

LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE
AU CANADA PAR RAPPORT AU CONTEXTE INDIEN

A Dissertation
submitted in partial fulfilment
for the Degree of
MASTER OF PHILOSOPHY
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI

by

ANURADHA KARKUN
under the supervision of
DR. R. BORGES

CENTRE OF FRENCH STUDIES
SCHOOL OF LANGUAGES
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI - 110067

1993

This is to certify that the work of the M.Phil
dissertation entitled "LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE
SECONDE AU CANADA PAR RAPPORT AU CONTEXTE INDIEN" has been
carried out in the Centre of French Studies, School of
Languages, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. The work
is original and has not been submitted in part or full for
any degree or diploma of any other University/Institution.

Anuradha. Karkun.

ANURADHA KARKUN

Shantha Ramakrishna

Dr. (Mrs.) Shantha Ramakrishna
Chairperson
Centre of French Studies



Dr. R. Borges
Supervisor

R E M E R C I E M E N T S

- Je voudrais, tout d'abord, offrir mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherches, Dr. Romey Borges d'avoir si patiemment dirigé mon travail et de m'avoir également apporté son aide et ses conseils si précieux.
- Je tiens à remercier très vivement les professeurs canadiens suivants qui, malgré divers ennuis imprévus, n'ont jamais cessé de soutenir mon travail:
 1. Prof. Gamila Morcos de la Faculté Saint-Jean, de l'Université de l'Alberta,
 2. Prof. Hélène Poulin-Mignault de l'Université McGill, Montréal,
 3. Prof. Charles Elkabas de Erindale College, Mississauga, Ontario,
 4. Prof. Fernand Ouellet de l'Université de Sherbrooke, Québec.

Cette liste des professeurs canadiens resterait inachevée, si une mention particulière n'était pas faite - celle de Prof. Hervé Dupuis dont le séjour à la JNU était pour moi une source d'inspiration continue.
- Je reste également reconnaissante à Mme. Agnès Mazzocchini, Attaché Linguistique du BCLE, l'Ambassade de France en Inde qui a bien patienté de répondre à toutes mes questions. A cette occasion je me rappelle aussi la coopération de M. E. Gnana, M. Leslie Léo et Mme. Surinder Dudeja.
- J'aimerais aussi remercier les étudiants, les enseignants et directeurs/directrices de ces écoles suivantes de m'avoir permis de les visiter et de recueillir les données pertinentes du FLE au secondaire:
 1. Delhi Public School (New Delhi)
 2. St. Mary's School (New Delhi)
 3. St. Joseph's School (Bombay)
 4. St. Anne's School (Bombay)
 5. St. Hélenas School (Pune)
 6. St. Anne's School (Pune)
- J'éprouve une reconnaissance profonde envers M. Janardhan Gaur qui dans un temps fort limité, a réussi à exécuter une bonne épreuve de son art dactylographique.
- Cette aventure de mémoire n'aurait jamais vu la lumière du jour sans la présence chère de mon mari, Abhijit.

A,

Avinash, mon frère.

INTRODUCTION

"Après plus de dix siècles, la langue française a évolué; elle s'est transformée; elle est sortie de France; elle s'est multipliée par marcottage. Le résultat est son implantation actuelle sur les cinq continents, avec des variantes et des atours adaptés aux climats et aux réalités locales"¹.

De nos jours, la langue française ne demeure certes ce qu'elle était auparavant bornée-uniquement aux confins de l'Hexagone son identité actuelle réside dans sa pluralité hétérogène. Plus de 120 million de Francophones partagent ce patrimoine collectif, s'enrichissant dans une chaleur mutuelle. Une langue principalement identifiée à l'esthétique, à la culture, aux arts et au plaisir, s'approprie constamment aux nouvelles demandes de la science et de la technologie. Ce qui nous emmène, par conséquent, vers une communication globale d'où naît un besoin incontestable de revaloriser le statut du français langue étrangère

1. TETU Michel, La Francophonie - Histoire, Problématiques, Perspectives, Guérin Littérature, Québec, 1987, pp.283-284.

et sa didactique dans le monde et particulièrement en Inde - ceci surtout dans la nouvelle perspective de la mondialisation des échanges internationaux.

En Inde, le français, avec ses racines lointaines, remonte plusieurs siècles au passé. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la langue française est le fruit d'une longue tradition. Dans le contexte de cette internationalisation, ne serait-il donc pas pertinent d'examiner soigneusement la rentabilité du français langue étrangère (FLE) en Inde? C'est pourquoi, le présent travail se propose de viser une certaine remise en question de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le milieu scolaire indien, surtout à la fin du XX^e siècle.

Donc, en parlant du FLE, il n'est pas évidemment possible de cerner toutes ses nuances dans leur totalité. Ainsi, sentant le besoin d'être très précis et spécifique - nous tenterons d'examiner d'une étude axée sur la didactique du FLE au niveau des écoles secondaires en Inde. S'agit-il d'un bon choix? Car, le FLE au niveau secondaire n'a jamais été une des préoccupations majeures, malheureusement ni pour les pédagogues/concepteurs ni pour les décideurs de la politique linguistique indienne.

D'après les derniers effectifs fournis par l'Ambassade de France en Inde, à New Delhi, parmi 150.000 étudiants

inscrits pour les cours divers du français en Inde, 110.000 s'inscrivent au niveau secondaire, y compris les "junior colleges", enseignés par 850 enseignants approximativement!² A ce grand nombre viennent s'ajouter d'autres aspects aussi importants, plutôt de la nature qualitative, par exemple, tout d'abord il s'agit des jeunes adolescents dynamiques toujours assoifés de nouveautés. Or, le français qu'on leur enseigne n'est parfois qu'un ensemble d'exercices monotones de la grammaire et du lexique. A part du renouveau et de l'amélioration rares en FLE, aucune créativité, donc, aucune motivation de la part des apprenants. La seule raison d'être est la réussite aux examens. Une langue qui est archi-vivante à l'échelle internationale est réduite, chez nous surtout au secondaire, à un statut d'une langue quasi-morte comme le sanskrit.

L'indifférence de l'Administration et des Commissions scolaires (State and National School Boards in India) vis-à-vis de ce domaine crée des effets néfastes surtout sur l'enseignant qui n'a pas souvent d'autre choix que d'être soumis aux velléités administratives et académiques. Prenons par exemple la méthode la plus répandue dans les écoles - "Cours de Langue et de Civilisation Française", le fameux Mauger Bleu - une méthode excellente pour une bonne base lexico-grammaticale mais qui ne

2. Source - Les effectifs dans l'enseignement du français en Inde, BCLE, Ambassade de France en Inde, New Delhi, 1993.

répond peut-être plus aux besoins actuels de l'apprenant. L'enseignant, malgré ses meilleurs d'efforts, se trouve constamment handicapé devant ce genre de méthodes inadaptées, dirais-je démodées du FLE au détriment de sa propre créativité. Un autre point vicieux, lorsque la pertinence et la convenabilité des manuels d'autres matières scolaires sont périodiquement examinées et contrôlées, les manuels du FLE sont toujours mis à l'écart. Tout cela mène vers la justification suffisante de notre choix.

Notre présente étude prendra une nouvelle dimension dans la mesure où sa seconde partie sera consacrée aux études du français langue seconde (FLS) au Canada. Pour certains, ce parallélisme pourrait apparaître arbitraire et hors contexte mais nous sommes convaincus qu'il existe plus de points de convergences que divergences entre l'Inde et le Canada. Ceci se reflète également dans le domaine du FLS. Ce choix se justifie à travers les réflexions suivantes.

Jusqu'à présent, le français était le synonyme de la France, pays essentiellement unilingue. Or, ceci n'est plus le cas à présent comme nous démontre la citation de Michel Têtu, citée tout au début de notre travail. Dans la même voie, nous pensons au Canada, un pays officiellement bilingue ayant la deuxième plus grande population francophone après

la France. Une référence quelconque au contexte canadien nous emmène nécessairement vers le contexte québécois. Le Québec, province canadienne, comprend une population presque unilingue: le français étant sa langue officielle. La cohabitation de ces deux langues officielles, anglais et français - donne naissance à un vif conflit linguistique sur tous les plans - économique, social, politique et culturel. Cet état d'affaires se reflète bien dans la citation suivante de Jean-Louis Joubert, "La revendication francophone signifie à la fois la volonté de se démarquer de l'environnement anglo-saxon et l'affirmation d'une originalité linguistique et culturelle par rapport à la France et au Français"³.

Grâce à la politique du multiculturalisme, promulguée en 1971 par le gouvernement fédéral plusieurs ethnies, issues de diverses parties du monde se réunissent à constituer la Confédération canadienne. Ici, il faut distinguer la stratégie américaine, celle qui préconise la théorie de "melting pot" d'après laquelle toutes les ethnies sont obligées de s'américaniser, de celle du Canada qui préconise une mosaïque sociale, chaque ethnie a le droit de préserver et de maintenir sa propre langue et culture. Au sein de cette mosaïque canadienne, les deux langues officielles et d'autres langues minoritaires, contribuent

3. JOUBERT Jean-Louis, Littératures francophones et enseignement du français in Français d'Ailleurs, 23, BREF, Larousse Distributeur, Paris, 1980, p.7.

à la création d'une identité plurilingue et multiculturelle. Le français en tant que langue seconde ou langue non-maternelle y joue un rôle capital.

Le FLS au Canada, ainsi, à l'heure actuelle, devient un des domaines prioritaires. La didactique du FLS se tâche de maintenir l'identité bilingue et multiculturelle canadienne qui est également reflétée dans la politique nationale. La visée d'une telle didactique est le public hétérogène. Cela se manifeste dans l'élaboration des programmes du FLS, les cours de perfectionnement des enseignants, les recherches dans ce domaine et la conception des manuels pédagogiques convenables aux besoins spécifiques du contexte canadien.

Voilà donc, nos raisons pour le choix du Canada. Peut-être la plus grande raison est son dynamisme linguistique, tellement propre à lui:-

"Dans 30 pays du monde
on parle français
Dans 45 pays du monde
on parle anglais
Les Canadiens parlent
à bien du monde."⁴

4. Commissariat aux Langues Officielles in Langue et Société, N° 39, Eté, 1992.

La méthodologie suivie

Notre travail se divise principalement en deux grandes parties - l'une consacrée à l'Inde et l'autre au Canada. Regardons tout au départ notre stratégie méthodologique en ce qui concerne le Canada.

L'avènement des recherches en études canadiennes françaises est un phénomène récent en Inde. C'est pourquoi un aperçu détaillé du contexte canadien était absolument nécessaire qui demandait une compréhension approfondie des origines historiques, des complexités diverses et de l'étude détaillée de la didactique du FLS au Canada et plus spécifiquement au Québec.

Après une initiation préliminaire aux études canadiennes, fondée sur la lecture des ouvrages variés, une familiarisation avec des chercheurs et d'autres experts indiens travaillant dans ce domaine était indispensable. Suite à l'inscription à l'Association Indienne des Etudes Canadiennes (Indian Association of Canadian Studies), la participation aux plusieurs séminaires et conférences était possible et, les idées naguère floues se sont concrétisées. Une deuxième grand filière de l'enrichissement était le "Shastri Indo-Canadian Institute" à New Delhi, surtout avec son centre de documentation riche. Plusieurs visites y ont rendu un grand nombre de précieux renseignements disponibles.

Quant aux experts pédagogues canadiens, plusieurs lettres leur ont été envoyées. Pour la majorité, les réponses ont été favorables ce qui a bien facilité la rédaction de ce mémoire, malgré souvent les longues attentes postales. Quelques rencontres avec des professeurs/experts en provenance du Canada de passage en Inde y ont ajouté des détails les plus précis surtout en ce qui concerne la situation actuelle du FLS au Canada. Le Congrès International sur les études canadiennes françaises en décembre 1991 à New Delhi a fourni de rares occasions de contact avec les professeurs/pédagogues canadiens et qui ont beaucoup contribué en ce qui concerne la documentation nécessaire. Et, il ne faut pas oublier, non plus, la contribution du Centre d'Etudes Françaises et la Bibliothèque Centrale de l'Université Jawaharlal Nehru.

Au niveau indien, la documentation s'est faite essentiellement de deux sources - la bibliothèque de la JNU et le Centre de documentation au Services Culturels de l'Ambassade de France en Inde à New Delhi. La formulation d'un questionnaire destiné à dégager les intérêts et les besoins de l'apprenant indien du FLE au secondaire était un des supports principaux de notre sujet d'étude.

Cette étude exigeait deux rencontres spécifiques avec l'Attaché Linguistique des Services Culturels de l'Ambassade de France afin de procurer les données les plus récentes.

