent vers l'épanouissement de l'individu citoyen du 21^e siècle.

1.4.1.3.4 « Savoir-apprendre »

Les « savoir-apprendre » comprennent l'utilisation au niveau individuel de tous les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Cette compétence est acquise au cours de l'apprentissage et se développe avec « la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer » ² les connaissances. « savoir-apprendre » est, en effet, la combinaison de certains aspects du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. Ce qui varie, c'est le degré de chaque aspect, c'est-à-dire, les savoirs-apprendre nécessitent l'utilisation de toutes les stratégies que possède un individu pour accomplir une tâche donnée. D'après Holec,

Savoir apprendre, c'est donc posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. ³

Après une étude détaillée des compétences générales, il s'avère essentiel de souligner un point saillant de cette notion introduite par le CECRL. Le document s'efforce de renforcer la nécessité de développer l'interculturel chez les apprenants considérés comme des « acteurs sociaux » qui doivent inévitablement interagir dans diverses situations de communication avec des gens de diverses cultures. Ainsi, sous la rubrique « Aptitudes et savoir-faire » ⁴, le CECRL évoque les « aptitudes et les savoir-faire interculturels » dont le but est de sensibiliser les apprenants à la culture d'autrui. En observant la culture cible, l'apprenant commence à apprécier sa propre

¹*ibid.*, p.219.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.85.

³HOLEC H., « Q'est-ce que apprendre à apprendre? », *Mélanges pédagogiques*, 1990, <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>, consulté le 17 mars 2017.

⁴Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.84.

culture. Ainsi observe Ariès, « Découvrir, c'est d'abord comprendre une différence »¹. De même, le CECRL tente de faire acquérir comme savoir-être, une « personnalité interculturelle »² considérée comme un trait indispensable des citoyens du monde d'aujourd'hui. Suite à une analyse détaillée des principes du CECRL pertinents à l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous reste à vérifier si le système d'enseignement du FLE au sein des écoles secondaires, intègre les quatre piliers mentionnés ci-dessus tels «savoir», «savoir-faire», «savoir-être» et «savoir-apprendre». Puisque cette analyse relève du domaine des pratiques de l'enseignement, nous l'aborderons dans le chapitre basé sur notre recherche empirique. Il y a lieu maintenant de faire une étude des points de convergence et de divergence entre les deux documents officiels.

1.5 CCE et CECRL : Points de convergence

Les deux documents officiels s'avèrent indispensables à notre recherche. Mais leurs domaines de référence et d'utilisation sont sans aucun doute très éloignés l'un de l'autre. De ce fait, il serait intéressant de trouver des traits analogues pour valider le choix de nos sources primaires dans le cadre de cette étude.

1.5.1 Centration sur l'apprenant

Avant d'avancer dans notre étude, nous tâcherons de définir le terme «apprenant». Il serait également utile d'analyser la prise de position des deux documents officiels par rapport à ce pôle de l'enseignement « qui passe pour avoir été négligé au profit des pôles «enseignant» et «objet/matériaux d'enseignement»³. Il importe de signaler que, depuis quelques années, suite aux réflexions théoriques l'apprenant est devenu le point central de l'acte d'apprentissage. De nos jours, tout projet éducatif est conçu et préparé en tenant compte de la « centration sur l'apprenant », nous menant aux questions énumérées ci-dessous.

¹ARIÈS Philippe, cité dans *Enseigner une culture étrangère*. Geneviève Zarrate, Hachette, Paris, 1986, p.44.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.85.

³ CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.39.

- Comment définit-on l'apprenant ?
- Que signifie la «centration sur l'apprenant» ?
- Pourquoi accorde-t-on de l'importance aux motivations et aux besoins de l'apprenant ?
- Quelles sont les démarches proposées par les deux textes officiels pour aboutir à la centration sur l'apprenant ?

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, le substantif « apprenant » apparaît en didactique dans les années 70. Avant cette date, le terme était défini comme «un barbare synonyme d'enseigné ou d'élève»¹. Une distinction entre les termes « apprenant » et « élève » ou « enseigné » a été clairement énoncée par Galisson sous la rubrique intitulée « De l'enseigné à l'apprenant ».

On parle d'élèves ou d'enseignés (sujets qui reçoivent un enseignement imposé par l'institution. Il s'agit (...) de publics contraints et captifs.
On parle d'apprenants (sujets qui participent à l'élaboration du projet d'éducation les concernant, et qui s'attachent à prendre en charge l'apprentissage du savoir-faire visé.²

À la lumière de cette citation, on peut dégager l'évolution sémantique que ce terme a subie. Il serait intéressant de signaler que le CNRTL ne propose aucune définition du substantif «apprenant» tandis que le terme «élève» est bien élucidé. Selon Cuq, l'émergence de l'intérêt pour l'apprenant relève d'un «mouvement de réflexion»³ qui prend en compte tous les aspects le concernant. En vue de savoir ce que l'on entend par la «centration de l'apprenant», il conviendrait d'analyser les objectifs des deux documents. Le CECRL, en vue de soutenir l'approche principale retenue, lui concède le statut important d'un « usager » qui a un rôle social et des « tâches » à réaliser dans un contexte social. Le CECRL, qui perçoit l'apprenant en tant que « usager » affiche des objectifs cités ci-dessous :

(...) le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant.⁴

¹ *ibid.*, p.20.

² GALISSON Robert, *op.cit.*, p.12.

³ CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.40.

⁴ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.4.

Selon les auteurs, le but de l'apprentissage d'une langue est « de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté »¹

Pour ce qui est du *Teachers' Manual*, au lieu du terme « student », les auteurs s'engagent à utiliser le terme « children » ou « learner » afin de faire ressortir le troisième pôle de l'enseignement autour duquel se tourne toute théorie didactique. Le *Teachers' Manual* propose une formation de nature ouverte grâce à laquelle l'apprenant apprendra à apprendre.

It is child-centered as it attempts to consider the learner as a unique entity for its individual pattern of development.²

Le dispositif conserve à la base de toute évaluation les besoins, les aptitudes et les motivations de l'apprenant. Il se donne l'objectif de former les apprenants non seulement pour faire face à la vie scolaire mais aussi à tous les défis affectifs et psychologiques que présente la vie hors du domaine scolaire. Il s'ensuit que selon le *Teachers' Manual* les compétences de vie, les attitudes, le développement cognitif et psychologique de l'apprenant relèvent de la responsabilité de l'école et des enseignants. Selon le *Teachers' Manual*, toute évaluation consiste en des critères d'observation pour déchiffrer les stratégies de l'apprenant:

- What they learn ?
- How they learn ?
- What type of difficulties limitations they face in realising together ?
- What do the children think ?
- What do the children feel?
- What are their interests and dispositions?³

«La centration sur l'apprenant» implique que les enseignants découvrent de nouvelles méthodes/approches pour aider l'apprenant à devenir autonome. Ce constat nous amène à répondre à notre troisième critère. Comment peut-on arriver à la «centration sur l'apprenant» ? En tenant compte de ce principe, le CECRL se donne la tâche de répondre aux questions suivantes :

¹ *ibid.*, p.5.

² PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.16.

³ *ibid.*

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ? (...)
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?¹

1.5.2 Développement holistique

Depuis quelques années, les didacticiens prônent un enseignement «global». La compétence linguistique ne constitue pas l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. La notion du développement intégral se reflète également dans la conceptualisation des programmes d'enseignement. Pour faire face à des situations de la vie quotidienne, il est indispensable que l'apprenant reçoive une formation qui lui permette d'intégrer des compétences stratégiques, référentielles et pragmatiques à une compétence linguistique.

La «centration sur l'apprenant» semble être le point focal de la politique aussi bien de la CCE que du CECRL. Vu les préceptes sous-jacents à ce principe, on vise le développement intégral de l'apprenant. De ce fait, de nouvelles modalités d'enseignement sont nées. Chaque apprenant est devenu dès lors un individu unique ayant ses propres capacités d'apprentissage, de progrès et de développement. Tenant compte d'un tel type de formation pour l'apprenant, les auteurs du *Teachers' Manual* font état de l'objectif principal de l'éducation :

(...) to shift emphasis from testing to holistic learning. It aims at creating good citizens possessing (...), appropriate skills and desirable qualities besides academic excellence.²

Les besoins et les motivations de l'apprenant sont d'une importance primordiale dans son rôle comme «acteur social». Le *Teachers' Manual* conseille aux enseignants de tenir compte des motivations et des capacités individuelles qui diffèrent d'un apprenant à l'autre. Dans le cadre du nouveau dispositif, la prise en compte des aspects individuels, intellectuels, sociaux-culturels et affectifs de chaque apprenant

¹ Conseil de l'Europe, AVERTISSEMENT, *op.cit.*, p.4.

² PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.5.

aidera les enseignants à atteindre le but de l'enseignement holistique. Les propos suivants des auteurs explicitent nettement la politique adoptée:

The major emphasis of CCE is on the continuous growth of students ensuring their intellectual, emotional, physical, cultural and social development and therefore will not be merely limited to assessment of learner's scholastic attainments.¹

Le CECRL préconise également des efforts pour un épanouissement complet de l'individu. Il propose de lui accorder une formation qui vise l'utilisation de toutes les stratégies dont il aura besoin en vue de faire face aux diverses situations de la vie quotidienne. Les auteurs constatent :

(...) un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité (...)²

Tout en se centrant autour des besoins et des motivations de l'apprenant, le CECRL souhaite le munir d'une nouvelle compétence, celle d' «apprendre à apprendre». Ce faisant, le CECRL envisage de rendre l'apprenant autonome pour qu'il se fixe lui-même ses propres objectifs et se dirige vers l'auto-évaluation. À la lumière de ces constats, il semble évident que les deux documents officiels ne souhaitent pas limiter l'apprentissage de l'apprenant à une compétence langagière voire l'acquisition des règles grammaticales. Par contre, ils envisagent pour lui un rôle social qu'il aura à exercer hors du milieu scolaire tout au long de la vie en se servant de son savoir et de son répertoire langagier.

1.5.3 Rôle des institutions éducatives

Pour le développement holistique de l'apprenant selon les principes proposés, les deux documents préconisent certaines démarches pour les établissements scolaires du monde contemporain. Étant donné qu'un élève passe environ 13 ou 14 ans dans une institution scolaire, les théoriciens et les concepteurs de programme mettent l'accent sur cette période du développement de l'apprenant. En soulignant le rôle très diversifié des écoles ou des établissements scolaires, Normand et Derouet observent que ceux-ci doivent

¹ *ibid.*, p.13.

(...) se centrer sur leur performance, collecter et analyser des données sur leur efficacité, développer des stratégies continues d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques (...)¹

En accord avec les principes cités ci-dessus, le CECRL n'envisage pas un rôle restreint pour les institutions éducatives. Elles doivent préparer les apprenants en fonction des besoins d'un monde multilingue. De ce fait, les auteurs remarquent que les autorités éducatives ne peuvent pas se borner à « un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné »².

En proposant des changements au système d'évaluation dans les écoles sous sa direction, le CBSE exige qu'elles soient prêtes à exercer de nouvelles responsabilités qui surgissent suite aux changements dans le monde. Le Conseil national avertit les établissements scolaires de veiller à ce que leur rôle ne se limite pas à l'évaluation académique. Les propositions du dispositif indien sont similaires.

The schools of the future will need to develop in their learners the ability to take risks, to be adaptable, to be flexible to cope with constant change and become lifelong learners.³

Pour assurer que les établissements scolaires, en tenant compte de leur rôle contribuent à un développement holistique des apprenants, le *Teachers' Manual* conseille aux écoles de prévoir une évaluation à plusieurs volets. Les auteurs conseillent,

« School based evaluation is multidimensional. Its multi-dimensional nature is reflected in recognizing and taking care of learners' social, emotional, physical, intellectual and other areas of development which are interrelated and cannot be considered in isolation.⁴

De ce qui précède, on remarque que le développement holistique de l'apprenant, visé par les théoriciens du 21^e siècle et préconisé par les documents officiels, n'est pas la responsabilité des enseignants seuls. Le rôle des établissements scolaires, à contribuer de manière significative à cette tâche, est bien défini.

¹NORMAND Romuald et Jean-Louis Derouet, *op.cit.*, <http://rfp.revues.org/2899>; DOI : 10.4000/rfp.2899, consulté le 02 septembre 2016.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.11.

³PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.7.

⁴*ibid.*, p.16.

1.5.4 Évaluation

Elle repose sur des évaluations multiples et diversifiées; elle fournit aux étudiants des indicateurs leur permettant de corriger en temps réel d'éventuelles fragilités, notamment méthodologiques, ou d'envisager une réorientation précoce leur évitant d'aller au bout d'un échec annoncé et synonyme dans bien des cas de décrochage.¹

Des propos qui précèdent, il ressort que seule l'évaluation sommative sous forme d'un examen externe pour tester les compétences linguistiques ne serait pas un moyen efficace pour évaluer l'apprenant. Les nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues préconisent une évaluation continue et intégrale qui réunit tous les aspects du développement de l'apprenant. Elle doit aussi faire partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. L'évaluation ne peut plus avoir lieu à une période ou à un moment isolé ou en fin de cycle. Robert Galisson remarque:

Il semble bien que l'évaluation a changé de nature quand les méthodologues ont compris : - qu'on n'évalue pas un apprentissage à son seul résultat, ici on en évalue l'état initial et les états intermédiaires ; - et qu'on n'effectue pas un repérage à partir d'un seul point ; (...)²

En tenant compte de sa politique principale, le CECRL éclaire sa prise de position sur l'évaluation de « la performance et non aux autres aspects d'un programme d'enseignement/apprentissage »³. Ils'agit d'évaluer surtout la compétence langagière, « la mise en œuvre de la compétence de la langue » ou la « performance » de celui qui apprend. Ainsi, le CECRL présente une liste de différents types d'évaluation en tant que principes inverses sous forme de « Liste des paramètres »⁴. Il prône l'intégration de ceux qui sont les plus appropriés et les plus réalisables selon les besoins des systèmes d'enseignement. Au cours de notre étude nous avons trouvé certains paramètres qui sont similaires à la politique de la CCE, à savoir l'évaluation du savoir, l'évaluation normative, l'évaluation formative et l'évaluation sommative et l'évaluation directe. Or, les paramètres cités ci-dessus se trouvent sous forme

¹ «L'évaluation continue intégrale : une pratique pédagogique au service de la réussite étudiante», Conférence des Présidents d'Université, <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2014/03/140317-Evaluation-continue-int%C3%A9grale.pdf>, consulté le 10 octobre 2016.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.70.

³Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.135.

⁴Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.139.

de « Techniques and Tools of Evaluation »¹ dans le *Teachers' Manual* pour évaluer les différentes tâches et activités proposées par le CBSE.

Il conviendrait de citer l'un de critères à titre d'exemple puisque faire un exposé sur les « listes des paramètres » du CECRL n'entre pas dans le cadre de notre étude. Nous voudrions faire allusion à l'évaluation directe qui évalue ce que l'apprenant est en train de faire « lors d'un travail en sous-groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation »². L'évaluation directe proposée par le CECRL fait pendant à l' « Observation » prônée par le *Teachers' Manual*:

Information can be best collected about children in 'natural' settings. Some information is based on teachers' observations about learners in the course of teaching. Other information is based on planned and purposeful observation of students on activities /tasks.³

Cependant, l'évaluation d'un apprenant dans tous les aspects de son développement paraît une tâche fort difficile sans que le CBSE en tant qu'organisme national en donne des recommandations précises. Ainsi, des consultations entre toutes les parties prenantes à l'égard des nouveaux principes d'évaluation seraient indispensables.

In our scheme of things, it is the School Boards which are expected to play the central role in the academic renovation of the school system. In other words, leadership has to come from the Board.⁴

Ayant souligné les caractéristiques saillantes de l'évaluation, il importe de faire état d'un aspect de l'évaluation qui révèle une nouvelle notion dans le paradigme de l'enseignement/apprentissage.

1.5.4.1 Auto-évaluation

Il ne s'agit plus d'une évaluation externe au sein du processus d'enseignement/apprentissage au 21^e siècle, c'est-à-dire celle qui est effectuée par une personne autre que l'apprenant et qui n'est pas intégrée au programme

¹PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.69.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.141.

³ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.* p.70.

⁴*The Report of the Task Force on the Role and status of the Board of Secondary Education*, cité dans PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.3.

d'enseignement. Par contre, la prise en charge de l'évaluation par l'apprenant est ce que visent les didacticiens. Ainsi, nos deux documents officiels prônent-ils l'implication de l'apprenant dans l'identification des objectifs d'apprentissage et dans l'évaluation de soi et des ses pairs. Il est censé être capable de faire ceci en fonction de ses besoins en début d'apprentissage, des objectifs visés et de la rétroaction continue de l'enseignant. Le CBSE propose d'intégrer l'évaluation formative à un système d'évaluation qui ne comportait que l'évaluation sommative. À travers ce nouvel outil, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont préconisées.

It means regularity of assessment, frequency of unit testing, diagnosis of learning gaps, use of corrective measures, retesting and feedback of evidence to teachers and students for their self evaluation.¹

Les auteurs du CECRL qualifient l'auto-évaluation comme un « complément utile ». En soulignant les moments d'apprentissage où l'utilisation de cette technique d'évaluation augmenterait l'efficacité du processus d'apprentissage, ils soulignent la spécificité de l'auto-évaluation : elle « est un facteur de motivation et de prise de conscience »² pour l'apprenant. Elle le mènera vers une meilleure gestion de son propre apprentissage.

Ayant élucidé les principaux points de convergence, passons à l'étude des points de divergence entre les deux sources primaires étudiées.

1.6 Points de divergence

En amont, il faut préciser la plus grande divergence entre les deux sources primaires, à savoir le CECRL et le *Teachers' Manual*. Dans un premier temps, il faut reconnaître le rôle exercé par les organismes qui ont initié l'élaboration des deux documents. Le CBSE est le seul Conseil national qui dirige l'enseignement/apprentissage dans les établissements scolaires privés sous sa direction. Pour les classes de IX^e jusqu'à la classe de XII^e, les écoles qui adhèrent au CBSE sont obligées de suivre les modalités proposées par le Conseil. De ce fait, le *Teachers' Manual* acquiert beaucoup d'importance quant aux propositions du dispositif CCE, introduit au niveau secondaire dans les écoles de CBSE. Or, le

¹PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.* p.5.

²Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.145.

Conseil de l'Europe ¹ est une organisation intergouvernementale européenne composée de 47 États membres dont le champ d'action s'étend sur plusieurs domaines outre l'enseignement/apprentissage des langues vivantes européennes. Le CECRL est un document qui vise à homogénéiser l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à travers le monde. Or, les champs d'actions des deux documents étant divergents, quelles sont les autres différences entre les deux documents officiels analysés ?

1.6.1 Public visé

Les deux documents s'adressent aux apprenants ayant des compétences de vie divergentes et appartenant à des tranches d'âge variées. Ici, il importe d'explicitier que le public cible auquel on fait allusion dans le *Teachers' Manual* est rendu évident par le fait que ce dernier s'adresse aux enseignants du niveau secondaire des établissements scolaires. Il s'agit d'apprenants de la tranche d'âge de 14 à 15 ans.

En revanche, le public cible du CECRL est défini en tant que «apprenant». La tranche d'âge des apprenants n'est pas précisée. On est mené à se demander si les stratégies d'enseignement ne diffèrent pas d'une tranche d'âge à l'autre. Les enfants et les adolescents ont-ils les mêmes stratégies d'apprentissage que les adultes ?

1.6.2 Évaluation holistique

Bien que quelques démarches d'évaluation proposées par les deux documents soient analogues à l'égard de certaines techniques d'évaluation, il s'avère utile de rappeler que la politique primordiale du CECRL est notamment l'enseignement/apprentissage des langues vivantes européennes. Alors que le CECRL ne prend en compte que l'évaluation de la compétence langagière, le *Teachers' Manual* traite de l'évaluation holistique de l'apprenant.

1.6.3 Apprentissage des langues

Depuis un certain temps, l'apprentissage des langues étrangères gagne de l'importance « pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la

¹<http://www.strasbourg-europe.eu/le-conseil-de-l-europe,41168,fr.html>, consulté le 6 juillet 2017.

vie»¹. Le CECRL est donc un document qui se donne la tâche unique au regard de l'enseignement/apprentissage des langues européennes vivantes.

Afin de cerner les divergences au regard de l'apprentissage des langues, il y a lieu de tracer l'importance accordée aux langues étrangères dans le domaine de l'éducation en Inde. En tenant compte des développements dans le monde, la commission Kothari avait souligné l'importance des langues étrangères dans son rapport.

International Languages: Special emphasis needs to be laid on the study of English and other international languages. World knowledge is growing at a tremendous pace, especially in science and technology. India must not only keep up this growth but should also make her own significant contribution to it.²

M.H.S. Srivastava³ estime également que l'apprentissage des langues étrangères est indispensable.

(...) at present and in the foreseeable future, the demand for foreign languages will be increasingly felt, and they will continue to occupy an important place as an important part of the curriculum.⁴

Cependant, un document important tel le *National Curriculum Framework*⁵ (désormais le *NCF-2005*) élaboré par le Conseil National de la Recherche et de la Formation de l'Éducation⁶ ne souligne que légèrement l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, le *NCF-2005* reconnaît l'importance de créer un environnement multilingue pour favoriser le développement des compétences cognitives des enfants. Alors que ce document prestigieux s'empresse de promouvoir l'apprentissage des langues maternelles indiennes, l'apprentissage des langues étrangères est prévu lors des étapes indéfinies de l'enseignement supérieur. On constate que :

¹GALISSON Robert, *op.cit.*, p.13.

²KOTHARI D S et al, *op.cit.*, p xiv. consulté le 9 février 2015

³SRIVASTAVA H.S., ancien Président du Conseil National de la Recherche et de la Formation de l'Éducation (NCERT).

⁴SRIVASTAVA H.S, *Curriculum and Methods of Teaching*, Shipra Publications, New Delhi, 2010. p.211.

⁵PAL Yash et al, *op.cit.*

⁶National Council of Educational Research and Training.

At later stages, study of classical and foreign languages may be introduced.¹

De même, on observe que l'importance des langues étrangères échappent aux auteurs du *Teachers' Manual*. Ce document propose des démarches pour l'enseignement/apprentissage des langues en général dans le cadre du dispositif de CCE. Toutefois, les principes et les démarches que soulèvent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne sont guère abordés.

Conclusion

En conclusion, on trouve que les deux documents officiels, jouissant d'une portée certaine, ont l'un et l'autre une importance incontournable dans leurs domaines spécifiques. Une étude de ces deux documents nous a éclairé à propos des principes sous-jacents respectifs. Bien que certains principes préconisés soient analogues, il existe néanmoins un certain nombre de divergences.

Le CECRL est un document qui focalise sur l'apprentissage des langues vivantes européennes. En ce qui concerne l'apprentissage du FLE au niveau secondaire dans les écoles de Delhi et de la région NCR, l'on ne pouvait pas s'écarter de certains principes proposés par le CECRL.

La CCE, en tant que dispositif, vise à transformer le système d'enseignement au niveau secondaire par le biais des activités formatives et l'évaluation « comprehensive » de tous les aspects du développement de l'apprenant. Il nous reste à voir si après son avènement en 2009, le dispositif CCE a réussi à transformer et à améliorer la situation d'enseignement du FLE dans les classes secondaires. De même, il serait pertinent d'examiner si les manuels prescrits se conforment aux principes préconisés et s'ils facilitent la mise en œuvre des principes de la CCE.

¹PAL Yash et al, *op.cit.*, p.37.

CHAPITRE II

DE LA FOCALISATION SUR LA METHODE VERS LA CENTRATION SUR L'APPRENANT

En vue de comprendre les méthodologies d'enseignement qui ont eu des influences sur le paradigme d'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien, il conviendrait de mener une étude des différentes méthodologies qui ont régi l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en France. Dans ce chapitre, nous effectuerons l'étude des méthodologies d'enseignement des langues en France à partir des approches traditionnelles, axées sur les méthodes rigides jusqu'aux approches modernes, focalisées sur l'apprenant. Nous allons consacrer la deuxième partie de ce chapitre à une analyse des manuels prescrits au sein des écoles secondaires de CBSE en vue de dégager l'influence des différentes méthodologies dans l'élaboration du matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'évolution des langues vivantes a toujours suscité l'intérêt des théoriciens. La multiplicité des langues appartenant aux peuples d'origines divergentes se trace au mythe de Babel cité dans la Bible¹. Les changements démographiques, politiques et socio-culturels ont abouti à des transformations dans les langues ainsi que dans les méthodologies d'enseignement des langues. Christian Puren observe,

L'histoire des grands hommes et des batailles a longtemps occulté l'histoire des acteurs sociaux obscurs et multiples; de la même manière, en didactique des langues, l'histoire des politiques linguistiques, des institutions, des théoriciens est en marche, alors que celle des enseignants et des pratiques de classe est dans les langues.²

¹[CNDP-CRDP] académie de Paris, <http://crdp.acparis.fr/parcours/fondateurs/index.php/category/babel#1>, consulté le 2 septembre 2016.

²PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris, 1988, p.21, consulté le 7 février 2016.

Dans le domaine du FLE, ces évolutions soulèvent certaines questions pertinentes à l'égard de l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier :

- Quels sont les raisons qui mènent aux changements méthodologiques dans l'apprentissage des langues ?
- Pourquoi les langues vivantes sont-elles enseignées différemment au cours des années ?
- Y a-t-il une évolution des besoins langagiers auprès des utilisateurs des langues vivantes ?
- Les besoins des 'enseignés' ont-ils une portée significative sur les courants méthodologiques des siècles ?

Mais, avant d'analyser l'évolution des méthodologies, il convient d'éclaircir ce qu'on entend par « méthode » et « méthodologie » puisqu'il existe une tendance parmi les lecteurs à confondre ces deux notions distinctes.

2.1 Méthode et Méthodologie

La distinction sémantique entre « méthode » et « méthodologie » devient particulièrement nécessaire puisque dans les travaux de certains auteurs, le terme « méthode » s'emploie pour désigner certains « procédés » qui ont duré pendant une certaine période historique et qui ont apporté de nouvelles notions dans l'enseignement/apprentissage des langues. À titre d'exemple, nous voudrions mentionner les acceptions différentes qu'accorde Christian Puren à ces termes. Selon lui, le terme « méthode » peut désigner le matériel d'enseignement (par ex.: Cartes sur Table); l'ensemble de techniques et de procédés de classe dont l'enseignant se sert pour mener l'apprenant vers l'apprentissage (par ex.: la méthode de mémorisation) et « l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux »¹ (par ex.: la méthodologie traditionnelle).

¹PUREN Christian, *op.cit.*, p.11.

Pour définir les deux termes clés mentionnés ci-haut, nous avons recours au *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Le dictionnaire dénombre deux acceptions pour le terme « méthode » :

- (...) celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires (...)) on parle ainsi de la « méthode » *De vive voix ou Archipel*;
- celui de la méthodologie (on parle ainsi de la ‘méthode directe’ du début du siècle);¹

En vue d’harmoniser la lecture de la présente étude, nous ferons allusion au premier sens de ce terme comme indiqué dans la citation ci-dessus. Pour ce qui est de l’appellation « méthodologie », il existe également plusieurs interprétations dont se servent les didacticiens. H. Douglas Brown, établit une distinction entre « approach », « method » et « technique ». Selon lui, une méthodologie d’enseignement est :

(...) a set of theoretically unified classroom techniques thought to be generalizable across a wide variety of contexts and audiences.²

Dans la suite de cette étude, nous entendrons méthodologie dans son acception suivante que donne Cuq :

Utilisé à l’indéfini ou au pluriel (...) ce mot désigne des constructions méthodologiques d’ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l’enseignement / apprentissage des langues (...).³

Nous estimons que la distinction entre les termes « méthode » et « méthodologie » va accorder la clarté à notre étude. Passons à l’analyse des méthodologies d’enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.2 Méthodologies d’enseignement du FLE en France

Au cours des siècles, les didacticiens ont éprouvé une grande transformation dans les objectifs d’apprentissage d’une langue auprès des usagers. Les besoins de l’apprenant changeaient au fur et à mesure et ils contrôlaient sa motivation aussi bien

¹ CUQ Jean-Pierre et al, *op.cit*, p.164.

²BROWN H.Douglas, «English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment», *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, Ed., Jack C. Richards & Willy A. Renandya, Cambridge University Press, 2002, pp.9-18. réédition indienne, 2010.

³CUQ Jean-Pierre et al, *op.cit.*, p.166.

que ses objectifs d'apprendre les langues. Les didacticiens tenaient compte de cette évolution des besoins dans la conceptualisation de nouveaux procédés. Une analyse du profil du public cible devenait un facteur déterminant dans le choix des pratiques adoptées.

Chaque méthodologie constituée d'enseignement/apprentissage des langues a élaboré sa propre perspective actionnelle en fonction de son objectif social de référence, c'est-à-dire en fonction de l'ensemble des actions (sociales) que l'on voulait que les apprenants soient capables de réaliser en langue étrangère à la fin de leur formation linguistique. L'objectif social de référence a évolué en fonction des besoins sociaux, économiques, politiques d'une époque donnée.¹

Les propos de Perrichon, cités ci-dessus, mettent en valeur la dynamique qui régit le domaine d'enseignement/apprentissage des langues et les parties prenantes qui s'y impliquent. Les besoins du public évoluaient selon les circonstances économiques et socio-culturelles. Ainsi, au cours des années, l'enseignement des langues a subi des changements en fonction des objectifs prédominants et changeants du public cible. Évidemment, les méthodologies ont évolué pour intégrer les nouveaux besoins de l'apprenant. Ces changements se sont aussi produits pour contester les préceptes de la méthodologie précédente qui ne se conformaient plus aux besoins des usagers. Comme souligne Robert Galisson :

(...) il faut bien connaître que c'est dans l'échec de l'approche conditionnante qu'elle trouve les meilleures raisons de travailler sur d'autres bases.²

Un aperçu bref des courants méthodologiques révèle une évolution au sein du domaine. On se demande pourquoi un domaine comme l'apprentissage des langues a connu tant d'évolutions en quelques décennies. Il importe de préciser que notre perspective d'analyse n'est pas celle d'effectuer une étude détaillée des méthodologies du FLE. Plusieurs didacticiens ont tracé l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues en Europe et en France. Nous voudrions mentionner à ce titre les travaux de Christian Puren³, de Robert Galisson⁴ et de Diane Larsen-

¹PERRICHON Émilie, *op.cit.*,

file:///Users/manishasondhi/Downloads/PERRICHON_these.pdf, consulté le 7 mai 2017.

² GALISSON Robert, *op.cit.*, p.38.

³PUREN Christian, *op.cit.*,1988.

⁴GALISSON Robert, *op.cit.*,1980.

Freeman¹. Cependant, une analyse des courants principaux nous aiderait à mieux comprendre les données théoriques des méthodologies qui ont eu une influence sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien.

2.2.1 Méthodologie traditionnelle

En France, depuis la fin du 19^e siècle jusqu'au début du 20^e siècle l'objectif primordial d'étudier une langue étrangère est de connaître sa littérature, sa grammaire et son lexique. Le travail sur le lexique et la grammaire, préconisé par la méthodologie grammaire-traduction trouve sa raison d'être dans la traduction des textes littéraires que 'l'élève' doit effectuer en langue maternelle. Celle-ci devient la langue de communication pendant le cours. Avec une importance primordiale accordée à l'écrit, l'oral est évidemment relégué au second plan. Communiquer dans ces langues, (souvent appelées « langues mortes ») n'est guère un besoin de l'apprenant de l'époque. Compte tenu du travail rigoureux sur les textes littéraires, la traduction et la grammaire, les langues s'accordent une caractéristique de n'être plus qu'un ensemble de règles et des exceptions à ces règles que l'apprenant doit intérioriser. L'étude de la littérature du pays d'origine (ici la France) accorde un statut élevé à l'apprenant. Celle-ci devient la raison principale pour laquelle les gens s'investissent dans l'apprentissage des langues. Or, pour répondre aux besoins de l'apprenant d'acquérir un statut supérieur, l'enseignement de la langue se fait à partir des textes de grands écrivains. La méthodologie de cette ère préconise l'enseignement déductif de la grammaire. Enseigner des règles et des structures de la langue est la démarche privilégiée de l'enseignant. Christian Puren résume les traits significatifs de cette méthodologie en qualifiant les cours de cette période comme des « classes de grammaire ». 'Les besoins' véritables d'apprendre les langues ne se révèlent pas encore chez l'apprenant. Selon Galisson, « cette notion, devenue capitale aujourd'hui, ne tient pas son origine de la méthodologie d'hier »². Ainsi, s'agit-il d'un public captif dans les institutions ou dans les classes universelles pour des périodes fixes. Vu le manque de besoins de communication auprès des « enseignés », les pédagogues préconisent l'utilisation d'une démarche unique pour atteindre les objectifs d'enseignement. Larsen-Freeman observe:

¹LARSEN-FREEMAN Diane, *op.cit.*,2000.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.20.

(...) the teacher is the authority in the classroom. It is very important that students get the correct answer. (...) Deductive application of an explicit grammar rule is a useful pedagogical technique.¹

L'évolution des besoins vers la fin du 19^e siècle accorde un aspect utile à l'apprentissage : celui du besoin de communication. Ainsi, de nouveaux procédés d'enseignement font leur apparition.

2.2.2 Méthodologie directe

Vers le début du 20^e siècle, la langue commence à être considérée comme un outil qui servirait à réaliser le besoin de communication dans différents domaines. Cette époque témoigne de la France comme un pays qui désire ouvrir ses frontières aux peuples d'origines variées dans le but de favoriser le développement économique, politique, culturel et touristique. On est amené à se poser la question : pourquoi la méthodologie directe apparaît-elle sur la scène de la didactique des langues étrangères ? L'introduction de nouvelles démarches se trouve élucidée dans les propos ci-dessus:

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.²

Pour répondre aux nouveaux besoins de la société, la méthodologie directe propose des pratiques divergentes. Au premier plan, elle ne favorise pas la traduction. L'enseignant vise la compréhension et l'expression dans la langue cible sans l'intermédiaire de la langue source ou de la langue maternelle. Dès le début de l'apprentissage, l'apprenant est encouragé à réfléchir dans la langue cible. Tandis que l'oral s'est trouvé au second plan dans les méthodologies précédentes, il se voit accorder plus d'importance dans l'ère de la méthodologie directe. Christian Puren résume:

¹LARSEN-FREEMAN Diane, *op.cit.*, p.16.

²SEARA Ana Rodriguez, «L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours», https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, consulté le 18 avril 2017.

Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée.¹

En ce qui concerne le rôle de l'écrit, il n'est pas considéré au-delà d'une transcription de l'oral. Pour ce qui est de la grammaire de la langue étrangère, elle n'est plus un ensemble de règles à apprendre. Elle est dès lors apprise d'une manière inductive c'est-à-dire à l'aide des exemples. Certes, la méthodologie directe rejette le passage à la langue cible par le biais de la langue maternelle mais elle trouve difficile de se séparer des principes dominants des méthodologies précédentes. Comme dans la méthodologie grammaire-traduction, l'enseignant dirige le cours et on parle toujours de la « subordination de l'enseigné à l'enseignant »². C'est un rapport uni-directionnel qui est en œuvre en vue de transmettre le savoir. La démarche pédagogique consiste à faire apprendre à l'apprenant de longues listes exhaustives de vocabulaire et des expressions de la langue cible qui sont dépourvues de tout contexte. L'apprenant et ses besoins n'ont guère d'importance compte tenu du fait que l'enseignement se déroule à l'aide d'un schéma vertical en sens unique (c'est à dire que le passage de l'information se passe toujours de l'enseignant vers l'enseigné). Bien qu'on ne se serve pas de la langue maternelle, la méthodologie préconise un enseignement à propos de la langue et pas de la langue elle-même. La communication dans la langue cible n'est pas encore un objectif nettement défini chez l'enseignant. À cause d'une certaine rigidité de principes introduits et des attentes exigeantes de l'enseignant, la didactique des langues a dû chercher de nouvelles voies à travers les pratiques proposées par la méthodologie structuro-globale audio-visuelle dans l'enseignement des langues étrangères.

2.2.3 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie audio-visuelle offre la solution à la France qui désire promouvoir sa langue à l'étranger et dans ses colonies et qui veut rendre le français aussi populaire que l'anglais. Les linguistes et les pédagogues réussissent à atteindre

¹PUREN Christian, *op.cit.*, p.64.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.50.

ce but à l'aide de la première méthode audio-visuelle *Voix et Images de France*¹. S'appuyant sur les principes de la méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV), la méthodologie audio-visuelle française est mise en œuvre à partir des années 60. À l'encontre de la méthodologie traditionnelle qui prône l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction en vue de faciliter la compréhension, la méthodologie audio-visuelle n'adopte pas ces procédés comme pratique de classe. En effet, elles rejettent tout recours à la traduction. Le point saillant de cette méthodologie est l'utilisation conjointe du son et de l'image. Cette dernière devient le point de départ de la compréhension contextuelle. À l'égard de l'aspect essentiel de l'image au sein de cette méthodologie, Galisson remarque:

(...) l'image est à l'apogée de sa gloire et les iconolâtres abondent. (...) Pour éviter de faire appel à la langue maternelle, considérée comme responsable des fautes les plus graves et les plus nombreuses (...), on recourt à une image (...).²

À la lumière des propos cités ci-dessus, on peut dégager le statut accordé à l'image en tant que support important dans l'apprentissage des langues. Malgré le fait que les concepteurs de cette méthodologie commencent à se mettre au courant des besoins « communicatifs » du public de l'époque, on ne discerne pas encore que l'apprenant est le point focal de tout acte pédagogique. Au contraire, on continue à accorder de l'importance à la méthode et à celui qui est obligé de la suivre à la lettre: l'enseignant. Puren constate :

(...) les cours audiovisuels exigent-ils de la part du professeur un strict respect de la démarche prévue par les concepteurs : c'est ce que l'on appellera plus tard la centration sur la méthode.³

Le contenu à enseigner est suivi en sens linéaire sans aucun engagement de la part de l'enseignant. L'enseignement se déroule selon un curriculum qui est rigide et imposé. Au fur et à mesure, la progression de l'enseignement se limite à la mémorisation et la connaissance des données linguistiques:

(...) les méthodes qui s'en réclament constituent des ensembles rigides, des blocs où tout se tient et se succède dans un ordre immuable. (...) je qualifierai cette méthodologie d'*autocratique* (l'auteur de méthode

¹GUBERINA P. et P. Rivenc, *Voix et Images de France*, CREDIF, Didier, Paris, 1960.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.97.