Par la suite des contacts établis au Canada, de la distribution des questionnaires et de la documentation du côté indien, nous avons pu dresser ces quatre chapitres suivants: Le premier sur la situation du FLE en Inde, surtout au niveau secondaire, le deuxième sur le conflit linguistique et le statut particulier du français au Canada, le troisième sur la didactique du FLS au Canada et dernièrement le quatrième sera consacré à une nouvelle approche du FLE pour les jeunes indiens d'aujourd'hui

La Visée

Cette étude portera principalement sur trois volets dans le contexte du FLE en Inde. Le besoin de concevoir et d'élaborer des manuels locaux en FLE pour les apprenants indiens ce qui nécessitera la mise en lumière du milieu local et le besoin de faire appel à l'interculturel et de perfectionner les enseignants selon les demandes spécifiques.

En effet, une approche intraculturelle fait d'une langue étrangère "un paradigme de beauté, de richesse et de clarté"⁵. Au fur et à mesure, l'enseignement d'une langue étrangère atteint peu à peu les éloges de la culture et de la civilisation cibles et qui par contre pourrait réduire la culture source aux

5. ALVAREZ Gérardo, Dialogue des cultures et dépendance culturelle in Vivre le français, dialogue des cultures et formation de la personne, Actes du VI^e Congrès Mondial, Dialogue et Cultures, 26, FIPF, Québec, 1984, p.87.

"désordre, laideur misère, inquiétude et sans développement"⁶. S'agit-il d'un certain snobisme de la part de la langue étrangère enseignée? La solution proposée par Dr.R.Borges, "dans le monde d'aujourd'hui, les signes des temps montrent une nouvelle approche de l'enseignement du français, celle de l'interculturel"⁷, semble pertinente.

L'orthodoxie de ce domaine, met en question les objectifs du FLE au secondaire et le rôle des professeurs indiens du français. Quelle valeur pourrait-on accorder à un tel enseignement peu prioritaire dans une ère de la mondialisation des échanges? Il ne s'agit nullement de l'oblitération d'une civilisation de l'enseignement de sa langue, mais par contre, nous souhaitons de faire du français un moyen d'interaction un dialogue des cultures en Inde.

Pourquoi donc se contenter de cette espèce de "statu quo" accordé à la didactique du FLE au secondaire en Inde? Ne vaudrait-il pas restructurer et reformuler l'ensemble? N'est-il pas également l'heure d'agir? Telles sont les questions auxquelles on s'efforcera de répondre.

6. Ibid.

7. BORGES, Romey, l'AITF: Organisation Administrative et Autonomisation in French and Francophone Dimensions - an Indian Perspective (Compilation of Papers and Articles by BORGES Romey), 1991, p.59.

CHAPITRE - I

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE¹ EN INDE

1. Le français langue étrangère = le FLE.

La situation du FLE en Inde: aperçu historique et situation actuelle

Linguistiquement et sociologiquement, l'Inde a toujours été une nation multiculturelle et plurilingue. Il est bien cette identité qui met en lumière sa complexité et sa diversité linguistique. Esquissons en général, tout d'abord, un aperçu court de la situation des langues, en Inde avant d'aborder la question du FLE.

Bien avant la colonisation britannique la présence de plusieurs langues - le sanskrit, l'arabe classique et l'ourdu parmi d'autres langues régionales indiennes tenaient une place incontestable dans la société indienne en raison des faits historiques. Ces langues véhiculent/véhiculaient une culture et une civilisation riches et anciennes. Il était bien question des langues raffinées et riches, celles de la noblesse et du prestige. La colonisation britannique a eu des effets sur toute la société indienne mais particulièrement sur l'usage de ces langues.

Ainsi, au sein d'un environnement déjà linguistiquement et culturellement hétérogène vient s'introduire l'anglais. Au fur et à mesure, dans les grandes villes la présence de l'anglais commence à contester le rôle des langues régionales dans le domaine d'enseignement. La présence de l'anglais avec sa culture a duré pendant quelques deux siècles, une période considérable pour s'y enraciner. Par conséquent, après l'accès à l'indépendance, l'anglais devient éventuellement le lingua franca officiel du pays. Aujourd'hui, bien que parlé par 2% de la population indienne, l'anglais est la langue de communication par excellence dans le domaine de recherches, technique, commerce etc. Bref, nous pouvons constater que l'anglais est lié directement à la mobilité et à la réussite socio-économique dans la société indienne.

En ce qui concerne les relations et les rapports internationaux, c'est de l'anglais que nous nous servons. Un aspect intéressant à remarquer est l'emploi de l'anglais au lieu de la langue nationale indienne "le hindi" comme outil de communication entre les différentes communautés du monde. Au niveau national également, l'anglais est utilisé comme lingua franca officiel entre les Etats indiens linguistiquement disparates. En effet, l'emploi de l'anglais est bien borné aux régions et aux métropoles urbaines et cosmopolites. Grâce à son importance internationale et son rôle dans le développement

du pays, l'élite indienne exprime sa volonté d'apprendre cette langue.

Quelle est en fait la visée de la politique linguistique de l'Inde dans le domaine de l'éducation?

L'éducation en Inde, après l'Indépendance, vise le développement et le bien être de son peuple. Elle veut transformer notre société peu progressive dans une société en pleine voie de développement et de changement². Afin d'atteindre ce but l'enseignement "de l'anglais" et "en anglais" acquiert une importance indispensable au milieu des Indiens parfois déjà bilingues.

Dans une telle perspective où se place donc le FLE? Auparavant, pendant les années de la colonisation britannique, le français s'est déjà, établi en milieu scolaire indien. Mais du point de vue historique, le français commence à pénétrer en Inde à partir du XVIII^e siècle par l'intermédiaire d'une colonisation qui d'ailleurs n'a pas connu une grande diffusion en Inde par rapport à celle de l'anglais. Après l'indépendance, il n'y restait que quelques comptoirs français - Mahé, Karikal, Chandernagore et surtout Pondicherry. Et, c'est à Pondicherry

1. KANT, K.C., Préface, "Challenge of Education: a policy perspective", Ministry of Education, Govt. of India, N.Delhi, August 1985.

que la présence française réside même à l'heure actuelle. En outre, la première Alliance Française fut fondée en 1889 à Pondicherry.

Le FLE dans les établissements scolaires indiens: aperçu historique

Comme nous l'avons déjà souligné, le français connaît un long passé en Inde et date plus de 150 ans dans les milieux scolaires. Pour faciliter notre étude et en faire ressortir les objectifs différents, nous pouvons diviser cette période en deux parties - pré-indépendance et post-indépendance.

Avant 1947, l'année de l'indépendance indienne, l'insertion du FLE dans le programme scolaire ne visait qu'un public élite. Il se trouvait inclu dans le programme d'études des écoles jésuites et de Senior Cambridge, des collèges et des universités. Parmi les premiers collèges qui ont pris l'initiative de s'occuper des études françaises, nous pouvons en souligner deux: le Wilson College à Bombay qui introduit les études françaises en 1857 et St. Joseph's College à Tiruchirapalli en 1844. A l'époque, la survie du FLE résultait de l'intérêt littéraire, intellectuel et culturel des apprenants indiens. Or, il était également question d'une langue vivante donc, le FLE s'est ancré bien fort dans le sol indien.

Avant d'être une "library language" en 1967, le FLE après l'indépendance continue son existence selon les besoins et les intérêts d'autrefois. La Commission de l'Education a accordé ce statut au FLE en vue du progrès et de l'expansion industrielle et économique indiens. Donc, les chercheurs indiens s'inscrivent aux cours du FLE pour qu'ils puissent consulter les ouvrages techniques et scientifiques et les textes de spécialité car, le français est également la langue d'une société moderne et développée. A ce stade-ci, analysons brièvement l'enseignement du FLE pendant ces dernières décennies.

Qui apprenait le FLE? et où?

En ce qui concerne les Indiens, le taux d'alphabétisation ne démontrait pas encore une croissance considérable, ainsi le luxe de pouvoir apprendre le FLE restait toujours au profit d'un groupe élitiste minoritaire. De plus, cette clientèle s'inscrivait dans les écoles privées de grande renommée ou dans les écoles jésuites, les collèges ou les universités dont la langue d'instruction était l'anglais. L'acquisition du FLE traduisait soit le besoin de pouvoir lire et avoir accès à la grande culture, civilisation, art et littérature de la France au niveau supérieur soit l'acceptation désintéressée de la part de l'élève du FLE dans son programme d'études scolaires au niveau débutant à l'école.

Comment apprenaient-ils cette langue?

Il va sans dire que si l'accent est sur la compétence de pouvoir lire les ouvrages littéraires de grands auteurs français, c'est le côté traditionnel qui est mis en oeuvre. La méthodologie de grammaire-traduction était couramment admise afin que l'élève puisse avoir recours aux textes littéraires. A ce point, il faut également prendre en compte les manuels pédagogiques du FLE utilisés à l'époque.

Dans un premier temps, il s'agissait de l'usage répandu des manuels conçus par les Anglais par exemple "Longmans French Course" par Bertenshaw ou "A Rational French Course" par J.W. Skinner et G.S. Edwards et plus tard d'autres comme "Nos Voisins Français" par L. Tomlinson et H. Ferrar ou "Le Français Vivant" par R.W. Kenyon et "Le Dondo" par M. Mathurin. Il était bien question de manuels bilingues (français-anglais) et dispensateurs d'un enseignement élémentaire du FLE. L'objectif de ces manuels est bien éclairci à travers la remarque que fait le concepteur du "Français Vivant", "the course advances on a grammatical basis, but the author firmly believes that in the early stages the most important thing is to make the pupils want to speak in French, second in importance is accurate pronunciation, and third (but still of course very important),

grammatical accuracy"³. Ceci déjà en 1947 (la date de parution du manuel cité).

Les années 60-70 en Inde ont connu l'avènement des manuels du FLE provenant tous de la France. Dans un premier temps, il s'agissait de "Point de Départ", de "En Avant" et plus tard, il était l'époque du "Cours de Langue et de Civilisation Françaises" (Tome 1), la sacro-sainte méthode - "le fameux Mauger Bleu" qui tend à devenir la Bible de presque toutes les institutions scolaires en Inde et qui d'ailleurs a été mise sur scène par l'Alliance Française en Inde. Puisque tout l'accent mis sur l'enseignement/apprentissage du FLE ne mettait en lumière que la langue d'une culture et d'une civilisation belle et merveilleuse et une base grammaticale forte cette méthode, parue en 1953, ne cessait plus d'être au service des écoles secondaires. En fait, l'usage de cette méthode, toujours en grande diffusion en Inde, nous amène déjà vers l'enseignement du FLE dans son état actuel.

Qui étaient les enseignants?

Au préalable, il était pourtant question des enseignants qui, à une époque aussi antérieure qu'au XIX^e siècle, avaient

3. KENYON, R.W., Le Français Vivant, Premier Livre, George G. Harrap & Co. Ltd., London, 1947, p.5.

déjà une certaine connaissance du français. Parmi les professeurs du FLE la plupart étaient des Natifs de la France avec un nombre considérable de professeurs d'origine indienne. Il existait également des professeurs qui ont eu une formation en français langue étrangère en France. L'enseignement jusqu'aux années récentes mettait l'accent sur l'aspect écrit, sur une acquisition de grammaire et sur la capacité de traduire du français en langue d'arrivée. Peut-être nous pouvons constater qu'un tel enseignement convenait aux exigences d'une période particulière.

Mais, avant de tenir compte de la dimension réelle et actuelle du FLE en Inde, une dernière remarque serait pertinente. Lorsque nous faisons allusion à "library language" après l'Indépendance, il s'agissait de mettre en contact les chercheurs avec les feuilles et les ouvrages techniques mais, l'enseignement/apprentissage du FLE pour les chercheurs et pour les autres apprenants du FLE ne se différenciat pas, c'est-à-dire les mêmes démarches pédagogiques étaient exploitées avec les mêmes méthodes utilisées.

Petit à petit face à une diffusion croissante du FLE en Inde, les établissements scolaires n'ont pas pu s'en dissocier. Ainsi, le FLE s'est ancré fort parmi nous.

Survol bref de la situation actuelle du FLE en Inde

Contrairement au passé où il était bien facile de tenir compte de tous les niveaux de l'enseignement du FLE sous une optique unique, à l'heure actuelle, il serait presque impossible d'examiner toutes les dimensions de la didactique du FLE en Inde dans un seul mémoire. Ainsi, nous allons nous borner, de prime abord, au FLE dans les écoles secondaires, y compris "le junior collège" (class XI et XII).*

Le "système colonial" de l'éducation du passé se définit aujourd'hui en tant que système qui est censé générer des savoirs nouveaux dans tous les domaines accessibles à l'esprit humain.⁴ Ainsi, la politique actuelle indienne vise des liens étroits avec les pays du monde moderne et industrialisé tels que la France et certains pays francophones. D'où se manifestent davantage la justification et l'intérêt d'incorporer le programme du FLE dans les établissements scolaires. Il serait également intéressant de noter qu'aujourd'hui le français n'est plus le patrimoine unique des didacticiens, des pédagogues, des apprenants et des professeurs du FLE mais il est en fait, dispersé dans les domaines de technologie, de commerce et de sciences pures et humaines.