³PUREN Christian, *op.cit.*, p.216.

prescrit, impose : tout vient de lui) ; (...) d'*universaliste* (elle ne connaît qu'une seule et même procédure d'enseignement pour tout le monde ; de *fermée* et de *réductrice*.¹

L'enseignant trouve difficile à sortir de son rôle réduit que définissent les démarches de la méthodologie audio-visuelle. Bien que cette méthodologie vise la communication en langue étrangère, elle n'aboutit pas à atteindre cette fin. Au sein de la méthodologie audiovisuelle, la notion de la langue comme un outil de communication est encore vague. La « capacité à communiquer » est jugée comme une étape hors de l'acte pédagogique. On estime que le rôle de l'enseignement est de faire acquérir les compétences langagières et que l'apprenant les exploitera lors de son contact avec le monde extérieur. Or, pour répondre aux attentes communicatives des apprenants, le besoin de concevoir de nouvelles démarches se voit naître.

2.2.4 Approche communicative

À partir des années 1970, la France voit paraître un nouveau public migrateur dont les besoins sont bien spécifiques: ceux de pouvoir communiquer dans la langue du pays (ici la France). Les théoriciens sont conscients du fait que l'apprenant de langues étrangères n'arrive pas à s'exprimer dans la langue cible en dépit de l'appropriation des structures linguistiques. Selon Larsen-Freeman, les nouvelles circonstances ont créé des situations où il faut que l'apprenant réalise des fonctions langagières telles « promising, inviting, and declining invitations within a social context »². Ainsi, les pédagogues œuvrent à répondre aux besoins et aux aspirations de ce nouveau public hétérogène. Selon Galisson:

C'est en effet sous la pression de demandes instantes qu'ont toujours été entreprises les grandes actions novatrices en matière de didactique des langues étrangères.³

Ainsi voit-on émerger une nouvelle approche pour enseigner les langues étrangères. Après avoir évoqué la présence de ce nouveau courant sur la scène de la didactique des langues, il nous semble pertinent de citer les propos d'Evelyne Bérard qui recommande l'utilisation du terme « approche » pour cette nouvelle méthodologie:

¹GALISSON Robert, *op.cit.*, p.44.

²LARSEN-FREEMAN, *op.cit.*, p.121.

³GALISSON, *op.cit.*, p.9.

Le terme « approche » communicative (...) peut renforcer le caractère flou et mal défini de cette méthodologie. (...) a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses.¹

Le domaine du FLE a subi de grandes transformations depuis l'avènement de l'approche communicative qui a fait évoluer le statut non seulement de l'enseignant et de l'apprenant mais aussi de la langue elle-même. Il y a lieu donc d'étudier certaines notions principales de l'approche communicative, compte tenu du fait que ce courant méthodologique a dominé la scène de la didactique des langues étrangères pendant plus de deux décennies.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, il n'est plus question d'une « engrammation du savoir »². Par contre, les concepteurs de cette méthodologie estiment que l'apprenant des langues étrangères doit se servir du savoir acquis dans une situation de la vie quotidienne en dehors du contexte de la classe. L'objectif est d'accorder un aspect utilitaire, pratique et opérationnel à la langue cible pour que l'apprenant puisse l'approprier selon ses besoins et l'utiliser dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Le premier effet important de cette méthodologie s'est manifesté dans l'usage d'une terminologie distincte. Les mots « maître » et « enseigné » ont cédé la place aux nouveaux termes à savoir « enseignant » et « apprenant ». Il convient maintenant d'analyser les effets qui se sont produits sur les acteurs suite à l'avènement de cette approche.

2.2.4.1 Centration sur l'apprenant

Depuis l'avènement de l'approche communicative, l'apprenant est devenu le point focal de tout acte d'apprentissage. Concevoir un programme d'apprentissage entend formuler un programme qui prend en compte les besoins et les motivations de l'apprenant. (On parle du public migrateur qui est souvent « faux-débutant »). L'importance que gagne l'apprenant grâce à l'avènement de cette approche est soulignée dans les propos suivants qui évoquent un changement dans les stratégies d'enseignement:

(...) *un projet éducatif à la carte*, qui essaie de tenir compte non seulement des besoins de l'apprenant – pour définir ses objectifs d'apprentissage –, mais aussi de son vécu spécifique (milieu socio-

¹BERARD Evelyne, *op.cit.*, p.6.

²GALISSON, *op.cit.*, p.41.

culturel, mode et niveau de scolarisation, type de motivation, temps à consacrer à l'étude de la langue étrangère, etc) pour décider du genre de pédagogie le mieux adapté à son cas.¹

Vu l'importance accordée à l'apprenant dans l'acte pédagogique, il n'est plus difficile pour l'enseignant d'accepter qu'il puisse exister des stratégies différentes d'apprentissage chez chaque apprenant dont ce premier doit prendre conscience. Cela veut aussi dire que l'enseignant est au courant de l'impossibilité d'une progression unique et linéaire pour la transmission du savoir. Il doit tenir compte du vécu, des besoins et des motivations de chaque apprenant. En effet, l'objectif d'un projet centré sur l'apprenant est d'assurer que ce dernier puisse optimiser son apprentissage conçu selon ses besoins et ses attentes.

2.2.4.2. Rôle de l'enseignant

Le « maître » des méthodologies précédentes s'est modifié en « enseignant » ou « apprenant » et il n'est plus un canal pour transmettre le contenu de la méthode qui lui est imposé. L'enseignant, dans le cadre de l'approche communicative doit doter l'apprenant des outils intellectuels pour qu'il puisse être au courant de son savoir et de ses compétences et pour qu'il puisse se servir du savoir acquis dans les diverses situations de la vie. En effectuant un travail collaboratif avec l'apprenant, l'enseignant tente d'identifier les objectifs et les modalités de la réalisation de ces objectifs. Ainsi, il se donne le rôle d'un facilitateur du projet éducatif. En tant que partenaire dans l'acte pédagogique, il n'est plus considéré étant supérieur à l'apprenant. Au contraire, il peut se trouver en face de l'apprenant spécialiste de certains domaines (tels la médecine, le droit, l'informatique etc.) ce qui peut mener à une inversion de rôles. De ce qui précède, on peut dégager que la domination du projet didactique par le « maître » est remplacée par un rapport égalitaire, interactif et variable entre l'apprenant et l'enseignant.

2.2.4.3 Compétence de communication: objectif d'apprentissage.

La troisième composante de l'acte pédagogique est la langue cible elle-même. Bien que la nécessité de communiquer ait été ressentie chez les apprenants de la méthode directe, la notion est restée nébuleuse. Le besoin de communiquer intéresse

¹GALISSON Robert, *op.cit.*, p.19.

au plus haut point de l'approche communicative qui a introduit à la didactique des langues européennes deux notions clés à savoir « la compétence de communication » et « l'acte de parole ».¹ Ayant élucidé ce que veut dire la « la compétence de communication »², essayons de comprendre la deuxième notion principale de l'approche communicative. Le contenu linguistique est désormais défini en termes des « actes de parole » qui soulignent la fonction performative de la langue. Ainsi, tout acte de parole relève d'une « instance de discours unique »³. C'est-à-dire tout acte est spécifique en termes du contenu et de la forme du message, des locuteurs et des circonstances dans lesquelles se passe la communication.

La communication dans la langue cible étant le besoin principal de l'apprenant à partir des années 70, l'acquisition de la compétence de communication devient l'objectif ultime de l'enseignement. Les pédagogues se rendent compte que les structures grammaticalement correctes et précises ne sont plus indispensables à la réussite d'une situation de communication. La communication s'effectue également à l'aide des éléments extra-linguistiques (à savoir les gestes, les expressions, la mime et l'intonation) et les énoncés incorrects n'empêchent pas la transmission du message. De ce fait, la compétence linguistique qui était la seule et la plus importante dimension de la langue lors de la méthodologie audio-visuelle, n'est plus le but ultime de l'approche communicative. L'apprentissage des règles sociales, des types de discours et des éléments référentiels deviennent indispensable pour le succès d'un acte communicatif. L'importance qu'accorde l'approche communicative à la compétence de communication est soulignée sous la plume de Sophie Moirand:

(...) on entend dire parfois que les approches structurales visent essentiellement l'acquisition d'une compétence linguistique (sur laquelle viendraient se greffer après coup des capacités communicatives) alors que les approches communicatives mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication (celle du système linguistique étant considérée comme secondaire dans la communication).⁴

Ayant fait état des trois composantes principales de cette approche, il nous paraît également utile d'évoquer à cette étape de notre analyse certains aspects

¹CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.13.

² Voir : Introduction p.10.

³GALISSON Robert, *op.cit.*, p.22.

⁴MOIRAND Sophie, *op.cit.*, p.16.

significatifs de l'approche communicative, à savoir « la progression » et « le fonctionnement du groupe-classe »¹. À l'encontre de la méthodologie audio-visuelle qui constitue une progression linéaire et rigoureuse, autrement dit, qui suit une progression des concepts simples vers les concepts complexes, l'approche communicative prône une progression souple et modifiable qui tient compte des besoins de l'apprenant. Les propos d'Evelyne Bérard soutiennent notre constat :

Il s'agit plus de mettre en place un processus suffisamment souple pour que l'apprenant puisse y entrer. Ceci signifie que chaque point est abordé en plusieurs étapes et que l'itinéraire entre ces étapes peut être modifiable selon la progression des apprenants.²

En considérant que certains concepts grammaticaux ou linguistiques n'ont pas été acquis par l'apprenant, l'enseignant peut juger utile de revenir à ces concepts à plusieurs moments de l'apprentissage.

La deuxième notion de l'approche communicative qui mérite d'être élaborée est le fonctionnement du groupe-classe. À l'opposé d'un dialogue monolithique de l'enseignant face à qui l'« enseigné » n'a la parole que pour répondre ou pour poser des questions, l'approche communicative envisage une situation contrastée dans un cours de langue. En créant des situations propices pour encourager la participation de l'apprenant, l'approche communicative propose des démarches où l'apprenant communique non seulement avec l'enseignant mais aussi avec un voire plusieurs camarades. Ainsi, le jeu de rôle devient est accordé beaucoup d'importance dans les cours de langue. Le rôle de l'enseignant consiste à faire parvenir à l'apprenant une sorte d'aisance à participer en classe. Selon Galisson, c'est l'enseignant qui fera croire à son apprenant « que l'accès à une compétence étrangère est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et de chacun »³. L'importance d'un apprentissage coopératif est de même soulignée par Gérard Barnier dans la citation ci-dessous.

Parmi diverses formes d'apprentissage coopérant, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux

¹BERARD Evelyne, *op.cit.*, p.57.

²*ibid.*, p.43.

³GALISSON Robert, *op.cit.*, p.53.

prendre en compte les relations et les activités entre élèves, et de davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages.¹

Une étude détaillée nous amène à constater qu'il n'y a pas eu de grandes ruptures dans les courants didactiques à partir des années 70, c'est-à-dire après l'introduction de l'approche communicative. Mais y a-t-il une évolution dans les besoins des apprenants ? Si oui, quelles nouvelles démarches les didacticiens proposent-ils pour répondre aux attentes de l'apprenant de langues étrangères ?

2.2.5 L'approche actionnelle

À partir des années 90, on a ressenti la nécessité de réévaluer le statut et les besoins de l'apprenant de langues étrangères. On a témoigné chez l'apprenant le besoin d'effectuer des tâches sociales en se servant de la langue. De ce fait, l'apprenant a désormais acquis le statut d'« acteur social ». Compte tenu de son désir d'accomplir des tâches qui ne soulèvent pas seulement des besoins langagiers, les échanges avec d'autres apprenants lui accordent maintes possibilités d'interagir dans la langue cible. Pour réaliser les dites tâches, il lui faut mettre en œuvre tous les savoirs et toutes les compétences acquis au cours de son apprentissage. La langue devient donc un simple moyen d'atteindre l'objectif de la réalisation de la tâche alors que la tâche, elle, devient le point focal des acteurs qui s'efforcent de la réaliser. Le rôle que jouent les tâches dans l'apprentissage des langues est renforcé par les propos de Larsen-Freeman :

(...) language learning is best served when students are interacting-completing a task or learning content or resolving real-life issues – where their attention is not directed toward the language itself, (...) ²

Pour un aperçu global des méthodologies pertinentes dans l'enseignement/apprentissage du FLE, citées ci-dessus, nous avons préparé un tableau de synthèse³. Après ce bref parcours des différents courants méthodologiques en France, il importe de faire une étude des manuels prescrits dans les écoles secondaires.

¹BARNIER Gérard, «Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement», http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf , consulté le 7 septembre 2016.

²LARSEN-FREEMAN Diane, *op.cit.*, p. 179.

³ Voir: Tableau I, p.66.

Tableau-I

Les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE¹

	La méthodologie traditionnelle	La méthodologie Directe	La méthodologie audio-visuelle	L'approche communicative	L'approche actionnelle
Objectifs	Lire la littérature de la langue cible, apprendre la grammaire et le vocabulaire	Communiquer en langue cible	Apprendre la forme parlée de la langue	Communiquer en langue quotidienne dans un contexte donné	Se servir de la langue pour réaliser des tâches langagières et sociales
Hypothèse sur l'apprentissage de la langue	L'apprentissage d'une langue se réalise par le biais des textes littéraires.	L'apprentissage d'une langue se fait par le biais des images, sans passer par la traduction en accordant la priorité à l'oral.	L'apprentissage d'une langue se fait par le biais des structures, du son et de l'image.	L'apprentissage d'une langue se fait en appropriant la compétence de communication.	L'apprenant est un « acteur social » qui agit dans un contexte social.
Enseignement/apprentissage	Apprendre le vocabulaire et les règles grammaticales, lire les textes, écrire.	Apprendre à communiquer en langue cible. L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive.	Apprendre à communiquer en langue cible en mémorisant les structures, progression linéaire des concepts linguistiques et grammaticaux. Privilégier la forme sur le sens.	Privilégier le sens sur la forme, progression spirale des notions linguistiques et grammaticales.	Un apprentissage collaboratif entre enseignant/apprenant afin d'identifier/d'atteindre les objectifs langagiers dans les situations quotidiennes.
Relation enseignant/apprenant	Le maître transmet le savoir à l'élève	Centré sur l'enseignant. L'élève observe et apprend en répondant aux questions de l'enseignant en langue cible.	Rôle défini et rigide de l'enseignant, centration sur la méthode. Le statut de l'élève ne change pas. C'est celui qui apprend.	La centration sur l'apprenant, ses besoins et ses motivations. L'enseignant devient facilitateur.	L'enseignant conçoit des « tâches » dans un contexte social qui assure la mise en oeuvre des compétences de l'apprenant ou « l'acteur social »
Rôle de la langue source*	On en sert pour la traduction et pour la compréhension	La langue maternelle ne s'utilise pas en classe.	Absence de la langue source en cours.	L'usage de la langue source : au cas nécessaire.	L'usage minimal de la langue source.
Statut de la langue cible	Valeur esthétique	Langue de communication	La langue est un système de structures à apprendre.	La langue est un outil de communication.	La langue est un moyen d'accomplir les tâches qui peuvent être langagières.

*Ici, en Inde, le plus souvent, c'est l'anglais.

¹Une version modifiée des Tableaux consultés de :

1. FLICK Bill, Summary of Principles in Language Teaching, <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/principl.html>, consulté le 2 juin 2017.
2. LARSEN-Freeman Diane, *op.cit.*, p. 178.

2.3 Méthodologies d'enseignement du FLE en Inde

D'emblée, il convient de situer le système éducatif indien dans son contexte historique de manière à dégager la politique éducative du pays. Compte tenu du fait que l'Inde a été une colonie de l'Angleterre, la citation suivante signale l'origine des démarches éducatives adoptées :

The modern school system in India has its origins in the colonial system of education that was shaped between the 1830s and 1870s. Dominant features of the current system, including the centrality of the textbook and examinations, and a highly centralised system of education administration.¹

Des réflexions indépendantes dans le domaine d'éducation en Inde se sont révélées vers les années 60 quand le gouvernement s'est efforcé d'introduire de nouvelles démarches pour promouvoir une réflexion scientifique dans l'enseignement. Néanmoins, les idées européennes ont continué à dominer l'enseignement en Inde. Dès les toutes premières années après l'indépendance indienne, les pratiques de la méthodologie traditionnelle se voient intégrées dans le système éducatif indien:

It has been noted that features of the indigenous system, particularly the centrality of an authoritarian teacher, knowledge as received, and pedagogies and approaches to learning including repetition and memorisation by an obedient student, all took root in and soon dominated the colonial school—this has been characterized as the “textbook culture”.²

Afin de valider notre constat au regard de l'influence des courants européens sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde, il s'avère nécessaire de mener une analyse des manuels prescrits au niveau secondaire³. Une telle analyse nous servira comme point d'appui pour dégager les démarches méthodologiques adoptées dans le cours de FLE. Notre parcours des méthodologies en France, effectué dans la première partie de ce chapitre nous aidera en tant que cadre conceptuel pour l'analyse des manuels indiens. Pour ce faire, nous nous appuierons sur le tableau de synthèse des méthodologies préparé avec l'objectif de contextualiser les pratiques adoptées en

¹ SARANGAPANI Padma M, « Knowledge, curricula, and teaching methods: the case of India », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque : L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux ?, consulté le 05 juin 2017. URL : <http://ries.revues.org/3851>

² *ibid.*

³ Depuis 1960 jusqu'à 2016.

classe de FLE¹. Suite à cette étude menée autour des manuels prescrits, nous voudrions trouver des réponses aux interrogations suivantes:

- Les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE ont-elles suivi le même trajet chronologique que celui en France ?
- Les manuels prescrits au niveau secondaire indien reflètent-ils des courants didactiques divergents ?

Avant de souligner les traits saillants de la méthodologie d'enseignement, il convient de faire état de la politique gouvernementale à l'égard des langues enseignées au sein des écoles de CBSE. Selon la *Politique Nationale de l'Éducation*², les États du pays doivent mettre en place la politique de 3 langues jusqu'à la classe de VIII^e. Cette politique préconise l'apprentissage obligatoire d'une langue indienne avec l'anglais et le hindi dans les régions hindiphones du pays. Or, le CBSE recommande l'enseignement de deux langues au niveau secondaire³ de toutes les écoles indiennes sous sa direction. L'apprenant peut choisir entre le hindi et l'anglais comme une des deux langues à étudier. L'anglais étant la langue obligatoire dans la majorité des établissements scolaires privés, un choix doit être exercé pour la deuxième langue entre le hindi, le sanskrit et des langues étrangères offertes à savoir le français, l'allemand et ainsi de suite. Or, il est important de signaler ici que les langues étrangères ne s'enseignent que dans les écoles privées en Inde. Ayant fait état du statut des langues étrangères au sein du système éducatif indien, nous pouvons passer à l'étude des manuels prescrits et recommandés.

2.3.1 *Mauger Bleu*

À partir des années 1960⁴, le CBSE avait prescrit la méthode *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*⁵ (ci-après *Mauger Bleu*) pour des classes de VI^e à X^e (c'est-à-dire les apprenants entre les tranches d'âge 11-15 ans). La méthode qui comprend soixante-cinq leçons devait être suivie au cours de cinq ans pour des

¹Tableau I, p.66.

² NCERT, *National Policy of Education*, (version révisée en 1992), p.31.
http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/npe86.pdf, consulté le 8 février 2015.p. xiii.

³PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.105.

⁴ Voir : ANNEXE I, p. (i).

⁵MAUGER G., *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*, (2002 ed) France, Librairie Hachette, 1953.

niveaux de classes mentionnés ci-dessus. Au bout de cinq ans d'apprentissage, les apprenants indiens devaient passer l'examen national de « Higher Secondary ». Cet examen, le premier des deux examens nationaux¹, était de grande importance pour toutes les parties concernées à savoir les apprenants, les enseignants, les parents et l'établissement scolaire.

Les démarches principales mises en œuvre étaient la méthodologie grammaire-traduction pour enseigner le français aux apprenants alors que la méthode se basait sur la méthodologie directe. Dans une classe de 30-40 minutes qui comportait plus de 40 élèves, l'enseignant avait un curriculum rigide et prédéterminé à terminer. Son but primordial était d'enseigner les règles de grammaire et le vocabulaire de la langue cible en suivant une progression linéaire. L'apprentissage de la prononciation et l'usage quotidien de cette langue n'intriguait ni enseignant ni élève. La seule participation des élèves était sous forme de réponses mono syllabiques aux questions du maître. Galisson souligne les traits saillants de ces pratiques d'enseignement :

Dans la relation pédagogique de type domination/soumission, où les rapports sont strictement hiérarchisés entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas encore, le maître centralise et contrôle la communication. (...) Il est le passage obligé d'un circuit qui fonctionne verticalement et à sens unique (de haut en bas), dans lequel celui qui sait questionne ceux qui ne savent pas !²

Deux pages de la méthode comportant des listes de nouveaux mots, de nouvelles expressions et de nouveaux verbes (à savoir la rubrique *Révision et Variétés*³), représentent l'utilisation des mots et des expressions qui sont dépourvus de tout contexte. Ces mots sont censés être mémorisés tels quels par l'apprenant. Le statut allégé de l'oral est évident. Larsen-Freeman fait état de l'aspect essentiel de cette méthodologie :

The ability to communicate in the target language is not a goal of foreign language instruction. The primary skills to be developed are reading and writing. Little attention is given to speaking and listening, and almost none to pronunciation.⁴

¹Le deuxième a lieu au terme des études scolaires après la classe de XII^e.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.51.

³MAUGER G., *op.cit.*, p.36-37.

⁴LARSEN-FREEMAN Diane, *op.cit.*, p.16.

En ce qui concerne la représentation de la langue comme outil de communication, il existe deux pages de dialogues dont les thèmes sont empruntés majoritairement à ceux traités dans les leçons précédentes. Étant donné que les dialogues proposent les mêmes thèmes que les leçons, ils sont souvent dépassés par les enseignants en raison du curriculum pour l'examen de fin d'année. (À titre d'exemple, nous voudrions citer les dialogues « *Les repas* » et « *La maison* »¹). Presque tous les dialogues de la méthode *Mauger Bleu* sont sous forme de questions et de réponses pour parler de la vie quotidienne ou pour présenter des aspects de la civilisation française. L'objectif primordial de ces dialogues semble enseigner la forme interrogative. Or, le registre formel de tous les dialogues du manuel publié dans les années 50, représente une seule manière de s'adresser à une personne. La progression de ce manuel va des concepts simples aux plus complexes. De ce fait, il est inévitable pour tout enseignant de procéder dans un sens unique en suivant la progression linéaire proposée par la méthode. Selon Galisson, cette progression « linéaire » et « contraignante »² ne laisse aucune possibilité à l'enseignant d'accorder de la priorité aux besoins communicatifs auprès d'un apprenant. La manière déductive d'enseigner la grammaire est évidente dès les premières leçons de la méthode qui soulignent les points grammaticaux de la leçon dans un espace encadré et intitulé « Grammaire » sur la page de droite. Les exercices à trous, les conjugaisons et les exercices de substitution ou de transformation visent l'élément grammatical de la leçon. L'enseignement du niveau secondaire avec la méthode *Mauger Bleu* se focalise sur l'apprentissage des règles grammaticales et sur les exercices grammaticaux pour le renforcement des règles. D'après les propos des auteurs, ce manuel est basé sur les principes de la méthodologie directe. De ce fait, le manuel ne comporte aucune proposition de la part des auteurs en ce qui concerne les activités qui peuvent impliquer l'apprenant dans un échange communicatif.

Une analyse des pratiques méthodologiques pour enseigner le FLE par le biais de la méthode *Mauger Bleu* nous a aidé à mettre en évidence les influences de la méthodologie traditionnelle dans les cours de langue pendant les années préliminaires de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles de CBSE. Il y a lieu

¹MAUGER G., *op.cit.*, p.55.

²GALISSON Robert, *op.cit.*, p.28.

maintenant de faire une étude des manuels prescrits à partir de l'année 2002 afin d'analyser s'il y a eu une évolution dans le parcours d'enseignement/apprentissage du FLE.

2.3.2 *Entre Jeunes*

En 2002 et en 2003, le CBSE a prescrit de nouveaux manuels intitulés *Entre Jeunes*¹ pour le niveau secondaire à savoir les classes de IX^e et de X^e. Au moment actuel, ces classes suivent les manuels révisés en 2014². Cependant, les anciennes versions des manuels *Entre Jeunes* et *Entre Jeunes 2* (désormais *EJ:2002 Class IX* et *EJ 2:2003 Class X*) méritent d'être analysés puisqu'ils ont fait partie du parcours de l'enseignement/apprentissage du FLE pendant six ans au sein du dispositif CCE. Il importe de poser la question si les manuels *EJ:2002 Class IX* et *EJ 2:2003 Class X* reflètent des principes divergents à ceux adoptés pour enseigner le *Mauger Bleu* et s'ils intègrent une évolution pédagogique. Ces manuels sont rédigés par une équipe de professeurs indiens. Dans le *Foreword* de *EJ 2:2003 Class X*, le président de CBSE déclare dans la toute première phrase que cette méthode s'inspire des préceptes de l'approche communicative. À l'égard de l'importance des langues pour les apprenants, Ganguly observe:

(...) they have to learn languages in such a way that their linguistic competency helps them communicate effectively and function efficiently in real life situations. It is in this context that Communicative Language Teaching becomes relevant and significant.³

Les propos ci-dessus reflètent incontestablement la politique sous-jacente dans la mesure où ce manuel propose des situations d'échanges communicatifs entre les personnages principaux. Pour faire acquérir la compétence de communication, il est important que les manuels proposent des éléments qui reflètent les diverses composantes de la compétence de communication. De ce fait, on témoigne de l'importance accordée aux objectifs communicatifs dans les manuels. Il suffit de parcourir la « Table des matières ». Chaque leçon se divise en quatre rubriques telles

¹i.PARASNIS, A.V. et al, *Entre Jeunes*, CBSE, New Delhi, 2002.

ii.PANNIRSELVAM S et al, *Entre Jeunes – II*, CBSE, Delhi, 2003.

² KARKUN Abhijit et al, (version révisée), *Entre Jeunes*, Class IX, CBSE, India, 2014.

KARKUN Abhijit et al, (version révisée), *Entre Jeunes*, Class X, CBSE, India, 2014.

³GANGULY Ashok, Foreword. *Entre Jeunes-2*, By Pannir Selvame, S et al, Delhi, CBSE, Delhi, 2003,V.

« Thème », « Communication », « Grammaire + Notion » et « Aspects Socioculturels ». Les propos de Brown soutiennent la politique des auteurs :

Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to students' eventual need to apply classroom learning to heretofore unrehearsed contexts in the real world.¹

Afin d'analyser si le contenu des manuels *Entre Jeunes* fait pendant aux objectifs visés de ces manuels, nous allons nous servir des trois rubriques mentionnées ci-haut à savoir « Communication », « Grammaire+Notion » et « Aspects Socioculturels ». Pour porter un regard analytique sur le contenu de ces manuels, nous proposons l'analyse d'un chapitre du manuel *EJ:2002 Class IX*.²

2.3.2.1 « Une journée bien réglée »³: une illustration

Communication

- a. Comme proposition des activités communicatives, le manuel propose deux activités sous la rubrique « À vous »:
 - i. L'activité «À vous» à la page 23 pose des questions liées à la routine quotidienne.
 - ii. L'activité «À vous» à la page 26 demande à l'apprenant de raconter sa journée en utilisant des connecteurs d'énumération.
- b. Le thème de la leçon (l'heure) est présenté à l'aide des horloges (pp.21-22); la routine quotidienne de Pauline (p.22); et une rencontre devant le cinéma (p.24).

Observation

Les consignes des activités (pp. 23 et 26) ne laissent découler ni les objectifs ni les compétences que visent les auteurs. Il n'existe pas de propositions pour faire acquérir le thème de l'heure dans une situation de communication. Le 'rendez-vous

¹BROWN H.Douglas, *op.cit.*, p.13.

² Compte tenu des contraintes spatio-temporelles, nous allons limiter notre étude à un chapitre comme échantillon.

³PARASNIS A.V., *op.cit.*, Chapitre 3, pp.21-28.

devant le cinéma' qui représente une situation quotidienne vise l'apprentissage des expressions 'en avance', 'à l'heure' et 'en retard'. On demande s'il suffit de transmettre la compétence linguistique pour apprendre à communiquer dans une langue. Or, l'acquisition de la compétence de communication ne se transmet pas à travers une lecture de dialogues. Il convient de constater qu'il existe peu d'exemples d'activités qui encouragent la communication.

Grammaire +Notion

- a. Le dialogue de la leçon présente le passé composé, notion principale de grammaire. La rubrique 'Parler des événements passés' renforce l'usage du temps à l'aide des phrases du même dialogue. (p.90)
- b. Les participes passés des verbes irréguliers sont présentés d'abord en contexte, et ensuite à l'aide d'une liste (p.26).
- c. La routine matinale de Pauline sert à présenter les connecteurs d'énumération (p.26).

Observation

Les auteurs s'efforcent de présenter la grammaire d'une manière inductive au sein d'un contexte. Le passé composé se présente à l'aide des phrases. Pour apprendre l'usage des auxiliaires 'être' et 'avoir', il existe un exercice à trou en contexte. La photo de Rabindranath Tagore (avec la date de naissance et de la mort) pour apprendre les participes passés irréguliers des verbes réussit à atteindre les objectifs visés. Pourtant, on trouve que les auteurs auraient pu proposer des exercices en situation de communication pour apprendre à 'parler des événements passés'.

Aspects socioculturels

- a. Une grille décrit les habitudes des Français lors des repas et leurs plats préférés (p.24).
- b. Un registre différent de langue est présenté sous formes de quelques messages écrits (p.28).

Observation

La grille des repas qui propose des données socioculturels, est-ce la seule manière de présenter de tels faits ? Des images des Français en famille ou des lieux mentionnés (restaurant, cantine, lieu de travail) auraient pu susciter l'intérêt des apprenants à chercher plus d'information au regard de la gastronomie. Suivie d'une grille à remplir, l'activité sur les messages (p.28) vise plutôt la compréhension écrite. Elle aurait pu comporter d'une composante orale comme activité d'extension. Par exemple, les auteurs auraient pu proposer un échange communicatif dans une situation de la vie quotidienne parmi les adolescents.

Après ce regard représentatif sur une leçon du manuel *EJ:2002 Class IX*, analysons maintenant une leçon de *EJ:2002 Class X*.

2.3.2.2 « Bon Appétit »: Une illustration¹

Communication

- a. La leçon commence par l'écoute d'un dialogue qui se passe au restaurant. (p.17).
- b. Activité 1 (p.17) : « Vous invitez vos amis fêter votre anniversaire chez vous. Vous avez déjà préparé les plats, rangé les disques et acheté les boissons. Pauline vous demande si vous avez besoin de son aide. Imaginez ce dialogue. Utilisez *y* et *en*. »
- c. L'activité 3 (p.18) : « Vous invitez vos amis à un restaurant pour votre anniversaire. Voilà la carte du restaurant et le menu du jour. Vos amis commandent les plats. Composez un dialogue. »
- d. Activité 5 (p.21) : « Ecoutez et complétez le dialogue. »

Observation

Faute du matériel audio¹, le professeur est obligé de faire une lecture de la transcription à haute voix. Par conséquent l'activité 2 « Cochez les phrases que vous

¹PANNIRSELVAME S, *op.cit.*, pp.7-24.

entendez » et l'activité 5 qui visent la compréhension orale perdent leur pertinence. Les consignes pour les activités des dialogues manquent de précisions. L'exploitation de ces activités soit comme activité de production orale soit comme celle qui vise l'expression écrite, dépend entièrement de la créativité et du dynamisme de l'enseignant. Les auteurs auraient pu donner des consignes plus détaillées et précises si les activités sont censées être un jeu de rôle en binômes ou un exercice de production écrite. L'activité 5 devient aussi un simple exercice à trous. En plus, cette activité n'encourage ni imagination ni créativité des apprenants en raison des transcriptions à la fin du manuel.

Grammaire + Notion

- a. Le tableau (p.18) : « Rappel : Les pronoms personnels ».
- b. « Observez » (p.20).

Observation

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, le métalangage est souvent utilisé pour parler des éléments grammaticaux. Pour apprendre les pronoms *y* et *en*, le manuel propose des dialogues de deux phrases, avec des explications détaillées et encadrées des règles. En vue d'assurer la manière inductive d'apprendre la grammaire (ici les pronoms), il existe de courtes dialogues, mais la présence des règles explicites, fournies par les auteurs, nous renvoient aux anciennes méthodologies.

Aspects socioculturels

- a. La carte du restaurant et le menu du jour (p.18).
- b. Activité 4 (p.19) : « Où les achète-t-on ».
- c. Une publicité (p.24).

¹Bien que l'on trouve la rubrique « Transcription des textes enregistrés » dans la Table des matières, les cassettes audios sont difficiles à procurer.

Observation

À l'opposé de *Mauger Bleu*, qui raconte l'histoire d'une famille 'étrangère' en France, *EJ:2002 Class IX et EJ 2:2003 Class X* partagent les situations quotidiennes dans la vie des adolescents de différentes nationalités, faisant allusion ainsi à une existence interculturelle dans un monde contemporain. En introduisant des personnages provenant des pays différents, les auteurs estiment fournir aux apprenants des situations pour des regards croisés. Mais on se demande si la présence simple des personnages variés aide à atteindre ces objectifs. Les éléments socioculturels auraient pu être envisagés d'une manière plus proche à la réalité. Nous trouvons que des images réelles ou des photos des menus au restaurant et de certains magasins auraient réussi à susciter l'intérêt de l'apprenant et l'auraient motivé à apprendre à propos de culture cible. « Observez » comme consigne pour la publicité semble insuffisante. La compétence visée n'est pas évidente.

Suite à l'analyse des manuels *EJ:2002 Class IX et EJ 2:2003 Class X*, nous observons que la compétence linguistique n'est qu'un seul aspect de la compétence de communication. L'acquisition de cette compétence et la présence des dialogues dans un manuel ne garantissent pas un cours communicatif. Les manuels *EJ:2002 Class IX et EJ 2:2003 Class X* ont sans doute réussi à représenter des approches divergentes aux enseignants et aux apprenants du FLE. Mais ont-ils atteint l'objectif de faire approprier la compétence de communication aux apprenants? Pour répondre à cette interrogation, on voudrait citer les propos de Ganguly qui fait allusion aux quatre compétences dans l'apprentissage des langues.

The course materials are so designed that students will get ample opportunities in the classroom to interact with each other and with the teacher in the target language. As language skills have been integrated, students will also have scope for acquiring all the skills in a harmonious manner.¹

Ayant déjà fait état de la non-disponibilité du matériel audio, il n'est pas difficile de conclure que la compréhension orale en tant que compétence visée est presque absente dans les manuels. Les objectifs communicatifs tels qu'ils sont constatés dans le *Foreword* des deux manuels anciens restent éloignés du projet

¹GANGULY Ashok, Foreword, *Entre Jeunes 2*, Pannirselvame S, *op.cit.*, V.

éducatif jusqu'à la révision des manuels en 2014. Les caractéristiques contraignantes du système d'enseignement tels le curriculum rigide, le nombre d'élèves, la durée de cours etc. obligent l'enseignant à focaliser sur les exigences du programme scolaire et les manuels prescrits.

Un regard rapide sur les manuels *EJ:2002 Class IX et EJ 2:2003* nous amène à l'analyse de la nouvelle version des manuels *Entre Jeunes* introduits en 2014. Il serait intéressant d'analyser si la compétence de communication se place au premier plan dans l'élaboration de nouvelles versions.

2.3.3 *Entre Jeunes: 2014*¹

En tenant compte des développements pédagogiques dans le monde et en vue d'assurer que les manuels *Entre Jeunes* représentent les préceptes de l'époque où il s'utilise, le CBSE a estimé utile d'en entreprendre une révision. Afin de comprendre la politique sous-jacente du CBSE, il faut porter un regard sur l'introduction du Président du CBSE qui paraît sous forme de *Preface, Entre Jeunes Class IX* (désormais *EJ:2014 Class IX*) et de *Foreword, Entre Jeunes Class X* (désormais *EJ:2014 Class X*). Mais avant de procéder à l'analyse des documents mentionnés ci-dessus, il importe de signaler les développements qui se sont produits entre l'introduction des anciens manuels publiés en 2002 et leur révision en 2014.

En premier lieu, en 2001, le Conseil d'Europe a publié le CECRL, un document important du domaine de la didactique des langues-cultures. Les propositions de ce document officiel continuent à régir toutes le paradigme de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes européennes.

Dans un deuxième temps, le CBSE a introduit la CCE en 2009. L'introduction de ce dispositif a produit les effets de grande portée sur tous les acteurs de l'acte pédagogique. Les responsables de l'éducation nationale ont ressenti un besoin de revoir le contenu des manuels car ceux-ci devaient conformer aux pratiques proposées par la CCE. Dans *EJ:2014 Class IX*, le Président du CBSE déclare que la révision des manuels était fort nécessaire. Il observe:

¹KARKUN Abhijit et al, (version révisée.), *Entre Jeunes*, Class IX, CBSE, India, 2014.
KARKUN Abhijit et al, (version révisée.), *Entre Jeunes*, Class X, CBSE, India, 2014.