4. An Approach to Educational Reorientation, p.67, Chapter IV, in Challenge of Education, op.cit.

* Selon le système scolaire indien.

Le FLE trouve ainsi une place, parmi d'autres matières scolaires dans le programme d'études secondaires. Autrement dit, le FLE existe au milieu des langues régionales et l'anglais en milieu scolaire, ce qui lui accorde le statut de langue 3 ou de langue 4. Que nous nous expliquons - chez nous, quotidiennement, surtout dans les métropoles, plusieurs façons d'expression orales co-existent: la langue maternelle (LM), la langue nationale (le hindi) (L2), l'anglais (L3) et la langue de la région (L4). Le statut de la L2 et de la L3 pourrait s'interchanger. Par exemple, au Maharashtra dans la ville de Bombay, un élève qui fréquente une école dont la langue d'enseignement est l'anglais s'y inscrit avec son propre bagage linguistique maternel et en plus, tenant compte de l'identité cosmopolite de cette métropole, l'élève possède déjà une compétence orale en hindi ou en marathe (langue régionale du Maharashtra). Ce phénomène est assez commun dans les grandes villes cosmopolites. Dans ce cas-là, le FLE tient à vrai dire le statut d'une langue étrangère. Il va de soi que l'analyse du rôle du FLE aujourd'hui dans le milieu scolaire prendrait en conscience cet aspect particulier.

Le multilinguisme chez les Indiens, les encourage à apprendre de nouvelles langues. Les chiffres des gens apprenant le français ne cessent plus d'augmenter. En 1987, l'enseignement

du FLE, "représentait 60.000 étudiants, 11.000 professeurs et à peu près 600 établissements"⁵. Ces chiffres cités par Prof. K.J. Mahalé visaient l'ensemble du FLE. Mais les tendances récentes marquent une progression numérique croissante surtout au niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau secondaire. En 1991, "le FLE au secondaire comprend 110.000 étudiants et 850 professeurs".⁶

(Veuillez consulter Annexe-I pour un aperçu plus détaillé)

Faire une étude du FLE dans les écoles secondaires à l'heure actuelle demande également une distinction entre les écoles: le FLE ne fait jamais partie du programme d'études des écoles dont la langue d'instruction n'est pas l'anglais, ce qui place l'élève dans une formule de "trois langues". Par exemple, à Delhi, le français est inséré parmi deux autres langues - l'anglais et le hindi, au Bengale Occidental, il est souvent question de le mettre avec l'anglais et le bengali, au Maharashtra le français est scindé entre l'anglais et le hindi et au Sud entre l'anglais et la langue régionale particulière. Néanmoins, il faut préciser que le choix de mettre en valeur une langue au profit de l'autre, dépend de la politique régionale des Etats différents indiens.

DISS
B122:(T;3).728/44
122N3



-
5. MAHALE, K.J., (d'après les chiffres cités par) in "Les Débats - le français et la modernité", 3^e Biennale de l'Alliance Française, New Delhi, 1987, Alliance Française, Hachette, Paris, 1988, p.19.
6. Les effectifs dans l'enseignement du français. Source - BCLE, Ambassade de la France en Inde, New Delhi, mai 1993.

TH-54

Or, l'existence du FLE varie de région en région, par exemple s'il connaît une grande diffusion au Maharashtra, à Goa et à Madras dans les écoles secondaires, il n'est pas très répandu dans le même milieu scolaire au Bengale Occidentale ou au Gujarat. Esquissons une étude détaillée des composantes diverses du FLE au secondaire tel qu'elles existent actuellement en Inde.

L'apprenant du FLE et son milieu scolaire

Dans la majorité de ces écoles, le FLE est introduit aux jeunes adolescents de 12/13 ans. (à Bombay, à Puné à Goa et à Madras, l'apprentissage de cette langue commence à partir des "class" VIII ou IX* lorsque l'élève a entre 12 et 13 ans approximativement). Mais il est bien vrai que quelques écoles aujourd'hui croient dans l'utilité de s'y mettre à l'âge précoce, par exemple à Delhi - le Army Public School, Modern School et le Delhi Public School (R.K. Puram) visent à mettre le FLE au service des élèves de 7 ou 8 ans. En effet, puisque nous ferons allusion également aux apprenants de junior college qui ont entre 16 et 18 ans, le facteur d'âge varie entre 8 et 18 ans approximativement.

En principe, les classes de XI et de XII font partie de l'école secondaire supérieure, mais dans quelques villes - par

* Selon le système scolaire indien.

exemple à Goa, à Bombay, à Puné etc. les classes de XI et de XII, pour la plupart, ne sont pas attachées à l'école secondaire mais sont liées au "junior college". Les écoles de 10+2 est un phénomène assez répandu tandis que le système du junior college est limité à quelques régions indiennes. Les écoles qui font appel au FLE sont situées assurément dans les métropoles et il s'agit des écoles publiques, privées et jésuites qui s'en occupent. En ce qui concerne le junior college, puisque l'inclusion du FLE est un choix fait par le "Board" (Commission scolaire) régional, son inclusion dépend de plusieurs facteurs dont la disponibilité des professeurs en FLE, le besoin d'avoir un certain nombre d'étudiants et, en outre à ce niveau, les professeurs eux-aussi doivent posséder un diplôme spécifique en français. Bien sûr, il s'agit des collèges non-vernaculaires (dont la langue d'instruction n'est pas la langue régionale mais l'anglais).

Or, même si au collège un des critères essentiels pour l'embauchement d'un professeur du FLE est d'avoir un diplôme particulier en français (le M.A. dans notre cas), souvent la pénurie des professeurs rend flexibles ces règles surtout au niveau des écoles secondaires. Dans la plupart des établissements scolaires, le professeur du FLE, au départ, tient un poste à temps partiel et s'il était question de poste à plein temps, ce serait un poste provisoire et temporaire. Le salaire

des enseignants, à propos, varie d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre s'il n'est pas géré par le gouvernement régional.

La méthodologie suivie en classe de FLE

Il faut en premier prendre en conscience la composition physique de la classe: elle comporte souvent entre 35 et 80 étudiants approx. Les variations croissantes ou décroissantes apparaissent dans des cas particuliers par exemple, la classe de FLE au secondaire (à l'école) pourrait parfois compter entre 15 et 25 élèves et au junior collège principalement, le chiffre étudiantin accroît même à une bonne centaine!

Deuxièmement, il s'agit, en moyenne, de 4 à 5 heures de français par semaine, ce qui revient à un ou deux cours de français par jour, chacun de 40 minutes à peu près. En dernier lieu, la finalité visée du FLE dans ces établissements scolaires est la capacité de faire face aux épreuves écrites. L'examen du FLE tient lieu entièrement au niveau écrit, souvent de types questions-réponses; une partie "grammaire": exercices à trous (de transformation, de substitution), les traductions (de langue source à langue cible et vice-versa) et parfois des rédactions ou des lettres à écrire en français (Veuillez trouver dans la partie Annexe-II un exemple d'une telle épreuve).

En fonction de tous ces aspects de la didactique du FLE, les démarches pédagogiques et les méthodes prescrites sont censées aboutir à cette fin. Trois méthodes sont bien diffusées en Inde par les Commissions scolaires différentes (Regional "Boards" of education): "Cours de Langue et de Civilisation Françaises (Mauger Bleu), Français Accéléré et Dondo" - la dernière étant le manuel unique bilingue et qui ne provient pas de la France. "Le français et la vie (Mauger Rouge)" sert en tant que manuel supplémentaire et "Petite Grenouille, P'tit Manuel et Sans Frontières(I)" viennent de trouver une place dans quelques écoles depuis quelques années. "Sans Frontières(I)" est prescrit dans Army Public School, Delhi Public School, les deux à New Delhi et Welham School for Girls à Dehradun. Mauger Bleu (Tome 1) est prescrit par le Maharashtra State Board, le CBSE* et d'autres "Boards" régionaux surtout jusqu'au niveau de la classe de X. "Français Accéléré" est prescrit par le Maharashtra Board en vue des examens de XII (niveau de junior college) et "Dondo" est prescrit par le CBSE pour les XI et XII.

Esquissons brièvement une étude des méthodes prescrites à présent dans le programme d'études scolaires:

Cours de Langue et de Civilisation Française (Mauger Bleu) Tome 1

Date de Parution : La première édition a paru en 1953 et a été revue en 1967 chez la librairie Hachette. Elle est publiée sous

* CBSE = Central Board of Secondary Education.

le patronnage de l'Alliance Française dont le concepteur est H.G. Mauger avec la collaboration de J. Lamaison, M. Bruézière, M.A. Hamean, R. Gonze et Mme G. Mauger.

Type de Méthode : Directe, accompagnée de films fixes et de magnétophone. Cette méthode propose une immersion totale en français tout en affirmant la primauté des structures grammaticales.

Structure des leçons : Toute leçon est accompagnée de deux images approximativement, en blanc et noir. Les leçons sont pleines du lexique et les images sont liées aux mots isolés du texte. Le déroulement de l'action est axé sur l'intérieur principalement et aux particularités de la France.

Objectif de cette méthode : "Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages (ceux des apprenants) ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit pour l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées"⁷ proclame M. Marc Blancpain dans la Préface de "Cours de Langue et de Civilisation Françaises".

Cette méthode est utilisée dans presque toutes les écoles secondaires indiennes. (A titre d'exemple, Voir Annexe III)

7. BLANCPAIN, Marc., Secrétaire Général de l'Alliance Française, Préface in Cours de Langue et de Civilisation Françaises (G. Mauger), Tome I, Librairie Hachette, Paris 1953.

Français Accéléré

Date de Parution : La première parution date de 1967 chez Hachette, Paris. Ce manuel est conçu par G. Mauger, H. Bruézière avec la collaboration de G. Gougenheim et A. Ioannou.

Type de méthode : Directe qui permet une maîtrise rapide de la langue parlée et vise une clientèle adulte.

Structure des leçons : Elles sont constituées de plusieurs dialogues. L'oral est accentué dans les leçons tandis que les exercices portent largement sur les structures grammaticales. Les textes sont entremêlés d'anecdotes et d'histoires.

Objectif du Français Accéléré : Cet ouvrage s'adresse "particulièrement aux étrangers, hommes ou femmes, que leur professions met en rapports avec des Français, ou qui sont appelés à faire un stage d'information en France: ingénieurs, savants des laboratoires, ouvriers, fonctionnaires, employés de commerce ou de bureau, techniciens, architectes, avocats, médecins etc."⁸, avertissent les concepteurs du manuel.

Ce manuel est au service des débutants et des faux débutants du junior college à Bombay.

8. MAUGER G. et BRUEZIERE M., Avertissement in Français Accéléré (Manuel du FLE), Librairie Hachette, 1967.

Dondo Modern French Course

Date de parution : Il s'agit de deux éditions différentes. La première publication a été en Grande Bretagne en 1930 par George G. Harrap & Co. Ltd. et l'édition indienne a apparue en 1967 chez Oxford University Press, Calcutta. Elle est conçue par Mathurin Dondo.

Type de méthode : Purement traditionnelle, bilingue et indirecte fait appel à la grammaire explicite et à l'apprentissage du lexique, nulle allusion à l'aspect oral.

Structure des leçons : Les textes portent sur l'environnement scolaire (la salle de classe), le foyer (la cuisine, la famille, etc.) et les faits historiques (Jeanne d'Arc, par exemple) et littéraires de la France. (Les textes consacrés à La Fontaine, Molière, Corneille et ainsi de suite). La partie grammaire est accompagnée d'une explication en anglais.

Objectif de cette méthode : "The purpose of this book is to present in simple form the requisite essentials of French grammar & vocabulary, and to impart a knowledge of French institutions, customs, history and literature"⁹. Or, l'apprenant rencontre également les "personnages in the realm of French literature, history, art and science"¹⁰.

9. DONDO, Mathurin, Dondo, Modern French Course, George G. Harrap & Co. Ltd., Great Britain 1930, p.v.

10. Ibid. p.vi.

Cette méthode est diffusée particulièrement, parmi d'autres établissements, dans les écoles secondaires (les classes de la XI^e et de la XII^e) du CBSE.

Ainsi nous avons une esquisse actuelle de la situation de l'enseignement/apprentissage, du français langue étrangère telle qu'elle existe dans les établissements scolaires. A cette étape de notre travail, recueillons des renseignements sur les développements dans le domaine de la didactique du FLE au dit niveau. (A titre d'exemple, voir Annexe IV)

Les développements récents en FLE dans le contexte indien

Nous sommes bien conscients de la demande croissante du FLE parmi les jeunes adolescents indiens surtout dans les écoles et les junior collèges. Suite à cette demande, les postes pour les enseignants du FLE augmentent également. Par ailleurs, la plupart des professeurs à l'heure actuelle sont doués des diplômes des universités indiennes où les cours de méthodologie et de didactique du FLE font partie du programme d'études françaises aux niveaux du M.A. et du M.Phil (Au Centre d'Études Françaises à la JNU, New Delhi et au Département de Français au CIEFL, à Hyderabad, par exemple). Ces cours tiennent fort compte du contexte particulier indien et de la didactique du FLE.

De même, la dernière décennie propage l'importance de l'oralité et l'accent est mis au fur et à mesure sur le côté linguistique, phonétique, morphologique du FLE. A la suite de cette évolution qui a lieu, les pédagogues, et les professeurs se sont souvent mis ensemble afin de pouvoir élaborer les manuels adaptés à notre milieu et à notre environnement indiens. En ce qui concerne les méthodes complètes consacrées à l'enseignement/ l'apprentissage du FLE, quelques méthodes sont très significatives, parmi elles - "Méthode Rose", "Alizés-I" et "Pas à Pas", qui visent un public débutant indien en FLE. Soulevons-en des traits distincts.

Méthode Rose : Ce manuel est élaboré sous la direction de Dr.R.Borges, Associate Professor du Centre d'Etudes Françaises à la JNU en collaboration avec Anita Mehta et Muriel Faleiro en 1985. Cette méthode vise une acquisition du français à travers les situations et les dialogues situés principalement en milieu indien. Elle fait également allusion aux moments, aux fêtes et aux traditions indiens. L'objectif de ce manuel est de faire apprendre le français aux élèves tout en souhaitant de les ancrer dans la culture et la civilisation indiennes (Pour des exemples tirés de "Methode Rose", veuillez consulter Annexe V).

Alizes - I : Ce manuel de français est conçu par Professor V.S.S. Shastry, Département de français, au CIEFL et Monsieur C. Bélaud qui y était sous les auspices du programme d'échanges

franco-indiens. Ce manuel a été publié en 1989. La visée de cet ouvrage, tout en étant de nature communicative, fonctionnelle et notionnelle, est de répondre d'abord aux besoins nouveaux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce manuel met en oeuvre l'approche communicative. Les textes et leur contenu mettent l'accent principalement sur la France accompagnés de références au contexte indien (Les exemples de ce manuel se trouve dans Annexe VI).

Pas à Pas : C'est une composition de trois livres : 1,2 et 3, prescrite dans les écoles secondaires de Goa. Ces trois livres servent aux "class" VIII, IX et X. Les livres IV et V pour les "class" XI et XII vont bientôt paraître. Ces manuels ont été conçus grâce à l'initiative du Goa Board of Secondary & Higher Secondary Education, de l'Alliance Française de Goa et du Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE)¹¹.

Les 3 tomes tiennent compte des particularités non seulement de l'environnement indien mais les intérêts de l'apprenant indien au secondaire, le nombre de cours par semaine, l'âge des élèves et visent la mise en pratique des 4 habilités de - écouter, parler, lire, écrire et le côté oral pur. Les manuels comprennent les jeux, les comptines etc. La partie grammaire est expliquée en anglais et le lexique est bilingue (du français à l'anglais). La partie "grammaire" est accentuée. (Voir Annexe VII)

11. Le Bureau d'Action Linguistique (B.A.L.) d'autrefois est aujourd'hui le BCLE.

D'autres publications et d'autres manuels supplémentaires en FLE ont également apparus, mais en ce qui concerne les méthodes purement attribuées à une acquisition systématique du français langue étrangère au niveau débutant, nous ne pouvons que citer ces trois manuels. L'élaboration des méthodes indigènes met en lumière déjà les recherches entreprises à cette fin. De même, ces manuels indiens, du point de vue financier, réduit énormément le coût des manuels didactiques en FLE.

Les innovations en FLE ne sont pas limitées uniquement à la conception et à la production du matériel didactique. Les Universités indiennes (les Universités de Bombay, de Puné, de Madras, de Pondicherry et ainsi de suite) s'occupent considérablement de la mise en oeuvre des ateliers et des séminaires régionaux mais souvent l'intérêt portant particulièrement sur la littérature. Il faut aussi mettre en lumière les efforts de l'Université de Pondicherry qui vient d'organiser un séminaire régional sur la littérature canadienne-française au mois de février en 1993.

Néanmoins, l'organisation et la mise sur pied des ateliers et des séminaires pour les professeurs indiens du FLE se font le plus souvent sous le patronage du Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE) du CEDEFISI sous l'égide de l'Ambassade de France en Inde; les Alliances Françaises et les Attachés Linguistiques régionaux y jouent un rôle de pivot.

Etudions donc, brièvement les contributions du BCLE et du CEDEFSI dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde.

En général, tous ceux qui touchent aux bourses de longue ou de courte durée sont à la prérogative du gouvernement français et indien, or, ce qui est notable, c'est l'ouverture des bourses pour les enseignants du FLE. De nos jours, les enseignants au niveau des écoles sont également exhortés à y faire la demande qu'il soit des emplois à temps partiel ou à plein temps. Les professeurs indiens du FLE en profitent et suivent les stages de recyclage et de perfectionnement en France.

Mais, ce qui se faisait autrefois seulement en France, se produit en Inde également - le perfectionnement des professeurs indiens de langue. Fin des années 80 surtout, un "grand boom" prend forme dans le domaine du FLE en Inde, ce qui est contribué principalement, en effet, à la disparition de la langue russe de plusieurs établissements scolaires en Inde. En raison de cet événement, le français a connu une très grande progression. Etablissons un court compte rendu du perfectionnement des professeurs de langue française sous le patronage du BCLE, des Alliances Françaises et des Attachés Linguistiques.

Les premiers programmes de formation des professeurs du FLE date des années 85/86 à Bombay à l'initiative de Monique St. Louis, professeur à l'Alliance Française de Bombay à l'époque.

Mais suite au "Bus France" en 1989, une sorte de "stage" pédagogique ambulant pour les professeurs et les étudiants du FLE au secondaire, s'est lancée la plus grande action de travail pédagogique quelquechose qui était auparavant destiné presque uniquement au profit des professeurs du français à l'Université en principe. L'objectif principal de cette action était de rendre conscients les professeurs indiens qu'eux aussi, avaient des besoins spécifiques et leur fournir des aides essentielles. Ce "bus" a fait le tour de presque toute l'Inde pendant l'année de la France en Inde en 1989 jusqu'à 1991.

Au cours des années '90, ont commencé les efforts de la part du BCLE et des professeurs indiens à l'école secondaire et au junior college. Ainsi, les séminaires au niveau national, régional ou local ont commencé, le but en est de faire rassembler les professeurs d'un milieu qui devient du jour au jour prioritaire. Il s'agit primordialement d'établir les liens entre les professeurs du FLE pour qu'ils puissent échanger leurs idées et à part le côté "enseigner", ils arrivent à créer un contact interpersonnel. Assurément, c'est le côté "pratique" qui emporte sur le côté "théorique". Les séminaires à titre national font venir les experts de la France des centres tels que - le BELC, Université de Grenoble, CAVILAM et ainsi de suite. Les Attachés Linguistiques régionaux (c'est-à-dire un Attaché Linguistique par région) y jouent un rôle important et les séminaires souhaitent beaucoup la présence des animateurs (des professeurs du FLE) indiens.

Le premier séminaire national a eu lieu à Puné en mai-juin 1992 et a duré un mois avec 3 experts de la France. Cette année (1993) il est prévu pour Bangalore en mai et souhaite la présence de plus de 50 professeurs des écoles secondaires et des collèges indiens et des experts du BELC (CIEP) et de l'Université de St. Etienne.

L'expérience du séminaire national répercutera dans les régions indiennes différentes et va retransmettre cette expérience dans d'autres milieux et situations indiens de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Le but de ces séminaires nationaux est simple - que les professeurs indiens prennent le relais surtout puisqu'il est question d'un groupe dynamique d'enseignants. La visée à long terme est la création des centres de formation locaux. Les séminaires régionaux prévoient à former un noyau de formation pédagogique. Par dessus tout, ces séminaires nationaux ont la reconnaissance officielle de la University Grants Commission ce qui fait partie des recommandations de la Commission mixte Franco-indienne.

Du côté indien, au Sud, grâce à la gestion triangulaire de l'Alliance Française, le BCLE et la A.I.T.F. (Association of Indian Teachers of French)¹² un centre de formation des professeurs des écoles secondaires et des collèges est né en 1991.

12. La AITF a été fondée en 1986.

Le CLAIM (Centre de Linguistique Appliquée dans l'Inde Meridionale) même s'il siège à Madras, prend en compte tout le Sud de l'Inde. Au Nord, à Chandigarh plus spécifiquement, l'Alliance Française locale avec l'Université de Punjab s'occupent des stages de longue durée pour le perfectionnement des professeurs du FLE au Punjab et au Haryana. Le même travail est entrepris à l'initiative de l'Attaché Linguistique de l'Est et fait appel aux professeurs du FLE du Bihar et du Bengale Occidentale.

Par rapport à la conception et à la production du matériel didactique local: une équipe de professeurs indiens du FLE à Puné travaillent en collaboration avec le BCLE pour l'élaboration d'une méthode destinée aux junior colleges et aux écoles secondaires. Cette tâche est entreprise à la demande du "Board" de Maharashtra. "En Echange": cette méthode en conception visera l'approche communicative tout en tenant compte des besoins grammaticaux et des besoins contemporains des apprenants et des enseignants. Dorénavant, le "Council of Boards of School Education in India" (le COBSE) à titre individuel préconise l'intervention du BCLE pour l'élaboration du programme et des manuels didactiques du FLE. Le BCLE espère bien s'y engager mais avec aucune intention de réformer la situation du FLE en Inde, par contre le BCLE souhaiterait y apporter des suggestions et des actualisations des programmes du FLE.*

* Source de renseignement: BCLE, Ambassade de France.

Grâce à ce survol* détaillé et rapide des aspects particuliers dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous arrivons à esquisser une vision concrète de l'évolution de cette langue étrangère avec un long passé en Inde. Or, ce chapitre vient de mettre en lumière, également un vaste champ de problématiques et de polémiques: Quel est le statut actuel du FLE au niveau secondaire? Que devient le professeur de langue? Les besoins de l'apprenant sont-ils mis au point? Les méthodes prescrites sont-elles convenables au milieu dans lequel elles sont utilisées? Quels sont les objectifs du FLE en Inde? Quel rôle jouent les professeurs indiens chevronnés du FLE pour son amélioration au secondaire? Ainsi plusieurs questions en surgissent; nous tâcherons de traiter toutes ces problématiques et d'en apporter des éclaircissements dans notre dernier chapitre.

Dans une situation pareille qu'est-ce qui justifie la prise en compte du contexte canadien, si loin et si différent du nôtre? Nous aimerions souligner deux raisons importantes - premièrement le Canada, après la France, est le pays avec la plus grande population francophone et, où l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue seconde rapporte à un enjeu socio-politique très important. Deuxièmement, la société canadienne, surtout québécoise fait de son mieux à

* Il est à noter que le survol n'est point exhaustif. Il est plutôt question d'une tentative sincère.

s'adapter et à se définir selon sa composition démographique hétérogène. La prise de conscience de son identité multiculturelle et plurilingue se manifeste principalement en milieu scolaire et également dans le domaine de la didactique des langues officielles du Canada - le français et l'anglais.

Beaucoup de recherches et d'études sont consacrées pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde en vue de faire appel aux besoins et aux intérêts de sa clientèle variée. Au niveau de la conception du matériel pédagogique, du perfectionnement des professeurs et de la restructuration des cours, la convenabilité et les intérêts de la société et également de ceux qui s'y engagent sont accentués.

L'analyse du contexte canadien, bien compris, ne tiendra pas compte uniquement des perspectives positives mais nous essayons d'en également faire ressortir des problématiques. Notre objectif est d'élargir la vision de l'élève du FLE, puisqu'il est inscrit pour un cours du FLE en Inde, il faut absolument qu'il en profite! Car si nous prévoyons une évolution, ses effets toucheront tous les constituants du domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Inde. Avant de clore ce chapitre, citons M. Dalgallian qui déclare que :

"L'apprenant n'est jamais standard, il est toujours en situation.

Le français n'est jamais standard, il est toujours en situation.

La pédagogie ne sera jamais standard, elle sera toujours en situation."¹³

Avec ces réflexions dans l'esprit, faisons une étude détaillée du rôle de la société, de l'histoire et de la politique dans le contexte linguistique du Canada afin de pouvoir définir clairement l'importance du français dans le contexte en question.

13. DALGALLIAN, Gilbert, Quel français apprendre? Comment l'enseigner? in "Débats - le français et la modernité" op.cit., p. 57.