In order to cater to the need of students and teachers in the backdrop of Summative and Formative assessments, this edition contains an increased number of exercises and activities to choose from.¹

Pour ce qui est du contenu dans les nouvelles versions, certains nouveaux thèmes ont été ajoutés en tenant compte des domaines qui peuvent intéresser les jeunes apprenants. Par exemple, dans le *EJ:2014 Class IX*, les thèmes ajoutés comprennent « La famille », « Un dîner en famille », « La mode » et « La Francophonie ». Le Président justifie ce rajout en constatant que ceci est le résultat des réflexions profondes sur le contenu pédagogique. Cette démarche reflète l'objectif du CBSE pour apprendre la langue en tant qu'outil de communication. Selon le Président:

The primary objectives of the revision exercise were to encourage the students to reflect on what it means to comprehend language, how to use language in different contexts and to incorporate meaningful experiences for learning French on the daily lives of students (...)²

Pour soutenir cette politique, le contenu 'varié' des manuels propose de répondre aux attentes spécifiques et individuelles de l'apprenant. Bien que le *Foreword* du Président dans *EJ: 2014 Class X* ne fasse aucune référence à la méthodologie ou à l'approche retenue, la présence des rubriques à savoir « Je découvre », « le Bilan », et « Auto-évaluation » dans les manuels, renvoient à l'influence des courants méthodologiques modernes. Une étude approfondie des introductions des deux tomes nous révèlent l'influence des démarches préconisées par l'approche communicative. Selon Joshi, les éléments cités ci-dessus aident à souligner l'objectif primordial du CBSE:

(...) the revised book has emphasized on a greater autonomy of the learners so that they are capable of interacting in real life situations.(...) All these aspects are further strengthened through the four basic skills of language learning i.e listening, speaking, reading and writing.³

Le contenu des manuels montre l'influence nette des notions telles la centration sur l'apprenant et l'autonomie de l'apprenant. Pour valider ces constats, il convient de citer l'exemple de quelques rubriques qui impliquent l'apprenant dans le processus de l'apprentissage à savoir « J'apprends à parler des activités quotidiennes

¹JOSHI Vineet, Preface, *Entre Jeunes Class IX*, Abhijit Karkun et al, *op.cit.*, 2014.

² *ibid.*

³ *ibid.*

»¹ et «J'évalue ce que j'ai appris dans cette unité »². L'objectif d'intégrer ces rubriques vise à accorder de l'autonomie à l'apprenant³. De ce qui précède, il est évident que les membres de l'équipe de rédaction se sont efforcés de répondre aux attentes et aux besoins langagiers de l'apprenant du 21^e siècle en conceptualisant les thèmes et les situations de communication autour de l'univers des adolescents.

Pour amorcer une analyse de la nouvelle version du manuel, il convient de commencer par une description des manuels. Les deux manuels révisés sont plus volumineux avec une qualité supérieure des feuilles. Les images dans les nouvelles versions sont plus nombreuses et authentiques⁴ que celles qui se trouvent dans les manuels anciens. Les images en couleur paraissent sans doute plus attirantes que celles dans les manuels anciens.

2.3.3.1 La structure

Alors que *EJ:2002 Class IX et EJ 2:2003* n'avaient pas de schéma fixe à l'intérieur des leçons, dans les nouveaux manuels, toutes les leçons semblent suivre un schéma prédéterminé avec des rubriques récurrentes à l'intérieur des leçons à savoir « À toi », « Je découvre » et « Je révise ce que j'ai appris ». Le « Bilan » et la rubrique « J'évalue ce que j'ai appris dans cette unité » après toutes les trois leçons semblent accorder une structure définie aux manuels. À titre d'exemple, nous aborderons l'analyse des leçons « Les voyages » d' *EJ : 2014 Class IX* et « Vive la République » d' *EJ: 2014 Class X*.

2.3.3.2 « La mode »⁵ - une illustration

Communication

- a. Le dialogue dans un magasin entre Sophie, Marianne et la vendeuse.
(p.116)
- b. Exercice VI (p.122) « Voici la vitrine d'un magasin de vêtement.

¹KARKUN Abhijit, *op.cit.*, p.28.

²*ibid.*, p.43.

³ BEDI Satbir, Foreword, *Entre Jeunes Class X*, Abhijit Karkun et al, *op.cit.*, 2014.

⁴ La Basilique de Fourvière, p.51.

⁵KARKUN Abhijit, *op.cit.*, pp. 116–123.

1. Fais une liste des vêtements que tu vois dans la vitrine.
2. Quels vêtements préfères-tu ? Pourquoi ?
3. Imagine que tu veux acheter ces vêtements. Joue le dialogue avec ton camarade de classe. »

Observation

Le dialogue dans le magasin ressemble au domaine d'intérêt d'un adolescent. L'utilisation de différents registres montre différentes façons de s'adresser à quelqu'un. L'exercice VI qui propose un jeu de rôle et encourage l'apprenant à s'exprimer, utilise une image attirante comme déclencheur. Une telle activité facilite la tâche de l'enseignant puisque l'image devient un point de départ pour impliquer l'apprenant. De plus, elle crée une situation favorable pour entamer un « discours créatif »¹.

Grammaire+Notion

- a. « Observez » (p.117): Les pronoms toniques.
- b. « Je découvre » (p.119) : La comparaison (le comparatif et le superlatif)

Observation

Les pronoms toniques sont illustrés à l'aide des phrases du dialogue principal pour rappeler le contexte. Le comparatif et le superlatif sont représentés à l'aide d'exemples qui comparent les flacons de parfums et à partir d'un texte sur la mode («À toi » p.120). Les exercices de la leçon sont conformes aux démarches préconisées par l'approche communicative et aux recommandations de la CCE. L'utilisation du métalangage dans les consignes des exercices grammaticaux est limitée même absente dans cette leçon. Il existe un exercice qui engage l'apprenant dans une 'tâche' non-langagière comme travail d'extension conformément au thème de la leçon. À titre d'exemple, nous voudrions citer l'exemple de l'exercice II (p.121). « Cherche sur

¹GALISSON Robert, *op.cit.*, p.98.

internet: i. les noms de quelques couturiers célèbres (français/indiens) ii. les mannequins connus (français/indiens) ».

Aspects socioculturels

- a. L'achat en ligne (p.118)
- b. Les parfums (p.119)
- c. L'évolution de la mode (pp. 122-123).

Observation

« Achat en ligne » est un thème qui relève du vécu de l'apprenant-adolescent. Les jeunes s'intéressent également aux parfums français. À l'aide de ces thèmes, l'appropriation des notions visées (la monnaie et les vêtements) se fait facilement. L'évolution de la mode fait découvrir les changements dans les habitudes des femmes au cours des années. Mais, la mode est représentée comme un domaine qui n'intéresse que les filles. Or, une représentation des habitudes des hommes auraient également servi à éveiller la curiosité des garçons.

Outre ces observations, on remarque que les rubriques du manuel comme « Je découvre » et « Je révise ce que je viens d'apprendre » semblent impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Notre analyse ci-dessus d'un chapitre de *EJ: 2014 Class IX* a mis en valeur les différences que le CBSE et les auteurs se sont efforcés d'intégrer dans les manuels révisés en vue d'homogénéiser les manuels prescrits et les préceptes que prône la CCE. Il reste à examiner si ces différences se reflètent aussi dans le manuel de la classe de X^e.

2.3.3.3 « Vive la République »¹: une illustration

Les nouvelles versions des deux manuels comportent des transcriptions de dialogues des anciens manuels comme des textes déclencheurs des leçons. Il convient de mentionner que de nouveaux textes ou dialogues sont rajoutés selon les besoins

¹KARKUN Abhijit, *op.cit.*, pp.85-92.

thématiques des leçons. Les nouveaux thèmes ajoutés dans *EJ: 2014 Class X* sont « Les médias », « En pleine forme », « L'environnement » et « Vers un monde interculturel ». Dans la leçon « Vive la République », il s'agit des systèmes politiques de la France et de l'Inde.

Communication

- a. Deux images qui représentent des amis au téléphone. (p.86)
- b. La rubrique « J'observe » (p.87) qui propose des expressions pour 'téléphoner à quelqu'un'.
- c. Une conversation téléphonique sur le système politique indien. (p.88).

Observation

Faute de précision de consigne, l'objectif visé des deux images n'est pas clair. L'exploitation de cette partie de la leçon dépend de l'imagination de l'enseignant. Sans contexte, des expressions de la page 87 n'aboutiront pas à atteindre des fins communicatifs. Le dialogue de la page 88 décrit le système politique indien. Il n'existe pas de consigne pour une exploitation plus fructueuse de cette partie. De plus, le dialogue se trouve sous la rubrique « Pour aller plus loin.. » dont l'objectif est simplement de fournir l'information sur un thème donné. Des propositions pour exploiter ces rubriques aux fins communicatives sont absentes.

Grammaire + Notion

- a. Le tableau sur le discours rapporté. (page 87)

Observation

Le tableau ne présente pas la grammaire en contexte. Les auteurs auraient pu proposer des situations de communication afin de démontrer l'utilisation du discours indirect. On aurait pu placer les images de la page 86 (dont on a fait allusion ci-dessus) d'une manière appropriée puisque les interlocuteurs utilisent le discours rapporté. La plupart des exercices à la fin de la leçon sont des exercices à l'écrit. Ils testent la capacité grammaticale des apprenants. L'on remarque un manque d'activités qui favorisent la communication en classe.

Aspects socioculturels

- a. Le système politique français (p.85).
- b. Les photos des maisons de parlement de la France et de l'Inde.

Observation

Les deux exercices après le texte sur le système politique français vise la compréhension écrite. Faute d'une consigne précise, l'exercice perd son importance. « Je découvre »¹ est une rubrique qui doit comporter des documents authentiques et des images. Cette rubrique vise l'apprentissage des éléments référentiels et des éléments socioculturels de la compétence de communication. Mais, des images sous-titrées et isolées réussissent-elles à atteindre l'objectif d'apprendre la composante socioculturelle de la compétence de communication ? Pour cette rubrique, le Président de CBSE envisage une exploitation en groupe ou comme une activité de production orale². Il reste à voir si les enseignants les utilisent comme des supports déclencheurs pour faire intervenir la production orale en classe.

Le bilan après toutes les trois leçons du manuel est censé être « un rappel des quatre compétences ». Cependant, au cours de notre analyse des bilans du manuel *EJ: 2014 Class X*, nous trouvons qu'il s'agit principalement d'exercices grammaticaux qui visent l'acquisition de la compétence linguistique par les apprenants. Les auteurs ont focalisé sur la compétence de l'écrit dans le manuel. Ils auraient pu proposer des textes authentiques pour évaluer la compréhension écrite. Il n'y a guère d'activités qui visent la compétence orale des apprenants. La rubrique « Auto-évaluation »³ après chaque Bilan propose l'occasion à l'apprenant de réfléchir sur ses compétences langagières acquises. Cette rubrique comporte des 'actes de parole' abordés. Cependant, les leçons ne comportent guère de propositions qui forment l'apprenant dans des situations de communication.

Nous avons préparé un tableau de synthèse⁴ pour la représentation des traits saillants des manuels prescrits et recommandés par le CBSE au niveau secondaire des écoles.

¹KARKUN Abhijit et al, *op.cit.*, pp.91-92.

²BEDI Satbir, Foreword, *Entre Jeunes Class X*, Abhijit Karkun et al, *op.cit.*, 2014.

³Abhijit Karkun et al, *op.cit.*, p.30.

⁴Dans la préparation du Tableau II (Voir p. 84), nous nous sommes inspiré des grilles d'analyse des ensembles didactiques préparées par E. Berard, *op.cit.*, pp. 67-68 et la Grille de Synthèse de Chaudhry Kiran, « *L'approche communicative et l'enseignement/apprentissage du FLE aux programmes de B.A en contexte indien* », Jawaharlal Nehru University, 1998, pp.107-108.

TABLEAU-II

Grille de synthèse des manuels prescrits au niveau secondaire

S. No.	Critères	Mauger Bleu - I	Entre Jeunes (2002/03)		Entre Jeunes 2014	
			EJ Class IX	EJ Class X	EJ Class IX	EJ Class X
1	Date de publication	1953	2002	2003	2014	2014
2	Lieu de publication	Paris	Delhi	Delhi	Delhi	Delhi
3	Public visé (tranche d'âge)	Universel	Ado (13-14 ans)	Ado (15-16 ans)	Ado (13-14 ans)	Ado (15-16 ans)
4	Structure					
	(a) Temps prévu	1 à 2 ans	140 h	140 h	140 h	140 h
	(b) Leçon/ Unités	65 leçons/ II degrés*	10 leçons	10 leçons	12 leçons/ 4 unités	12 leçons/ 4 unités
	(c) Progression	Linéaire, rigoureux	Linéaire, souple	Linéaire, souple	Linéaire, souple	Linéaire, souple
5	Objectifs					
	(a) Communicatifs	-	++	++	++	++
	(b) Linguistiques	+++	++	++	++	++
	(c) Socioculturels	+	++	++	+++	+++
6	Compétences visées					
	(a) Compréhension écrite	+++	+	++	++	+
	(b) Production écrite	-	++	+	+	+
	(c) Compréhension orale	-	+	+	--	--
	(d) Production orale	-	++	+	--	--
7	Activités proposées					
	(a) Exercices grammaticaux	++	+	++	++	++
	(b) Jeux de rôle	--	++	+	-	-
	(c) Tâches langagières	--	+	--	-	-
	(d) Tâches non-langagières	--	--	--	-	--
8	Thèmes appropriés au public visé	-	++	++	+++	+++
9	Présentation de la grammaire					
	(a) Règles explicites	+++	+	++	+	++
	(b) En termes 'notionnels'	--	+++	+	++	++

*Réparties en deux années scolaires

Légende:

i. - - = Absence de l'aspect en question
ii. - = Présence minimaleiii. + = Présence faible de l'aspect en question
iv. ++ = Présence forte de l'aspect en question

Conclusion

Un parcours des courants méthodologiques principaux a révélé que les méthodologies d'enseignement se sont modifiées selon les circonstances dominantes de l'époque. À l'exception de la méthode grammaire-traduction, la plupart des méthodologies ont préconisé la communication en langue étrangère comme leur objectif primordial. Si au début, on a focalisé sur la méthode, au fil des années, l'enseignement du FLE a accordé une grande importance à l'apprenant. À partir de l'an 2002, le CBSE a également commencé à proposer des démarches pour centrer l'acte pédagogique sur l'apprenant à travers une révision des manuels prescrits. Pour analyser une évolution dans les pratiques d'enseignement et le statut de l'apprenant, nous avons jugé pertinent d'analyser les manuels prescrits par le CBSE. Cette analyse nous a aidé à faire un parcours de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein des écoles. Notre analyse des versions anciennes et des versions révisées des manuels *Entre Jeunes* nous a mis au courant des efforts de CBSE d'avancer vers une focalisation sur l'apprenant.

Afin d'effectuer cette analyse, nous nous sommes appuyé sur un certain cadre conceptuel des méthodologies d'enseignement. Pourtant, on observe qu'un manuel ne représente jamais une seule méthodologie. Les démarches adoptées au sein d'un cours de langue reflètent également les méthodologies adoptées par les enseignants. Parfois, ils utilisent un manuel « communicatif » à travers des démarches relevant de la méthodologie traditionnelle. Ainsi, il reste à découvrir si les enseignants réussissent à concrétiser les approches modernes et à faire approprier la compétence de communication aux apprenants.

CHAPITRE III

LA CCE DANS LES COURS DE FLE : ETUDE EMPIRIQUE.

Une analyse des préceptes de la CCE introduit par le Conseil administratif de l'enseignement secondaire (le CBSE) dans le chapitre précédent nous a mis au courant de la politique éducative à laquelle adhère le dispositif d'évaluation. La CCE a eu des effets significatifs non seulement sur l'enseignement et l'évaluation au niveau secondaire, mais sa portée a également impacté l'apprentissage du français. Il importe de poser quelques questions concernant la mise en place de ce dispositif dans un système d'enseignement en vigueur depuis 1962¹.

- Le CBSE a-t-il bien préparé le terrain avant l'introduction de la CCE?
- La politique éducative ainsi que la politique administrative de ce dispositif ont-elles été élucidées aux parties prenantes?

Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser les effets de la mise en œuvre de la CCE au niveau secondaire des écoles qui adhèrent au CBSE. Pour une telle analyse, les opinions des enseignants de FLE nous paraissent indispensables. C'est pourquoi, nous avons mené une enquête empirique² auprès des enseignants des établissements secondaires. À l'aide de cette étude, menée pendant la deuxième moitié de 2016³, nous avons tenté de trouver des réponses à certaines questions pertinentes qui portent sur l'enseignement/apprentissage du français dans les classes de IX^e et de X^e dans les écoles de CBSE.

¹ CBSE, site officielle, <http://cbse.nic.in/aboutus.htm>, consulté le 18 mars, 2017.

² Voir ANNEXE II.A, p. (ii)

³ Il importe de mentionner que la CCE était en vigueur lors de notre enquête en 2016.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons entreprendre une analyse de la formation continue qui se déroule à Delhi et dans la région ‘NCR’. Pour la dite analyse, nous avons effectué une deuxième étude auprès des formateurs d’enseignants qui animent de temps en temps des formations. Cette étude s’est déroulée entre décembre 2016 et février 2017. L’analyse de notre questionnaire nous a permis d’analyser d’une manière approfondie les données de la formation continue des enseignants de FLE au niveau secondaire. Nous avons mené notre étude empirique en vue de trouver des réponses aux questions suivantes :

- L’enseignement/apprentissage du FLE a-t-il subi une transformation après l’introduction de la CCE?
- Les enseignants de FLE ont-ils acquis les formations requises afin de jouer leur nouveau rôle au sein de ce dispositif?
- Le CBSE a-t-il tenu compte des besoins professionnels et des motivations des enseignants de langues étrangères?
- Les propositions de la CCE sont-elles viables dans le contexte actuel des établissements secondaires?

Ici, il importe de préciser l’encadrement de notre domaine de recherche ainsi que sa modalité. L’enseignement du français (en tant que langue étrangère enseignée au niveau secondaire), se fait également dans des régions intérieures et lointaines de l’Inde. Pour des raisons d’ordre pragmatique, nous nous sommes limité à la capitale et à trois villes qui l’entourent, à savoir, Noida, Faridabad et Gurugram. Le besoin de créer un échantillon précis nous a paru essentiel pour que notre recherche ait des attributs de légitimité et de pertinence. Pour préparer notre échantillon, nous avons choisi d’adopter « les techniques probabilistes »¹. La citation suivante soutient notre choix de procédure :

(...) each unit of the population has an equal and independent chance of being included in the sample. In this method an equal probability of selection is assigned to each unit of the sample at the first draw. It also implies an equal probability of selecting any unit from the available units at subsequent draws.²

¹ BEAU Jean-Pierre, «Les techniques d’échantillonnage», *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, (comp.) Benoît Gauthier, Presses de l’Université du Québec, Québec, 1984, p.190.

² GUPTA S C et V K Kapoor, *Fundamentals of Applied Statistics*, Sultan Chand & Sons, New Delhi, 2014, p.7.12.

Ainsi, cette procédure nous a semblé appropriée à notre recherche. Nous avons décidé de mener notre recherche empirique par le biais de questionnaires pour établir l'uniformité dans les interrogations posées aux enseignants et aux formateurs. La modalité de pratiquer des interviews individuelles auprès des enseignants du niveau secondaire nous a semblé une option moins faisable vu les implications de temps et l'engagement physique d'une telle tâche. De plus, les formateurs d'enseignants nous ont exprimé leur désir de remplir le questionnaire dans un espace privé et dans un créneau convenable, au lieu de se restreindre à une interview. Cependant, il va sans dire que comme tout chercheur nous sommes conscient des limites d'une telle étude. Ceci a été rendu évident lors de l'analyse des réponses fournies par les enseignants et, en particulier, pour les questions auxquelles les enseignants / les formateurs n'ont pas répondu.

Compte tenu des modalités mentionnées ci-dessus, plusieurs critères ont été retenus afin d'établir notre échantillon d'enseignants de FLE. Nous avons limité notre étude au niveau secondaire dans les établissements scolaires de la capitale et ceux de la région NCR. Les écoles choisies devaient adhérer au CBSE étant donné que la CCE est un dispositif créé par le CBSE pour le niveau d'enseignement secondaire. En vue d'obtenir un échantillon représentatif des enseignants, nous avons procédé selon certaines modalités. La distribution des questionnaires s'est effectuée selon les critères suivants:

1. L'école identifiée adhère au conseil national: le CBSE.
2. Le français est enseigné au niveau secondaire de l'établissement scolaire.
3. L'enseignant identifié enseigne dans les classes de IX^e et de X^e du système éducatif indien.

Mais une question importante découle de notre démarche. Pourrait-on généraliser les données de notre recherche pour représenter l'ensemble des enseignants dans les régions identifiées? La citation suivante justifie notre modalité de recherche :

Pour que cette généralisation soit possible, acceptable, il faut que l'échantillon soit représentatif de cette population, c'est à dire que les caractéristiques mêmes de la population soient présentes dans l'échantillon ou puissent y être retrouvées moyennant certaines modifications.¹

¹ BEAU Jean-Pierre, *op.cit.*, p181.

Nous avons distribué notre questionnaire à environ 75 enseignants du niveau secondaire et nous avons reçu soixante réponses. Pour des raisons d'ordre pragmatique nous avons tenu compte de cinquante questionnaires provenant de cinquante écoles différentes. Les 20 questionnaires reçus des écoles de la région NCR ont fait partie de notre échantillon pour accorder une bonne représentation à ces écoles.

Nous avons varié la façon de questionner, autant que possible, à savoir que nous avons utilisé des questions fermées¹, des questions semi-ouvertes² ou des questions ouvertes³.

Le questionnaire se divise en cinq parties. La répartition du questionnaire qui consiste en 30 questions se trouve ci-dessous:

- Questions 1 à 10: À l'aide de ces dix questions, nous avons voulu dégager le profil de l'enseignant/e y compris son âge, son sexe, ses qualifications et ses motivations à choisir le métier d'enseignant/e.
- Questions 11 à 17: Ces sept questions visent à découvrir la situation d'enseignement du français dans l'école de l'enseignant à savoir le nombre d'enseignants, le nombre d'élèves, le nombre de cours à effectuer, les langues étrangères enseignées et ainsi de suite.
- Questions 18 à 22: Ces cinq questions tentent d'analyser les modalités adoptées aussi bien par le CBSE que par les écoles au moment de l'introduction de la CCE.
- Questions 23 à 25: À travers ces questions, nous essayons de dégager les pratiques de classe mises en œuvre par les enseignants dans l'enseignement du FLE au niveau secondaire.
- Questions 26 à 30: Ces questions tentent d'obtenir le point de vue des enseignants à propos de la CCE et des pratiques préconisées par ce dispositif.

² Par exemple Q. 5 et Q.18 du questionnaire, ANNEXE II.A. La réponse à ces questions est «oui» ou «non» ou bien une ou plusieurs parmi les réponses proposées.

³ Par exemple Q.6. Une telle question suscite une réponse fermée et exige une information supplémentaire de la part de l'enseignant.

⁴ Par exemple Q. 2. On cherche des réponses libres à ces questions.

Avant d'entamer l'analyse de notre recherche empirique, il convient de préciser qu'il n'existe pas de questions qui cherchent à savoir le nom ou le prénom de l'enseignant. Nous voudrions justifier cette démarche. Il a été rendu très évident que les enseignants participent à un sondage confidentiel. Néanmoins, certains nous ont interrogé sur le but final de cette recherche. Sans anonymat, un enseignant pourrait hésiter à s'exprimer lorsqu'il s'agit de questions portant sur le CBSE ou sur l'administration de l'école. Ainsi, fallait-il respecter la confidentialité de chacun des enseignants qui avait accepté de participer à notre recherche.

3.1 Étude empirique

3.1.1 Le profil de l'enseignant

Question 1: Nom de l'institution

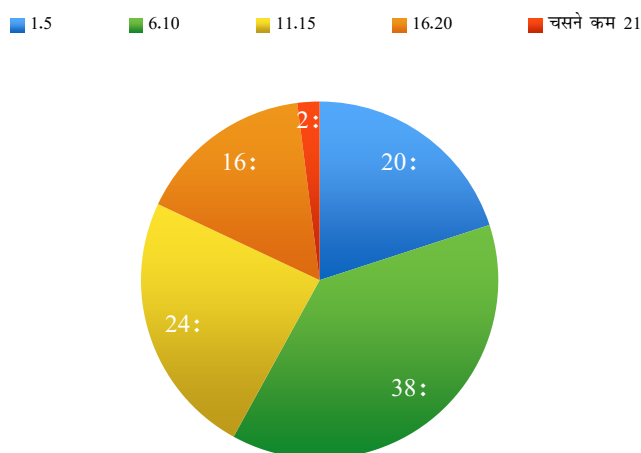
Cette question nous a permis d'identifier les écoles où on enseigne les langues étrangères¹. Elle relève de l'un des critères mentionnés ci-dessus pour établir notre échantillon.

Question 2 : Expérience en terme d'années

À partir de cette question, on a voulu dégager l'expérience professionnelle de l'enseignant. À l'aide des données du Tableau 1, nous pouvons dégager que 42% des enseignants ont entre 11 et 21 ans d'expérience. Il est facile de conclure que ces enseignants exercent leur métier depuis ou même avant l'introduction de la CCE en 2009. Ces enseignants ont travaillé au sein de l'ancien système de CBSE et de la CCE. De ce fait, ils sont en mesure de nous informer d'une manière exacte des avantages et des inconvénients des deux systèmes. Seulement 20% des enseignants ont moins de 5 ans d'expérience. Plus de 80% des enseignants ont une expérience d'enseignement de plus de 6 ans. Selon les directeurs des écoles, il est rassurant de diriger une équipe avec des enseignants 'expérimentés' possédant un tel nombre d'années d'expérience.

¹ Annexe III, p. (xiv)

Tableau 1¹



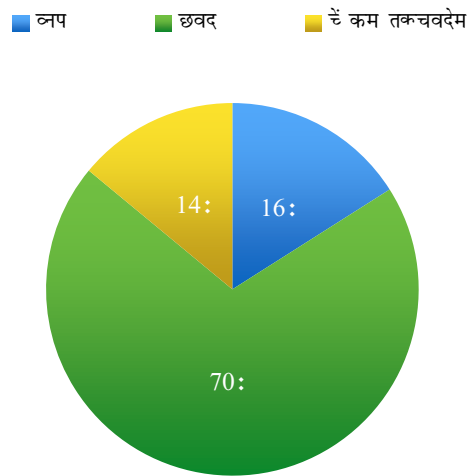
Question 3: D'autres matières enseignées

Dans les écoles, les langues étrangères n'ont pas le même statut que les autres matières telles les sciences, les mathématiques et les sciences sociales. La répartition des heures des cours offerte par le CBSE pour les langues étrangères est moins que pour les autres matières jusqu'à la classe de VIII^e. Selon cette répartition, les enseignants de langues étrangères ont souvent un horaire d'enseignement plus faible que leurs homologues. En plus, le nombre d'apprenants de langues étrangères dans un établissement est inférieur au nombre de ceux qui apprennent les langues indiennes. Ainsi, témoignons-nous un nombre réduit de cours pour les enseignants de langues étrangères. Ceci peut être la raison pour laquelle on leur confie la charge d'une autre matière à enseigner. Les responsables de la direction des écoles ne souhaitent pas que l'horaire de leur corps enseignant soit inférieur à trois ou quatre heures par jour. On observe que 16% des professeurs interrogés enseignent une autre matière.

¹ Pour calculer le pourcentage, nous avons utilisé la formule suivante:

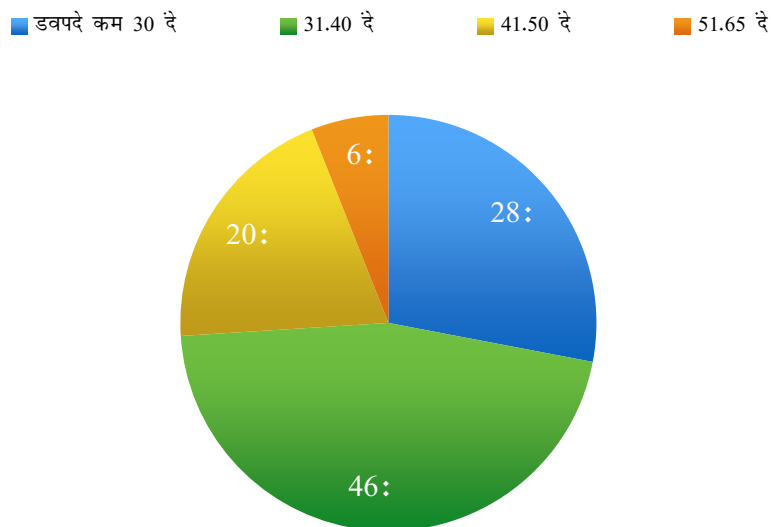
$$\frac{\text{sujets qui ont répondu} \times 100}{\text{nombre total des sujets}} = \frac{3 \times 100}{50} = 6\%$$

Tableau 2



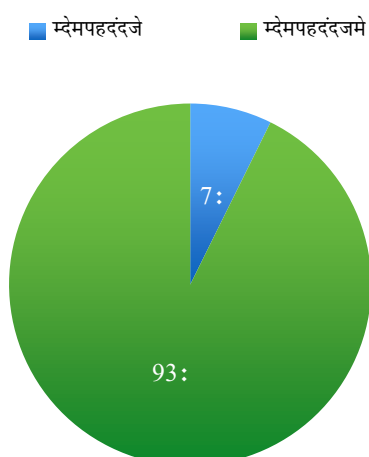
Question 4 et 5 : Âge et sexe d'enseignant

Tableau 3



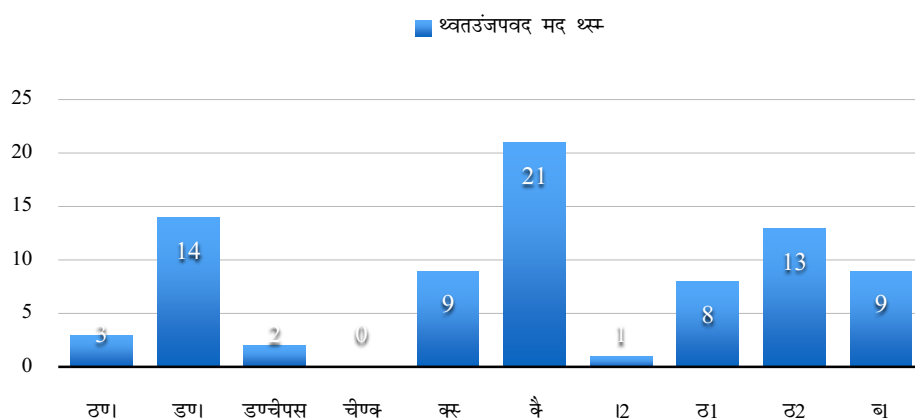
Les chiffres du Tableau 3 nous révèlent que la majorité des enseignants (74%) a moins de 40 ans. Ceci veut dire qu'un grand nombre d'enseignants se trouvent dans une tranche d'âge convenable pour répondre aux besoins exigeants de ce métier. Le Tableau 4 nous révèle que les langues étrangères sont énormément populaires parmi les femmes. Les matières telles les mathématiques et les sciences seraient peut-être plus populaires parmi les hommes.

Tableau 4



Question 6: Formation d'enseignant

Tableau 5¹



Comme réponse à cette question, nous avons donné sous forme de liste tous les diplômes offerts par les universités nationales et par l'Alliance Française. Les enseignants ont coché plusieurs options selon leur cas individuel. Nous nous sommes rendu compte que la plupart des enseignants ont passé plus d'un diplôme au cours de leurs études. Le désir d'ajouter un diplôme de l'Alliance Française au diplôme universitaire est évident puisqu'il y a des enseignants qui, ayant le diploma de Master, ont passé le Diplôme Supérieur (désormais DS) ou un/des niveaux du Diplôme

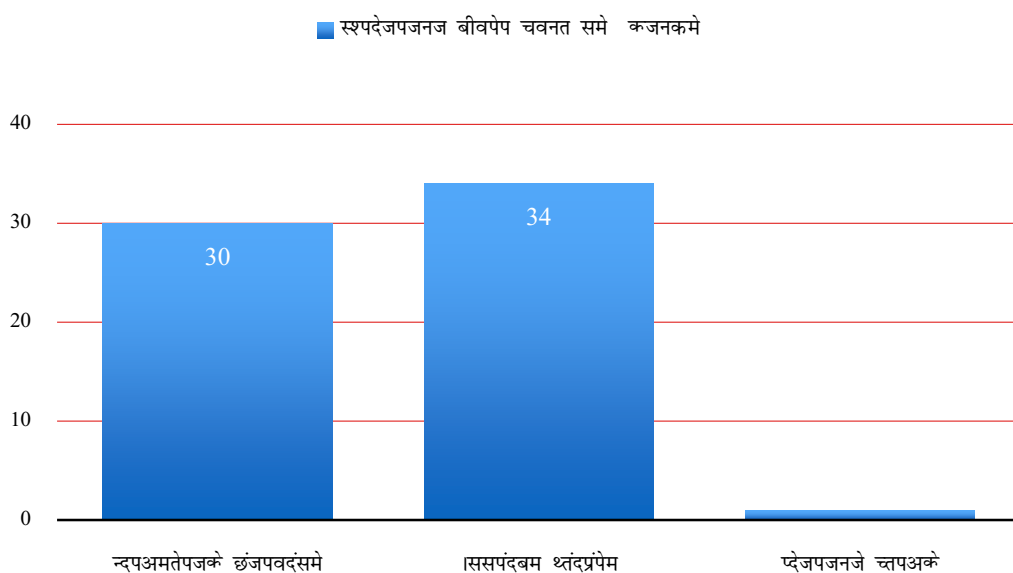
¹ Comme réponse à certaines questions, les participants ont coché plusieurs options. Pour les données difficiles à représenter en pourcentage, nous les avons représentées en bâtons.

Élémentaire de Langue Française (désormais le DELF) ou du Diplôme approfondi de Langue Française (désormais le DALF). Les enseignants qui avaient passé le Diplôme de Langue (désormais DL) ou le DS ont ajouté à leur qualification des diplômes DELF/DALF après l'introduction de ces derniers en 2005¹. On a trouvé que la plupart des enseignants sont bien formés. Il existe un désir parmi les enseignants de perfectionner leurs compétences en français. Néanmoins, nous avons trouvé qu'il existe trois enseignants qui n'ont passé qu'un seul diplôme. Ces trois enseignants ont chacun le B.A (French), le B1 ou le B2 des diplômes DELF. Nous inférons que dans les écoles il n'y a pas de critères fixes de formation minimum pour embaucher les enseignants du FLE. Il convient de mentionner que les universités nationales n'embauchent pas les enseignants sans qu'ils aient réussi le Master et le National Eligibility Test (NET).

Question 7: L'institut choisi pour l'apprentissage du français.

En analysant les chiffres du Tableau 6, on trouve que parmi les 34 enseignants qui ont fait leurs études à l'Alliance Française, 19 enseignants possèdent également des diplômes universitaires.

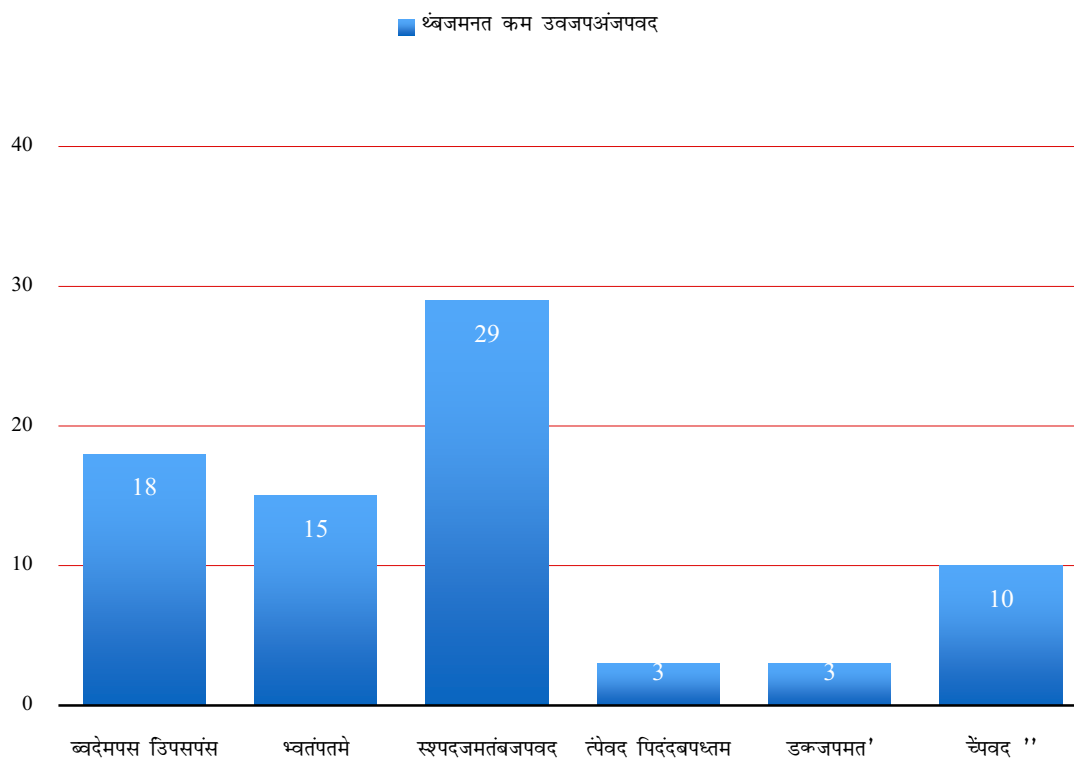
Tableau 6



²<https://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/cours/article-delf-et-dalf---les-diplomes-de-francais-langue-etrangere-3177.htm> et http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier5_Lescure.pdf consultés le 19 mars 2017

Q.8: Motivation pour le choix du métier

Tableau 7¹



À cette question, les enseignants qui avaient coché plus d'une option ont voulu faire observer que les raisons de choisir le métier d'enseignant peuvent être variées. Pour la plupart, la raison principale de choisir le métier d'enseignant est de rester auprès des jeunes. On remarque que:

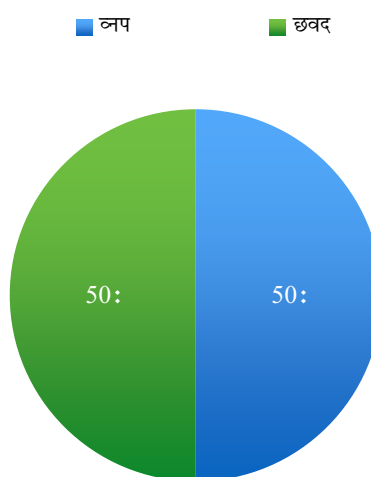
- 3 personnes ont voulu devenir enseignant à la fin de leurs études pour des raisons financières.
- 10 enseignants ont exprimé que leur passion pour la langue est la raison de leur choix.
- Une personne a attribué son choix du métier d'enseignant au hasard.