CHAPITRE - II

PROBLEMATIQUE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT
DU FRANCAIS AU CANADA

"Le Canada est le produit d'un mariage de raison où deux nations essaient de cohabiter à l'intérieur d'un même Etat".¹

Cette déclaration de Jean Philippe Thérin éclaire, au départ, la polémique linguistique de ce pays nord-américain. Le débat au plan linguistique survient de la co-existence de deux principaux groupes linguistiques: les Anglophones et les Francophones. La majorité des Canadiens sont, en effet, d'origine britannique (44,6%) ou française (28,7%), le reste inclut la population allophone² (25%) et les Autochtones³. La cohabitation de tout ce peuple divers constitue le fondement de la Confédération canadienne. Dans un premier temps nous esquisserons brièvement les origines historiques des tensions linguistiques au sein du Canada et deuxièmement les effets de ces tensions dans le domaine de l'enseignement du français au Canada.

-
1. THERIN, Jean-Philippe, Déterminants internes et externes de la participation canadienne à la francophonie in Revue d'Etudes Canadiennes, Vol.26, N°4, avril 1992, p.57.
 2. Allophone fait allusion à la population immigrante ni de langue anglaise ni de langue française et le terme Autochtone fait allusion aux Natifs Canadiens.
 3. Source - Le Canada - un monde à découvrir, Ministère des Affaires extérieures, Canada, 1984, p.50.

I. L'évolution du conflit linguistique de 1760 à 1867 au Canada

"Terre française dès sa prise de possession par Jacques Cartier en 1534 (de St. Malo, en France), le territoire (...) ne deviendra un embryon de Nouvelle France qu'avec l'établissement des premiers colons et la fondation de Québec par Champlain en 1608"⁴. Le territoire où habitaient autrefois les Amérindiens et les Inuits, au XVII^e siècle se retrouve au coeur de cet Empire français. La ville de Montréal fut fondée en 1642. Néanmoins, la découverte de l'Asie et les trésors du nouveau continent attiraient les pays colonisateurs de l'Europe, ce qui provoquait à son tour la concurrence et le conflit dans les domaines du commerce et les matières premières. De même, les Français pris par les événements de l'époque en France, s'intéressaient peu à l'immigration en Nouvelle France.

Ainsi, les Français n'ont pas pu résister à l'envahissement des Anglais de la Nouvelle France en 1760, d'ailleurs les Français constituaient un nombre démographiquement inférieur face à l'exode de l'Angleterre. La Nouvelle France fut cédée à l'Angleterre avec le Traité de Paris de 1763. Les Anglais ont envahi Montréal et, ce territoire fut soumis à la Couronne britannique. Néanmoins, après la défaite les anciens colons

4. MOISAN, Clément et PAQUETTE, Jean Marcel, Le Canada a) Vers le Québec in Guide Culturel - le Canada, p.113.

sont restés français malgré tous les efforts des Britanniques de les assimiler. L'Acte du Québec en 1774, "assurait à ses sujets français et catholiques des droits imprescriptibles en matière de langue, de culte et de tradition juridique".⁵

L'objectif de cet Acte était tout autre qu'un garant simple des droits. Cette époque marquait également l'ère de la Révolution en Amérique et les Francophones ont commencé à émigrer en Amérique, donc, afin d'apaiser la population francophone, le régime anglais a formulé cet Acte qui, à long terme, visait l'assimilation de cette population rurale à la majorité dominante anglaise.

La déclaration d'indépendance américaine en 1776 marqua l'écoulement des Anglophones en Nouvelle Ecosse, au Nouveau Brunswick et dans le sud de l'Ontario qui donne désormais naissance à un Canada anglophone. De cette manière, lorsqu'en 1791 l'Acte Constitutionnel divisait le territoire laurentien en Haut-Canada et en Bas Canada, les Francophones installés en Bas Canada se trouvaient déjà entourés d'un océan anglophone. Les deux colonies des Francophones du Bas Canada et des Anglophones du Haut Canada étaient dotées de leur propre assemblée législative mais les Francophones n'avaient pas de liberté totale en matière de langue car tous les documents officiels sortaient en anglais.

5. MOISAN, Clément, op.cit., p.116. .

Ce déséquilibre au plan politique faisait éclater des rébellions par des Francophones menés par Louis-Joseph Papineau contre l'Administration anglaise en 1837-1838. Cette période était déjà marquée de la haine et du désaccord qui existaient entre ces deux groupes linguistiques. L'observation de Lord Durham résume bien l'état des affaires dans les années du conflit avant l'Union du Canada en 1841, "I expected to find a conflict between the Government and her people, I found two nations at war within the same State. It was a fight not of principles, but of two races"⁶.

En vue de ce débat linguistique croissant, en 1841, par l'Acte d'Union les deux Canada étaient mis sous un seul régime parlementaire où les "Canadiens Français" de nouveau furent réduits à une minorité ce qui facilitait leur assimilation, cette situation s'est aggravée à cause de l'immigration continue des Européens de langue anglaise sur le sol canadien. Mais, au lieu d'assimiler les Francophones, les Anglais ont dû faire face à la force et à la résistance des Canadiens Français pour qui la survie devient l'ordre du jour. Ce peuple traditionnel et religieux, subsistait sur l'agriculture, désormais grâce aux efforts du clergé, ce peuple n'avait qu'un but de protéger la foi, la race et la langue. C'était la renaissance d'un nouveau nationalisme français.

6. LORD DURHAM (cité), French Canadian Nationalism within the Multicultural Mosaic of Present day Canada in French & Francophone Dimension - An Indian Perspective (R.Borges), 1991, p.98.

Entretiens, d'une part le régime anglais était menacé par les Etats Unis surtout au niveau de l'économie et, de l'autre, les Anglais cherchaient à couper toute intervention de la métropole française (la France) dans les affaires des Canadiens Français. Cette action de la part de l'Angleterre était prévue pour que les contacts "entre les deux communautés françaises ne donnent pas lieu, chez les sujets canadiens, à certaines velléités de retour à la mère-patrie"⁷. Par conséquent, cette rupture de liens donne naissance à l'"esprit canadien" parmi les Canadiens Français.

En 1867, d'après l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (British North American Act), une union fédérale dite "Confédération" était formée. La Confédération canadienne en 1867 comprenait le Québec (l'ancien Bas Canada) et l'Ontario (l'ancien Haut Canada), le Nouveau Brunswick et la Nouvelle Ecosse. Entre 1867 et 1949, le Manitoba (1870), le Saskatchewan et l'Alberta (1905), les Territoires du Nord-Ouest, la Colombie Britannique (1871), l'Ile-du-Prince-Edouard (1873) et enfin la Terre Neuve (1949) constituent avec les quatre autres provinces la fédération canadienne.

Quelle était la visée de la Confédération?

Premièrement, il s'agissait de mettre ensemble tout le peuple canadien pour les raisons de commerce et pour constituer

7. MOISAN, Clément, op.cit., p.118.

un ensemble vis-à-vis de la menace économique des États Unis et, principalement pour créer un pays indépendant sous la Couronne britannique. Pourtant la Confédération pourrait être examinée de deux points de vue, celui des Anglophones et celui des Francophones. La citation suivante de W.E. Lambert met en lumière l'existence forte du conflit linguistique entre ces deux groupes "fondateurs" lors de la période de la Confédération, d'après lui, "although the British North American Act of 1867 designated English and French as the two official languages of Canada, the French language has in fact, traditionally been relegated to a minor position in Canada - even in the province of Quebec (...) Over the years English has become firmly entrenched as the working language of business & industry"⁸.

La conséquence de la Confédération est bien prévue: ce régime politique réduisait la nouvelle province du Québec à une position minoritaire par rapport aux autres provinces canadiennes. L'Etat confédéré, de sa part, scinde autant qu'il soude le Canada et soulève des questions linguistiques entre les Francophones de Québec - province avec 82% de population française et, les Anglophones dans les autres provinces où se trouvaient aussi les communautés francophones minoritaires. Si, les Francophones visaient l'Union de deux nations où le statut individuel serait mis au point, les Anglophones, de leur part souhaitaient dominer

8. LAMBERT, Wallace E., A Canadian Experiment in the development of Bilingual Competence in Canadian Modern Language Review, Special number, Bilingualism in Education, Vol.31, Nov.1972, N°2, p.108.

grâce à leur langue "l'anglais" et l'intervention de l'Empire britannique. Or, en ce qui concerne les Francophones, il serait nécessaire d'examiner leur situation hors Québec et leur situation au Québec.

La situation des Francophones hors du Québec après 1867

Premier Ministre Brian Mulroney constate que "l'égalité linguistique est le ciment de l'unité canadienne"⁹. Mais, au Canada la majorité des Francophones vivent au Québec et aux frontières du Québec dans les provinces de l'Ontario et du Nouveau Brunswick. Il est dans ces provinces où se trouvent rassemblés plus de 3 quarts des minorités Francophones hors du Québec. L'anglais est la langue la plus utilisée dans tout le pays à l'exception du Québec. Mais, le tiers des habitants du Nouveau Brunswick, une des provinces maritimes, est francophone; en Ontario se trouvent d'importantes communautés franco-ontariennes dans une province largement de langue anglaise. En ce qui concerne le reste, surtout au Manitoba, en Alberta et en Colombie Britannique, les vagues d'immigration continues des Européens du XIX^e siècle et lors des deux guerres mondiales ont voués d'ores et déjà, la population très minorisée des Francophones à une assimilation totale.

9. MULRONEY, Brian (Premier Ministre du Canada (cité), La dualité linguistique canadienne expliquée aux Européens in Langue et Société, Numéro 29, Hiver 1989, p.14.

Le caractère du groupe social minoritaire ou majoritaire est reflété non par sa puissance numérique mais surtout par son degré d'influence quant aux sujets économique, politique et professionnel. Or, lorsque le gouvernement fédéral du Canada promulga en juillet 1969 la loi sur les langues officielles, ce qui garantit les droits égaux au niveau officiel à l'anglais et au français, cette loi n'oblige pas les citoyens canadiens d'apprendre ni l'anglais ni le français mais elle leur offre les services dans les deux langues dans les institutions du gouvernement fédéral. Pour le reste, c'était au gré de chacune des dix provinces canadiennes d'appliquer cette loi suivant ses besoins particuliers. En tout état de cause, 60% ont pour langue maternelle l'anglais et 25% le français et parmi eux 13% parlent les deux langues. En plus, le français est la langue maternelle de la majorité des citoyens bilingues¹⁰.

Le groupe francophone minoritaire dispersé au Canada perd graduellement son identité culturelle et adopte celle du groupe majoritaire anglophone, par exemple le cas des Franco-Colombiens parmi d'autres. Ces groupes minoritaires, en effet, sont "défavorisés sur les plans culturel, économique et politique"¹¹.

10. Source - Le Canada - Un Monde à découvrir, op.cit., p.51.

11. NOEL, Michel, Bilinguisme ethnicité et Société in Bilinguisme et enseignement du français (Sous la dir. de G. MORCOS), Éditions du Méridien, 1989, Canada, p.42.

Le bilinguisme est en pratique officiellement à Ottawa car il s'agit bien de la "capitale fédérale" du Canada, et au Nouveau Brunswick qui est la seule province véritablement bilingue qui reflète fidèlement l'importance relative des Anglophones et des Francophones à l'échelle nationale. Les données récentes démontrent que 33,5% de la population du Nouveau Brunswick est francophone et 66,5% anglophone.

Le débat des langues ne s'arrêtent pas avec l'anglais et le français mais devient plus compliqué avec l'entrée des Allophones qu'on appelle très souvent la "troisième solitude" au Canada. Le cadre du contexte multiculturel au Canada a déjà pris forme dès les exploits et les conquêtes historiques du passé, les chiffres de l'immigration ne cessent plus d'accroître, "de 8% en 1871 et 10% en 1901 à approximativement 25% en 1971 et 33% en 1981"¹². Les minorités notamment visibles au Canada sont: les Allemands, les Ukrainiens, les Italiens, les Grecs, les Chinois, les Indiens parmi bien d'autres. En 1971, le gouvernement fédéral a énoncé une "politique du multiculturalisme" selon laquelle, "il reconnaissait que le pluralisme culturel dans un cadre bilingue constituait l'essence de l'identité du Canada"¹³.

12. BORGES R., French Canadian Nationalism with the Multicultural Mosaic of Present Day Canada, op.cit., p.94.

13. Le Canada, Un mode à découvrir, op.cit., p.57.

D'ailleurs, la mise en oeuvre de cette politique du multiculturalisme restait au choix de chaque province canadienne. Néanmoins, les provinces qui s'y mettaient d'accord, visaient l'assimilation des Allophones dans le groupe dominant anglophone. Par conséquent, au sein de cette société multiculturelle d'Anglophones, Francophones et d'Allophones commencent des conflits linguistiques, de plus ces tensions se manifestent principalement dans le domaine de l'éducation ce que nous étudierons plus tard dans ce chapitre. La problématique linguistique ne se trouve pas uniquement hors du Québec mais parmi les groupes - anglophones, francophone et allophone du Québec qui d'ailleurs est majoritairement francophone.