¹Les critères marqués d'un astérisque sont les options ajoutées à certaines réponses par les enseignants. (* Métier d'enseignant; ** Passion pour la langue)

Question 9 a & b: Cours sur la méthodologie du FLE

Les chiffres du Tableau 8 révèlent que la moitié des enseignants interrogés ont suivi des cours de méthodologie de l'enseignement du FLE au cours de leurs études en français. Néanmoins, il est inquiétant de voir qu'il existe un nombre équivalent de personnes qui n'ont pas assisté au cours de didactique des langues étrangères.

Tableau 8



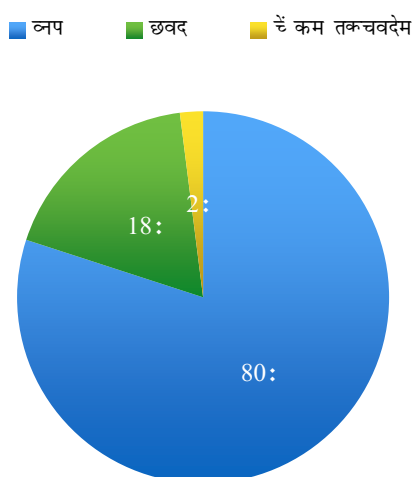
Nous estimons que la formation initiale, acquise au cours des études universitaires, aide les enseignants de langues étrangères à se former pour le métier d'enseignant étant donné que pour les enseignants de langues étrangères le diplôme d'enseignement¹ n'est pas obligatoire. Suivre un cours de méthodologie / de didactique aide à créer une base solide d'enseignement chez les nouveaux enseignants.

¹On fait allusion au diplôme de B.Ed, un diplôme exigé pour embaucher un enseignant dans une école.

Question 10: Formation continue

Nous avons observé que 80% des enseignants ont suivi des stages de formation continue. 20 enseignants ont assisté à moins de 3 stages et un nombre équivalent d'enseignants a assisté au moins 3 stages. Un enseignant n'a pas répondu à cette question.

Tableau 9



Or, il a été observé que les stages mentionnés étaient souvent d'une courte durée d'un ou deux jours. Un petit nombre d'enseignants ont assisté à des stages de 15 jours au CIEP¹ à Sèvres ou de neuf mois à l'université de Delhi. Néanmoins, d'après les données, il semble que la moitié des enseignants désirent perfectionner leurs compétences en matière d'enseignement.

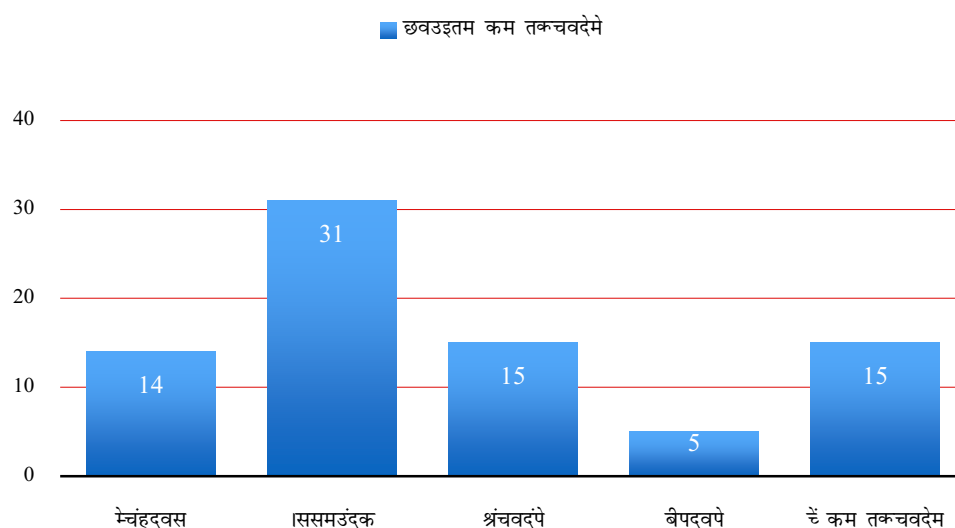
¹Centre International d'études Pédagogiques

3.1.2 Profil des écoles

Question 11: Langues enseignées à l'école

Le nombre d'écoles qui offrent des langues étrangères augmente. Bien sûr, certaines proposent plusieurs langues étrangères pour pouvoir offrir un grand choix à leurs apprenants. Par conséquent, les enseignants ont coché toutes les langues enseignées dans leurs institutions. Après le français, l'allemand serait la deuxième langue offerte aux apprenants. Le japonais et l'espagnol deviennent, elles aussi, des langues populaires dans les écoles.

Tableau 10



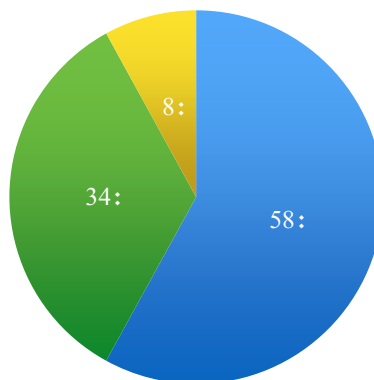
Pourtant, il existe 15 écoles où le français est la seule langue à être proposée. Ceci peut être attribué au fait que la plupart des écoles la reconnaissent comme la plus populaire parmi les langues vivantes européennes.

Question 12: La langue préférée des apprenants.

En vue de créer des données systématiques à l'égard de la popularité des langues étrangères, nous avons examiné les réponses pour les deux langues préférées. Notre analyse nous a amené vers les chiffres représentés dans le Tableau 11 qui montrent la popularité du français auprès des apprenants indiens. Pourtant, il convient de mentionner que dans deux écoles, l'espagnol partage le même statut que le français. 34% des personnes interrogées n'ont pas bien compris la question. Ils ont coché selon leur propre perception de la popularité des langues!

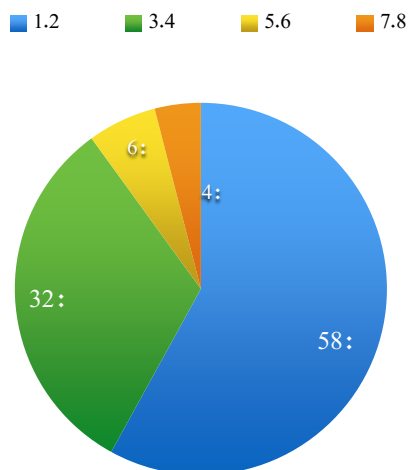
Tableau 11

■ थंदप्रंणे ■ ननमेजपवद उंस बवउचतपे ■ चें कम तकचवदेम



Question 13: Nombre d'enseignants dans un établissement.

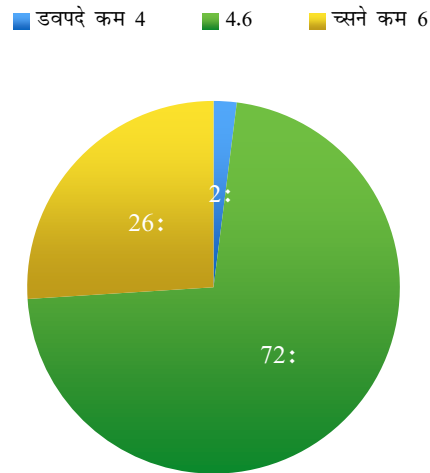
Tableau 12



Il est tout à fait évident que les écoles qui ont plus de cinq enseignants ne sont pas nombreuses (Tableau 12). Le nombre d'enseignants est étroitement lié à celui des apprenants qui apprennent le français dans un établissement. Cependant, il existe des établissements où il y a un seul enseignant qui s'occupe de tout le travail concernant l'apprentissage du français.

Question 14: Le nombre de cours effectués par jour.

Tableau 13

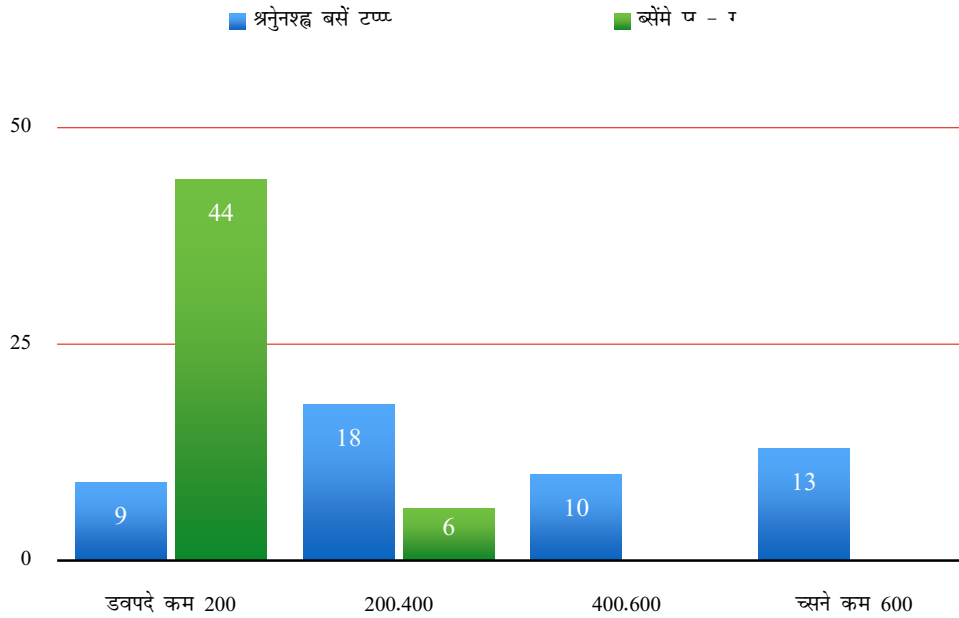


En général, une journée à l'école dure de 6 h à 6 h 30 minutes. La durée des cours étant de 35 à 40 minutes¹, 72% des enseignants assurent des cours pendant 4 heures dans une journée. Cette durée ne tient pas compte de toutes les fonctions que l'enseignant est tenu d'effectuer dans l'établissement où il travaille.

¹ Question 17 du questionnaire pour enseignants.

Question 15: Le nombre d'apprenants dans un établissement scolaire.

Tableau 14



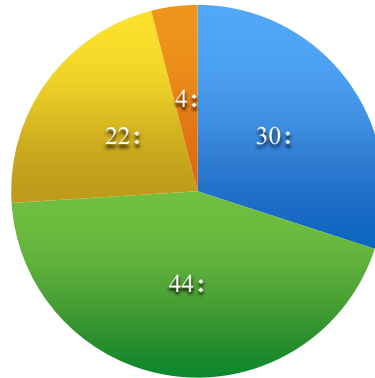
Comme il a été constaté plus haut, le français jouit d'une énorme popularité auprès des apprenants en Inde. À partir des données du Tableau 11, nous remarquons que le français est la langue préférée dans 58% des écoles choisies. Les données du Tableau 14 révèlent que dans 13 écoles, il y a plus de 600 élèves qui apprennent le français jusqu'à l'âge de treize ans soit la classe VIII. Cependant, on témoigne d'une chute significative dans le pourcentage d'apprenants de français lorsqu'ils arrivent en neuvième classe. Les chiffres révèlent qu'il y a moins de 200 apprenants dans 88% des écoles.

Question 16: Nombre de sections par niveau de classe.

De VI^e à VIII^e

Tableau 15

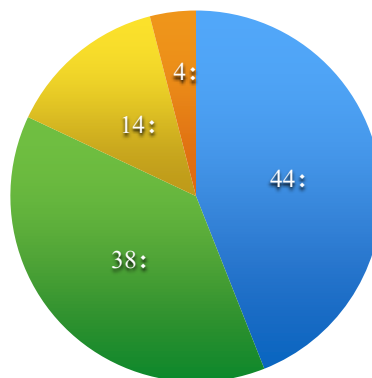
■ 1.2 ■ 3.4 ■ 5.6 ■ चसने कम 7



En IX^e et en X^e

Tableau 16

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4



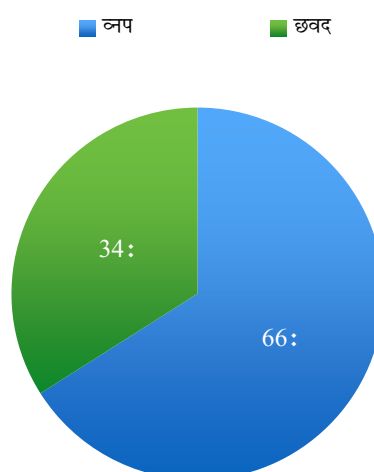
La chute du nombre d'élèves se manifeste nettement à travers le nombre des sections de français en neuvième dans les écoles. On y observe une baisse puisque les apprenants doivent effectuer un choix parmi les langues offertes. C'est une décision importante car le secondaire est considéré comme une étape significative. Ils doivent choisir une deuxième langue selon leur motivation et selon leur compétence (la première étant l'anglais dans toutes les écoles privées). Depuis quelques années, le hindi commence à devenir le choix préféré de ceux qui ne veulent pas risquer leurs notes dans l'examen de fin du niveau secondaire.

3.1.3 Les préparatifs avant l'introduction de la CCE

Questions 18, 19 & 20: Le *Teacher's Manual for Continuous and comprehensive Evaluation*.

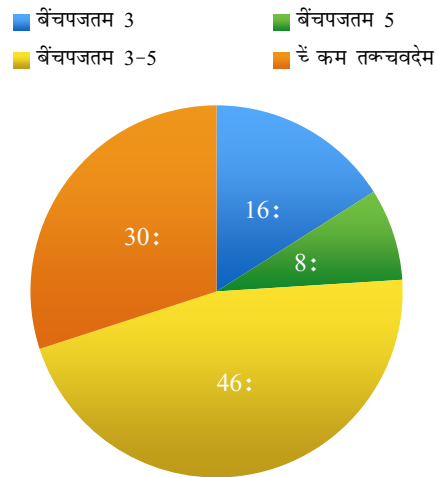
Q 18. Avez-vous reçu une copie personnelle du *Teacher's Manual* ?

Tableau 17



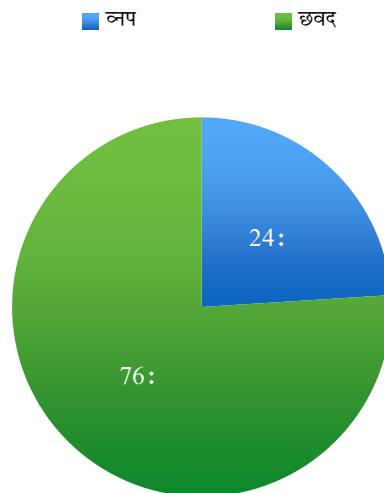
Q 19. Avez-vous parcouru le contenu du *Teachers' Manual*?

Tableau 18



Q 20. Y a-t-il des instructions pour les enseignants de langues étrangères dans le *Teachers' Manual*?

Tableau 19



L'introduction de la CCE s'est effectuée par le biais d'une lettre officielle¹ du CBSE aux directeurs de tous les établissements sous sa direction. Le *Teachers' Manual for continuous and comprehensive evaluation* a été rendu disponible aux directeurs des écoles qui, avec deux enseignants de leur établissement, ont été formés par le CBSE afin de comprendre les modalités du nouveau système d'évaluation². Or, en interrogeant les enseignants à propos du *Teachers' Manual*, nous avons voulu vérifier si les institutions scolaires avaient bien mis en œuvre les démarches préliminaires pour former les enseignants. On observe que 34% des enseignants n'ont pas reçu de copie du *Teachers' Manual*. Parmi les 66% qui l'ont reçue, 54% ont accepté de parcourir le contenu du chapitre 3³ du *Teachers' Manual*. 46% des personnes interrogées ont accepté d'avoir parcouru le chapitre 5⁴. Des réponses contradictoires données pour ces questions nous ont amené à nous demander si les enseignants avaient bien saisi nos questions. À titre d'exemple, il convient de faire état de certaines contradictions. Les enseignants qui n'ont pas reçu le *Teachers' Manual*, ont répondu par l'affirmative qu'ils avaient lu soit un seul, soit les deux chapitres du *Teachers' Manual*. Par contre, ceux qui ont répondu affirmativement à la question 18, ont choisi de ne pas donner de réponse à la question 19. Une troisième contradiction s'est manifestée dans la réponse 'Oui' à la question 20. Pour autant que nous sachions, le *Teachers' Manual* ne s'adresse qu'aux enseignants de 'langues'. Aucune mention explicite des langues étrangères n'a été trouvée au cours de nos recherches. On pourrait attribuer ces réponses aux connaissances insuffisantes des enseignants.

¹ JOSHI Vineet, <http://cbse.nic.in/circulars/cir39-2009.pdf>, consulté le 27 novembre 2016.

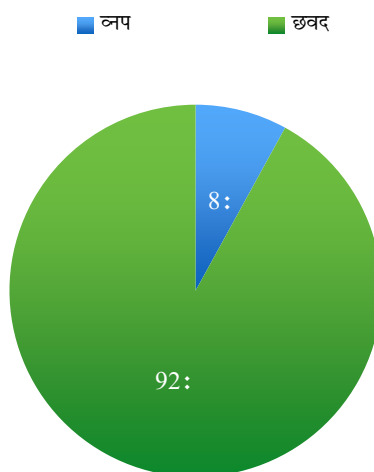
² *ibid.*, rubrique 5.

³ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, «CCE in Secondary Classes», pp.19-46.

⁴ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, «Techniques and Tools of Evaluation», pp.69-93.

Question 21: Rencontres organisées par le CBSE pour les enseignants de langues étrangères

Tableau 20



Comme nous venons de préciser plus haut, le CBSE a organisé des formations destinées aux directeurs accompagnés de deux enseignants de chaque établissement scolaire pour expliquer les modalités de la CCE. Cependant, 92% des enseignants interrogés avouent ne pas être au courant du fait que des ateliers ont été organisés pour les enseignants de langues étrangères. Les enseignants et les directeurs qui devaient, suite à leur formation, transmettre les propositions du nouveau système l'ont peut-être fait pour des matières telles les sciences, les mathématiques et les sciences sociales. Il est probable que les enseignants-formateurs n'ont guère fait de distinction entre les langues comme l'anglais, le hindi et les langues étrangères.

Question 22 a & b : Les instructions initiales pour les activités formatives aux enseignants de FLE.

Tableau 21 (22. a)

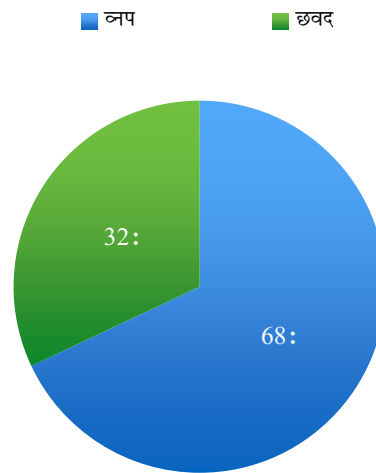
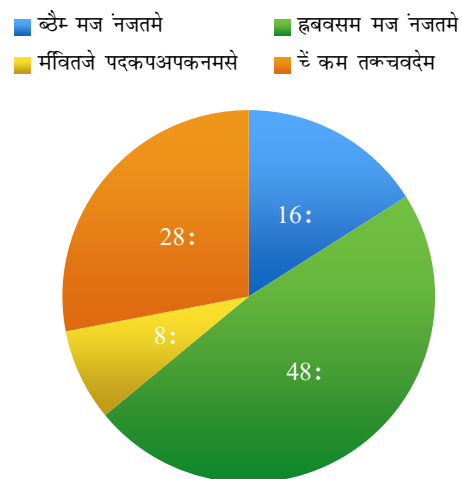


Tableau 22 (22.b)*



Vu l'énorme changement qu'a subi le système éducatif indien, il est inquiétant de voir que 32% des enseignants (Tableau 21) révèlent qu'ils n'ont pas reçu d'instructions officielles en ce qui concerne les activités formatives, point saillant de la CCE. 64% des enseignants admettent d'être guidés à ce sujet soit par le CBSE soit par les responsables des écoles. Toutefois, 8% ont fait des efforts individuels et pour

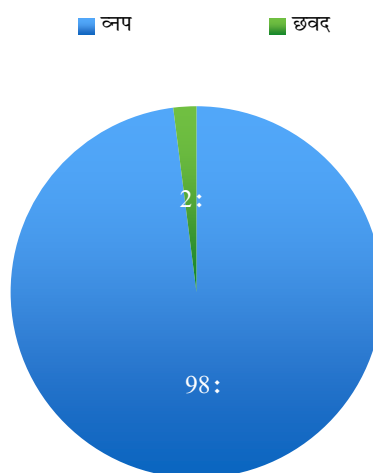
ce faire, se sont servis de l'aide apportée par des enseignants d'autres écoles, à travers internet et ont participé à des stages en vue de consolider leur compréhension de ce nouvel outil d'évaluation. 28% des enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question.

3.1.4 Les pratiques de la classe de FLE

Question 23 a & b: Activités proposées pour tester les quatre compétences en classe.

Il est très rassurant de se rendre compte que presque la totalité des enseignants ont répondu par l'affirmative à cette question. Suite à l'analyse de ces chiffres, on peut constater que le plus grand succès de la CCE repose sur le fait que les enseignants doivent réfléchir à une variété d'activités en mettant l'accent sur la compréhension orale et sur la production orale. D'ailleurs, une recommandation de la CCE propose d'alterner de manière équilibrée les activités orales avec celles à l'écrit. Mais est-il possible pour les enseignants de mener les activités de production orale et de compréhension orale vu le nombre d'élèves dans une classe?¹

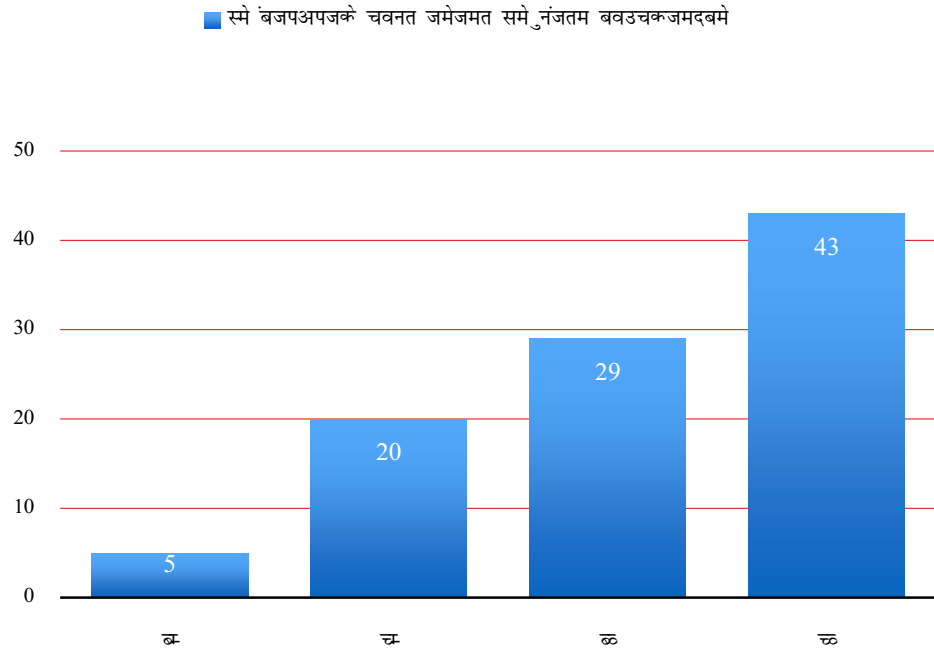
Tableau 23 (23.a)



La partie B de la question 23 (Tableau 24) cherchait comme information des exemples d'activités réalisées afin d'évaluer les quatre compétences. Nous avons classé les réponses des 43 enseignants qui réalisent ces activités en classe.

¹En général, une classe compte plus de 40 élèves dans une école privée.

Tableau 24



Légende:

CE: Compréhension écrite
PE: Production écrite

CO: Compréhension orale
PO: Production orale

Le Tableau 24 représente le nombre de fois que les enseignants ont coché une compétence particulière. Au cours de notre analyse, nous avons minutieusement noté tous les exemples cités qu'il convient maintenant de partager.

La compréhension et l'expression écrite

À partir de ces données, il est fort évident que les enseignants du niveau secondaire mettent l'accent sur la compréhension et l'expression orale parmi les quatre compétences. Un nombre limité d'enseignants ont mentionné les activités qui évaluent les compétences écrites. Cependant, les enseignants ne font pas trop d'efforts à concevoir des activités pour l'expression écrite et se limitent aux activités prescrites telles écrire des dialogues, des messages, des invitations, des lettres et ainsi de suite. En ce qui concerne la compréhension écrite, ils s'appuient sur les manuels des éditeurs indiens ou sur l'internet pour trouver les textes.

La compréhension orale

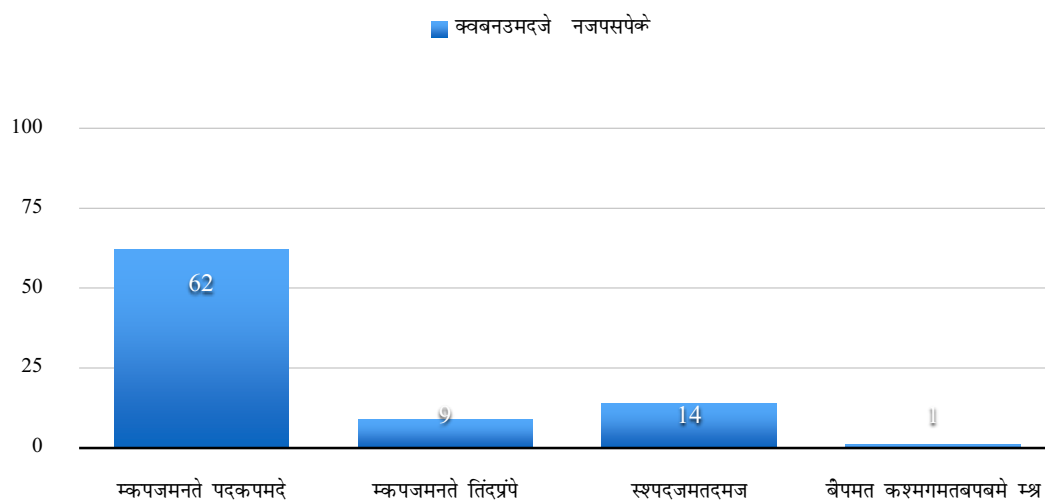
Afin de former leurs apprenants à cette compétence, les enseignants ont expliqué qu'ils se servaient des manuels qui visent la préparation des examens DELF niveau A1 et A2. Ils mentionnent aussi les chansons comme outil d'apprentissage. Certains enseignants ont déclaré qu'ils utilisaient la dictée pour tester la compréhension orale, ce qui nous a étonné.

La production orale

Un grand nombre d'exemples ont été cités par les enseignants pour cette compétence qui était exploité rarement dans le système précédent. À titre d'exemple, les enseignants ont cité les jeux de rôle, la récitation de poèmes, les activités d'improvisation¹, les débats, la description d'images et des présentations - diaporama.

Question 24: Utilisation d'autres documents / de manuels / de ressources en classe de FLE.

Tableau 25



Les enseignants des établissements scolaires se limitent souvent aux éditeurs indiens quant à la recherche des ressources. Seulement 9 enseignants parmi ceux interrogés ont recours aux éditeurs français ou à l'internet pour y trouver des documents ou des ressources pédagogiques. Il convient de mentionner que les

¹ L'exemple cité est l'activité 'Just a Minute', beaucoup utilisée dans les concours de langue.

manuels des éditeurs français visant la formation des quatre compétences sont facilement disponibles dans les grandes villes. Toutefois, on remarque que les enseignants préfèrent consulter les ressources fournies par des éditeurs indiens. Peut-être, le prix de ces ouvrages est-il plus abordable.

Question 25: Les techniques d'évaluation préconisées par la CCE et utilisées en classe de FLE au niveau secondaire.

Le Tableau 26 fait allusion aux outils et techniques d'évaluation que le CBSE propose afin d'évaluer les activités variées.¹

Nos observations pour les données du tableau sont ci-dessous:

- Nos investigations nous révèlent que les activités écrites sont utilisées trop régulièrement en classe de FLE.
- En vue d'enregistrer les activités pour qu'il puisse y avoir une 'preuve' concrète des activités menées, le CBSE a proposé des outils tels les projets, les photographies et les enregistrements audios ou vidéos de l'activité effectuée. À partir des chiffres liés à ces outils, on peut analyser que les enseignants ne s'en servent que 'quelquefois'.
- Le portfolio constitue une technique significative en ce qui concerne l'évaluation d'un apprenant. Ce dernier est censé garder tout le travail fait au sein de toutes les activités formatives réalisées au cours d'un semestre. L'enseignant doit vérifier 'le dossier' et lui accorder des points. (Le CBSE recommande 5 points pour le portfolio). 48% des enseignants admettent qu'ils s'en servent rarement alors que 20% n'ont pas coché de case liée à cet outil.
- D'après le CBSE, aucune activité formative ne peut être menée sans préparation d'une grille d'évaluation². Or, 30% des enseignants n'en utilisent que rarement. Cela amène à se demander si les enseignants trouvent difficile de concevoir cet outil complexe et minutieux.

¹ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, «Techniques and Tools of Evaluation», pp.69-93.

² Voir ANNEXE IV, p. (xv)

Tableau 26¹

Les Techniques d'évaluation	Souvent	Quelquefois	Rarement	Pas de réponse
Les activités écrites	96	4	-	-
Les activités orales	38	60	2	-
Les listes de contrôle	34	22	38	6
Les devoirs	80	20	-	-
Le portfolio	12	20	48	20
Les projets	44	48	6	2
Les photographies	18	38	36	8
Les enregistrements audio/vidéos	22	48	20	10
Les grilles d'évaluation	38	26	30	6
Les questions à choix multiple	60	32	6	2

3.1.5 Le point de vue des enseignants.

Dans cette partie de notre recherche, il s'agit d'obtenir les opinions personnelles des enseignants sur certains aspects de la CCE.

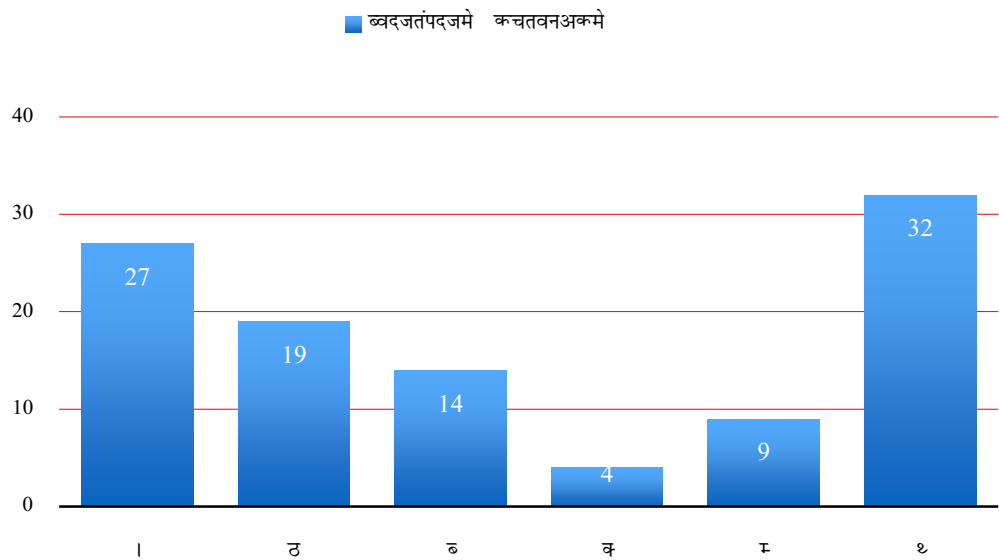
Question 26: Des contraintes éprouvées dans l'enseignement du FLE

D'habitude, dans les écoles privées, il y a de nombreux élèves dans les classes. Ce chiffre varie entre 35 à 45 apprenants par classe. Selon les recommandations de la CCE, les enseignants doivent réaliser plusieurs activités au cours d'un semestre pour évaluer un apprenant. Le défi principal des enseignants reste la réalisation de ces

¹Les chiffres du Tableau 26 sont en pourcentage.

activités dans des classes surchargées. La gestion de la discipline des apprenants, leur évaluation dans les activités de groupe et l'utilisation du temps des autres apprenants lorsqu'ils observent l'activité en cours, sont parmi les plus grandes inquiétudes des enseignants. Le maintien des dossiers est aussi un grand problème auquel font face les enseignants. Pour effectuer l'évaluation formative¹, l'enseignant doit organiser huit activités au minimum. Or, il existe des variations dans la mise en place de cet aspect selon la direction de chaque établissement. En plus, chaque enseignant doit conserver le résultat de toutes les activités effectuées au cours de l'année. Cette tâche devient encore plus difficile lorsqu'il s'agit du niveau secondaire. Les résultats des élèves en IX^e doivent être préservés jusqu'à ce qu'ils aient réussi l'examen de X^e. Le maintien de toutes les listes de classes enseignées et de tous les devoirs devient un défi pour les enseignants du niveau secondaire.

Tableau 27



Légende:

A: Documentation
B: Création de FA
C: Réalisation de FA

D: Correction des écrits
E: Correction de FA
F: Gestion des activités

¹Chaque année scolaire doit se composer de 4 FA soit 2 FA par semestre. Chaque FA comprend un test écrit et deux voire plusieurs activités supplémentaires. Le CBSE recommande une activité à l'oral et une activité à écrit dans chaque FA.

Les données du Tableau 27 révèlent que les tests écrits et la correction des activités formatives ne sont guère ressentis en tant que défis. Toutefois, afin d'effectuer huit activités dans une année tout en les alternant selon la compétence visée, les enseignants consacrent beaucoup d'efforts à la conceptualisation et à la réalisation des activités. Or, le temps que demandent ces tâches augmente le stress de l'enseignant.

Question 27 a & b: Les points forts et les points faibles de la CCE.

Tableau 28 (27.a)

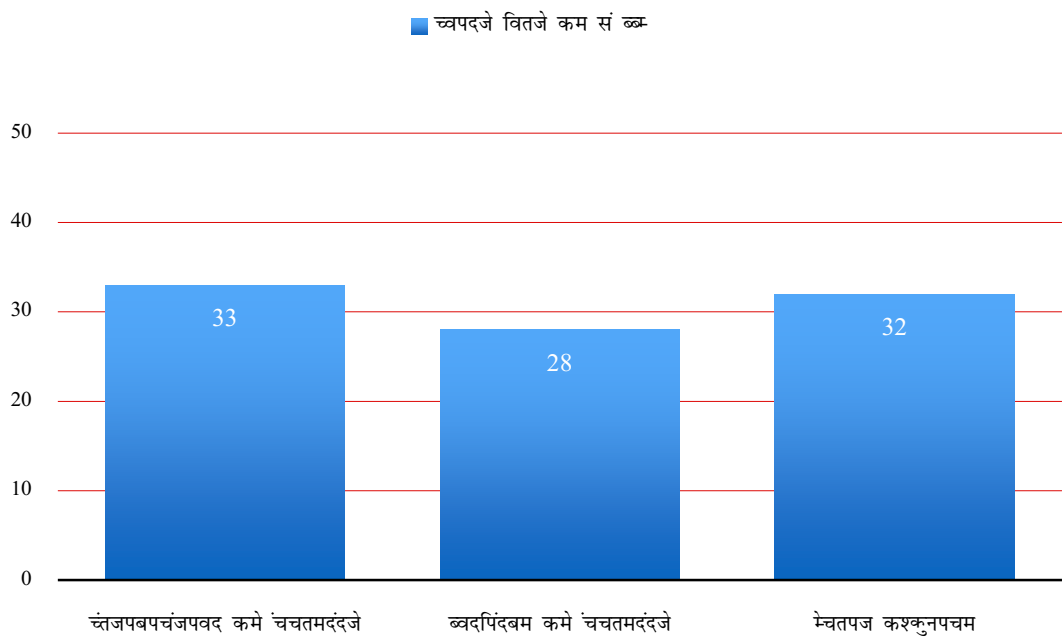
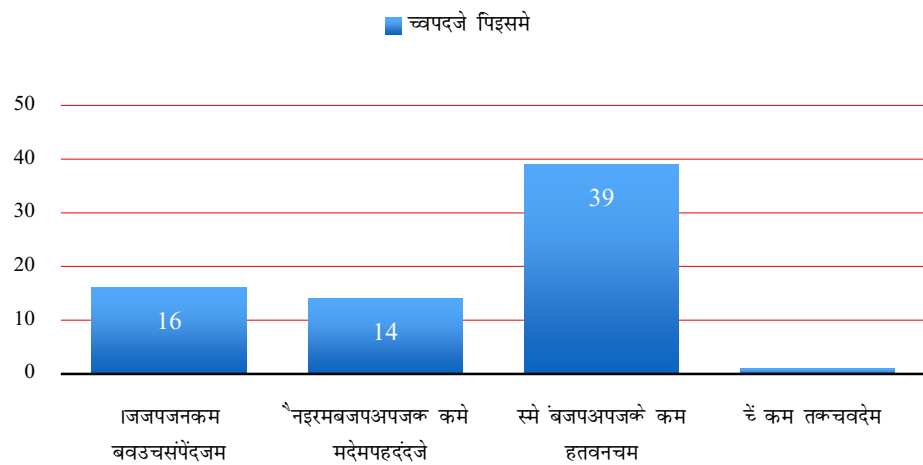


Tableau 29 (27.b)



En analysant les données des deux tableaux ci-dessus, on observe que les enseignants du niveau secondaire ne nient pas les avantages des pratiques préconisées par la CCE. Ils avouent que les apprenants sont devenus plus sûrs et ont acquis l'habitude de travailler en équipe. Cependant, ils admettent également que certaines pratiques proposées par la CCE ont rendu les apprenants complaisants et paresseux. La participation des apprenants dans les activités a également diminué sachant qu'ils auront de nouvelles opportunités à réussir leurs tests ou leurs devoirs étant donné que les enseignants doivent en proposer plusieurs selon les précisions de la CCE.