Les problèmes linguistiques au Québec après 1867

Après la Confédération en 1867, deux nations, le Québec et le Canada anglais sont nées. Le mot d'ordre des nationalistes pendant cette période était "l'autonomie provinciale" et à partir de cette période, la sauvegarde de la langue et de la culture québécoises étaient de prime importance. La majorité francophone au Québec pourtant comprend la minorité dans les autres provinces du Canada. L'économie québécoise d'autrefois avait pour base l'agriculture. L'avènement des Etats-Unis - une société industrialisée, dans l'économie du Québec menace non

seulement le commerce mais mène à l'américanisation de ses villes. Ainsi débouchent l'industrialisation et l'urbanisation au Québec entre les deux guerres.

Malgré sa capacité de survivre les tensions de tous les côtés, le Québec se trouve isolé parmi tant d'Anglophones - cette province "constitue 6 millions de Canadiens-Français dans un pays de 26 millions d'habitants mais qui d'ailleurs est sur un continent qui compte quelque 275 millions d'Anglophones à l'heure actuelle"¹⁴. En même temps, le Québec a dû s'ouvrir à l'immigration à cause de son taux de natalité qui est le plus bas du monde occidental, l'immigration au Québec ne vise pas uniquement la croissance au plan démographique mais également la croissance au plan de locuteurs français.

Au début du XX^e siècle la presse francophone se renforce, Henri Bourassa met en oeuvre le journal "Le Devoir" en 1910. Les années '30 soulignent une prise de conscience par les jeunes intellectuels dans la scène québécoise - plusieurs revues et périodiques sont conçues - l'Ordre (1934), la Relève (1934), l'Action Nationale (1933). Le nationalisme québécois désormais se fortifie et dans les années 60, avec la prise du pouvoir libéral en 1960, les mouvements pour l'indépendance nationale ont

14. MULRONEY, Brian (Premier Ministre du Canada), sur l'Accord Lac Meech in Langue et Société, Numéro 29, Hiver 1989, p.11.

commencé. "Maître chez nous" et "C'est le temps que ça change" mettent au point les droits de survivance des Québécois et surtout la liberté d'être souverain. C'était la période de la "Révolution Tranquille".

Cette révolution, des années 60 au Québec, se poursuit au plan culturel et économique. Ce mouvement vise à nationaliser toutes les compagnies privées d'électricité. Les effets de la Révolution portent sur l'industrie, la technologie, les arts, le cinéma, et aussi sur l'éducation. L'Etat jouit d'un rôle principal, de pivot et le rôle de l'Eglise se minimise. Cette période marque la voie, de la tradition vers la modernité au Québec. En 1967, a eu lieu l'Exposition universelle de Montréal. Par la suite, le domaine de la culture québécoise fleurit et le Québec se met en contact d'ores et déjà avec d'autres communautés francophones du monde. La littérature, la chanson, le cinéma québécois, connaissent désormais une grande effervescence. A titre d'exemple nous pouvons citer quelques grands noms de la littérature et des arts québécois - Emile Nelligan, Jacques Godbout, Michel Tremblay, Gilles Vigneault, Félix Leclerc (chanteur) sont quelques'uns parmi d'autres. Ces développements au plan culturel et économique accordent un rôle et un statut plus important au français.

Les problèmes au sein du Québec sont loins d'être résolus même après la Révolution Tranquille. Ce n'est qu'au cours des dernières 25 années que le conflit sur les droits linguistiques des minorités soit anglophone soit francophone dans les provinces différentes canadiennes se trouve au premier plan. La dualité canadienne tout en étant un problème linguistique est également un enjeu politique, social et institutionnel. Etant donné que l'anglais a toujours dominé le Québec en tant que langue d'affaires, langue de l'industrie et souvent langue de travail, la lutte pour la valorisation du français au Québec (et au Canada) n'a jamais cessé¹⁵.

D'après les données récentes 85% des Francophones du Canada s'installent au Québec et ils constituent 83% de la population québécoise¹⁶. En effet, l'intégration de la population non-francophone vise dorénavant une intégration au plan linguistique que religieux, la polémique de cette situation québécoise réside dans le pluralisme de sa société. Le Québec, surtout jusqu'au début des années '70 permettait les Allophones de s'intégrer soit à la culture dominante québécoise soit à la culture anglaise, d'ailleurs minoritaire mais porteuse d'une grande influence économique au Québec et dans tout le Canada.

15. MACKEY William, Bilinguisme et contact des langues, Editions Klincksieck, Paris, 1976, p.79.

16. Source : Statistique Canada - Annuaire du Canada, 1990.

Puisque la langue est liée directement à la réussite au plan socio-économique, de nombreux Allophones sont bientôt anglicisés. Ayant le choix de choisir leur intégration, les Allophones ont bien accepté celle des Anglophones. Montréal devint "le théâtre de l'acculturation du Canadien français"¹⁷; et en même temps les Montréalais de langue anglaise avaient le contrôle des affaires (le pouvoir économique) et les Francophones détiennent le pouvoir politique dans la province¹⁸. Par conséquent, dans les années '70 manifeste largement la controverse linguistique au Québec, surtout avec l'initiative des innovations et des changements adoptée pendant la "Révolution Tranquille".

Il était question dès lors de changer de mains, au plan économique principalement; des Anglophones à la nouvelle élite urbaine de langue française. Ainsi, s'établir, au fur et à mesure, la formulation de diverses lois sur la langue française. Déjà après la promulgation de la loi de 1969, le bilinguisme était peu en pratique mais il s'agissait surtout d'une application officielle et n'était pas sincèrement effectuée en vie publique. La loi 22 garantit en 1974 la priorité à la langue française au Québec. Mais, ces lois qui ont été votées

17. MACKEY William, Bilinguisme et Contact des Langues, op.cit., p.122.

18. Ibid.

se manifestent principalement dans le domaine de l'éducation, le français en tant que langue d'instruction serait prise en compte dans la deuxième partie de ce chapitre.

Les Allophones, après l'énonciation de la politique multiculturelle du gouvernement fédéral en 1971, se trouvent en milieu hétérogène au Québec qui, du point de vue de son Etat provincial, constitue déjà une réalité plurielle. Mais, le Québec, d'après la loi 22, met au point l'importance de la langue française acceptée et contribue également à enrichir les cultures minoritaires et, les groupes ethniques comprennent en même temps que le Québec est différent du reste du continent¹⁹. Ceci définit le terme de la "culture de convergence" à la québécoise par rapport au "multiculturalisme" à la canadienne²⁰. Néanmoins, il va de soi que le Québec prévoyait la préservation de sa langue ainsi que sa culture et les lois sur la langue d'instruction dans les milieux scolaires traduisent les intentions de la politique québécoise qui touchent par ailleurs, tous les citoyens directement ou non.

19. ROCHER François et ROCHER Guy, La Culture Québécoise en devenir: les défis du pluralisme in Pluriéthnicité, Education et Société - Construire un espace commun (sous la dir. de OUELLET F et PAGE M.) Institut Québécois de recherche sur la culture Québec 1991, p.65.

20. Ibid., p.64.

Toutefois, ce n'est qu'en tenant compte des priorités nationales qu'une politique linguistique pourrait être fixée même dans le domaine de l'éducation. Le choix de la langue d'instruction met l'accent sur les objectifs linguistiques du Canada et ceux des 10 provinces chacune. Au Canada, puisque l'anglais se lie directement au pouvoir économique, cette langue est plus utilisée au dépens du français même dans l'apprentissage des langues officielles.

II. Les conséquences du conflit linguistique sur l'apprentissage du français au Canada

A partir de la formulation de la Confédération en 1867 jusqu'au début du XX^e siècle, les problèmes d'ordre linguistique étaient peu prévus, car le soi-disant biculturalisme et le bilinguisme de l'identité canadienne occupaient les esprits des Canadiens et ainsi, on s'est mis à fonder et à développer cette identité. L'Acte d'Amérique du Nord britannique de 1867 a, d'une certaine manière, réussi à réduire les tensions entre les deux groupes linguistiquement différents du Canada. A l'époque, par ailleurs l'Etat ne jouait pas un rôle de pivot et l'éducation n'était pas un domaine prioritaire dans le vécu canadien. L'éducation était la préoccupation de

l'Eglise pour les Catholiques et la Communauté anglophone pourvoyait aux besoins du reste de la population.

Or, les faits historiques ont eu les effets pareils sur tous les Francophones du Canada. L'apparition du mécontentement parmi les Francophones hors du Québec au sujet de langue se situe dans les années après la deuxième guerre mondiale. La politique du gouvernement fédéral mettait un accent important sur le maintien du bilinguisme canadien, cependant le résultat était l'assimilation des minorités francophones émiettées dans les différentes provinces du Canada dans le groupe majoritaire anglais. Les Francophones hors du Québec ne pouvaient pas se protéger contre le flux des immigrants lors des deux guerres mondiales qui, de leur tour, renforçaient la population dominante de langue anglaise puisque l'accent était mis sur l'anglicisation des nouveaux venus. Le Québec, constituait assurément une majorité provinciale mais au plan national, cette province était une minorité.

A part le Québec, l'Ontario et les provinces maritimes (le Nouveau Brunswick, la Nouvelle Ecosse et l'Ile-du-Prince-Edouard) où s'installait la majorité de la population francophone, le reste étaient voués à un "territorialisme unilingue"²¹ même dans les villes où la minorité francophone

21. MACKEY, William, op.cit., p.83.

comptait presque la moitié de la population. Les problèmes linguistiques surgissaient au fur et à mesure dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français au Canada et existent également à l'heure actuelle hors du Québec et au Québec en même temps.

La situation de l'enseignement du français hors du Québec

Au XIX^e siècle, les gouvernements provinciaux ont fait de leur mieux de mettre à l'écart la langue française au profit de la langue anglaise, par conséquent, les gouvernements des 3 provinces maritimes avaient fait passer des lois interdisant l'usage du français dans les écoles²². Par la suite en 1892 et en 1902, le Gouvernement a promulgué les lois qui abolissaient les écoles franco-catholiques au Manitoba et en 1912 avec la mise en oeuvre du règlement 17, le Ministère de l'Education de l'Ontario imposait l'anglais comme la seule langue d'enseignement dans les écoles primaires de cette province²³.

Dans presque toutes les provinces non-francophones canadiennes, il s'agit de longues années de lutte pour que

22. GALLANT, Melvin et BOUDREAU, Mareille, Le Canada - l'Acadie, in Guide Culturel, op.cit., p.146.

23. MACKEY William, op.cit., p.86.

les Francophones aient leurs propres écoles ou au moins des écoles bilingues. La puissance de la langue française est relative, variant selon le contexte et le pays et, de plus l'enseignement de la langue révèle ainsi être un engagement politique. Le français fut inclus dans les écoles élémentaires en septembre 1930 à Ottawa, la capitale bilingue du Canada. Dans les années 60 les communautés francophones minoritaires hors du Québec ont commencé à lutter pour le droit d'éducation en français, ces pressions surgissaient du Saskatchewan et de la Terre Neuve également. Les pressions de la part des parents de faire inclure le français comme langue d'instruction se fortifiaient à Winnipeg où ils voulaient promouvoir la survie de leur langue au moyen d'écoles situées dans une région où l'anglais prédominait ou les Francophones constituait 6% de la population²⁴.

Parmi toutes les provinces, le Nouveau Brunswick est doté d'un système d'éducation qui sur le plan d'égalité est sans contredire le plus complet au pays. Le bilinguisme du Nouveau Brunswick pourrait être ainsi défini, "le Nouveau Brunswick est d'autant plus riche que s'y trouvent deux collectivités linguistiques distinctes et (...) il est moralement juste que ces deux collectivités puissent vivre chacune dans

24. Ibid., p.124.

sa langue, sa culture"²⁵. A l'heure actuelle les programmes de français sont beaucoup plus répandus dans tout le Canada, mais le français n'a pas encore atteint l'égalité avec l'anglais. Il faut également mentionner les efforts de l'Université de Moncton, l'institution acadienne qui a probablement la plus contribué au développement culturel, social, politique et économique des provinces maritimes et qui a donné aux Acadiens une fierté, un sens de l'identité et une confiance face à l'avenir"²⁶.

Bien des établissements scolaires et des universités hors du Québec s'adhèrent aux différents types de programmes de français. A titre d'exemple nous pouvons citer -- l'Université d'Ottawa (bilingue) où se situent le Centre de recherche en civilisation Canadienne française et l'Institut de la Linguistique et de la Didactique. Autrement, il s'agit aussi de la création des universités de langue française à l'heure actuelle dans les autres provinces canadiennes.