Question 28 (a & b): Les changements envisagés dans le système scolaire

Vu que la CCE a été introduit en milieu d'année scolaire (2009) dans un système en vigueur, les parties prenantes n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leurs points de vue au sujet des changements proposés.

Tableau 30 (28.a)

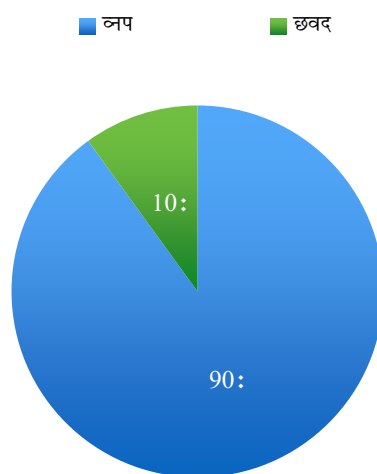
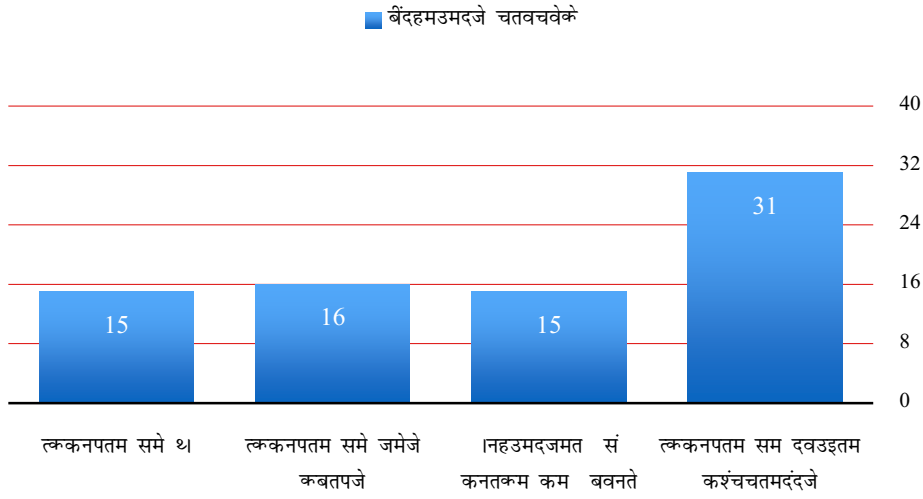


Tableau 31 (28.b)



Cependant, après avoir suivi le système depuis son introduction, ils sont de l'avis que certains changements dans le système scolaire sont inévitables pour que la CCE réussisse à atteindre ses objectifs. Le changement le plus important selon les enseignants est la réduction du nombre d'apprenants. Ils estiment réaliser mieux les objectifs de la CCE et ceux des activités proposées s'il y a un nombre réduit d'apprenants en cours de langue. Les activités formatives se sont ajoutées au système existant de tests ponctuels et celui de l'évaluation sommative. Or, aucune démarche n'a été suggérée afin de réduire le fardeau des enseignants puisque le nombre des tests n'a guère diminué dans la plupart des écoles.

Question 29: L'analyse de la CCE

La grille de la question 29 est répartie en fonction des thèmes divers liés à la CCE. Pour donner un aperçu des thèmes, nous voudrions élucider les différents aspects de cette répartition.

- Les observations de 1 à 3 se basent sur la perception générale de la CCE auprès de la communauté d'enseignants.
- Les constats de 4 à 8 cherchent à obtenir le feedback des enseignants à propos des activités formatives.
- L'observation 9 tient à connaître l'opinion des enseignants à propos de la gestion des documents.
- Les observations de 10 à 13 portent sur les manuels *Entre Jeunes* (2014).

Tableau 32¹

Observations	D'accord	Pas D'accord	Pas sûr	Pas de réponse
1. La CCE favorise la majorité des apprenants.	46	28	20	6
2. La CCE ne favorise que les apprenants motivés.	38	48	10	4
3. Il n'y a pas de changement dans l'enseignement du FLE après l'introduction de la CCE.	30	64	4	2
4. La réalisation de FA demande beaucoup de temps.	66	26	6	2
5. L'organisation de FA peut être faite sans préparation .	22	74	2	2
6. Les activités pour tester les quatre compétences sont plus fréquentes après la CCE.	72	20	6	2
7. Les FA ont ajouté au fardeau des enseignements	72	20	8	-
8. Évaluation de nombreux apprenants dans les activités de groupe est difficile.	74	14	10	2
9. Garder les documents comme 'preuve d'évaluation' est une tâche faisable.	24	78	4	4
10. Le nombre de leçons dans le livre prescrit doit être réduit.	28	54	16	2
11. Les éléments sur la culture et la civilisation française doivent être augmentés.	52	24	22	2
12. Le livre prescrit doit proposer des activités orales.	86	4	8	2
13. Le nombre d'exercices grammaticaux doit être augmenté.	56	34	8	2

Selon les réponses des enseignants, nous sommes arrivés à quelques conclusions concernant la CCE et les pratiques proposées qui se trouvent ci-dessous:

1. 46% des enseignants acceptent que ce système d'évaluation favorise majoritairement les apprenants. 20% des enseignants ne sont pas sûrs de ce constat.

¹ Les chiffres du Tableau 32 sont en pourcentage.

2. 48% des enseignants sont d'avis que les apprenants motivés ne sont pas les seuls à profiter du système CCE.
3. Selon 64% des enseignants, l'enseignement du FLE a subi des changements depuis l'avènement de la CCE. Cette observation semble prendre en compte l'introduction des activités formatives et l'évaluation compréhensive des apprenants.
4. 66% des enseignants acceptent que la réalisation des activités formatives demande trop de temps. Il est souvent possible qu'une activité prenne plus de 2 ou 3 cours pour une classe de 45 élèves. Ceci entraîne une perte de temps.
5. 74% des enseignants sont d'avis que la conceptualisation des activités formatives exige beaucoup d'efforts de la part des enseignants. Selon quelques-uns d'entre eux, le CBSE aurait dû identifier des moments spécifiques dans le calendrier scolaire pour la conceptualisation aussi bien que pour la réalisation des activités formatives.
6. 72% des enseignants avouent que les activités visant les quatre compétences sont organisées régulièrement.
7. 72% des enseignants perçoivent les activités formatives comme une charge supplémentaire de travail.
8. Bien que la régularité des activités communicatives afin de tester les quatre compétences ait augmenté, 74% des réponses montrent que l'évaluation de ces activités pour de grands groupes est une tâche peu faisable.
9. L'entretien des dossiers et la conservation des preuves des activités n'est pas une tâche réalisable d'après 78% des personnes interrogées.
10. Presque la moitié d'enseignants est satisfaite du nombre de leçons dans les manuels *Entre Jeunes*.
11. 72% des enseignants trouvent que les manuels ne répondent pas à leurs besoins pour enseigner la compétence culturelle aux apprenants.
12. Les livres prescrits pour le niveau secondaire ne proposent pas de pistes

pour les activités orales. Ceci montre que les livres mettent l'accent sur la compétence écrite et accordant peu d'importance à la compétence orale. 86% des enseignants souhaitent que les livres suggèrent plus de propositions pour la compétence orale afin de répondre aux besoins communicatifs des apprenants.

13. 56% des enseignants pensent que les manuels doivent proposer davantage d'exercices grammaticaux pour garantir un meilleur apprentissage linguistique.

Question 30 a & b: Le parcours de l'enseignant après l'avènement de la CCE

L'objectif de poser ces questions était de dégager si les enseignants des écoles ressentent un changement dans leurs parcours suite à l'avènement de la CCE. La majorité des enseignants (86% : Tableau 33) éprouvent que tout en étant avantageuse aux apprenants, la CCE a contribué à augmenter leur fardeau.

Tableau 33 (30.a)

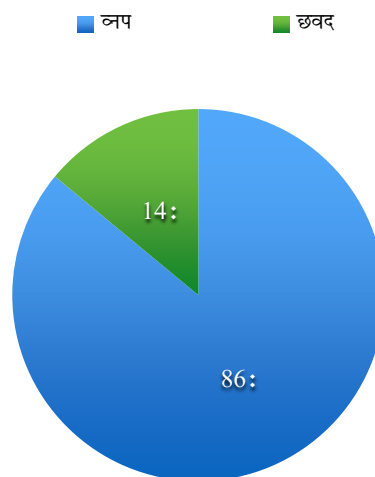
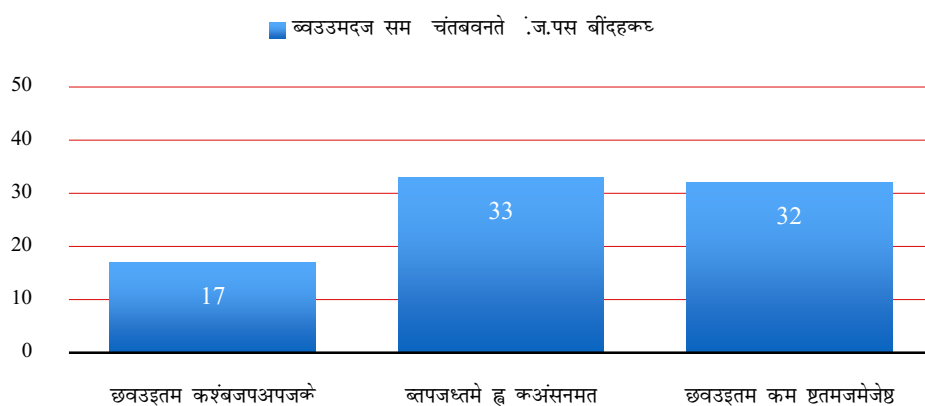


Tableau 34 (30.b)



À l'inverse des tests écrits ponctuels du système précédent, les enseignants ont de nombreuses activités variées à effectuer dont les résultats doivent être préservés soigneusement. En plus, la CCE préconise également l'évaluation des aspects non-académiques. Par conséquent, les enseignants doivent s'occuper non seulement de l'évaluation de la qualité du français, mais aussi de l'apprenant dans son comportement, ses attitudes, ses valeurs et son état physique.

Au cas où l'apprenant ne réussit pas un test ou reçoit une mauvaise note pour un devoir, la CCE propose de lui faire passer toute une série de nouveaux tests afin qu'il puisse améliorer sa note. Cette proposition engendre la préparation et la correction de devoirs ou de tests multiples de la part de l'enseignant. Évidemment, la préparation des tests et des devoirs répétitifs devient ennuyeux pour les enseignants qui sont déjà sous la pression des divers aspects de la CCE.

Notre recherche empirique auprès des enseignants du niveau secondaire serait incomplète sans une étude menée auprès des formateurs d'enseignants dans les régions où s'est déroulée notre recherche. Ainsi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous tenterons d'analyser la situation de la formation continue des enseignants telle qu'elle existe dans la région de la capitale indienne.

3.2 La formation continue dans Delhi et NCR

Il semble pertinent de mener une étude à propos de la formation continue suite à l'analyse des réponses des enseignants à notre questionnaire qui les ciblait. Pour effectuer notre deuxième étude, nous avons préparé un questionnaire pour les formateurs d'enseignants¹ qui animent les stages de formation continue dans la région de Delhi et de 'NCR'. Notre étude a eu pour objectif l'étude des formations qui ont lieu à Delhi et à NCR, d'en examiner la pertinence selon les demandes des enseignants et d'analyser s'il existe ou non un décalage entre les formations offertes et les besoins des enseignants.

Mais avant d'avancer dans notre étude, il importe de se poser la question : Qu'est-ce que la formation continue ? Pourquoi doit-on accorder de l'importance à la formation des enseignants ? Les enseignants profitent-ils de la formation continue afin d'affiner leurs compétences?

Avant de chercher à savoir ce qu'est la formation continue, il serait judicieux d'éclaircir le terme «formation» :

(...) L'adulte n'est pas un être professionnellement achevé ; il doit intégrer, s'approprier des compétences nouvelles, s'enrichir, se modifier par des apports constants.²

À la lumière de la citation ci-dessus, on peut dégager que la formation initiale s'avère insuffisante dans le développement professionnel d'un enseignant. Par contre, on souligne l'importance d'une formation tout au long de la vie. Les propos de Cuq et Gruca sont justes en ce qui concerne la formation continue:

La formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes.³

Compte tenu du fait que les enseignants de FLE exercent dans un environnement non-francophone, la formation continue devient de plus en plus important en vue de garder les compétences des enseignants au plus haut niveau possible. Étant donné que notre

¹ Annexe II.B, p. (x)

²CUQ Jean-Pierre, *op.cit.*, p.103

³CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.146.

recherche se limite à la région de Delhi où se trouve un grand nombre d'organismes publics aussi bien que d'instituts privés. Donc, les enseignants de ces régions peuvent souvent assister à des stages de formation.

Notre questionnaire pour les formateurs est composé de 13 questions qui sont réparties selon les critères suivants :

Questions 1 à 4 : Le profil du formateur / de la formatrice.

Questions 5 à 7 : La formation du formateur / de la formatrice en français et dans la didactique des langues et des cultures.

Question 8 à 11 : L'expérience du formateur / de la formatrice dans l'animation de stages en FLE.

Question 12 et la Question 13 : Les opinions du formateur / de la formatrice sur la formation continue dans la région de Delhi et NCR.

Nous avons découvert que dans les régions où nous avons mené notre recherche, il n'existe qu'un petit nombre de formateurs c'est-à-dire deux ou trois hommes. Nous avons distribué notre questionnaire à quinze formateurs. Quatorze questionnaires nous ont été rendus.

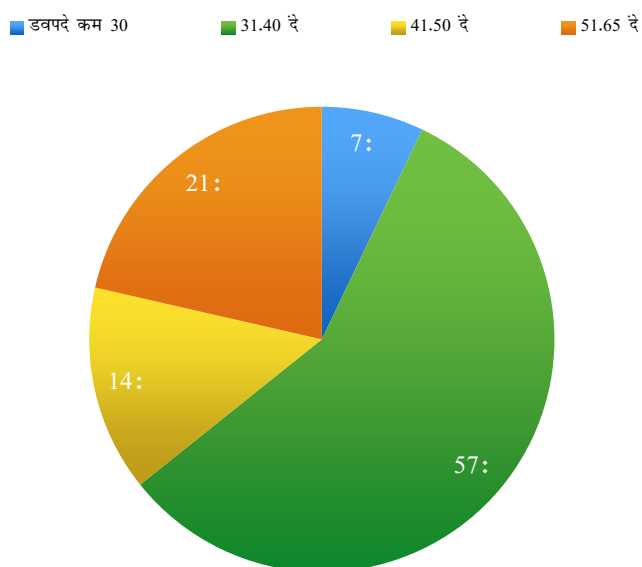
3.2.1 Le profil des formateurs

Q. 1 et Q.2: Nom et prénom

Les deux premières questions ont pour but de trouver le nom et le prénom des formateurs.

Q. 3 : Âge des formateurs

Tableau 1



La majorité des formateurs interrogés (57%) se trouvent entre 31 ans et 40 ans. 21% des formateurs ont entre 51 ans et 65 ans. On peut conclure que ce sont les personnes situées dans la tranche d'âge 31- 40 ans qui s'impliquent le plus dans l'animation des stages de formation et le font régulièrement.

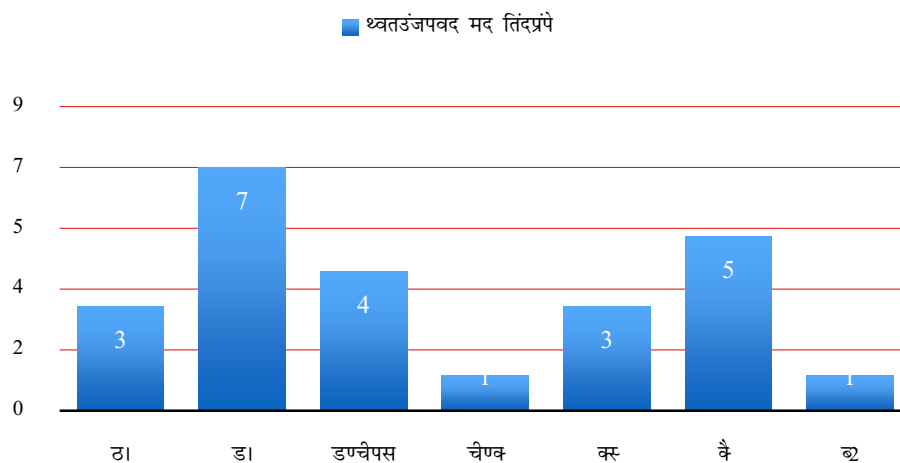
Q.4: Sexe

Comme ceci a été constaté plus haut, il existe un nombre limité de formateurs dans les régions où nous avons exercé notre étude. Nous nous posons la question si les hommes ont envie ou pas de devenir formateurs!

3.2.2 Formation en français

Q. 5 Formation en français.

Tableau 2

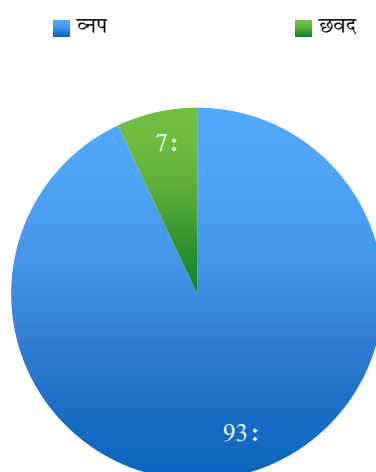


Comme réponse à cette question, les formateurs devaient cocher autant de cases possibles en fonction des diplômes obtenus. Parmi les personnes interrogées, nous trouvons qu'il existe quatre formateurs qui ont fait le M.Phil et une formatrice qui a fait le doctorat.

Q.6 Formation en didactique des langues-cultures.

93% des formateurs sont formés en didactique des langues et des cultures. Ces chiffres encourageants nous révèlent que les personnes qui sont responsables de la formation continue sont au courant des développements dans le domaine de la didactique des langues-cultures pour pouvoir les transmettre aux enseignants.

Tableau 3



Dans la partie B de la sixième question, il s'agit de connaître les stages suivis par les formateurs en vue de se mettre au courant des démarches et des préceptes pédagogiques récents. Il convient de faire état des formations suivies par les formateurs. En tant que formation didactique, la majorité des formateurs ont suivi des stages de formation (des SPCD)¹ organisés par l'Institut Français en Inde (désormais l'IFI) et le CIEP dont la durée est en général dix jours. Cependant parmi les formateurs, il y a ceux qui ont assisté au stage BELC² d'un mois. Certains ont aussi suivi des stages de 45 jours à la Sorbonne ou des stages en ligne de six mois. 43% des formateurs ont assisté aux formations des formateurs organisées par l'IFI et le CIEP.

¹ Stage pédagogique de courte durée.

² Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.

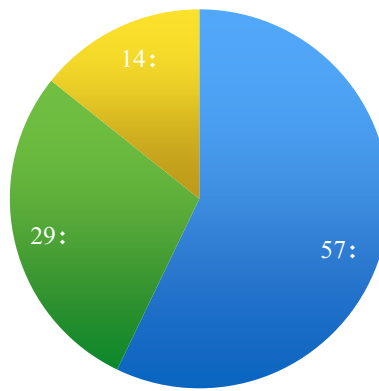
3.2.3 Formation en didactique

Q.7 L'enseignement du FLE:

Tous les formateurs interrogés sont des enseignants de français. Or les chiffres du Tableau 4 nous font observer que 57% sont des enseignants au niveau secondaire alors que 29% sont des enseignants des universités.

Tableau 4

■ हबवसम ■ न्दपअमतेपजक ■ व्तहंदपेउम च्त्तपअक

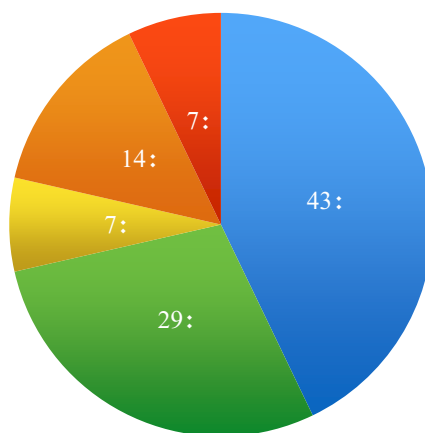
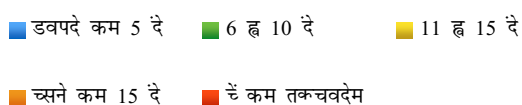


3.2.4 Expérience des formateurs en formation

Q.8 Expérience en tant que formateur

38% de formateurs ont animé plus de 5 stages pendant les trois dernières années. Une seule formatrice a animé plus de 15 stages. Cependant, la formation continue dans les régions analysées s'est intensifiée depuis dix ans. Les chiffres du Tableau 5 nous montrent que le nombre d'enseignants qui a été formé en tant que formateurs a augmenté au cours des dix dernières années. Pourrait-on lier l'avènement de la CCE en 2009 au besoin de formation ressenti par les parties concernées ?

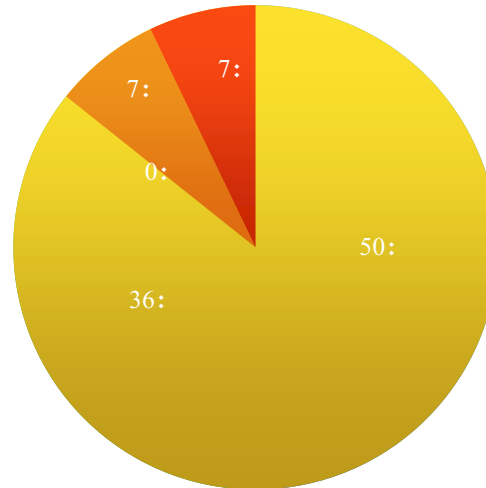
Tableau 5



Q 9. Nombre de stages animés

Tableau 6*

■ डवपदे कम 5 ■ 6 ह 10 ■ 11 ह 15' ■ चसने कम 15 ■ ॐ कम तकचवदेम



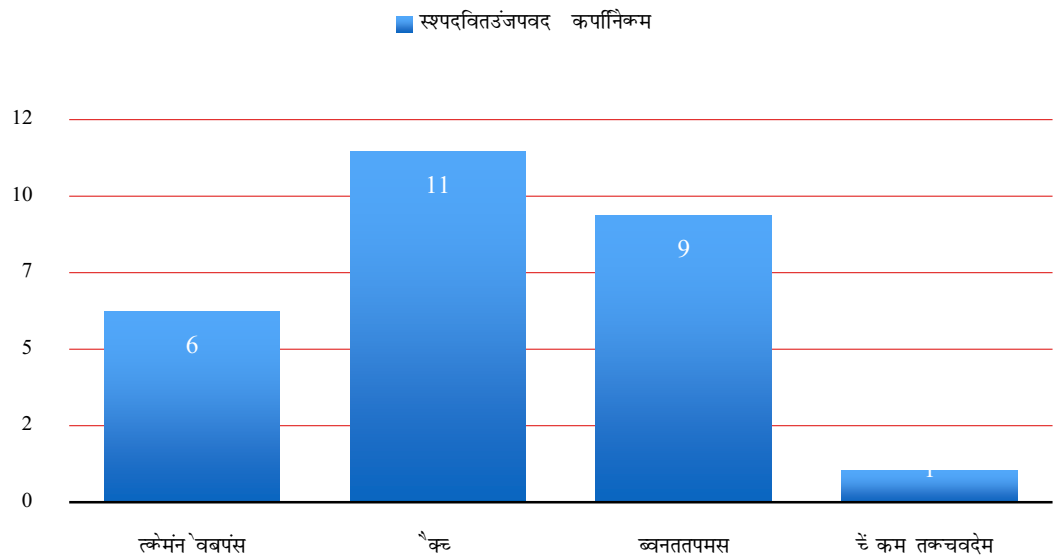
*Pas de données reçues

Nous inférons que 50% des formateurs ont animé moins de cinq stages de formation. Les formateurs, ayant animé entre cinq à dix stages constituent 36% de formateurs interrogés. On remarque que le nombre de formateurs qui animent régulièrement des stages est limité. Étant donné que 57% des formateurs proviennent des écoles (Tableau 4), on se demande s'ils trouvent difficile d'animer régulièrement des séances de formation.

Q. 10 La diffusion de l'information des stages

Ayant pu cocher autant de réponses que possible à la question 10, la majorité des formateurs ont identifié le siteweb de la *salledesprofs* en tant que source principale pour la diffusion de l'information concernant les stages. Neuf formateurs ont aussi identifié le courrier électronique et les réseaux sociaux comme le *WhatsApp* en tant que mode de communication populaire auprès des enseignants.

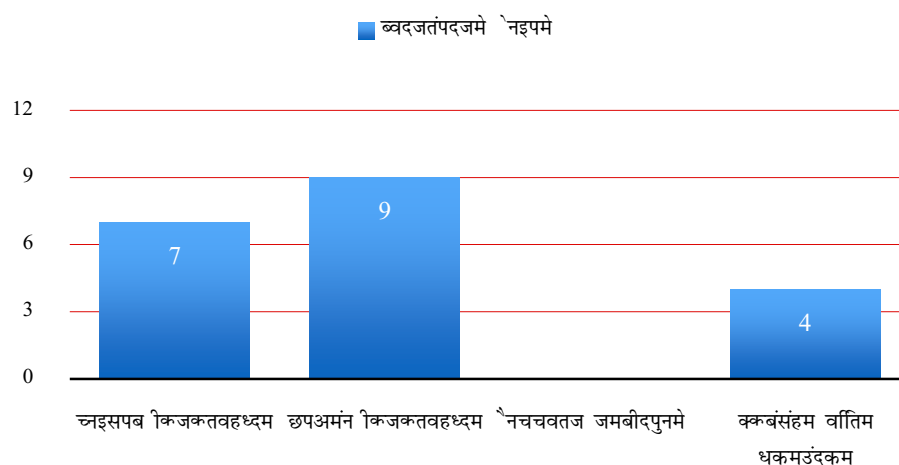
Tableau 7



Q. 11 Contraintes subies

La majorité des formateurs ont choisi les critères tels le «public hétérogène» lors des stages et le «niveau hétérogène»¹ des enseignants. Certains formateurs ont admis qu'il existe un décalage entre les attentes des enseignants et les thèmes des animations. Les préceptes pédagogiques élaborés pendant les stages de formation continue deviennent difficile voire impossible à être intégrés dans les pratiques de classe du niveau secondaire vu les contraintes d'horaires et le nombre d'apprenants dans une classe de langue.

Tableau 8

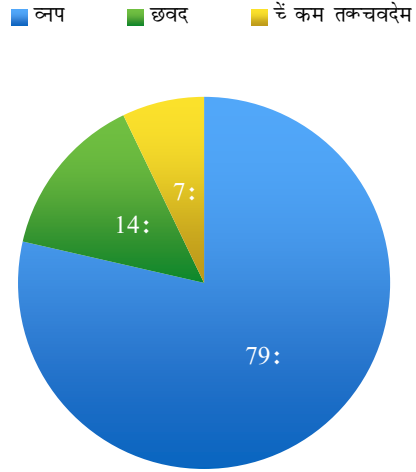


¹Question 11 du Questionnaire pour les formateurs, Annexe II B, p. (x).

3.2.5 Opinions des formateurs

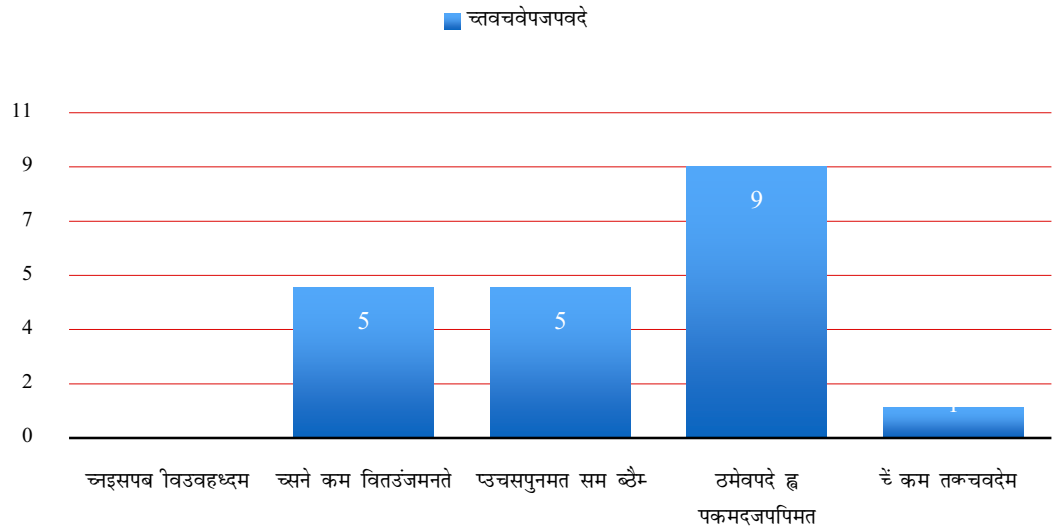
Q.12.a. Satisfaction à l'égard des stages de formation

Tableau 9



Q.12.b. Propositions pour l'amélioration des formations

Tableau 10



79% des formateurs expriment qu'ils sont satisfaits des stages de formation organisés à Delhi et dans la région NCR (Tableau 9). Cependant ils voudraient faire des suggestions en vue d'augmenter la réussite des formations organisées. D'après eux, les besoins et les attentes des enseignants doivent être identifiés. Ils proposent également d'impliquer la partie prenante principale à savoir le CBSE dans l'organisation de stages. Ils estiment que former les enseignants en tant que formateurs favorisera une meilleure diffusion de nouvelles démarches pédagogiques.

Conclusion

Les deux recherches empiriques menées à l'aide des questionnaires nous ont fourni des données importantes en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE et la formation continue des enseignants. Au terme de l'analyse de ces recherches menées auprès des enseignants et des formateurs, nous avons pu constater quelques aspects significatifs sur la situation actuelle au niveau secondaire des écoles de CBSE. Il convient de faire état de nos analyses :

La CCE : À travers nos enquêtes, nous avons pu observer non seulement les avantages de la CCE mais aussi certaines lacunes du système d'évaluation introduit par le CBSE en 2009. L'introduction de la CCE a été une démarche significative dans l'histoire du système éducatif indien. Or, cette démarche méritait sans doute des efforts de la part du CBSE afin de préparer le terrain pour que le nouveau système réussisse. Faute d'un travail préparatoire, les effets de la CCE sur tous les acteurs n'ont pas eu tous les effets escomptés.

Les enseignants de langues étrangères: Ces derniers devaient trouver des solutions à leurs difficultés initiales par eux-mêmes, en interrogeant leurs collègues ou en surfant les sites web. Leur tâche, devenue bien difficile, demandait beaucoup plus d'implication de leur part car il ne s'agissait plus d'évaluer simplement les contrôles, mais les valeurs, les attitudes et le comportement d'être-humains dans toutes les complexités de l'adolescence. On est obligé de se demander si les enseignants sont tous réellement munis de telles compétences psychologiques.

Les apprenants: Les adolescents indiens profitent des pratiques de la CCE qui leur offre l'occasion de s'exprimer en français plus souvent. La CCE propose également une variété d'activités telles que la réalisation et la présentation de diaporamas, des

débats, des interviews et des sondages qui encouragent la créativité et la confiance chez les apprenants. Toutefois, on remarque que les activités de groupe ont fait naître l'oisiveté parmi certains. Dans certains cas, la répétition de tests et de devoirs peut être considérée comme un outil néfaste que certains apprenants utilisent à leur gré pour améliorer leurs notes.

Les manuels: Les manuels prescrits par le CBSE ne semblent pas être conformes aux préceptes de la CCE car ils continuent à mettre l'accent sur la compétence écrite. La compétence orale (la production et la compréhension orale) est complètement négligée voire absente dans les manuels *Entre Jeunes*.

Les pratiques de classe: En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les enseignants de FLE trouvent difficile de réutiliser les compétences qu'ils acquièrent au cours des stages de formation continue. Viser les quatre compétences dans un cours de 35 à 40 minutes à un groupe de 40 ou 45 élèves est un défi à surmonter. 56% des enseignants pensent que les manuels doivent proposer davantage d'exercices grammaticaux¹. Ce constat nous fait remarquer que la moitié des enseignants trouvent difficile de s'éloigner des pratiques traditionnelles à savoir enseigner la langue par le biais d'exercices grammaticaux.

Les défis auxquels fait face l'enseignant: L'enseignant du niveau secondaire est très souvent responsable d'une classe et il fait aussi partie d'une équipe pour gérer la discipline dans l'école. Il est également chargé de certains rôles administratifs importants selon ses compétences. Compte tenu de toutes ces responsabilités supplémentaires, on peut facilement conclure que l'enseignant travaille à un rythme effréné. En plus, si l'horaire d'un enseignant est léger, on lui demande d'enseigner d'autres matières. On est obligé de se demander si les raisons citées ci-dessus découragent les jeunes de nos jours à choisir le métier d'enseignant.

Formation continue: Pour ce qui est de la recherche auprès des formateurs, nous avons pu dégager que le nombre de formateurs dans la capitale et dans les régions avoisinantes est fort limité. Or, on est en droit de se demander quelle serait la situation de la formation continue dans les villes à l'intérieur de l'Inde. Suite à notre analyse,

¹ Observation 13 Tableau 32, Chapitre III.

on observe que 21% des formateurs ont plus d'onze ans d'expérience. Ceci veut dire que la majorité des enseignants ont été formés en tant que formateur il y a dix ans. On peut conclure que la scène de la formation des enseignants s'est intensifiée dans les dix dernières années. 36% des formateurs ont animé entre six et 10 stages. Les formateurs qui ont participé à la recherche ont également remarqué que le niveau disparate d'enseignants est un défi majeur. Certains formateurs ont observé qu'il faut impliquer le CBSE dans la formation des enseignants étant donné que le fonctionnement efficace du dispositif est le plus grand souci de l'organisme national. Ils estiment que l'implication des responsables de CBSE dans la formation continue des enseignants de langues étrangères aidera à résoudre les problèmes auxquels font face les parties prenantes. Cependant, ils proposent d'identifier les attentes des enseignants avant d'organiser les animations pour qu'une certaine homogénéité existe entre la demande et les offres de stages de formation

À partir de notre analyse, on constate que des changements radicaux dans le système d'enseignement et au niveau des écoles sont indispensables pour que la CCE réussisse à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixée, c'est-à-dire l'amélioration de la compétence de communication chez l'apprenant.

CHAPITRE IV:

PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES : UNE EXPERIENCE

Notre étude empirique auprès des enseignants de FLE au niveau secondaire dans les établissements scolaires de CBSE nous a permis de faire un certain nombre de constats très concrets. Cette étude a également servi à dégager la situation actuelle dans le domaine de l'enseignement secondaire en Inde. Les réponses des enseignants à l'égard de leur parcours d'enseignement, des modalités d'enseignement du FLE ainsi que du dispositif d'évaluation, la CCE, nous ont aidé d'une part, à identifier les problématiques et d'autre part à proposer des pistes résolutoires. De même, la recherche empirique auprès des formateurs de Delhi et de la région NCR nous a apporté des données importantes à l'égard de la formation continue accessible des enseignants de FLE.

Ainsi, dans ce chapitre, nous allons proposer des pistes et des démarches pour les cours de FLE en vue de favoriser la compétence de communication de l'apprenant. Bien que la CCE ait concrètement permis la réalisation des activités orales afin d'effectuer l'évaluation formative, les apprenants ne sont pas munis des compétences requises afin d'être réellement autonomes lors des échanges communicatifs dans la langue cible. De plus, la majorité des enseignants fait face aux contraintes administratives imposées par le nouveau système d'évaluation¹. Dans la conceptualisation de nos propositions pédagogiques, nous tenterons de prendre en compte les points de vue et les attentes des enseignants de FLE, ressortis par le biais de nos questionnaires aussi bien que les préceptes de la CCE pour l'enseignement des

¹ Voir chapitre III.

langues. Il importe de préciser que nos modules ne sont que des pistes de réflexion pour les enseignants de FLE. Ils ne doivent pas être considérés comme des propositions rigides que les enseignants de FLE sont obligés d'intégrer dans leurs cours. Les pistes proposées tentent de faire susciter d'autres réflexions auprès de nos collègues pour atteindre les objectifs nécessaires dans l'apprentissage de FLE.