En effet, le domaine de l'enseignement des langues secondes est d'origine récente et de le reconnaître en tant que discipline distincte est bien évident. De même, la société

25. MCKENNA Frank (Premier Ministre du Nouveau Brunswick), entrevue in Langue et Société N°25, Hiver 1988, Canada, p.10.

26. ARSENAULT Fernand (cité), L'AFCO et l'Université franco-ontarienne in Langue et Société, Numéro 29, op.cit., p.20.

canadienne est pénétrée dès les années '60 de normes et de coutûmes variées des clientèles scolaires où l'éducation accuse d'une visée multiculturelle car le Canada sollicite l'intégration des élèves d'environnement ethnique et social différent. L'école reflète bon gré malgré la société et, le peuple varié au Canada s'influence mutuellement. En effet, les commissions scolaires provinciales ont un travail important à concevoir des programmes en français qui pourraient satisfaire la majorité aussi bien que les autres minorités ethniques (y compris la minorité francophone).

Abordons, par la suite la situation de l'enseignement du français au Québec.

Le débat linguistique vis-à-vis de la langue d'enseignement au Québec.

De prime abord, le Québec se distingue du reste du Canada au plan linguistique et culturel. "La langue française est, donc, à la fois le signe le plus évident de leur identité et la cause de leur pénible cheminement historique. Toutes les luttes qu'ils ont menées par le passé et mènent encore dans le présent touchent par un aspect ou l'autre à leur identité linguistique"²⁷.

27. MOISAN Clément et PAQUETTE Jean-Marcel, op.cit., p.122.

Jusqu'aux années 60 du XX^e siècle, le Québec, sauf Montréal, ville cosmopolite et urbaine, vivait une existence rurale et religieuse. La culture de la terre et la foi religieuse étaient le centre de leur être. Ainsi, puisque les questions pédagogiques étaient à l'oeuvre du clergé de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) le principal facteur d'unité de la société québécoise entre les deux guerres était la préservation de la foi plutôt que la langue. Bref, l'intégration au sens large visait la religion et non la langue.

Après la 2^{ème} guerre mondiale la langue a commencé à occuper une position prioritaire dans la société québécoise car les Québécois se sont rendus compte du fait que la religion n'était pas menacée, c'était plutôt la langue malgré le maintien de l'éducation scolaire confessionnelle. Vers les années 60, la primauté accordée autrefois à la foi religieuse a diminué et le nationalisme québécois se fondait d'orès et déjà sur la langue dans un premier temps. En effet, ces années marquent en même temps le passage de l'Eglise vers l'Etat, l'Etat devient désormais, "la principale institution régulatrice voire même interventionniste"²⁸. Le Ministère d'éducation du Québec était fondé ainsi en 1964.

28. TADDEO Donat et TARAS Raymond, Débat Linguistique au Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 1987, Canada, p.218.

De toute manière, l'étatisation dans une société hétérogène (en vue des vagues d'immigration au Québec) mène à des législations linguistiques. Il s'agit de la promulgation de trois lois - 63, 22 et 101 pour la sauvegarde et la promotion de la langue française au Québec. Déjà, lors de la Révolution Tranquille des changements et des innovations étaient les besoins de l'heure. D'ailleurs, à travers la langue, l'Etat visait également les "compétences économiques", de surpasser le statut de simples travailleurs, les Québécois visaient le progrès et la stabilité économique aux échelles supérieures de la gestion qui autrement étaient dans les mains des Anglophones Montréalais.

Les trois lois sur la langue française au Québec mettaient en lumière premièrement la désanglicisation de la société québécoise, car même si les Anglophones constituaient une minorité au Québec, les immigrants ayant le choix, à l'époque, de choisir la langue et la culture de leur choix se penchaient vers la langue qui assurait la stabilité socio-économique, ce qui menaçait le maintien linguistique et culturel de la société québécoise. Or, ces lois faisaient du Québec également une province unilingue.

C'était en 1969, que fut adoptée la première loi sur la langue - la loi 63 qui a mobilisé "toutes les communautés

linguistique du Québec avides de défendre ou de promouvoir leur intérêts individuels"²⁹. Cette loi accordait un statut particulier au milieu montréalais et abordait également l'enseignement de l'anglais et du français comme langue seconde ou maternelle dans les écoles et mettait l'accent sur les droits linguistiques au niveau collectif et individuel. La loi 22, une loi plus sévère a été adoptée en vue des conséquences désastreuses de la loi 63 qui perpétuait en effet l'anglicisation des immigrants et de la population québécoise également.

La loi 22 soumet à certaines restrictions, l'admissibilité à l'école anglaise au Québec. Cette loi accorde une priorité à la langue française dans tous les domaines publics et privés de la société québécoise. La loi 22 de 1974 garantit au français le statut de langue officielle du Québec. Mais ce n'était qu'avec la loi 101 en 1977 que le Québec a subi des changements importants au moyen de la langue française. Cette loi accorde la priorité du français sur l'anglais dans les interactions de l'Administration et de la vie quotidienne ce qui implique un unilinguisme complet de la province du Québec. Le français s'implique désormais dans tous les aspects de la vie du Québec - aux niveaux législatif, de travail, d'affaires, de commerce et évidemment de l'enseignement.

29. TADDEO, Donat et TARAS Raymond, Introduction, op.cit., p.8.

Dans le domaine de l'éducation, le français en tant que langue d'instruction, s'imposait à tout le monde, cette loi limitait l'accès à l'école anglaise également aux enfants des Canadiens Anglais d'autres provinces qui se sont installés au Québec. Toutefois, dans les années 80, la loi a subi des modifications dans la Charte de la langue française - selon lesquelles, les parents qui ont reçu leur enseignement primaire en anglais au Canada ont le droit de faire instruire leurs enfants en anglais. Un autre règlement permet les jeunes non-Francophones à s'inscrire dans les écoles anglaises pourvu que leurs frère ou soeur soit ou y ait déjà été inscrit(e). Cette disposition ne faisait pas allusion à l'instruction des parents, il suffisait qu'ils soient Québécois. Mais pour les immigrés et les Francophones, souvent sans choix, ils sont obligés de s'instruire en français. D'ailleurs la Nouvelle Loi sur les langues officielles de 1988 vise à protéger les droits des communautés anglophone, francophone et d'autres ethnies linguistiques. Cette nouvelle loi favorise une utilisation accrue du français et l'amélioration des problèmes des minorités anglophones au moyen de programmes éducatifs et des projets de développement communautaire, "Le préambule de la nouvelle loi est un engagement à promouvoir les minorités francophone et anglophone et à favoriser le développement des deux langues officielles dans toute la société canadienne"³⁰.

30. FORTIER D'Iberville (Commissaire aux Langues Officielles)
Entrevue in Langue et Société N°25, op.cit., p.4.

Le cas des immigrants au Québec est très particulier: avant la 2^{ème} guerre Mondiale, ils vivaient dans une province dominée par les Anglophones, que dans les années 50 et 60, ils étaient témoins de tentatives visant à faire du Québec un milieu authentiquement bilingue et que vers le milieu des années 70, ils vivaient dans une province en grande partie unilingue"³¹. La langue, petit à petit, devient une action politique et dans le domaine de l'éducation ce qui n'était que d'ordre pédagogique était perçu, comme l'a fait observer MacDonald, "dans un contexte de libération culturelle, économique et même politique"³². Néanmoins, la province du Québec formule des programmes scolaires qui sont pluriels en contexte et tiennent compte de la réalité multiculturelle et de la mosaïque canadienne. Il faut souligner le fait que le Québec est unique car cette province parmi ces universités de langue française (Universités de Sherbrooke, de Montréal, du Québec, Laval etc..) comprend les Universités de langue anglaise: McGill University, Bishop University et Concordia University à titre d'exemple.

Voilà, devant nous, donc, une étude brève de la situation linguistique au Canada et particulièrement au Québec. Les polémiques y restent et sont loin d'être résolues. En raison du caractère bilingue du Canada, bien des ressources financières

31. TADDEO, Donat et TARAS, Raymond, op.cit., p.87.

32. MacDONALD (cité) in Débat Linguistique au Québec, op.cit. p.95.

sont consacrées dans l'enseignement/apprentissage des deux langues officielles du Canada. Cependant, les clientèles qui s'inscrivent aux cours variés du FLS* n'appartiennent, pour la plupart, à ni l'une ou l'autre langue, mais les programmes de langues secondes tiennent compte premièrement des différences et des besoins langagiers des étudiants d'autres pays du monde. Mais, avant d'aborder les dimensions particulières de la didactique des langues secondes dans le chapitre suivant, soulevons une dernière problématique en ce qui concerne le FLS.

Quel français enseigner/apprendre dans le contexte canadien?

Un apprenant qui s'inscrit pour un cours du FLS souhaite à apprendre le français qui est international, un français parlé par tous les Francophones du monde. Au Canada, cette question sur la langue pose bien des problèmes. S'agit-il d'un français canadien, québécois, hexagonal ou uniquement d'un français international? En principe, l'enseignement du français dans les provinces canadiennes varie. La langue est censée faire appel à la communauté francophone de la province. Le français provincial est marqué par les particularités de l'accent québécois au Québec, décoré de canadianismes et de la retention des archaïsmes de l'ancien français dans le lexique. En Acadie, le français employé auparavant était dans une grande mesure archaïque,

* Français Langue Seconde

la survivance du français en Acadie était menacée par le manque de lien avec la France. Ainsi, isolée d'autres Francophones, l'Acadie a évolué linguistiquement dans sa façon particulière. Aujourd'hui son français est fortement influencé par le réseau canadien français de la radio et de la télévision. Dans le reste du Canada (Alberta, Colombie Britannique, Manitoba, etc.) l'accent sur FLS est parfois marginal car le français en tant que langue de travail ne contribue presque rien à l'économie.

Néanmoins, les médias ont porté des effets même négatifs sur le français - la présence des Etats Unis fait inclure des anglicismes dans le français du Québec et du reste du Canada. Au Québec, la séparation de la mère patrie et l'adaptation aux événements historiques en réalité différente résultent dans les réaménagements linguistiques. J.-L. Joubert définit assez objectivement la situation québécoise, d'après lui, "dans le cas du Québec, la revendication francophone signifie à la fois la volonté de se démarquer de l'environnement anglo-saxon et l'affirmation d'une originalité linguistique et culturelle par rapport à la France et aux Français"³³.

Par conséquent, le français au Canada, et plus spécifiquement au Québec présente des variantes géographiques.

33. JOUBERT, Jean-Louis (Villettanense), Littératures francophones et Enseignement du français in Français d'ailleurs, 23, BREF, Larousse Distributeur, Paris, 1980, p.7.

Pour un locuteur dans un contexte géographique particulier et pour qui l'usage du français devient une affaire quotidienne - quel français va-t-il apprendre? De même, les médias diffusent des accents variés de français au Canada. Mais, au sein de tous ces problèmes, il est vrai que le français au Canada est celui qui s'adapte à son milieu et qui en même temps prévoit une interaction avec tous les Francophones du monde. Il s'agit bien d'un français utilisé couramment à travers le monde avec ses régionalismes et ses accents particuliers. Le français de la France a également ses accents et ses particularités par rapport au français de Paris.

Dans les cours différents du FLS qui se déroulent au Canada, dans les écoles, les collèges et les universités, la prise de conscience de la clientèle hétérogène est primordiale. Afin d'incorporer cette nouvelle approche dans le domaine des langues secondes/étrangères, une révision au niveau du curriculum, de la formation des enseignants est inévitable. Dans le troisième chapitre du présent mémoire, il est bien ces aspects que nous traiterons en détail avec une étude courte des cours différents du FLS au Canada.

CHAPITRE III

DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE AU CANADA

L'enseignement/l'apprentissage des langues secondes et étrangères remplit diverses fonctions autant pour l'individu que pour la société dans cet âge d'internationalisme. En raison de son existence socio-politique particulière, le Canada accorde une primauté à l'enseignement/apprentissage de ses deux langues officielles - anglais et français en tant que langues secondes dans le système scolaire. En tant qu'Indiens, il nous est donc très pertinent d'étudier le "Pourquoi" et le "Comment" de l'enseignement des langues secondes, dans le présent contexte de français. Il est à noter qu'au Canada, c'est le gouvernement provincial qui s'occupe du domaine de l'éducation, y compris celui de la didactique des langues. Cela veut dire que le programme du FLS pourrait varier d'une province à l'autre. Ainsi, nous aurons deux systèmes d'enseignement/apprentissage du FLS devant nous, celui du Québec et celui qui existe hors du Québec.