Pour vérifier la pertinence des modules préparés, nous proposerons leur mise en œuvre dans les cours de FLE au niveau secondaire. Ainsi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous tenterons de faire état de cet essai et des opinions des enseignants à l'égard de nos propositions.

4.1 Conceptualisations des modules

Préalablement, il faut dire quelques mots à propos des critères qui ont influencé la conceptualisation de nos modules. Notre recherche empirique et notre analyse du *Teachers' Manual* ne seront considérées que comme des tentatives futiles si les résultats de ces analyses ne se reflètent pas dans notre étude. De ce fait, les modules conçus pour les deux niveaux du système éducatif indien, à savoir les classes de IX^e et de X^e, sont des propositions qui se basent sur les analyses effectuées. Nous souhaiterions donc élucider les critères qui ont contribué à la conceptualisation de nos modules.

4.1.1 Propositions du *Teachers' Manual*

Le *Teachers' Manual* est devenu le référent didactique de tous ceux qui sont concernés par la CCE depuis son introduction en 2009. Le CBSE propose que les enseignants ainsi que les responsables des établissements scolaires le suivent à la lettre pour la réussite du nouveau système d'évaluation. Or, quelles sont les propositions du *Teachers' Manual* pour les enseignants de langues qui peuvent être considérées valables pour les enseignants de langues étrangères, étant donné qu'on n'y trouve guère de suggestions pour ces derniers ? Dans cette partie, nous voudrions faire état de certains constats pertinents dont nous nous sommes tenu compte pour la conceptualisation des pistes pédagogiques.

1. Proposer des activités variées:

(...) learning must provide variety and challenge, and be interesting and engaging. Boredom is a sign that the task may have become mechanically repetitive for the child and of little cognitive value.¹

La citation ci-dessus met en valeur la nécessité de varier l'apprentissage et de le rendre plus dynamique. Des activités monotones priveront l'apprenant de tout intérêt et de toute motivation envers l'apprentissage. De plus, des activités qui ne proposent pas de défis aux compétences actuelles de l'apprenant ne vont pas mener au développement cognitif de ce dernier. Bien que la CCE préconise la mise en place de diverses activités afin de varier l'apprentissage, notre recherche empirique nous révèle que les enseignants s'appuient sur des ressources limitées dans la conceptualisation des activités formatives. Or, des activités qui visent répétitivement les mêmes compétences n'effectuent pas l'évaluation intégrale de l'apprenant.

2. Encourager l'interaction sociale :

Selon le *Teachers' Manual*, l'apprenant doit être capable de confronter aux situations dans l'école ainsi que dans la vie hors du milieu scolaire. L'apprentissage ne doit jamais viser la réalisation de tâches entre les quatre murs d'une salle de classe. Selon les approches modernes, l'objectif principal de l'apprentissage des langues étrangères est de rendre l'apprenant capable d'effectuer des tâches langagières en dehors du contexte scolaire.

Learning takes place both within school and outside school. Learning is enriched if the two arenas interact with each other. (...) the social context and interactions, especially with those who are capable, provide avenues for learners to work at cognitive levels above their own.²

Ces propos soulignent l'importance d'un apprentissage à deux volets. Dans un premier temps, enfermer l'apprenant dans l'enceinte de l'école serait analogue à débarrasser les langues étrangères des objectifs qui visent à équiper l'apprenant d'un outil de communication pour entrer en contact avec une culture étrangère. Deuxièmement, l'apprentissage ne doit pas être conçu comme une activité isolée. Piaget plaide en faveur de l'interaction sociale comme un facteur prépondérant dans le

¹ PARASHAR Sadhna et R.P.Sharma, *op.cit.*, p.2.

²*ibid.*, p.3.

développement cognitif de l'apprenant¹. Il conseille de concevoir des situations d'interaction où les apprenants munis de compétences variées se trouvent ensemble. Compton de Piaget, le *Teachers' Manual* propose également de varier l'apprentissage dans des situations, des environnements et des circonstances divergents.

4.1.2 Observations basées sur la recherche empirique

L'analyse des données nous a mené vers certains constats à l'égard des pratiques dans les cours de FLE au niveau secondaire. Il convient de faire une récapitulation de la partie «Pratiques de la classe de FLE»².

- Les sources des activités qui visent la compréhension écrite sont très limitées.
- Les activités d'expression écrite se limitent aux activités recommandées par le CBSE pour l'évaluation sommative.
- Les enseignants dépendent des manuels des éditeurs français pour former les apprenants.
- Peu d'enseignants utilisent les chansons en classe.
- Bien que les enseignants aient cité une gamme d'activités orales qu'ils effectuent pendant les cours, seulement 38% d'entre eux ont admis qu'ils les organisaient 'souvent'³.
- Les enseignants trouvent difficile de conceptualiser des activités variées, vu le travail exigé par la CCE.
- Parmi les contraintes éprouvées, le critère «réaliser des activités de groupe » a été coché 39 fois par les 50 enseignants interrogés.
- 86% des enseignants éprouvent un manque d'activités sur la compréhension orale dans le manuel.

¹WEBB Patricia Kimberley, *op.cit.*, URL: <http://www.jstor.org/stable/1477163>

² Voir Chapitre III.

³ Voir Tableau 26, Chapitre III.

- Les manuels *Entre Jeunes* Class IX et X (2014) abordent très peu les activités sur l'espace francophone. L'apprentissage du français ne doit pas uniquement être centré sur la connaissance de la France et de la culture française. Les pays comme le Canada, la Belgique, la Suisse, les pays de Maghreb, les îles de l'Océan Indien et bien d'autres peuvent faire partie de la connaissance du monde francophone.
- Il nous semble que les enseignants sont à la recherche d'idées novatrices pour la réalisation des activités formatives.
- Les technologies de l'information et de la communication se trouvent rarement utilisées en cours de FLE.

Il y a lieu de réitérer que nous avons conceptualisé nos modules en analysant les trois critères mentionnés ci-dessus. Ainsi, nos fiches pédagogiques sont envisagées selon :

1. Les recommandations de la CCE;
2. Les opinions et les attentes des enseignants;
3. Les pratiques de la salle de classe et les manques dans les manuels *Entre Jeunes*.

Outre les analyses mentionnées ci-dessus, nous avons pris en compte les critères suivants pour proposer des activités pour les apprenants des classes de IX^e et de X^e.

1. La durée du cours
2. La taille du groupe-classe.
3. Les domaines d'intérêt des adolescents.

Ayant précisé notre démarche dans la conceptualisation des modules, nous voudrions élaborer sur les supports identifiés en vue de réaliser les activités.

4.1.3 : La compétence de communication de l'apprenant du niveau secondaire :

La CCE a favorisé le déroulement des activités variées dans le cours de FLE. Les enseignants s'engagent à varier les pratiques de classe en dépit de toutes les contraintes administratives que le CBSE a imposées. Les apprenants, centre du projet pédagogique au sein de la CCE, ont à leur disposition une variété d'activités pour stimuler leur créativité. Suite à notre recherche empirique, nous nous sommes rendu

compte qu'il y a un manque d'activités qui visent les compétences variées dans les manuels ainsi que dans les pratiques de classe. De ce fait, la majorité des apprenants du niveau secondaire n'arrivent pas à s'exprimer à l'oral ou à comprendre une conversation simple¹. Ainsi, nous avons conceptualisé les modules pour initier les apprenants vers la compréhension et la production orale.

4.2 Supports et activités

4.2.1 Support: le poème et le conte

Notre premier choix de support comprend des textes littéraires courts qui sont peu utilisés dans l'apprentissage de la langue française au niveau secondaire. C'est un support qui est souvent abandonné aux dépens de ceux considérés plus fructueux quant à l'atteinte des objectifs communicatifs. Bien que la littérature ait été le mode le plus utilisé pendant la méthodologie grammaire-traduction, la méthodologie SGAV a nié sa capacité de bénéficier aux apprenants de FLE. La fiabilité des textes littéraires en tant que support pédagogique a été reconnue pendant l'approche communicative pendant les années soixante-dix sous forme de documents authentiques. Les propos de Cuq et Gruca paraissent pertinents quant à l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE :

(...) tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité.²

Sans doute, la littérature d'un pays représente-t-elle sa culture, ses coutumes et ses mœurs. Mais pourquoi accorder une grande importance à ce domaine dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ? Cuq et Gruca le projettent en tant que « manifestation la plus intérieure de la culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation »³. La culture et la civilisation françaises continuent à motiver l'apprenant. Évidemment, c'est à travers la lecture des textes littéraires francophones que l'apprenant aura un aperçu du monde dont il veut faire partie. Les compétences discursives et socioculturelles que visent les enseignants sont transmises

¹ Vu l'absence de barème pour évaluer la compétence de communication de l'apprenant du niveau secondaire, nous nous référons aux descripteurs du niveau A2 du CECRL.

ANNEXE V, p. (xvi).

² CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.413.

³*ibid.*, p.413.

plus efficacement par le biais d'un texte littéraire, puisque ceci « est un document authentique qui s'est produit dans un espace socioculturel spécifique »¹.

Or, il se peut que les enseignants éprouvent des réticences à l'égard de ce genre dans la mesure où ils l'estiment difficile à exploiter dans un cours de FLE au niveau secondaire. Cependant, l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE nous paraît extrêmement importante étant donné que les activités basées sur des documents littéraires servent à transmettre des aspects importants de la civilisation et de la culture. Selon Marie Berchoud,

Les activités de classe ou hors la classe destinées à développer ces compétences sont des activités déjà connues, mais réemployées dans une perspective de développement personnel et social en contexte plurilingue pour une éducation à la citoyenneté.²

Dans la préparation de nos modules, nous nous sommes limité à l'exploitation de deux genres : la poésie et le conte. Nous nous en sommes servi pour améliorer la compétence orale de l'apprenant. Nous estimons que le conte et la poésie comme genre pourraient intéresser l'apprenant adolescent. Il serait également pertinent de préciser que nous avons tenté de mettre sous les yeux de l'apprenant des supports francophones. Ce choix a été exercé en fonction de la présence minimale du monde francophone dans les deux manuels du niveau secondaire.

4.2.2 Support: TICE (Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)

De nos jours, l'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement est à l'origine d'une nouvelle dynamique. Les ordinateurs ont remplacé le magnétophone et le laboratoire de langues de la méthodologie SGAV. Le Tableau Blanc Interactif (désormais TBI) et le Tableau Numérique Interactif s'installent dans les classes modernes de 21^e siècle. La plupart de classes dans les 50 écoles, qui ont participé à notre enquête, sont munies des TBI.

² CHAUDHRY Kiran, « L'Interculturel à travers une lecture interactive des textes québécois: expérience indienne », *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*, Jacqueline Meunier et al, 2^{ième} Congrès de la FIPF, Langers, imprimé en Inde, 2013, p.89.

³ BERCHOUD Marie, Textes littéraires et enseignement du français FLE-S-M,

file:///Users/manishasondhi/Downloads/Textes%20litt%C3%A9raires%20et%20enseignement%20du%20fran%C3%A7ais%20-1.pdf, consulté le 21 octobre 2016.

L'internet, une mine de ressources, propose des ressources aux enseignants à l'infini. De ce fait, on ne peut guère concevoir un cours de langue étrangère sans l'utilisation des supports technologiques. Suite à l'avènement de nouveaux supports technologiques, les modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues ont été complètement transformées, voire révolutionnées. En conséquent, au cours de la dernière décennie, les enseignants en face des apprenants habiles en savoir technologique, ont dû renouveler leurs pratiques d'enseignement en s'appropriant de nouveaux savoir-faire. Il va sans dire que l'utilisation des TICE aide à rendre les cours plus dynamiques et motivantes. Ainsi, avons-nous proposé des modules préparés à l'aide des logiciels innovants à savoir *Mystery skype*, *Thinglink* et *Heganoo* et une chanson.

4.2.3 Activités basées sur l'interculturel

L'interculturel relève d'une « réflexion sur les représentations de l'autre, sur la rencontre de l'altérité et (...) un regard plus objectif, plus conscient de l'autre ou d'autres groupes »¹. Or, il va sans dire qu'un regard sur l'autre mène à des réflexions davantage conscientes de soi-même, de sa propre culture et de ses valeurs.

(...) Demeurer enclos dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont.²

La citation ci-dessus souligne l'importance de l'existence paisible dans un monde cohabité de maintes cultures diverses. Afin de comprendre et d'apprécier sa propre identité culturelle, il s'avère nécessaire que chaque personne développe une compétence interculturelle, conduisant vers une plus grande tolérance d'esprit.

(...) l'enjeu n'est pas réellement l'apprentissage de la culture française ou de toute autre culture « exotique et mythifiée », mais bien plus l'acquisition d'une compétence apte à ouvrir les yeux, les oreilles et l'esprit: la compétence interculturelle.³

Quelques questions découlent de ces observations. D'où est née cette idée d'une perspective interculturelle ? Pourquoi gagne-t-elle une telle pertinence dans

¹CHAVES Rose-Marie, Lionel Favier et Soizic Pélissier, *L'interculturel*, PUG, Grenoble, 2012, Préface.

²VERNANT Jean-Pierre cité dans *L'interculturel* de Rose-Marie Chaves, Lionel Favier et Soizic Pélissier, PUG, Grenoble, 2012. p.19.

³<http://www.echo-fle.org/> consulté le 31 octobre 2016.

l'enseignement/apprentissage du FLE au vingt et unième siècle ? Comment peut-on enseigner cette compétence ? Jean-Pierre Cuq trace l'émergence de ce terme au début des années soixante-dix. D'après lui,

Il devenait de plus en plus clair aux regards progressistes que, comme la société, la citadelle scolaire devenait multiculturelle et qu'il incombait à cette institution de faire participer tous et toutes à une même référence culturelle sans que chacun perde de vue la sienne propre.¹

À la lumière de cette citation, on peut dégager que la coexistence mutuelle et paisible des cultures du monde s'impose comme une nécessité dans le monde d'aujourd'hui. La notion de l'interculturel repose sur l'égalité, le respect et la dignité réciproques des cultures. Le CECRL accorde beaucoup d'importance à la compétence interculturelle étant donné qu'il en existe une mention particulière au sein des « compétences générales individuelles ». Parmi les savoirs à acquérir, les auteurs font état d'une « prise de conscience interculturelle »:

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et le monde de la communauté cible » (...) ²

Parmi les savoir-faire également, le CECRL évoque des savoir-faire « interculturels » :

(...) - la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels (...) ³

Toutefois, il importe de préciser ici que l'apprentissage du FLE au niveau secondaire est principalement tourné vers l'apprentissage de la culture française. En faisant ceci, on présente une perception limitée de l'espace francophone.

Faire acquérir une compétence interculturelle aux apprenants entend leur donner un aperçu de la culture et de la civilisation de divers pays francophones tout en valorisant leur propre culture. Sans doute, les nouvelles versions des manuels *Entre Jeunes* proposent plusieurs occasions où l'apprenant du niveau secondaire peut porter

¹ CUQ Jean –Pierre, *op.cit.*, p.136.

² Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p.83

³ *ibid.*, *op.cit.*, p.84.

des regards croisés sur la France et l'Inde mais cet aspect important est pour la plupart du temps exploité par le biais des images isolées.

Ayant fait état de nos supports et de nos activités autour desquels tourneront nos modules, nous passons à la deuxième composante de notre chapitre, celle de la présentation de nos modules. Puisque notre domaine de recherche tourne autour des classes de IX^e et de X^e, nos propositions pédagogiques tiennent compte des compétences acquises des apprenants comme des prérequis quant à la formulation des objectifs visés.

4.3 Les propositions pédagogiques

4.3.1 Module I (A): Voyage virtuel dans un pays francophone

Objectifs culturels :	Découverte du Sénégal par une visite virtuelle des endroits touristiques du pays.
Objectifs communicatifs /	- s'informer sur un lieu - décrire un endroit - exprimer l'ordre d'un événement - parler de l'itinéraire
Compétence visée :	- Compréhension orale - Production orale.
Matériel TICE :	Connexion Internet dans le laboratoire multimédia ou sur le TBI en classe.
Public :	Etudiants de IX ^e
Durée :	40-60 minutes
Tâche visée	Préparer une vidéo sur un endroit touristique. Faire découvrir cet endroit à aide du logiciel <i>Heganoo</i> .

Séquence Pédagogique :

Pré- Écoute:

- À l'aide d'une chanson de Philippe Richard¹, l'enseignant/e fait découvrir aux apprenants le concept de la francophonie et leur fait connaître l'universalité de la langue française. Il leur fait savoir que la langue française ne se parle pas uniquement en France, mais aussi dans plusieurs pays d'Afrique, de l'Union Européenne ainsi que dans d'autres pays du monde.

Écoute:

- L'enseignant/e montre aux apprenants le Sénégal sur la carte du monde.
- Il les rappelle les endroits mentionnés dans *Entre Jeunes 1*.

¹ RICHARD Philippe, Francophonie, <https://www.youtube.com/watch?v=c1vuolTgqkY>, consulté le 2 mars 2017.

- Il leur demande de découvrir ce pays à l'aide de la carte virtuelle préparée avec le logiciel *Heganoo*¹.
- En vue de tester leur compréhension, il/elle leur demande de faire la fiche d'apprenant².

Post-écoute:

- L'enseignant/e peut demander aux apprenants de préparer l'itinéraire de leur prochain voyage dans un pays francophone. Ils peuvent présenter leur itinéraire à l'aide de la carte virtuelle du logiciel *Heganoo*.

¹<https://www.heganoo.com/node/45002>

² Voir document 1, p.148.

À titre d'exemple:

Document I

FICHE D'APPRENANT

- Q1. Combien de minarets pouvez-vous voir dans la mosquée de Touba ?
a. 5
b. 4
c. 7
- Q2. De quelle couleur sont les dômes de la mosquée?
a. bleu et vert
b. vert et gris
c. bleu et gris
- Q3. La mosquée est pleine
a. tous les jeudis
b. tous les vendredis
c. tous les dimanches.
- Q4. Le parc de _____ est situé dans le méandre du fleuve Casamance
a. Touba
b. Djoudj
c. Dakar
- Q5. Le parc est situé _____ du désert Sahara.
a. au nord
b. au sud
c. à l'est
- Q6. _____ millions d'oiseaux transitent ce parc.
a. 4
b. 3
c. 2
- Q7. Dans le parc, on trouve de l'eau
a. en hiver
b. en été
c. toute l'année
- Q8. Entourez les noms d'animaux et d'oiseaux que vous entendez:
- | | | | |
|------------|---------|----------|----------|
| Phacochère | jacana | cormoran | aigrette |
| heron | flamant | spatule | marabout |

Module I (B): Poème francophone

Objectifs interculturels:	Initier les apprenants aux regards croisés à travers un poème francophone.
Objectifs communicatifs /pragmatiques:	Décrire quelqu'un, décrire soi-même.
Objectifs linguistiques:	-Apprendre les expressions avec 'être' et 'avoir', -Renforcer le passé composé, l'imparfait et le futur.
Les objectifs socioculturels:	Connaissance des pays francophones du monde particulièrement de l'Afrique. ¹
Compétences visées:	- Compréhension orale, - Production écrite
Les prérequis linguistiques:	Le passé composé et le futur
Support:	Carte de la francophonie ² , poème <i>À mon frère blanc</i> de Léopold Sédar Senghor ³
Matériel TICE:	Connexion internet au TBI ou le déroulement du cours dans le laboratoire multimédia.
Public :	Étudiants de IX ^e
Durée :	35 à 40 minutes
Tâche visée:	-Réciter un poème francophone, préparer une vidéo et la partager sur le groupe de classe sur le réseau social <i>whatsapp</i> . -Rédiger un court poème sur le modèle du poème de Senghor

¹Par exemple: le Congo, la Mauritanie, le Madagascar, le Maroc et ainsi de suite.

²KARKUN Abhijit et al, *op.cit.*, p.131.

³SENGHOR Léopold Sédar, *À mon frère blanc*,

<https://www.youtube.com/watch?v=k6efSu1ojrc>, consulté le 5 mars 2017.

Séquence Pédagogique :

Déroulement de la séquence :

Pré-écoute:

- L'enseignant/e fait découvrir aux apprenants le concept de la francophonie et des pays francophones.
- L'enseignant/e peut citer l'exemple de l'Inde, territoire colonisée par l'Angleterre. Il/elle peut ainsi présenter le Sénégal comme une colonie ancienne française.

Écoute:

- Le cours peut se dérouler selon les propositions suivantes.
- L'enseignant/e fait voir la vidéo du poème sur le site YouTube à l'aide du lien mentionné¹.
- Après deux écoutes, il/elle demande aux apprenants de remplir la Fiche d'apprenant².
- Comme travail sur le savoir-être des compétences générales individuelles, l'enseignant/e peut diriger ses apprenants vers une analyse des expressions des deux femmes dans la vidéo. (Exercice 1 et 2 de la Fiche d'apprenant)
- L'enseignant/e distribue les photocopies du poème *Poème à mon frère blanc* de Léopold Sédar Senghor.
- Suite à une lecture, l'enseignant/e peut lancer un débat sur le dernier vers du poème. Il/elle peut demander aux apprenants de faire des commentaires sur les connotations du mot « couleur ». (Vu le niveau des apprenants, le débat peut avoir lieu en anglais.)
- À titre d'exemple, il / elle peut poser les questions suivantes:

¹ Voir : Note de bas de page, p.149.

² Voir : Document II, p.153.

- a. Est-il correct d'utiliser le mot 'noir' pour les gens ?
- b. Avez-vous été témoin d'une discrimination à cause de la couleur de peau?
- c. Comment peut-on amener les gens à changer d'attitude?

Post-écoute:

- L'enseignant/e pourrait demander à ses apprenants de discuter en binôme les expériences personnelles nées à cause des différences de couleur de peau. Une synthèse de cet exercice peut être faite en demandant à 2 ou 3 groupes de partager leurs expériences devant la classe.
- L'enseignant/e peut encourager ses apprenants à rédiger un court poème sur les thèmes suivants en utilisant les mots suivants : (faiblesse/gentillesse/gaieté/amitié/amie/famille)

Travail d'Extension

- L'enseignant/e peut faire écouter la chanson '*Être humain autrement*'¹ de Souleymane Diamanka et '*Soleil*'² de Grégoire qui portent sur les valeurs de 'Un monde, une famille' et favorisent le développement d'un esprit ouvert et tolérant.

¹<https://www.youtube.com/watch?v=3ukeT6ImaDs>, consulté le 9 décembre 2016.

²<https://www.youtube.com/watch?v=TS4c9X57m8E>, consulté le 9 décembre 2016.

Document I

À mon frère blanc

Quand je suis né, j'étais noir;
Quand j'ai grandi, j'étais noir;
Quand je suis au soleil, je suis noir;
Quand je suis malade, je suis noir;
Quand je mourrai, je serai noir...
Tandis que toi homme blanc,
Quand tu es né, tu étais rose;
Quand tu as grandi, tu étais blanc;
Quand tu es au soleil, tu es rouge;
Quand tu as froid, tu es bleu;
Quand tu as peur, tu es vert;
Quand tu es malade, tu es jaune;
Quand tu mourras, tu seras gris...
Alors, de nous deux,
Qui est l'homme de couleur ?

Léopold Sédar Senghor

Source: <http://www.unjourunpoeme.fr/poeme/poeme-a-mon-frere-blanc>, consulté le 5 mars 2017.

Par exemple:

Document II

FICHE D'APPRENANT

1. Quels sont les deux étapes différentes dans le poème de Senghor ?
 - i. _____
 - ii. _____
2. À quel moment intervient la dame en pull blanc ?
 - pour parler de l'homme noir.
 - pour parler de l'homme blanc.
3. Quels autres indices révèlent-ils les sentiments des deux femmes? Cochez plusieurs s'il y a besoin:
 - les gestes de main
 - les expressions de visage
 - la manière de prononcer les paroles
 - le rire

4. Remplissez la grille suivante :

Liez les moments de la vie de l'homme blanc aux couleurs	
L'homme blanc est né	jaune
Il grandit	gris
Il a peur	blanc
Il est au soleil	bleu
Il est malade	rouge
Quand il mourra	vert

5. Cherchez sur internet:
 - i. Qui est Léopold Sédar Senghor ? Quel est son pays d'origine ?
 - ii. Qui sont Esther Kamatari et Frédérique Bassez Kamatari
 - iii. Quel est leur pays d'origine ? Où se trouve-t-il ?

4.3.2 Module II: Une chanson

Objectifs interculturels:	Regards sur le concept de 'famille'.
Objectifs linguistiques:	- Champ lexical de la famille recomposée, - les pronoms personnels (par ex. Moi/tu/toi..), l'accord des adjectifs qualificatifs
Compétence visée:	- Compréhension orale - Production orale
Les prérequis linguistiques:	Le vocabulaire sur la famille (grand-père, frères...)
Matériel TICE:	Lecteur CD/DVD ou connexion internet au TBI, des photocopies de la chanson « <i>Tous différents</i> » ¹
Public:	Les apprenants de IX ^e
Durée:	Une heure.
Tâche visée :	i. Préparer un collage sur les familles recomposées connues ii. Apprendre une chanson francophone en groupe de quatre et la chanter en créant sa propre musique à partir des objets, des mains et des pieds.

Séquence Pédagogique :

Déroulement de la séquence:

Pré-écoute:

- L'enseignant/e peut amorcer le cours en sensibilisant les apprenants à la diversité culturelle des Indiens. Il/elle peut faire allusion à quelques différences entre les habitudes qui les différencient par exemple les habits (la jupe longue au sud de l'Inde ou la manière de porter le sari à l'ouest de

¹ CLERCQ Karin et Marie Warnant, *Tous Différents*, extrait de la BD Michael et moi, <https://www.youtube.com/watch?v=AGk1mPdDc7s> consulté le 21 janvier 2017.

l'Inde), la manière de manger (dans quelques régions de l'Inde où on préfère manger sans cuiller) etc. Il / elle peut ensuite lancer une discussion en classe en se basant sur les familles indiennes dont la plupart vivent en situation de bi-parentalité à l'opposé des familles mono-parentales.

Écoute:

- Pour amorcer l'activité, l'enseignant/e peut montrer la vidéo de la chanson *Tous différents* sans son.
- Il/elle pourra demander aux apprenants de deviner le thème de la chanson en posant des questions. Par exemple :
 - a. Qui voyez-vous dans la vidéo?
 - b. Que font-ils? Sont-ils contents?
 - c. Pourquoi les enfants de différentes nationalités se trouvent-ils dans la chanson?
- L'enseignant/e peut ensuite faire écouter la chanson deux fois et peut poser les questions suivantes aux apprenants. Par exemple :
 - a. Parle-t-on de jouets ou d'instruments de musique dans la chanson ?
 - b. Si non, de quelles différences parle-t-on dans la chanson ?
 - c. Comment la famille des enfants est-elle différente de la vôtre ? Donnez un ou deux exemples.
 - d. Connaissez-vous des familles en Inde qui sont différentes de la vôtre ?
- L'enseignant/e peut parler de l'existence des familles recomposées dans la société de nos jours en donnant des exemples de la famille de Brad Pitt et d'Angelina Jolie.
- L'enseignant/e peut se servir de la chanson pour apprendre le lexique de la famille recomposée (demi-frère / demi-sœurs). Il/elle peut aussi renforcer l'usage et la place des pronoms personnels. Suite aux écoutes, les paroles de la chanson avec des trous à remplir, peuvent être distribuées¹.

Post-écoute:

- L'enseignant/e peut demander aux apprenants de réfléchir sur les enjeux auxquels font face les enfants et les parents de ces familles et les partager en classe. À titre

¹ Voir : Document I, p. 157.

d'exemple, l'enseignant/e peut montrer la vidéo *Famille recomposée : le secret pour que ça marche*¹ sur YouTube, pour leur donner plus d'idées.

Travail d'Extension

- En vue d'encourager un travail autonome de la part de l'apprenant, l'enseignant/e peut également proposer aux apprenants d'écouter chez eux d'autres chansons telles *Métisse* de Yannick Noah². Des bandes annonces des films célèbres tels *Blended*³ et *Yours Mine & Ours*⁴ (à montrer en supprimant les dialogues en anglais) sur les familles recomposées faciliteront la compréhension de ce concept.
- L'enseignant/e peut demander aux apprenants de chercher l'information sur des familles recomposées en Inde. Il/elle peut demander aux apprenants de faire un jeu de rôle sur une situation innovante d'une famille recomposée. Pour les aider il/elle peut suggérer des situations d'improvisation citées ci-dessous:
 - a) Isha Deol raconte son premier rendez-vous avec ses demi-frères Sunny Deol et Bobby Deol.
 - b) Trishala Dutt rencontre sa nouvelle maman Manya Dutt (la femme de Sanjay Dutt, vedette indienne).

¹https://www.youtube.com/watch?v=55EUF_-T858, consulté le 17 février 2017.

² NOAH Yannick, *Métisse*, <https://www.youtube.com/watch?v=a2FKX4RLUZ0>, consulté le 11 février 2017.

³ CORACI Frank, (23 mai 2014), *Blended*, Bande officielle, <https://www.youtube.com/watch?v=gl5QsL9kxtE>, consulté le 20 février 2017.

⁴ GOSNELL Raja, (23 novembre 2005), *Yours Mine & Ours*, Bande officielle, <https://www.youtube.com/watch?v=9pztgLqc3rs>, consulté le 20 février 2017.

Par exemple:

DOCUMENT I

Remplissez les tirets avec des pronoms personnels et les guillemets avec des adjectifs.

Choisissez parmi :

(moi / tu / toi / vous / elle / se / t' / s' / lui /

[doré / contente / blanche / dernière / verts / bizarre / joli / même]

J'ai deux papas et pas de maman

Ça paraît [] évidemment

Mais je _____ assure que je suis []
comme ça

J'ai qu'une maman mais pas de papa

Mais une maman c'est déjà ça

_____, tu as qui?

Et _____ as quoi?

J'ai les yeux [] de mon grand-père

Ma peau est [] comme l'hiver

La tienne est [] comme le blé

Tu viens d'ici et _____ d'ailleurs

Nous sommes frères, nous sommes sœurs

On _____ ressemblent, oui, à l'intérieur

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

J'ai deux demi-frères et trois demi-sœurs

Un chat, un chien et un tracteur

Et mon parrain

C'est le facteur

_____ ma maman elle dit je _____ adore

A mon papa qui dit _____ aussi

Ils _____ aiment, ils s'aiment

Et c'est []

Mon père il chante depuis que ma mère

_____ est partie l'année []

Avec le chat et tout l'argent

Chaqu'un sa vie et sa famille

Chaqu'un ses histoires et ses billes

C'est bien qu'on soit tous différents

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents x 2

J'ai deux mamans et deux papas
Et à mi-temps ils sont à _____
Tout le monde _____ entend
Très bien comme ça

Ma sœur vient d'Inde, _____ du Brésil
_____ de Pologne, _____ d'argentine
Et on vit tous
Dans la [] ville

Je viens d'ici et _____ d'ailleurs
Nous sommes frères, nous sommes soeurs
On est les mêmes à l'intérieur
On est amis, voisins de coeur
On est "family forever"
On _____ ressemble, oui, à l'intérieur

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents
Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

Document II SOLUTIONS

J'ai deux papas et pas de maman
Ça paraît bizarre évidemment
Mais je vous assure que je suis contente
comme ça

J'ai qu'une maman mais pas de papa
Mais une maman c'est déjà ça
Toi, tu as qui?
Et tu as quoi?

J'ai les yeux verts de mon grand-père
Ma peau est blanche comme l'hiver
La tienne est dorée comme le blé
Tu viens d'ici et moi d'ailleurs
Nous sommes frères, nous sommes soeurs
On se ressemblent, oui, à l'intérieur

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents
Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

J'ai deux demi- frères et trois demi -soeurs
Un chat, un chien et un tracteur
Et mon parrain
C'est le facteur

Moi ma maman elle dit je t'adore
A mon papa qui dit moi aussi
Ils s'aiment , ils s'aiment
Et c'est joli

Mon père il chante depuis que ma mère
Elle est partie l'année dernière
Avec le chat et tout l'argent
Chaqu'un sa vie et sa famille
Chaqu'un ses histoires et ses billes
C'est bien qu'on soit tous différents

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents
Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents x 2

J'ai deux mamans et deux papas
Et à mi-temps ils sont à moi
Tout le monde s'entend
Très bien comme ça

Ma soeur vient d'Inde, moi du Brésil
Toi de Pologne, lui d'argentine

Et on vit tous
Dans la même ville

Je viens d'ici et toi d'ailleurs
Nous sommes frères, nous sommes soeurs
On est les mêmes à l'intérieur
On est amis, voisins de coeur
On est "family forever"
On se ressemble, oui, à l'intérieur

Car on est tous tous tous tous tous tous différents, différents
Oui on est tous tous tous tous tous tous différents, différents

4.3.3 Module III: Une rencontre virtuelle et mystérieuse

Objectifs communicatifs:	Les actes de paroles tels: situer un endroit, confirmer quelque chose, poser des questions.
Objectifs pragmatiques/ interculturels:	- Échange communicatif et Virtual grâce aux TICE avec une classe en cours dans un pays 'mystérieux'. - Regards croisés sur les jeunes d'un pays étranger (ici la Belgique)
Compétence visée :	- Compréhension orale - Production orale.
Les prérequis linguistiques :	Poser des questions avec: a. 'Est-ce que' b. L'inversion du sujet c. L'intonation.
Les prérequis pragmatiques:	Situer des pays ou des villes sur une carte géographique.
Les prérequis du module :	L'inscription de l'enseignant sur <i>Mystery</i> <i>Skype</i> . Identifier un professeur de FLE, sur ce logiciel, dans un pays étranger.
Matériel:	Des cartes du monde.
Matériel TICE:	Connexion internet, une webcam, un ordinateur ou un appareil mobile avec micro et les enceintes.
Public :	Les étudiants de X ^e
Durée :	Une heure
Tâche visée :	Basé sur la rencontre et les recherches sur internet, préparer une présentation diaporama sur les loisirs des adolescents du pays.

Séquence Pédagogique :

Déroulement de la séquence:

Pré-écoute:

- L'enseignant/e peut demander aux apprenants de citer les avantages de la technologie de l'information et de la communication dans le monde d'aujourd'hui. Il/elle peut rappeler aux apprenants les années où les portables et les ordinateurs n'existaient pas.

Écoute :

- L'enseignant/e propose un cours animé à ses apprenants. Il/elle leur explique les règles de l'activité qui se fera grâce aux TICE. Il/elle leur en donne les détails suivants :
 - La classe de français sera connectée avec une classe qui se déroule dans un pays 'mystérieux' du monde.
 - L'objectif est d'identifier le pays et l'endroit où a lieu ce cours 'mystérieux'.
 - Pour ceci, les apprenants doivent poser des questions fermées auxquels les apprenants sur l'écran répondront par « Oui » ou par « Non ».
 - Les apprenants peuvent se servir des cartes du monde.

Une astuce : Pour garantir la participation de tout le monde, l'enseignant/e peut diviser les apprenants en groupes. Les questions peuvent être posées à tour de rôle.

Post- écoute:

- L'enseignant/e peut se profiter des moments de convivialité à la fin de cette activité pour demander les impressions des apprenants sur la classe visitée d'une manière virtuelle. Ceci sera enchaîné par un dialogue à l'aide duquel l'enseignant/e va demander aux apprenants de partager les aspects socioculturels du pays découvert par le biais des questions posées. Par exemple :
 - Ils sont combien dans la classe de langue ?
 - Les jeunes belges, quel style de vêtements portent-ils au lycée ou au collège ? (couleur/forme)
 - Qu'est-ce qu'ils mangent le matin avant de sortir de la maison ?
 - Quels sont leurs activités de loisirs ?

4.3.4 Module IV : Le système politique

Apprendre le système politique français à l'aide du logiciel *Thinglink*

Objectifs interculturels :	Regards croisés des adolescents sur les systèmes politiques français et indien
Objectifs communicatifs/pragmatiques:	-Apprendre l'organisation du gouvernement français et le rôle des leaders en utilisant le logiciel <i>Thinglink</i> . - Parler de la hiérarchie, -Parler des fonctions d'un individu, -décrire un établissement de l'état -Demander l'opinion de quelqu'un,
Objectifs linguistiques:	Le champs lexical du système politique (À titre d'exemple: les maisons de parlement, le Président, la chambre basse /haute..)
Objectifs pragmatiques :	Interviewer quelqu'un
Compétence visée :	- Compréhension orale - Production orale
Les prérequis socioculturels :	Connaissance du système politique indien.
Matériel TICE :	Connexion Internet au TBI en classe ou un cours dans le laboratoire multimédia.
Public :	Les apprenants de Xe
Durée :	40-60 minutes
Tâche visée:	-Préparer une image interactive sur un thème donné à l'aide du logiciel <i>Thinglink</i> . - Interviewer des jeunes indiens et français pour connaître leurs opinions.
Séquence Pédagogique :	
Déroulement de la séquence	
Pré-écoute:	

- L'enseignant/e parle au sujet du système politique à l'aide des questions suivantes.
 - a. Qui a plus de pouvoir en Inde? Le Président ou le Premier Ministre?
 - b. Qui élit le Premier Ministre indien? Est-ce le Président?
 - c. Le Premier Ministre est élu pour combien d'ans ? etc.
- L'enseignant/e présente brièvement le système politique français (Par exemple, les deux chambres du Parlement, les fonctions des deux chambres etc.) et fait dégager quelques similitudes entre les deux systèmes politiques.

Écoute :

- L'enseignant/e leur montre l'image interactive¹, préparée à l'aide du logiciel *Thinglink* sur le système politique français et leur demande de découvrir des liens supplémentaires que propose l'image.
- Il/elle les laisse découvrir le système politique français pendant 20 à 25 minutes.

¹<https://www.thinglink.com/scene/908337992072953859>

Post-écoute:

- L'enseignant/e demande aux apprenants de remplir la grille¹ après leur découverte du système politique français.
- Il/elle leur demande de préparer leur propre image interactive comme activité de groupe sur un thème lié aux systèmes politiques des deux pays. Pour accorder un élément d'originalité à l'activité proposée, les apprenants peuvent tourner eux-mêmes en vidéo et présenter les thèmes suivants en utilisant les critères mentionnés:
(Années en pouvoir, élu par, résidence, ministères dirigées, limitations, ...)
 - a. Le Président français
 - b. Le Président indien
 - c. Le premier ministre français
 - d. Le premier ministre indien.
- L'enseignant/e demande à ses apprenants d'interviewer des adolescents indiens et français pour connaître leurs opinions sur les thèmes suivants:
 - a. La participation des jeunes dans la société
 - b. Le rôle des jeunes dans le développement du pays

¹ Voir Grille, p.166.

Par exemple:

Quiz Apprenant

I. Remplissez la grille :

	Le Système politique	En France	En Inde
1.	Le nombre des chambres de Parlement		
2.	La chambre haute		
3.	La chambre basse		
4.	Le pouvoir réside avec		
5.	Le peuple élit		
6.	Le premie ministre s'appelle		

4.3.5 Module V : Rédiger un conte

Objectifs communicatifs /pragmatiques:	-Comprendre un récit. -Raconter une histoire, décrire quelquechose.
Compétence visée :	- Compréhension orale et écrite - Production écrite.
Objectifs linguistiques :	Renforcer le plus que parfait, l'imparfait et du passé composé
Prérequis linguistiques:	La formation du plus que parfait et de l'imparfait
Support:	<i>La fourmi et le roi Salomon</i> ¹ Matériel TICE Connexion internet au TBI ou un cours dans le laboratoire multimédia.
Public :	Les étudiants de X ^e
Durée :	60 minutes
Tâche visée:	Rédiger un conte à l'aide du logiciel <i>storybird.com</i>

Séquence Pédagogique :

Pré-écoute :

- L'enseignant/e évoque le plaisir d'écouter les contes. Il/elle fait écouter le conte et pose des questions suivantes :
 - De quel animal parle-t-on dans le conte ?
 - Où se passe l'histoire ?
 - Quel est le don unique du roi Salomon?

¹<http://enseigner.tv5monde.com/fle/la-fourmi-et-le-roi-salomon>, le 17 mars 2017.

Écoute :

- Pour mener les apprenants vers la rédaction d'un conte, l'enseignant/e leur donne le conte sous forme de phrases isolées et leur demande de mettre le conte dans l'ordre correcte¹.
- Pour renforcer l'usage des temps du passé à savoir le plus-que-parfait, l'imparfait et le passé composé, l'enseignant peut faire l'activité² en classe.

Post-écoute:

Pour encourager ses apprenants à s'exprimer à l'écrit, l'enseignant/e peut leur faire découvrir le conte modèle³ créé à l'aide du logiciel *storybird.com* et leur demander d'imaginer un petit conte à l'aide de ce logiciel.

¹ Voir : Document I, p.169.

² Voir : Document II, p.170.

³<https://storybird.com/books/la-clef-dor-de-grimm/?token=e2hxzhez8z>

DOCUMENT I

Salomon qui se promenait dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon était un roi doublé d'un prophète. Il avait des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

Moi non plus je n'en sais rien, confessa la fourmi, mais ce que je sais c'est que la force qui me pousse est plus puissante que la tempête du désert, je veux parler de la force de l'amour, car de l'autre côté de la dune de sable se trouve ma bien-aimée. Si je mourais avant de l'atteindre, je finirais ma vie dans la folie de cette chose qui meurt en dernier dans le cœur des êtres, c'est-à-dire l'espérance.

Cet échange a fortement ébranlé le grand roi et prophète Salomon, qui, dans le désert au milieu de nulle part, a compris le vrai sens de l'amour. Ce conte est fini, le premier qui respire ira au Paradis.

Ha ha ha ! Mon pauvre ami, rétorqua le roi Salomon, je doute que tu aies la vertu nécessaire, c'est-à-dire la patience et surtout la chance suffisante, c'est-à-dire la longévité, pour accomplir ce travail immense.

Malgré les ruades et bousculades de la foule, Salomon a remarqué l'absence de la jeune fourmi. Il leva la tête, la découvrit dans son trou et lui dit :

- Que fais-tu là, bête menue, et pourquoi ne fais-tu pas comme tes congénères ?

Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là!

Ce jour-là, une jeune fourmi avait osé, elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis se bouscuaient pour se prosterner sous les pieds de Salomon.

DOCUMENT II

Choisissez la forme verbale convenable:

Ce jour-là, une jeune fourmi _____ (avait osé/ a osé/ osait), elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis _____ (se bousculaient/ se sont bousculées/ s'étaient bousculées) pour se prosterner sous les pieds de Salomon.

Salomon qui _____ (se promenait/ s'est promené / s'était promené) dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon _____ (était /a été / avait été) un roi doublé d'un prophète. Il _____ (a eu / avait eu /avait) des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

- Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là !

- Ha ha ha ! Mon pauvre ami, rétorqua le roi Salomon, je doute que tu aies la vertu nécessaire, c'est-à-dire la patience et surtout la chance suffisante, c'est-à-dire la longévité, pour accomplir ce travail immense.

- Moi non plus je n'en sais rien, confessa la fourmi, mais ce que je sais c'est que la force qui me pousse est plus puissante que la tempête du désert, je veux parler de la force de l'amour, car de l'autre côté de la dune de sable se trouve ma bien-aimée. Si je _____ (suis morte / mourais / étais morte) avant de l'atteindre, je finirais ma vie dans la folie de cette chose qui meurt en dernier dans le cœur des êtres, c'est-à-dire l'espérance.

Cet échange a fortement ébranlé le grand roi et prophète Salomon, qui, dans le désert au milieu de nulle part, _____ (avait compris /comprenait / a compris) le vrai sens de l'amour.

Ce conte est fini, le premier qui respire ira au Paradis.

Source: tv5monde.com

4.4 Mise en œuvre des propositions pédagogiques

La réussite de toute proposition pédagogique ne peut être constatée qu'après sa mise en œuvre auprès du public auquel elle est destinée. Ainsi, nous avons demandé à nos collègues de tester nos modules dans leurs cours de FLE. Notre demande a produit des réactions mitigées parmi nos collègues. La raison primordiale de ces réactions a peut-être liée à la décision du CBSE de réintroduire les «Board Exams» pour la classe de X^{e1}. En début de l'année 2017, le CBSE a décidé de faire un retour vers l'ancien système des examens nationaux et d'enlever la CCE comme dispositif d'évaluation du niveau secondaire dans les écoles. De ce fait, les enseignants se sont de nouveau trouvés face aux contraintes inhérentes des examens ponctuels proposés par le CBSE. Ainsi, pour la mise en œuvre des modules, les enseignants ont éprouvé un manque de temps en vue de l'examen qui devait avoir lieu début juillet 2017 dans la majorité des écoles. Cet examen, proposé par le CBSE est censé tester les apprenants au bout de six à sept semaines d'études. Compte tenu du fait que les activités formatives ne font plus partie de l'évaluation des apprenants, les enseignants ne voulaient pas «gaspiller» leur temps précieux à tester les modules auprès de leurs apprenants qui ne seront évalués que pour le savoir 'linguistique' dès l'examen national de 2018. Nos demandes ont été acceptées par un petit nombre d'enseignants bénévoles qui, en dépit de leur horaire difficile, a testé quelques modules en fonction du temps disponible.

4.4.1 Opinions des enseignants²

Cinq enseignants ont pu tester nos modules. Ils ont avoué qu'ils ont réussi à créer des cours dynamiques pendant lesquels les apprenants ont fort apprécié les activités proposées. Les apprenants s'intéressent vivement aux activités qui intègrent l'utilisation des TICE. De ce fait, les enseignants ont constaté que le déroulement de ces activités n'a pas exigé trop d'effort de leur part pour faire participer les apprenants. Par contre, l'enthousiasme des apprenants a créé des classes bruyantes qui ont été plus difficiles à gérer.

¹Voir : ANNEXE VI, p. (xvii).

²Voir : ANNEXE VII, pp. (xviii-xix).

Module I B: Poème francophone

Trois enseignants ont utilisé le poème *À mon frère blanc* de Léopold Sédar Senghor. Ce module a suscité l'intérêt des apprenants à s'exprimer sur un sujet intéressant. L'analyse d'expressions de deux femmes dans la vidéo a résulté dans une participation animée des apprenants.

Objectifs visés

Ayant suivi les étapes de Pré-écoute et d'Écoute, les apprenants de neuvième ont participé vivement à la discussion lancée par l'enseignant sur le thème de différenciation de comportement envers les gens provenant des cultures et des pays différents. Les enseignants ont exprimé leur surprise à voir leurs apprenants débattre intensément alors que normalement ils préfèrent rester des auditeurs disciplinés lors des cours.

Limitations

Vu le niveau élémentaire des apprenants de IX^e, les discussions en classe ont eu lieu en anglais. Seulement les plus motivés ont tenté de s'exprimer en des phrases simples. Les enseignants ont demandé aux apprenants de rédiger un poème sur un thème lié. Cette activité a intéressé, elle aussi, un petit nombre d'apprenants qui se sont engagés sérieusement à la tâche. Il nous semble que la majorité du public captif du niveau secondaire n'est pas motivée pour s'exprimer à l'écrit.

Module II: Chanson

Notre deuxième module sur la chanson *Tous différents* a également été essayé par trois enseignants qui ont bien apprécié le choix de cette chanson pour les apprenants d'un pays multilingue et multiculturel comme le nôtre. Une enseignante a partagé qu'elle ferait écouter cette chanson à ses élèves de tous les niveaux vu l'universalité du thème.

Objectifs

À travers cette chanson, les enseignants ont admis d'atteindre les objectifs linguistiques visés. Pour ce qui est du travail écrit, la majorité des apprenants a réussi à remplir correctement les adjectifs et les pronoms personnels.

Limitations

Certains apprenants ont trouvé difficile de répondre aux questions de l'enseignant à propos du sujet de la chanson après l'étape de l'écoute sans son. En outre, des

collègues ont admis que certains apprenants ont pu discerner le thème en voyant les enfants de plusieurs nationalités. Il importe de constater que deux enseignantes, n'étant pas au courant du concept de la «famille composée» ont effectué cette activité sans donner l'explication. Suite à notre discussion sur le déroulement de l'activité et sur le thème principal de l'activité, elles ont voulu la refaire avec les élèves de X^e.

Module III: Une rencontre virtuelle et mystérieuse

Notre module portant sur le *Mystery Skype* exige un travail préparatoire de la part de l'enseignant pour établir un contact avec un enseignant de FLE tout en tenant compte du décalage horaire. Cette proposition d'un échange virtuel a été fort appréciée par les enseignants du niveau secondaire. Mais, en dépit des appréciations verbales, ils n'ont pas réussi à s'enregistrer et à trouver un enseignant-partenaire sur *Mystery Skype*. Nos efforts pour encourager deux ou trois enseignants ont été vains car le stress du programme les a empêchés de penser à des activités trop chronophages. Faute d'une réponse positive de la part des enseignants contactés, nous avons essayé de tester cette activité dans notre école¹.

Objectifs

Nos deux sessions de *Mystery Skype* ont eu lieu le 8 et le 9 mai 2017 avec une école en Belgique. Deux groupes différents se sont trouvés de l'autre côté de l'écran grâce à un outil formidable des TICE. Les deux groupes d'élèves devaient deviner le pays où se passait la 'classe mystérieuse' en posant des questions simples. Une fois le pays deviné, les apprenants ont abordé toute une gamme de sujets à savoir le temps, les intérêts des adolescents, le nombre d'apprenants dans une classe, les monuments etc.

Limitations

Pour ce qui est du point de vue de l'enseignant, nous avons éprouvé une grande difficulté à gérer la discipline d'une classe nombreuse (plus de 40 apprenants) lors de notre premier échange. L'enthousiasme des apprenants empêchait un bon déroulement du cours.

La deuxième session s'est très bien passée grâce au fait que les apprenants étaient moins nombreux. Cet échange entre les apprenants a été plus fructueuse pendant lequel les apprenants ont pu échanger des informations sur leurs pays respectifs.

¹ Cours de FLE avec Mystery Skype : https://youtu.be/_XfKfH9TEio

Module VI: Rédiger un conte

Notre module sur le logiciel *storybird.com* qui vise la compréhension orale et la production écrite a été mis en œuvre par une enseignante. L'objectif principal de ce module était d'initier les apprenants à s'exprimer à l'écrit. La proposition d'un cours dans le laboratoire multimédia a réussi à animer les adolescents.

Objectifs

Le conte de la Mauritanie a retenu l'attention des apprenants qui se sont amusés à ranger les parties du conte dans l'ordre correcte. L'activité avec des trous a servi à renforcer l'usage des temps du passé. L'étape 'post-écoute' a fort intéressé les apprenants. Lors de cette étape, ils devaient créer une histoire à aide du logiciel *storybird.com*¹.

Limitations

Bien que la majorité des écoles proposent un cours de 80 minutes une fois par semaine, qui était la durée prévue de cette activité, l'enseignante a partagé que le temps accordé n'était pas suffisant. Nous estimons que les images variées proposées par cet outil des TICE ont conduit les apprenants à s'exprimer de façon créative, ce qui a exigé plus de temps que prévu.

4.4.2 Feedback des apprenants

À part les opinions des enseignants, nous avons interrogé des apprenants du niveau secondaire qui ont subi la mise en œuvre de nos modules pédagogiques. En gros, nous avons trouvé que les apprenants étaient intéressés par les activités proposées. En remplissant les grilles d'évaluation², ils se sont impliqués à évaluer leurs connaissances actuelles ainsi que les compétences visées.

Module I: Un poème

Les apprenants ont trouvé que le sujet du poème était intéressant. Ils ont fort apprécié la lecture d'un poème aussi facile que celui de Senghor. Ils se sont amusés à regarder la vidéo de la récitation du poème. Les jeunes adolescents ont tenté d'exprimer leurs pensées à travers de courts poèmes sur des thèmes variés.

¹ Voir : ANNEXE VIII, pp. (xx-xxiii)

² Voir : ANNEXE IX, pp. (xxiv-xxv)

Module II: Chanson

On a observé que toute discussion sur les différences culturelles indiennes engendre une vive participation de la part des apprenants. En tenant compte du temps alloué à l'activité, les enseignants ont dû mettre fin aux discussions des apprenants. Les apprenants d'une autre enseignante l'ont infiniment remerciée de leur avoir fait entendre une belle chanson française facile à fredonner.

Module III: Une rencontre virtuelle et mystérieuse

Les apprenants du niveau secondaire ont fortement apprécié un échange virtuel avec la Belgique. Ils ont pu parler en direct avec des apprenants belges ce qui était pour eux une nouvelle proposition d'utiliser le français. À la fin du cours, plusieurs apprenants se sont approchés de nous pour nous remercier de cette expérience mémorable.

Module V: Rédiger un conte

Les apprenants ont été contents d'écouter le conte qui les a aidés à mieux cerner les temps de passé. Ils ont fort apprécié le logiciel *storybird.com*. Selon eux, ce logiciel les a motivés à écrire en français. Certains ont également partagé que rédiger un conte avec de belles images leur a tellement fasciné qu'ils n'hésitaient pas à s'exprimer bien que leur travail ne soit « complètement correct ».

CONCLUSION

Au terme de ce travail de recherche, quel regard d'ensemble peut-on porter sur la question de l'enseignement/apprentissage du FLE au regard du dispositif CCE ? Pour effectuer une analyse critique tout en restant objectif par rapport à la portée de cette étude, revenons un moment, en guise de conclusion, sur le chemin analytique et empirique effectué au cours de notre recherche. L'avènement du nouveau dispositif d'évaluation a engendré de divers changements dans le domaine d'enseignement au niveau des écoles secondaires de CBSE. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et le français en particulier a subi des transformations importantes. Suite à l'introduction de CCE, une analyse de la politique de CBSE au regard d'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre du dispositif s'est avérée pertinente.

Avant d'entreprendre une analyse de la portée de notre étude, il importe de faire un parcours des étapes de notre recherche. Pour valider notre postulat de base et pour répondre aux questions importantes qui en ont découlé, nous avons procédé à définir notre cadre conceptuel.

En amont, nous avons jugé utile d'aborder un décryptage de la «compétence de communication» et d'autres concepts clés évoqués dans la formulation de notre hypothèse. Cette étape nous a paru pertinente puisque dans notre étude, il s'agit d'examiner la notion de la « compétence de communication » dans le cadre du niveau secondaire dans les écoles de CBSE.

Dans le premier chapitre, une double tâche importante s'est présentée: celle de l'analyse des documents officiels à savoir le *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation* et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. En vue de déceler le nouveau dispositif du CBSE, nous avons effectué un décodage à travers des concepts clés tels que *continuous*, *comprehensive* et

evaluation. Une étude des démarches et des propositions du CECRL nous a également paru importante pour nous situer dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE. Une analyse approfondie des deux documents officiels nous a permis d'identifier les points de divergence et de convergence dans les deux documents officiels. Cette démarche nous a également amené à dégager si les principes que propose la CCE pour l'enseignement/apprentissage des langues sont conformes à celles prônés par les approches récentes du domaine de la didactique des langues-cultures. Nous voudrions préciser que notre intention n'était pas de mettre le *Teacher's Manual* en concurrence avec le CECRL. Comme le premier n'offre pas de propositions pour l'enseignement des langues étrangères, nous avons décidé de nous appuyer sur certains principes universels du CECRL quant à l'apprentissage des langues étrangères : la compétence plurilingue, la perspective actionnelle et les compétences générales individuelles.

Dans le deuxième chapitre, nous avons analysé des manuels de FLE prescrits et recommandés. Nous avons commencé cette partie de notre étude par un survol des méthodologies d'enseignement du FLE depuis les méthodologies traditionnelles jusqu'aux approches récentes qui ont influencé nettement l'enseignement/apprentissage des langues en Inde. Ce survol nous a amené à observer que les principes des courants méthodologiques en France prennent du temps à être adoptés dans les pratiques de classe en Inde. Notre trajectoire analytique a débuté en analysant la politique linguistique et communicative des manuels *Mauger Bleu* (1953), *Entre Jeunes* (2002), *Entre Jeunes II* (2003) et *Entre Jeunes, Class IX & X*(2014). L'analyse des manuels a été effectuée dans le but de discerner la place que les auteurs des manuels ont accordée à la compétence de communication et à l'autonomie de l'apprenant. Notre analyse a révélé que l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire dans les écoles de CBSE a subi une évolution au cours des années. Nous avons trouvé qu'au début, les enseignants indiens suivaient les démarches de la méthode grammaire-traduction pour enseigner le FLE. C'est en 2002 que les premiers pas vers les réformes éducatives ont été réalisés suite à l'introduction des manuels *Entre Jeunes* et *Entre Jeunes II*. Mais, les pratiques de classe ne connaissent pas de succès si le système évaluatif se penche vers une méthodologie traditionnelle: celle de tester les savoirs acquis. Ainsi, a-t-on témoigné des résultats moins fructueux quant à l'acquisition de la compétence de communication par les apprenants du niveau secondaire. Ces derniers se trouvaient moins équipés à

manifester les compétences communicatives requises au bout de quatre ou cinq ans d'apprentissage de FLE. Il convient de signaler ici que faute de critères proposés par le CBSE pour évaluer la compétence de communication des apprenants de FLE à l'oral, nous nous sommes inspirés des descripteurs du niveau A2 des «niveaux communs de référence» proposés par le CECRL. En 2014, le CBSE a jugé utile de réviser les manuels alors que la CCE était en vigueur comme dispositif d'évaluation depuis 2009. Les responsables de l'enseignement de langues étrangères auprès de l'organisme national se sont-ils peut-être rendu compte de ce besoin pour établir une homogénéité entre les préceptes de la CCE et les pratiques des classes de FLE. Les manuels *Entre Jeunes* sont, sans doute, un pas vers l'avant dans le but de faire pendant aux démarches pédagogiques contemporaines. Ils s'efforcent de focaliser sur le principe de la centration sur l'apprenant qui était la politique principale de la CCE.

À la suite de l'analyse des manuels prescrits et des méthodologies adoptées pour enseigner le FLE dans les écoles de Delhi, il nous a paru pertinent, lors de la prochaine étape de notre étude, d'examiner la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire dans les écoles de CBSE. La réussite d'une telle étude était étroitement liée à l'engagement de ceux qui devaient concrétiser les principes de la CCE en cours de FLE: les enseignants. Ainsi, a-t-on décidé d'effectuer cette recherche auprès des enseignants du niveau secondaire. Ceci dit, il importe de préciser que les analyses des enquêtes effectuées au sein des écoles de la capitale et des villes avoisinantes ne prétendent pas à rendre compte de l'enseignement du FLE dans son ensemble. Elles ne sont ni représentatives ni exhaustives. Ainsi, voudrions-nous souligner avant tout la nature exploratoire de cette étude. Notre questionnaire détaillé a été conçu dans le but de chercher des données au regard des écoles, des langues étrangères offertes, du nombre d'apprenants, des contraintes actuelles, des points forts et des lacunes de la CCE entre autres. En somme, nous avons tenté de faire ressortir les opinions des enseignants sur autant d'aspects que possible. L'un des défis auxquels nous avons dû faire face a été de décrire aussi objectivement que possible la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE tout en articulant l'analyse autour de notre hypothèse. Suite à l'analyse des données de cette étude, un aspect pertinent s'est présenté concernant non seulement la mise en œuvre des pratiques proposées par la CCE, mais aussi l'atteinte des objectifs communicatifs d'un cours de FLE: celui de la formation des enseignants du niveau secondaire. De ce fait, nous avons décidé

d'interroger les formateurs d'enseignants qui animent les formations à Delhi et dans la région NCR. À travers notre étude menée auprès des formateurs d'enseignants, il nous était possible de reconstruire les enjeux sous-jacents à ce domaine qui a commencé à se dynamiser il y a quelques années. La révélation la plus significative, révélée au terme de nos deux enquêtes est la contribution minimale du CBSE quant à la formation des enseignants de langues étrangères. Or, afin de garantir le succès du dispositif évaluatif introduit par le CBSE, il aurait été souhaitable que l'organisme national s'y implique de manières autres que la transmission des instructions par le biais des communications officielles.

Les données de nos enquêtes ont ressorti des résultats mitigés quant aux pratiques de classe dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Pour réaliser ses objectifs primordiaux tels que la centration sur l'apprenant et l'autonomie de l'apprenant, la CCE prône des activités variées. Une telle variété dans la modalité d'effectuer les activités formatives se conforme aux besoins et aux motivations de l'apprenant qui peuvent différer de l'un à l'autre. Notre recherche empirique a mis en lumière le manque voire l'absence de certains supports dans l'enseignement/apprentissage du FLE tels que des TICE et des supports variés afin de tester les quatre compétences. La plupart des enseignants ne dépassent pas leur terrain de prédilection et choisissent des activités écrites ou des jeux de rôles. Ces observations nous ont amené à concevoir des modules qui relèvent de l'utilisation des supports divergents. L'objectif principal est de proposer des pistes de réflexion aux enseignants du niveau secondaire. Pour que les modules proposés ne semblent pas des propositions théoriques, nous avons demandé à certains collègues de les tester auprès de leurs apprenants.

Après un parcours rapide des étapes différentes de notre recherche, il importe de porter un regard sur la situation actuelle de l'enseignement secondaire. Comme nous venons de constater à un moment précédent de notre étude, le CBSE a fait un demi-tour au regard du système d'évaluation du niveau secondaire dans les écoles¹. Cette décision du Ministère des Ressources Humaines a provoqué un ébranlement auprès des acteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles que soient les

¹CHATURVEDI R.K,

<http://cbse.nic.in/newsite/attach/10th%20Board%20Exam%20English.pdf>, consulté le 11 mars, 2017.

contraintes posées par la CCE, les enseignants ont fait état de ses points forts¹. Ils ont avoué que les apprenants de FLE ont profité des activités formatives de sorte qu'ils participent système d'évaluation et d'en déceler les raisons principales, il convient, ici, davantage aux activités de classe, sont plus sûrs d'eux-mêmes et travaillent harmonieusement en équipe. En vue de comprendre la décision du gouvernement de réintroduire l'ancien de réexaminer les raisons soulignées pour renouveler le système d'évaluation dans les écoles de CBSE. Dans une lettre officielle adressée aux directeurs des écoles en 2004 (cinq ans avant l'introduction du dispositif au niveau secondaire), le directeur académique de CBSE, avait fait état des effets d'un environnement menaçant sur les apprenants.

Of late the unwarranted overemphasis on the concept of examinations has created an artificial atmosphere of threat and unhealthy competition. This appears to have negated the basic objectives of the educational process (...). The objective appears to be to identify what the learner is not capable of rather than what he is, which basically is an antithesis to the educational process.²

Les propos ci-dessus soulignent l'importance d'un environnement harmonieux et paisible afin de susciter la créativité et le désir d'apprendre chez un apprenant. En 2009, le président Vineet Joshi avait plaidé également en faveur des examens internes.

(...) there is a need for a functional and reliable system of School-based Evaluation. (...) evaluation should act as a positive input for improving the teaching learning process and not as a deterrent.³

Les inconvénients des examens externes et le stress qu'ils engendraient auprès des apprenants étaient les raisons principales pour renouveler le système d'évaluation. Avec cette démarche, les responsables de l'enseignement estimaient modifier les pratiques de classe en plaçant l'apprenant au centre de l'acte pédagogique. Mais, en réintroduisant les examens externes pour la classe de X^e du niveau secondaire, il paraît que le CBSE a fait un pas en arrière. Le Conseil national a contredit toutes ses propositions en faveur de la CCE, constatées dans le Teachers' Manual et a présenté à ses apprenants une situation difficile et contraignante contre laquelle il voulait les sauvegarder.

¹ Voir : Tableau 28, Question 27(a), Chapitre III.

² BALASUBRAMANIAN G, cite dans Sadhna Parashar et R.P.Sharma, *op.cit.*, p. 123.

³ JOSHI Vineet, Foreword, Sadhna Parashar et R.P.Sharma, *op.cit.*, 2009.

Des questions découlent de cette décision de CBSE. Pourquoi le CBSE a-t-il décidé de réinstaurer le système évaluatif, considéré la source de malaise des apprenants ? Les préceptes de la CCE n'aboutissaient-ils pas dans la réalisation des objectifs visés? Des réponses à ces interrogations ne peuvent être possibles qu'à travers un regard critique sur les modalités par lesquelles le dispositif d'évaluation a été introduit au niveau secondaire dans les écoles. La CCE a été imposée au niveau secondaire en octobre 2009. Les réformes éducatives d'une telle dimension sous-tendent sans doute un terrain préparatoire de la part de l'organisme qui les propose. *The Teachers' Manual* révèle des intentions pareilles.

A rich dialogue between policy makers and teachers is required to ensure effective implementation. Opportunities for professional development, for in-service training and for guidance via the production of exemplar materials and handbooks become vital. ¹

Plusieurs constats comme ceux cités ci-dessus annoncent les projets de CBSE pour pourvoir les enseignants des compétences requises dans la mise en œuvre du dispositif. Sans doute, des rencontres ont été organisées pour les directeurs et des enseignants des écoles². Mais nous doutons si les formations organisées ont réussi à équiper les enseignants en vue de confronter aux défis éventuels d'un nouveau dispositif. Pour autant que nous sachions³, aucun stage de formation n'a été organisé pour les enseignants de langues étrangères. Sans doute, les *Teachers' Manual*, auxquels on fait allusion dans la citation ci-dessus⁴ ont été rédigés minutieusement à l'aide des directeurs et des enseignants des écoles. Cependant, seulement 66% des enseignants admettent les avoir reçus. 76% des enseignants⁵ avouent ne pas avoir parcouru le contenu du *Teachers' Manual*. Vu l'absence des formations et des consignes spécifiques destinées aux enseignants de langues étrangères, on ne pourrait pas envisager la mise en œuvre efficace des principes que prônait la CCE. Outre la formation d'un tas d'enseignants, le CBSE a ignoré les conséquences d'imposer un nouveau dispositif d'évaluation sur un système en vigueur. Aucun changement n'a été prévu dans le paradigme d'enseignement/apprentissage pour que les nouvelles

¹PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *op.cit.*, p.95.

²JOSHI Vineet, <http://cbse.nic.in/circulars/cir39-2009.pdf>, p.5, consulté le 27 novembre 2016.

³On arrive à cette conclusion à travers les opinions des enseignants interrogés et en fonction de notre propre expérience comme enseignante du niveau secondaire.

⁴Les *Teachers' Manual* pour les classes VI-VIII et pour les classes IX et X

⁵Tableau 18, Chapitre III.

démarches soient intégrées avec succès et pour que les parties prenantes en profitent au maximum. Suite aux analyses de nos enquêtes, nous sommes en mesure de constater quatre aspects saillants de la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE qui auraient mérité des réflexions de la part des responsables.

1. La taille du groupe-classe qui varie entre 40 à 50 élèves. Il fallait revoir le nombre d'élèves dans une classe.
2. La durée du cours n'a pas été modifiée pour prévoir le déroulement des activités qui visent l'évaluation formative.
3. Les enseignants de langues étrangères ont reçu très peu de propositions concrètes concernant les activités formatives.
4. Dans les manuels *Entre Jeunes*¹, l'espace accordé aux activités variées en vue de tester les quatre compétences n'est guère suffisant.

À part ces quatre contraintes auxquels le CBSE aurait dû faire attention, le Conseil national a aussi laissé certains aspects dans l'ombre tels que les tests écrits ponctuels. Le nombre des épreuves écrites a été souligné comme choix indépendant des établissements scolaires. Or, la plupart des écoles n'ont pas réduit la fréquence des contrôles. De ce fait, les activités formatives ont augmenté le travail des enseignants et celui des apprenants. Ces contraintes sont parmi de nombreux défis que les enseignants ont trouvé difficile de surmonter et auxquels le CBSE n'a pas apporté de solutions.

Mais il serait injuste de dire que le CBSE n'a pas fait d'efforts pour encourager les principes des approches récentes. La première tentative de la part de CBSE de faire pendant aux développements pédagogiques du monde a été effectuée en 2002 quand le CBSE a décidé de réviser les manuels de FLE prescrits et recommandés au niveau secondaire. Les manuels *Entre Jeunes* ont remplacé la méthode *Mauger Bleu*. Les nouveaux manuels ont eu pour objectif l'introduction des démarches communicatives en classe de FLE par le biais des jeux de rôles et des actes de paroles. Mais cette démarche n'a pas connu un grand succès étant donné que le système d'évaluation est resté traditionnel. Les nouveaux manuels *Entre Jeunes*, révisés en 2014, proposent de mener l'apprenant vers une situation d'apprentissage autonome. L'intention des auteurs se manifeste à travers certaines rubriques².

¹ KARKUN Abhiji et al, *op.cit.*, 2014.

²«J'évalue ce que j'ai appris dans cette unité»

Cependant, les manuels offrent d'une manière modeste¹ des propositions pour évaluer les quatre compétences telles que la compréhension écrite et orale et la production écrite et orale. Les efforts de CBSE à réviser les manuels qui intègrent la notion de la centration sur l'apprenant et qui suivent les principes des approches communicative et actionnelle, n'ont pas abouti à témoigner de l'acquisition de la compétence de communication. Seuls les plus motivés parviennent à un niveau de compétence qui correspondrait aux descripteurs du niveau A2 du CECRL. On estime que les préceptes de la CCE auraient réussi à renforcer la compétence de communication chez l'apprenant si le dispositif avait été introduit après des transformations nécessaires mentionnées dans le système en vigueur à savoir la taille du groupe-classe, la durée du cours, des instructions précises aux enseignants de FLE et un espace équilibré aux activités qui visent les quatre compétences.

Nous avons débuté notre recherche en partant du postulat que les activités formatives améliorent la compétence de communication chez l'apprenant de FLE. Notre recherche empirique a présenté des données et des points de vue des enseignants qui ont fait ressortir une nouvelle perception à propos du dispositif. Sans doute, les enseignants sont surchargés des corrections d'activités formatives, d'épreuves écrites, de documentation des résultats et d'évaluation des aspects non-académiques des apprenants. Tout de même, ils n'ont pas pu nier les points forts d'un tel dispositif d'évaluation qui a réussi à susciter l'intérêt et la participation de l'apprenant à l'égard des activités proposées en cours de FLE. 90% des enseignants ont admis qu'il faut modifier le système actuel pour obtenir de meilleurs résultats du dispositif². Comme suggestion pour améliorer le fonctionnement de la CCE, ils ont proposé de trouver des solutions aux contraintes dont nous venons de faire état plus haut³.

Notre étude est une tentative modeste d'analyser la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire dans les écoles de CBSE. Nous sommes conscient des limitations de notre étude dont nous avons borné l'étendue compte tenu des contraintes mentionnées ci-dessous.

¹Voir l'analyse des deux chapitres des manuels, Chapitre II, pp.86-89.

² Les opinions des enseignants ont été obtenues lors de notre recherche empirique en 2016 quand la CCE était toujours en vigueur.

³Voir Tableau 31, Chapitre III.

- Les écoles qui adhèrent au CBSE se trouvent partout dans le pays. Souhaiter les inclure toutes dans le cadre de notre étude aurait présenté des contraintes de temps et d'espace. Ainsi, nous nous sommes limité à la capitale et aux villes avoisinantes.
- Nous avons voulu examiner l'efficacité des activités formatives, outil principal d'évaluation formative, dans la réalisation de la compétence de communication au sein du niveau secondaire dans les écoles de CBSE. Si nous n'avons pas intégré la deuxième composante de la CCE, à savoir 'comprehensive evaluation', c'est parce qu'elle dépasse le cadre de notre recherche.

Dans la conceptualisation de nos modules, nous avons privilégié l'usage des TICE et l'usage des contes et des poèmes qui pourraient plaire aux adolescents. Nos modules «exemples» visent, d'une manière modeste, à faire connaître les avantages des TICE dans le cours de FLE. À travers les modules, nous avons choisi de mettre l'accent sur la compréhension orale qui reste une composante négligée dans les cours de FLE. Cette compétence nous a paru utile pour initier les apprenants vers la production orale: composante de la compétence de communication absente dans le manuel *Entre Jeunes Class X*¹. Les manuels *Entre Jeunes* prônent notamment des activités à l'écrit. Il n'existe que des traces minimales de l'approche actionnelle. En vue d'inclure les démarches prônées par l'approche actionnelle, la plupart de nos modules comprennent des tâches langagières et non-langagières. Mais, on se demande si l'enseignant du niveau secondaire, sous la pression des examens nationaux, se disposera du temps pour réaliser des activités en classe.

Malgré les limites de notre recherche, nous estimons que nous avons réussi à effectuer une collecte de données riches, mises à la disposition des chercheurs éventuels qui s'intéressent à étudier le niveau secondaire du système éducatif indien. Nous espérons qu'en dépit des limitations, cette recherche va offrir des éléments de réflexion à toutes les parties prenantes de l'enseignement/apprentissage de FLE au niveau secondaire, à savoir les responsables du gouvernement dans la conception des réformes, les concepteurs de programmes dans la formulation du curriculum et les formateurs d'enseignants dans la conceptualisation des stages de formation et les enseignants.

¹ Voir TABLEAU II, p.92.

BIBLIOGRAPHIE

Sources Primaires :

Documents Officiels:

1. Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Didier, Strasbourg, 2000.
2. KOTHARI D S et al, *Education and National Development*, Report of the Education Commission (1964-66), NCERT, New Delhi, 1970, consulté le 9 février 2015.
3. Ministry of HRD, *Report of committee for the evolution of the New Education Policy*, <http://www.nuepa.org/New/download/NEP2016/ReportNEP.pdf>, consulté le 15 mars 2014.
4. *National Policy of Education*, NCERT, 198 http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/npe86.pdf, consulté le 8 février 2015.
5. PAL Yash et al, *National Curriculum Framework-2005*, NCERT, New Delhi, 2005, consulté le 19 février 2015.
6. PARASHAR Sadhna et R.P. Sharma, *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation, Classes IX & X*, CBSE, Delhi, 2009.
7. PARASHAR Sadhna et Indu Khetarpal, (2010 ed.) *Teachers' Manual on Continuous and Comprehensive Evaluation, Classes IX & X*, CBSE, Delhi, 2010, consulté le 4 février 2015.

Manuels prescrits / recommandés au niveau secondaire des écoles de CBSE:

1. KARKUN Abhijit et al, (version révisée) *Entre Jeunes*, Class IX, CBSE, India, 2014.
2. KARKUN Abhijit et al, (version révisée), *Entre Jeunes*, Class X, CBSE, India, 2014.
3. MAUGER G, (édition indienne 2002), *Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette, Paris, 1953.
4. PARASNIS A.V. et al, *Entre Jeunes*, CBSE, New Delhi, 2002.
5. PANNIRSELVAME S et al, *Entre Jeunes – II*, CBSE, Delhi, 2003.

Sources secondaires:

Méthodologie d'enseignement des langues:

1. ALLWRIGHT Dick and Kathleen Bailey, *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
2. BAILEY Kathleen M, *Voices from the language classroom : qualitative research in second language education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
3. BOYER Henri, Michèle Butzbach et Michèle Pendants, *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1990.
4. BROWN H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York, 2000.
5. CAMERON Lynne, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
6. COSTE Daniel et al, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère : Depuis 1945, Matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 1984.
7. COSTE Jacques, Josyane Cortès et Louis Guespin, *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier, Paris, 1987.
8. COURTILLON Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.
9. CUQ Jean-Pierre, *Le Français langue seconde*, Hachette, Paris, 1991.
10. CUQ Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.
11. GALISSON Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1982.
12. _____, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé International, Paris, 1980.
13. _____ et Christian Puren, *Didactique Des Langues Étrangères : Nouvelle histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 1988.
14. GEBHARD Jerry G, *Teaching English as a Foreign or Second Language*, The University of Michigan Press, Michigan, 1996.
15. GIRARD Denis, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin Longman, Paris, 1972.
16. HEDGE Tricia, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

17. HOLEC H, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg , Conseil de l'Europe, 1979.
18. IRUJO Suzanne, *Teaching bilingual Children, Beliefs and Behaviours*, Heinle Publishers, Boston, 1998.
19. JOHNSON David W., Roger T. Johnson et Edythe J. Holubec, *Cooperative Learning in the Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 1994.
20. LARSEN-FREEMAN Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
21. LIGHTBOWN Patsy M. and Nina Spada, *How languages are learned?*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
22. LITTLEWOOD William T., *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
23. MIALARET Gaston *Les sciences de l'éducation de*, Presses Universitaires de France, 2011.
24. O'NEIL Charmian, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Hatier/ Didier, Paris, 1993.
25. PORCHER Louis, *Le Français Langue Etrangère : Emergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Education, Paris ,1995.
26. _____, *Enseigner-diffuser le français: une profession*, Hachette, Paris, 1987.
27. PUREN Christian, «*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*», Nathan-Clé international, Paris, 1988, consulté le 7 février 2016.
28. RICHARD Jack C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
29. _____ and Charles Lockhart, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge,1996.
30. SINGH R.K, *English as a Second Language : Experience Into Essays*, Global Media Publications, New Delhi, 2007.
31. SOOD S.C, *New Directions in Language and Literature Teaching in India*, Ajanta Publications, Delhi,1988.
32. TUDOR Ian, *The Dynamics of the Language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
33. WRIGHT Tony, *Roles of Teachers and Learners*, Oxford University Press, 1987.

Articles:

1. BROWN H. Douglas, "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment", Ed., Jack C. Richards & Willy A. Renandya, (2011 ed.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, 2002, pp. 9-18.
2. COSTE Daniel, «Méthodes et Méthodologies», *Langues et Curriculum, Le français dans le monde*, Edicef, Paris 1995.
3. HALTE Jean-François, « Entre enseignement et acquisition: Problèmes didactiques », *Mélanges*, n°29, Paris, 2006, pp. 201-212.
4. PUREN Christian, « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue. », *Les Langues modernes*, n°1, Paris, 1990, pp. 57-70.

Approches communicative et actionnelle:

1. BENEVENISTE Claire Blanche, *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, Paris, 2000.
2. BERARD Evelyne, *L'approche communicative, Théories et pratiques, Clé International*, Paris, 1991.
3. BAILEY Kathleen M. and Lance Savage, *New ways in teaching speaking*, TESOL, Virginia, 1994.
4. ELLIS Rod, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
5. HYMES D H, *On communicative Competence*, JB Pride and Holmes (ed.), Sociolinguistics, 1972.
6. HYMES D H, *Vers la compétence de communication*, Hatier, Paris, 1984.
7. LEE James F., *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, The McGrawHill Companies Inc., United States of America, 2000.
8. LITTLEWOOD William T., *Communicative language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
9. MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en français*, Hachette, Paris, 1982.
10. NUNAN David, *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
11. RICHARDS Jack C., *Teaching in Action, Case Studies from Second Language Classrooms*, TESOL, Virginia, 1998.
12. RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985.

13. SCARCELLA Robin C. and Rebecca L.Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1992.
14. SHASTRI Pratima Dave, *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*, Global Media Publications, New Delhi, 2010.
15. TAGLIANTE Christine, *L'évaluation et le CECR*, Clé International, Paris, 2005.
16. _____ Christine, *La Classe de Langue*, Clé International, Paris, 2006.
17. WIDOWSON H.G, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Langues et apprentissage des langues, Didier, Paris, 1996.
18. WAJNRYB Ruth, *Classroom Observation Tasks, A resource book for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
19. WILLIS, Dave and Jane Willis, *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

Articles:

1. CARMEN Maria et Gutiérrez Valdés-Bango, « Faire la fête en classe », *Le français dans le monde*, n° 379, Paris, 2012, pp. 28-29.
2. CHINI Danielle, « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Le français dans le monde*, Clé International, Paris, Juillet 2010.
3. LANGEVIN Sébastien, « S'approprier la perspective actionnelle en classe », *Le français dans le monde*, n° 379, Paris, 2012, pp. 22-23.
4. PUREN Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. », *Les Langues modernes*, n° 3, Paris, 2002, pp.55-71.
5. ROSENEvelyne, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde*, Clé International, Paris, 2009.
6. SPEILMANN Guy « À la recherche de l'enseignement communicatif », *The French Review*, n° 65. 6, 1992, pp.908-918.

L'interculturel:

1. BAUMGRANTZ-GRANGE Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris, 1990.
2. BYRAM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère, Langues et apprentissage des langues*, Hatier, Didier, Paris ,1992.
3. CHAVES Rose-Marie et al, *L'interculturel* , PUG, Grenoble, 2012.
4. CICUREL Francine, *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, Paris,1991.
5. FANTINI Alvino E., (ed.) ,*New Ways in Teaching Culture*, TESOL, Virginia, 1997.
6. HADLEY Alice Omaggio, *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle, Boston, 2001.
7. HEUSINKVELD Paula R, *Pathways to culture: Readings on teaching culture in the Foreign Language Class*, Intercultural Press Inc., Yarmouth, 1997.
8. KOHLS L.Robertand John M.Knight, *Developing Intercultural Awareness, a Cross Cultural Training Handbook*, Intercultural Press, Maine, 1981.
9. ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère : Application/recherches*, Hachette, Paris, 1986.
10. _____ Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, 1993.

Articles:

1. CHAUDHRY Kiran et Farida Irani, «L'Interculturel : une expérience indienne», *Travaux didactiques de l'Université de Montpellier*, N°50, dirigé par H. Boyer, Paul Valéry,2003.
2. CHAUDHRY Kiran, « L'Interculturel à travers une lecture interactive des textes québécois :expérience indienne », *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique* , Jacqueline Meunier et al, 2^{ième} Congrès de la FIPF, Langers, imprimé en Inde, 2013. pp.87-93.
3. LITTLE David, « Le plurilinguisme dans le portefeuille des langues européennes », *Le français dans le monde*, Clé International, Paris, Juillet 2003.
4. PORCHER Louis, « Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », *Le français dans le monde*, Clé International, Paris, Juillet 2003.
5. RILEY Philip, « Vers une compétence plurilingue », *Le français dans le monde*, Clé international. Paris, Juillet 2003.

6. TRESCASES Pierre, «Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant. », *The French Review*, n° 57.1, 1983, pp.48-56.

Développement professionnel des enseignants:

1. GEBHARD Jerry G., *Teaching English as a Foreign or Second Language. A Teacher Self - Development and Methodology Guide*, University of Michigan Press, 1996.
2. GRAVES Kethleen, *Designing Language Courses, A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle, Boston, 2000.
3. OPP-BECKMAN Leslie and Sarah J.Klinghammer, *Shaping the Way We Teach English : Successful Practices around the World – Instruction Manual*, U.S Department of State, Washington,2006.
4. PARROTT Martin, *Tasks for language teachers : A resource book for training and development*, Raj Press, New Delhi, 2010.
5. RICHARDS Jack C. and Thomas S.C.Farrell, *Professional Development for Language Teachers, Strategies for Teacher Learning*, Cambridge University Press, 2005.
6. SPRATT Mary, *English for the Teacher, A Language Development Course*, Cambridge University Press, 1994.
7. TOMLINSON Brian, *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge,1998.
8. UR Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
9. WALLACE Michael J.,*Training for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge,1991.

Articles:

1. BERTOCCHINI Paola et Edvige Costanzo, « La notion de pédagogie différenciée », *Le français dans le monde*, n° 380, Paris, 2012, p. 26-27.

Divers:

1. GAUTHIER Benoît, (comp.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Québec,1984.
2. GUPTA S C et V K Kapoor, *Fundamentals of Applied Statistics*, Sultan Chand & Sons, New Delhi, 2014.
3. BOGAARDS Paul, *Aptitude et Affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif, Les éditions Didier, Paris, 1991.

4. SRIVASTAVA, H.S, *Curriculum and Methods of Teaching*, Shipra Publications, New Delhi, 2010.

Thèses:

1. BEAUNÉ Aurélie, *Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ?*, Mémoire de Master 2, Université Paris-Descartes, 2011, consulté le 10 juin 2017.
2. CHAUDHRY Kiran, *L'approche communicative et l'enseignement/apprentissage du FLE aux programmes de B.A. en contexte indien*, 1998, Jawaharlal Nehru University.
3. HASSOUNI Nedjma, *La centration sur l'apprenant de la conception à la pratique dans une classe de FLE*, cas des apprenants du cycle moyen, Université Mohamed Khider, 2011, consulté le 6 octobre 2016.
4. JEANNOT Céline, *Plurilinguisme et éducation en Inde : l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Étude de cas à Chennai et Poudouchéry*, 2012, Université de Grenoble, University of Madras, consulté le 1 octobre 2016

Articles tirés de l'Internet:

1. ADJILI Touhami, *L'Evaluation du travail de l'élève*, <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf>, consulté le 23 février 2015
2. ASHIERI Gérard et al, «L'éducation dans la société de demain», *Revue Projet*, <http://www.revue-projet.com/articles/2003-4-1-education-dans-la-societe-de-demain/>, consulté le 1^{er} février 2015.
3. BARNIER Gérard, «*Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*», http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf, consulté le 7 septembre 2016.
4. BERCHOUD Marie, *Textes littéraires et enseignement du français FLE-S-M*, <file:///Users/manishasondhi/Downloads/Textes%20litt%C3%A9raires%20et%20enseignement%20du%20fran%C3%A7ais%20-1.pdf>, consulté le 21 octobre 2016.
5. BOLSTER Allison et al, «Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase : a lost opportunity ?», *The Language Learning Journal*, Taylor & Francis Online, www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571730485200211
6. BOURGUIGNON Claire et al, «L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *Études de linguistique*

- appliquée* 4/2005 (n° 140), www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm, consulté le 29 septembre 2016.
7. BYRAM Michael et al, *Developing the intercultural dimension in language teaching : A practical introduction for teachers*, Council of Europe, Strasbourg, 2002,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf, consulté le 20 avril, 2013.
 8. CAMELLERI A, « Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants », Centre européen pour les langues vivantes, Editions pour le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002,
<http://www.phludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/autonomieapprenantformationCamillerilivre.pdf>, consulté le 22 avril 2012.
 9. CHOUINARD Roch, *Évaluer sans Décourager*,
<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/fr/content/curriculum/langues/fls/documents/chouinard.pdf>, p.4, consulté le 25 août 2016.
 10. COSTE Daniel, «*Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950.*» Constantes et variations,
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023836_8_1989_num_82_1_6378, consulté le 30 Mai 2015.
 11. _____, «La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles», *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*,
<http://eduscol.education.fr/cid46542/actes-seminaire-enseignement-des-langues-vivantes-perspectives27-mars-2001.html>, consulté le 10 mai 2017.
 12. DESJARLAIS Lionel, «Vygotsky: une alternative psychopédagogique», *Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 19, No. 2, Werklund School of Education, University of Calgary, 1985, pp.117-133, URL:
<http://www.jstor.org/stable/23768047>, consulté le 4 juin 2017
 13. FOLNY Vincent et al, « Utilisation du CECRL pour développer des tests dans six langues pour les professeurs des écoles : avantages et limites »,
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/folny.pdf>, consulté le 8 septembre 2013.
 14. FOX Emily and Michelle Riconscente, « Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky », *Educational Psychology Review*, Vol. 20, No.4, 2008, pp. 373-389, URL:
<http://www.jstor.org/stable/23363921>, consulté le 5 juin 2017.
 15. GOULLIER Francis, « Qu'entend-on par «plurilinguisme » »,
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article40> consulté le 24 avril 2012.
 16. GOYER Claire, *Diversité linguistique et langue française*,,

<http://clairegoyer.blogactiv.eu/2014/01/22/%C2%AB-le-multilinguisme-enjeu-du-xxie-siecle-%C2%BB-qui-a-peur-de-la-diversite/>, consulté le 1^{er} mars 2015.

17. NORMAND Romuald et Jean-Louis Derouet, « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, <http://rfp.revues.org/2899> ; DOI : 10.4000/rfp.2899, consulté le 2 septembre 2016
18. SARANGAPANI Padma M, « Knowledge, curricula, and teaching methods: the case of India », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, URL : <http://ries.revues.org/3851>, consulté le 05 juin 2017.
19. SEARA Ana Rodriguez, «L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours», https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, consulté le 18 avril 2017.
20. WEBB Patricia Kimberley, « Piaget: Implications for Teaching », *Theory Into Practice*, Vol. 19, No. 2, Teaching Methods: Learning Applications, Taylor & Francis, Ltd., 1980, pp. 93-97. URL: <http://www.jstor.org/stable/1477163>, consulté le 10 novembre 2016.

CCE

1. ANAND Himani, Gargi Sharma et Rubeena Khatoon, «Comparative study of stress in continuous and comprehensive evaluation system», *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, Vol. 2 (9), 2013. <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/September/8.pdf>, consulté le 10 mai 2017.
2. CYRIL A. Vences et Jeyasekaran D., «Attitude towards Continuous and Comprehensive Evaluation of High school students», <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131817.pdf>, consulté le 15 juin, 2017.
3. HASSAN Md. Mozammil, «Continuous and Comprehensive Evaluation in Secondary School: Awareness and Problems of Students», *IOSR Journal of Research & Method in Education*, <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-6%20Issue-5/Version-6/B0605060609.pdf>, consulté le 20 juin 2017.
4. WAGI Mohammad Ashraf, «An evaluative study of continuous and comprehensive evaluation scheme CCE», University of Kashmir, 2007.
5. RANI Parveen, «Mastery Learning Using Formative Evaluation», *Indian Journal of Applied Research*, Vol.6, No. 7, juillet 2016, pp.689-690, [https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/file.php?val=July_2016_1467876055__203.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/file.php?val=July_2016_1467876055__203.pdf), consulté le 6 juin 2017.
6. YAGNAMURTHY Sreekanth, «Continuous and comprehensive evaluation (CCE): policy and practice at the national level», *The Curriculum Journal*, Vol.28 2017, Issue 3, 421-441, DOI:10.1080/09585176.2016.1275725, <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1275725>, consulté le 12 juin 2017

Dictionnaires:

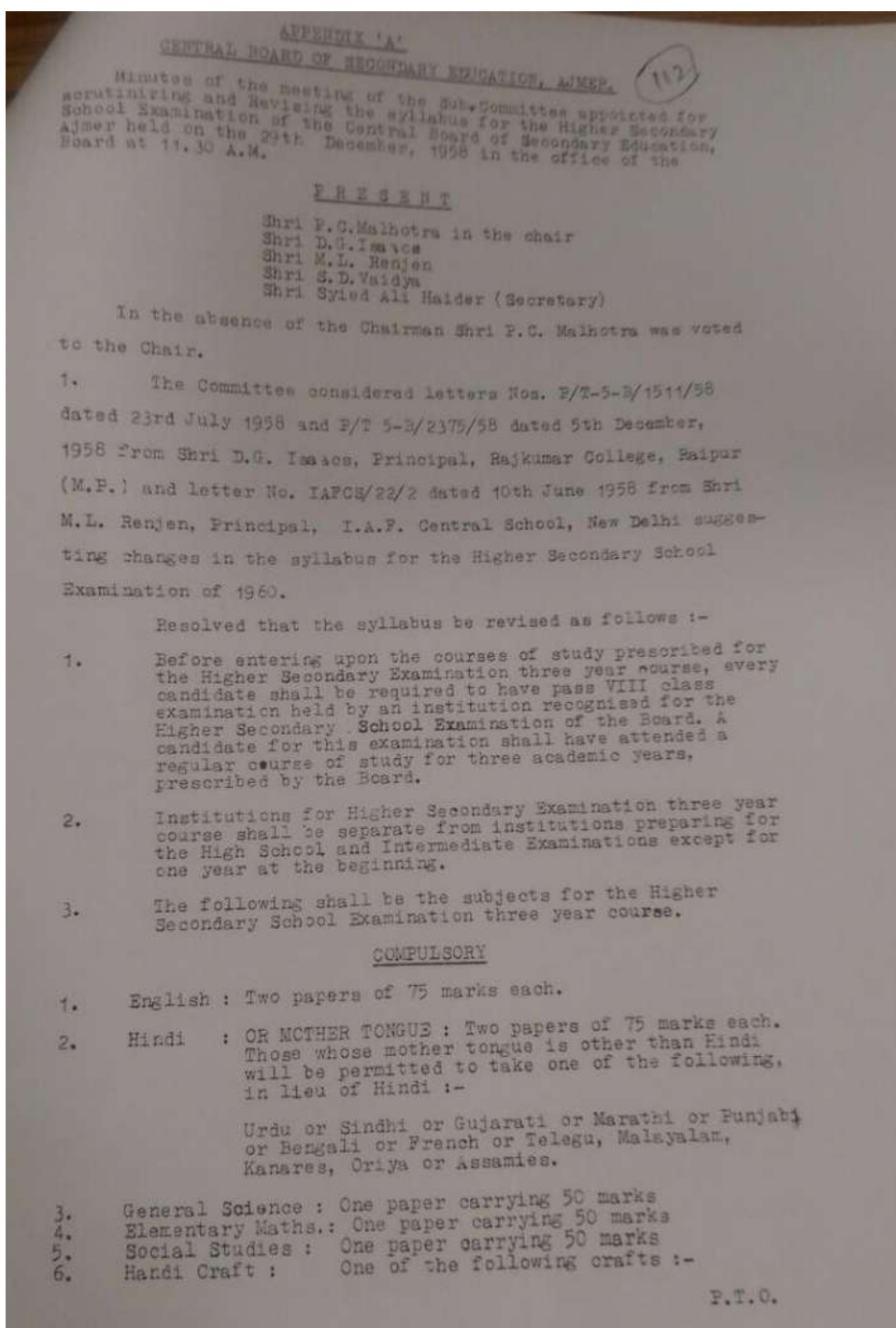
1. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003.
2. GALISSON R. et Daniel Coste. *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*, Hachette, Poitiers, 1976.
3. REY A et J.Rey-Debouve, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires LE ROBERT, Paris, 1992.

Sites consultés:

- <http://crdp.acparis.fr/parcours/fondateurs/index.php/category/babel#1>
- unesco.org,
- <http://www.cnrtl.fr>
- <http://cbse.nic.in/circulars/cir39-2009.pdf>
- <https://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/cours/article-delf-et-dalf--les-diplomes-de-francais-langue-etrangere-3177.htm>
- http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier5_Lescure.pdf
- <http://cbse.nic.in/aboutus.htm>,
- <http://www.echo-fle.org/>
- <http://www.lb.refer.org>
- <http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr>
- <http://enssibal.enssib.fr>
- <http://www.ac-lille.fr>
- <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr>
- <http://www.ceo-fipf.org>
- <http://www.ph-ludwigsburg.de>
- <http://master2cml.u-strasbg.fr>
- <http://www.ac-noumea.nc>
- <http://www.francparler.org>
- <http://www.aplv-languesmodernes.org>

ANNEXE I

L'introduction du français dans les écoles de CBSE



Source: les archives de CBSE

ANNEXE II A

Questionnaire For Teachers

Strictly Confidential
(For research purpose only)

Thank you for taking the time to complete the questionnaire. The information you provide will be used to help us in our research on implementation of CCE in secondary classes with respect to teaching and learning of French as a foreign language. Please give your most candid response to the questions below. Rest assured that the information you share here is strictly confidential.

1. Name of the Institution
where employed: _____

2. Teaching French since: _____ year/s.

3. Other subjects taught (If any): _____

4. Age: Below 30
 31-40
 41-50
 51-60
 61-

5. Gender: Male
 Female

6. Qualification in French: (Please tick all that are applicable)

- B.A
- M.A
- M.Phil
- Ph.D
- Diploma
- Advanced Diploma
- A 1
- A 2
- B 1
- B 2
- C 1
- C 2
- _____ (Any other)

7. Institute where you pursued French studies: _____

8. What motivated you to take up this profession? (You may tick more than one option.)
- Family advice.
 - Working hours.
 - Interaction with students.
 - Financial support to family.
 - _____ (Any other)
9. In your pursuit of French, did you do a course on methodology of teaching French as a Foreign language?
- a. Yes
 No
- b. If yes, what was the duration of the course? _____
10. Have you attended any workshops on teaching of French?
- a. Yes
 No
- b. If yes, please give details.

S. No.	Title of workshop	Organised by	Duration

11. Which other foreign languages are taught in your school?
- Spanish
 - German
 - Italian
 - Japanese
 - Chinese
 - _____ (Any other)

12. Please rate the languages for their popularity amongst students on a scale of 1 to 5 (5 being the most popular).

_____ 5
_____ 4
_____ 3
_____ 2
_____ 1

13. How many teachers of French are there in your institution? _____

14. On an average, how many classes do you take in a day?

- less than 4
 4-6
 more than 6

15. How many students learn French in your school?

- a. Upto class VIII.
 Less than 200
 200-400
 400-600
 More than 600
- b. Classes IX & X.
 Less than 200
 200-400
 400-600

16. How many French sections are there for every class?

- a. VI-VIII _____ sections.
b. IX & X _____ sections.

17. What is the duration of a class? _____ minutes.

18. Has your school taken an initiative to give CBSE Teacher's manual on CCE to teachers?

- Yes
 No

19. Have you gone through the Teacher's Manual's contents for

- CCE in Secondary Classes (Chapter 3)
 Techniques and Tools of Evaluation (Chapter 5)

20. Does the Manual give clear guidelines for Foreign language teaching?

- Yes
 No

21. Did the CBSE conduct workshops for training teachers of foreign languages before integrating the system of CCE in its schools?

Yes

No

22. a. In the initial stages of implementation of CCE, were you provided guide lines with respect to organising and conducting Formative Activities?

Yes

No

b. If yes, by whom? (You may tick more than one)

CBSE

School authorities

Individual efforts (Colleagues and teachers of other schools)

Internet research

_____ (Any other)

23. Do you conduct activities to test all four learning skills i.e. written comprehension (W.C), written expression (W.E), listening comprehension (L.C) and oral expression (O.E)?

a. Yes

No

b. If yes, please give 1 or 2 examples of such activities.

24. Besides the prescribed Text Book, do you use any other documents/ texts/ text books? If yes, please give examples/names.

25. To evaluate/ grade your students, you use (Tick whichever is applicable)

S.No	Types of Evaluation exercises	Regularly	Sometimes	Rarely
1	Pen and paper exercises			
2	Oral activities			
3	Checklists			
4	Assignments			
5	Portfolio			
6	Projects			
7	Photographs			
8	Audio-video recordings			
9	Evaluation rubrics			
10	MCQs			

26. Which is/ are the most challenging aspect(s) of CCE with respect to teaching a Foreign language? (Tick as many as you feel are appropriate)

- Record Keeping
- Conceptualising F.A activities
- Conducting F.A activities
- Pen /Paper (Unit) Tests
- Correction of F.As
- Group Activities for big classes.
- _____Any other

27. a. Please state 2-3 strengths of the CCE system with respect to foreign language teaching?
- Encourages participation
 - Helps build confidence
 - Helps inculcate team spirit
 - _____ (Any other)
- b. Please state 2-3 weaknesses of the CCE system with respect to foreign language teaching?
- In group activities, only few students do the work assigned.
 - Makes students complacent towards their tasks.
 - Teachers mark their students subjectively.
 - _____ (any other)
28. a. Do you think that the existing school system requires changes for the CCE to function better?
- Yes
 - No
- b. What changes would you like to suggest to improve the functioning of CCE?
- Reducing number of students in a class.
 - Duration of a class to be increased.
 - Reducing number of pen and paper (written) tests.
 - Reducing number of FA activities
 - _____ (any other)

29. General evaluation of the CCE system.

S.No	Observations	Agree	Disagree	Not Sure
1	The CCE system is working very well for majority of the students.			
2	CCE is beneficial only for motivated students.			
3	There is not much difference in the teaching of French between the earlier system and CCE system.			
4	Conducting F.A activities consumes a lot of time.			
5	Organising F.A activities can be done without much preparation.			
6	Communicative activities are conducted more frequently under the CCE system than the earlier system.			
7	F.A activities have added to the teachers' work load.			
8	Grading large number of students in group activities is difficult.			
9	Maintaining evidences of activities is a feasible task for teachers.			
10	Number of chapters in the prescribed textbooks may be reduced.			
11	Aspects of Culture and Civilisation that can be tested should be increased.			
12	Oral activities should have been suggested in the book.			
13	Grammar exercises can be increased in the book.			

30. a. Has your work profile changed after introduction of CCE?
- Yes
 - No
- b. If yes, please state how? (You may tick more than one)
- Teachers have to conduct many additional activities.
 - Teachers have to assess a child on many other aspects other than the subject they teach.
 - Teachers have to conduct several retests.
 - _____ (Any other.)

Thank you for your patience and time.

ANNEXE II B

Questionnaire pour des formateurs d'enseignants.

Strictement confidentiel

Uniquement pour des besoins de recherche

Nous tenons à vous remercier de répondre aux questions de ce sondage, destiné aux formateurs d'enseignants. Tous les renseignements recueillis dans le cadre du sondage resteront confidentiels.

1. Nom: _____

2. Prénom: _____

3. Âge:

- Moins de 30 ans
- 31-40 ans
- 41-50 ans
- 51-60 ans
- Plus de 60 ans

4. Sexe

- M
- F

5. Formation en français: (Vous pouvez cocher plus d'une réponse selon le cas.)

- B.A
- M.A
- M.Phil
- Ph.D
- Diplôme de Langue
- Diplôme Supérieur
- _____ (Autres diplômes)

6. a. Est-ce que vous avez suivi une formation en didactique des langues cultures ?

- Oui
- Non

b. Si oui, veuillez remplir la grille suivante.

No.	Titre de formation	Lieu	Durée

7. a. Est-ce que vous enseignez la langue française?

- Oui
- Non

7. b. Si oui, dans quel établissement enseignez-vous ?

- Une école.
- Alliance Française
- L'université
- _____ (Autres. Veuillez préciser)

7. c. Si non, où travaillez-vous et à quel titre?

8. Depuis quand exercez-vous le rôle de formateur / formatrice?

- moins de 5 ans.
- de 5 à 10 ans.
- de 10 à 15 ans.
- plus de 15 ans.

9. Nombre de stages animés par vous à Delhi et à NCR pendant les trois dernières années.

- moins de 5
- de 5 à 10
- de 10 à 15
- plus de 15

10. Comment est-ce que l'information des stages de formation est diffusée?

- des réseaux sociaux.
- le site web de salledesprofs.
- par courriel.
- _____ (Autres. Veuillez préciser)

11. Les contraintes subies par vous lors d'une animation

- un public hétérogène
- le niveau hétérogène des stagiaires
- non-disponibilité des supports technologiques
- le décalage entre les attentes des stagiaires et les thèmes.
- _____ (Autres. Veuillez préciser)

12. a. Êtes-vous satisfait(e) des stages de formations organisées à Delhi et à NCR?

- Oui
- Non

12. b. Si non, que proposez-vous afin d'améliorer les formations organisées ?

- organiser des stages pour un public homogène.
- former plus d'enseignants d'école.
- impliquer le CBSE dans l'organisation des stages.
- organiser les stages selon les besoins des enseignants du contexte indien.
- _____ (Autres. Veuillez préciser)

13. Veuillez remplir la grille suivante à propos des stages animés par vous pendant les trois dernières années:

No.	Titre de formation	Lieu	Durée	Titre de votre module	Durée de votre module

ANNEXE III

Les écoles dont les enseignants ont participé à notre recherche empirique

1. Genesis Global School, Noida.
2. D.P.S Noida
3. Amity School, Noida
4. D.P.S, Gurgaon.
5. Maxfort School, Dwarka.
6. D.P.S, Dwarka.
7. D.A.V Public School, Mausam Vihar.
8. D.P.S Faridabad.
9. D.P.S, SushantLok.
10. Springdales, Dhaula Kuan.
11. Tagore International, East of Kailash.
12. Bal Bharti Public School, PitamPura.
13. Presidium School, Gurgaon.
14. Air Force Bal Bharti, Lodhi Road.
15. Amity International School, Saket.
16. G.D. Goenka Public School, Vasant Kunj.
17. The Heritage School, Gurgaon.
18. Kothari International School, Noida.
19. Manav Rachna International School, Gurgaon.
20. K.R. Mangalam World School, Greater Kailash.
21. Birla Vidya Niketan, Saket.
22. Sanskriti School, Chanakya Puri.
23. St. Thomas, Indirapuram.
24. Bal Bharti Public School, Rohini.
25. Sachedeva Public School, PitamPura.
26. D.P.S, Rohini.
27. The HeritageSchool, Vasant Kunj.
28. MaxfortSchool, Rohini.
29. Arwachin International, Dilshad Garden.
30. K.R. Mangalam, Vikas Puri.
31. Billabong High International School, Noida.
32. Modern School, Barakhamba Road.
33. D.A.V Public School, SreshthaVihar.
34. Ryan International School, Faridabad.
35. The Heritage School, Rohini.
36. D.P. S, R.K. Puram
37. N.K.Bagrodia Public School, Rohini.
38. Ryan International School, Rohini.
39. Sachdeva Public School, Rohini.
40. The MillenniumSchool, Noida.
41. Cambridge School, Noida.
42. Step by Step, Noida.
43. Delhi Public School, Gautam Bush Nagar.
44. EicherSchool, Faridabad.
45. D.P. S, GreaterFaridabad.
46. Amity International School, Gurgaon,
47. ApeejaySchool, Noida.
48. Queen'sValleySchool, Rohini
49. D.P.S, Vasant Kunj.
50. Fr. Agnel School, Noida.

ANNEXE IV
Grille d'évaluation

CLASS - X FA -1 ACTIVITY
SUBJECT -FRENCH

Regions of France

Type of Activity: Group

Learning objective: To be able to express creatively, to assemble theme related information / articles, to work in a group.

Procedure: Students would be required to gather information, conduct research and assemble in the form of a creative project on a French region.

Material required: Articles (hand written / print-out).

Assessment Parameters:

Content: 5 marks
 Language / confidence: 5 marks
 Props : 5 marks
 Creativity: 5 marks

Assessment Parameters	1	2	3	4	5
	Unsatisfactory	Moderately good	Good	Very good	Exceptionally good
1(Lang. / confidence)	Lacks confidence and not at all fluent.	Needs to work on fluency & confidence in presenting	Instances of hesitation in fluency. Can improve confidence.	Fluency & confidence levels are v. good.	Fluency in language. Confidence and presentation are excellent.
2(Content)	V. inadequate information & incomplete research.	Info. provided & research quality not satisfactory	Info. provided lacks imp. elements.	Satisfactory research with thorough info.	Well researched. Thorough info. provided.
3(Props)	Props not used at all.	Few props not used effectively.	Sufficient props appropriately used.	Good and creative use of props.	Many and v. good appropriate props.
4(Creativity)	Creative element almost absent.	V. little effort to make presentation creative	Instances of creativity. Scope for improvement.	Creatively presented project.	V. interesting and captivating presentation. (Total 20)

Source : DPS Vasant Kunj

ANNEXE V

Les descripteurs pour le niveau A2

UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

Source : Le CECRL

ANNEXE VI

Le retour aux « Board Exams »



Source : Les journaux indiens

ANNEXE VII

Le feedback des enseignants

From: **savleenchhatwal** <savleenchhatwal@gmail.com>
Date: Sun, Jul 16, 2017 at 6:15 PM
Subject: Re: Hi, feed back on module 1
To: Manisha Sondhi <sondhi.manisha@gmail.com>

Hello Manisha

Module 1

Poème à mon frère blanc

This module that was a poem with a video was a different activity for my class. It really proved to be a good exercise. This poem ignited a spark in the students. Through this , they were able to recaptulate the grammar topics (colours, tenses) but the best part is that they all had some or the other input about the topic. They had a nice discussion on racial discrimination. They picked up examples, incidents from real life.

As a result this kind of exercises not only helps students in enriching their language but also makes them more interactive.It not only helps them develop the understanding of the language but also enhances their Outlook and vision towards the day to day life.

Thanks and regards
Savleen

From: **Neetu Sood** <neetu.trans@gmail.com>

Jul 22 at 8:08 AM ★

To: manisha sondhi

Module 4:

The module was full of activities like listening to the story, Re - arranging the story. The listening part made the class interactive during the question and answer session. The exercise was also an added advantage to know the understanding level of the kids. It was a good source of instant assessment too. Another activity using storybird.com has also proved to be an excellent assessment method.

Students enjoyed the activity. There could some more practice exercises for the clarity of tenses (passe compose , imparfait , plus que parfait)

Constructing a short story on storybird.com worked wonders amongst the student. Some more time is required to complete it as learners were completely engrossed.

Regards

Payal Naik <payalnaik72@gmail.com> wrote:

Here is my feedback for the three modules I tested in my French class.

Module 3

MYSTERY SKYPE LESSON : This was a highly interactive session and a very interesting one where the entire class of around 25-30 children participated enthusiastically . The children simply loved it as firstly, it was a new concept of language learning and secondly, as the name suggests, the mystery element added to the session made it extremely enjoyable for the children. They were asked to come with their atlas and the mystery of bringing the atlas to the language class started unfolding itself when a call was received from some other class on the computer, but neither of the classes knew the location of the other. Using their knowledge of geography, students from both the sides started asking yes or no questions in French in order to be the first one to determine the location of the counterpart. Gradually, the entire session became so joyful that even the most shy students wanted to be a part of the session by asking questions to their counterpart. Finally, it turned out to be a school in Belgium.

This nouvel method of language learning was particularly useful for overcoming the hesitation amongst students in using French language orally, as it allows student-driven learning, inquiry and deductive reasoning to be at the forefront of instruction.

Module 1(b)

Poem 'A mon frère blanc' by

'A mon frère blanc' being an easy poem to comprehend was given to the students of class 9 with the objective of letting them write their own poem using any elements of contrast in simple French. Though the poem was very well understood and interpreted by the students but unfortunately they were not able to compose their own poem with the level and quality expected of them. Perhaps, many such poems and many sessions of teaching some techniques of poetry writing would initiate the process of writing even simple poems amongst the students. This would require lot of time which might not be possible at the school level.

Module 2

Song 'On est tous différent'

This song was made to listen by the students of class 9 and 10. It was certainly a fun-filled session and the students wanted to get the song replayed several times as they just loved it. They even participated by singing along. Finally, when they were asked about their observation of the song, most of them spoke of cultural unity and its importance. Noone really knew the concept of 'la famille recoposée'. However, it was an interactive session as songs always add glamour to the language class.

Payal Naik

French Teacher- DPS, Vasant Kunj

Annexe VIII

Rédiger un conte à l'aide du logiciel *storybird.com*



L'espace est une terre
inexplorée, mais Matt est
en mission pour trouver
la vie dans l'espace.



Il a toujours été rêvé de
Matt d'aller dans l'espace
et explorer un monde
complètement différent



Matt s'amuse beaucoup
mais soudainement....



Il voit un autre vaisseau
spatial devant lui, plus
grand que le sien



Il découvre qu'il y a des
extraterrestres dans le
vaisseau spatial.



Matt est anxieux et il ne peut pas croire que les extraterrestres existent.



Matt voit que le vaisseau spatial des extraterrestres commence soudainement à tirer sur son vaisseau spatial.



Matt échappe à la plupart des lasers en manœuvrant son vaisseau spatial, mais un laser approche directement à lui!



Matt pense que ce peut être le dernier jour de sa vie mais...



Matt écoute sa mère en disant: "Matt, tu es en retard pour l'école"



Matt tombe de son lit et se rend compte que c'était juste un rêve!






ANNEXE IX

Module IB

La grille d'autoévaluation Module Poème francophone




No.	Mes connaissances actuelles	Je ne peux pas	Je peux	Je ne suis pas sûr
	Je sais utiliser :			
1	le présent			
2	le futur			
3	les expressions de couleurs			
4	les participes passés de certains verbes			
5	les verbes à l'imparfait			
6	Je peux écrire un court texte cohérent			

No.	Compétences visées			
1	Décrire quelque chose			
2	Décrire quelqu'un			
3	Décrire son état physique en utilisant les expressions avec avoir/être			
4	Utiliser le passé composé			
5	Décrire au passé en utilisant l'imparfait			

La grille d'auto évaluation:

Module 3: Une rencontre virtuelle et mystérieuse

No.	Connaissances actuelles	Je ne peux pas	Je peux	Je ne suis pas sûr
1	Saluer quelqu'un			
2	Se presenter			
3	Demander une information			
4	Confirmer quelquechose			
5	Poser une question			
6	Donner une information			
7	Situer un pays/une ville sur la carte			

No.	Compétences visées			
1	Les différents continents du monde			
2	Les pays du monde			
3	Les pays de l'Europe			
4	Les villes capitales européennes			
5	Les intérêts des adolescents en Belgique			
6	Les monuments / les villes célèbres de Belgique			
7	Les plats typiques belges			



The English and Foreign Languages University

(A Central University established by an Act of Parliament)
Hyderabad - 500 007, India

अंग्रेजी एवं विदेशी भाषा विश्वविद्यालय

(संसद के अधिनियम द्वारा स्थापित केन्द्रीय विश्वविद्यालय)
हैदराबाद - ५०० ००७, भारत

TO WHOMSOEVER IT MAY CONCERN

This is to certify that the article titled *L'autonomisation de l'apprenant: réflexions autour des travaux d'Henri Holec et de Marie-José Barbot* by Ms. Manisha Sondhi is accepted for publication in the 4th volume (tentatively scheduled to be published in August/September, 2017) of *Réflexions*, a peer-reviewed journal in French and Francophone Studies (ISSN : 2320-0677), published by the English and Foreign Languages University, Hyderabad.

Chayan Bandyopadhyay

Editor, *Réflexions*

Coordinator & Head-in-Charge

Dept. of French & Francophone Studies