Tout de même, dans un premier temps, nous étudierons les différents cours du FLS diffusés en général hors du Québec et au Québec d'une seule optique. Avant d'aborder les programmes

du FLS il faut souligner le fait que le FLS n'est pas uniquement prévu pour les deux groupes fondateurs mais comprend également une clientèle pour qui le français pouvait être souvent une langue étrangère - Il s'agit bien des Allophones du Canada (non du Québec).

Etablissons un survol bref des différents cours du FLS.

Le programme d'immersion: Ce programme a pris forme à St. Lambert, à Montréal (Québec) en septembre 1965. Au départ, le but était de permettre aux jeunes Anglophones d'apprendre le français dans cette région où le français était la langue majoritaire. Ce programme vise un apprentissage du français plus effectif que les cours traditionnels. En fait, l'immersion comprend les situations où la langue seconde (LS) est introduite par "le truchement de matières scolaires qui sont enseignées dans la LS (le FLS dans notre cas) et ce, à l'intérieur de la communauté linguistique d'origine". Ces cours ont lieu aux niveaux - précoce, intermédiaire ou tardif¹ - l'enseignement commence entièrement en français et au fur et à mesure l'enseignement devient bilingue au niveau tardif.

Face aux résultats positifs, les autres provinces canadiennes ont révisé leur système scolaire pour y introduire

1. POULIN-MIGNAULT, Hélène, Splendeurs et Misères de l'immersion, communication présentée lors du Congrès International sur les Etudes Canadiennes Françaises à New Delhi, 09-13 décembre, 1991.

les programmes pareils. Il faut préciser que l'autonomie provinciale permet la mise en oeuvre des programmes divers du FLS au Canada. Autrement, les cours d'immersion visent les Anglophones à Montréal tandis que dans les autres provinces dont l'anglais est la langue de la majorité, manque d'écoles élémentaires françaises, le public scolaire est composé d'Anglophones et de Francophones², par exemple, en Alberta, en Colombie Britannique, en Ontario etc. Cependant, l'immersion a connu un succès énorme dans plusieurs régions canadiennes, par exemple - Victoria, Coquitlan, Winnipeg, Cochrane, Toronto, Ottawa, Montréal et ainsi de suite, surtout au niveau précoce³. Ces cours, par ailleurs, encouragent un bilinguisme fonctionnel et l'expression en langue française.

Les programmes de français de base: La mise en oeuvre de ce programme comprend l'apprentissage du FLS à travers les cours à horaire fixe (40 minutes par jour approx). Les cours de français de base font partie du programme scolaire des écoles élémentaires et secondaires au Canada. L'accent est mis sur l'acquisition du FLS et sur le développement des attitudes et des habiletés de communiquer avec les Francophones et les connaître plus prochainement. Le français de base n'assure qu'un fondement linguistique - le bon maniement du français à l'oral.

2. CAREY Stephen J., Pour ou contre le bilinguisme in Bilinguisme et Enseignement du Français, op.cit., p.61.

3. SWAIN Merril, French Immersion Programs accross Canada, Research Findings, in the Canadian Modern Language Review, Vol.31, November 1974, N°2, p.117.

Ces cours sont obligatoires au niveau précoce et optionnel (au choix) au niveau supérieur et se tiennent tous les jours. Les enseignants doivent être bilingues et doués de diplômes précis en pédagogie.

Les autres programmes en FLS au Canada: Plusieurs provinces canadiennes s'adhèrent aux divers programmes du FLS dans leurs collèges ou leurs universités, à titre d'exemple: dans les Universités de Victoria, de Saskatchewan, Collège Algonquin (Ontario), de Montréal, de McGill, d'Ottawa etc. Il existe, d'ailleurs, le programme de cours d'été de langue - bourses. Les boursiers, des étudiants canadiens, sont accordés des bourses qui leur permettent de s'inscrire à des cours d'immersion de six semaines dans quelques collèges et Universités canadiens. Toutefois, tous les cours du FLS tiennent compte de leur clientèle hétérogène provenant de pays différents.⁴

Les cours réguliers: Ils sont dispensés avec ceux de l'immersion dans les écoles anglophones au Québec. Ces cours du FLS sont obligatoires à l'âge précoce. Ces classes fournissent l'enseignement du FLS à raison d'un minimum de 120 minutes par semaine au primaire et de 100 heures par année au secondaire⁵.

4. Source - Conseil des programmes de langues secondes au Canada, Brochure Canada, ISBN 0-9696034-0-1.

5. MARTEL Angeline, Un contrat socio-communicatif: l'enseignement du français langue seconde au Québec en 1990 in AQEFLS (Bulletin), Actes du II^e Congrès, Montréal, 1990, Vol.12, N^o1, 1990, Québec, p.49.

Programme d'accueil et de francisation: Conçu au Québec, ce programme est en vue des jeunes immigrants non-admissibles dans les établissements de langue anglaise (d'après la loi 102) et également pour les membres des minorités désirant s'intégrer volontairement au système d'éducation québécois. Ces cours envisagent le développement des attitudes positives vis-à-vis de la culture d'accueil. Un élève passe en moyenne 10 mois à apprendre la langue et la culture québécoises pendant toute la journée scolaire avant de poursuivre ses études dans une classe régulière de langue française. Ce programme fait appel aux immigrants habitant au Québec depuis moins de 5 ans et la francisation pour les immigrants qui y résident depuis plus de 5 ans⁶.

Centre d'orientation et de Formation pour immigrants (C.O.F.I.)

Le Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (MCCI) au Québec dispense des cours du FLS aux immigrants adultes. Ces cours sont subventionnés en vertu d'une entente Ottawa - Québec et visent une meilleure intégration des immigrants dans le marché du travail québécois. Il s'agit de 8 COFI pour les cours à temps plein ou partiel depuis 1987⁷.

6. MARTEL Angéline, op.cit., p.50.

7. Ibid., p.52.

Pour nous, il serait question de traiter ces cours (sauf C.O.F.I.) destinés aux apprenants inscrits dans les écoles et les collèges du Canada pour la plupart. Dans le contexte canadien, comme dans les autres parties du monde, les années 50-60 du XX^e siècle mettaient en lumière l'étude des structures grammaticales à travers la méthode traditionnelle et la méthode directe. Jusqu'à la fin des années 70, c'était la "méthode" qui surpassait l'étudiant et le professeur. Ce n'était qu'avec l'avènement de l'approche communicative que la langue en tant que communication est mise en oeuvre.

Dès lors, cette approche cherche à développer les connaissances et les habiletés à communiquer, tant écrites qu'orales. Cette petite description était nécessaire afin que nous puissions comprendre également les évolutions dans le domaine des langues secondes au Canada. Car, l'approche communicative amène de nouvelles tendances et de nouvelles démarches tantôt dans le domaine des méthodes tantôt vis-à-vis des professeurs au Canada, et il s'agit bien de l'étude de ces changements et de ces renouvellements dans ce chapitre. Premièrement, nous élaborons l'évolution des méthodes utilisées et des programmes du FLS hors du Québec, deuxièmement au Québec et finalement les influences de ces changements sur le professeur de langue qui, à leur tour, touchent le fond même des programmes du FLS au Canada.

La classe de FLS en milieu scolaire au Canada met devant le professeur les têtes bien différentes, car, "l'insertion d'élèves étrangers dans les classes aux homogènes que celle du réseau français peut entraîner des modifications dans l'organisation du travail du maître et même dans l'organisation du travail de l'ensemble des classes"⁸. Ainsi, le public d'aujourd'hui se vante d'une identité multiculturelle et pluriéthnique dans les cours du FLS dans le contexte pluriel canadien. De nos jours, en didactique des langues secondes, il est bien ces aspects qui sont soulignés et toute amélioration dans ce domaine vise la prise de conscience de cette clientèle particulièrement diverse au Canada. Cette hétérogénéité extrême ne se manifeste pas uniquement au niveau de la clientèle mais également au niveau de la conception des cours, par ex.: nombre d'heures d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, type de cours etc.

Le français langue seconde hors du Québec

Tout en étant d'ordre linguistique, la didactique des langues secondes doit adhérer aux besoins politiques qui y jouent un rôle de premier plan. Les programmes majeurs du FLS sont le programme d'immersion et le programme de français de base hors du Québec. Les deux sont destinés, pour la plupart, aux jeunes

8. STANOJLOVIC M. (cité), Le Débat Linguistique au Québec, op.cit., p.6.

à l'école aux niveau différents. Les autres cours du FLS ne font pas partie souvent du programme scolaire. Au sujet d'immersion, il est bien le côté "langue" que nous soulevons et non son emploi pour l'enseignement d'autres matières.

En raison de son identité bilingue et multiculturelle, les aspects du bilinguisme du plurilinguisme et l'enseignement des langues prédominent la politique nationale canadienne. Mais, le Centre des Langues Modernes, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a adopté une attitude apolitique mais positive vis-à-vis du bilinguisme, de l'éducation bilingue et l'enseignement/apprentissage des langues secondes, et y poursuit les recherches extensives. Les recherches pour l'élaboration des manuels et des programmes en langues sont encouragées fournissant ainsi une aide suffisante en programme d'études, en évaluation et ainsi de suite.⁹

La composition hétérogène de la classe de langue met en oeuvre tout d'abord "la probabilité d'usage" de la langue apprise. Par conséquent, si auparavant les manuels du FLS étaient axés sur la France, de nos jours ils se voient élaborés au Canada. L'objectif de concevoir les méthodes locales est de prendre en compte le milieu dans lequel se trouve l'apprenant

9. Profile: The Modern Language Centre at the Ontario Institute for Studies in Education in Alberta Modern Language Journal, Vol.26, N°1, Fall 1987, p.43.

et de lui faire apprendre une langue d'une telle manière qu'il pourrait se débrouiller en dehors des confins de la classe de langue.

Les outils pédagogiques que nous allons examiner provoquent la participation de l'apprenant, en le faisant "co-gestionnaire de son apprentissage"¹⁰. L'appel aux réalités francophones plus proches au vécu de l'individu, dorénavant, dans les manuels et les programmes du FLS vise à souligner la façon de vivre des Québécois, des Acadiens et des Francophones d'autres provinces canadiennes. Ce qui fait, par ailleurs, avancer le FLS du simple au complexe, de l'intérieur à l'extérieur, et du régional à l'international. Ce renouveau touche également la mise en contact des apprenants du FLS avec les accents variés du français au Canada et surtout avec les régionalismes particuliers.

Avant de déboucher notre étude sur quelques méthodes du FLS au Canada/au Québec, il faudrait mentionner que nous ne mettrons en lumière que le côté culturel et socio-linguistique des manuels et des stratégies pédagogiques. Ainsi, maintenant nous allons étudier "Grammaire Française et Mise au Point" - deux méthodes du FLS élaborées au Canada et qui sont couramment

10. PORCHER L. (cité) in Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS pour un public universitaire ontarien, (niveau intermédiaire) (BESNARD Christine, thèse de doctorat). Sous la direction du Professeur Henri HOLEC, 1987, à paraître aux Editions du G.R.E.F., Toronto, Canada.

utilisées en tant que matériel didactique dans quelques écoles secondaires à l'Ontario, et quelques universités canadiennes. Cette étude nous aiderait à comprendre plus clairement les objectifs du FLS que nous venons de traiter brièvement ci-dessus.

"Grammaire Française"

Auteur et date de parution : Cet ouvrage a été conçu par Jacqueline Ollivier de l'Université de Stanford aux Editions Etudes Vivantes, Montréal en 1978.

Clientèle visée : Les étudiants avancés de français langue seconde dont l'objectif est de se perfectionner en français.

Description du manuel : Cet ouvrage de référence se situe "à mi-chemin entre un bon dictionnaire et un manuel d'enseignement (...)"¹¹. Il comprend 20 leçons, chacune comporte un bloc grammatical relativement indépendant. Les explications et les applications diverses d'un bloc grammatical sont suivies d'exercices multiples dont un, en particulier contient des textes français. "Grammaire Française" commence avec les syllabes et les accents (leçon 1) et se termine avec les temps littéraires, les nombres, la date et l'heure. Un lexique français-anglais se trouve à la fin du manuel.

11. BIBEAU, Gilles et SHIATY, Laila (cités) in "Grammaire Française" (Jacqueline OLLIVIER), Editions Etudes Vivantes, Montréal, 1978, p.v.

Contenu linguistique et culturel : La plupart du lexique apparaissent sous forme d'explication des règles de grammaire et dans les exercices qui les suivent. Le niveau du français est tantôt standard tantôt littéraire. Les textes qui servent comme support aux structures de grammaire sont basés sur la littérature française ce qui rend le français parfois soutenu. Il s'agit des textes littéraires tirés des oeuvres de Mme de Sevigné, Buffon, Nathalie Saurraute, Prévert, Balzac, Rousseau, La Bruyère, Voltaire à titre d'exemple. Ce manuel vise plutôt le perfectionnement écrit même s'il comprend quelques exercices à l'oral. L'inclusion des textes littéraires démontre déjà la traditionalité du manuel surtout au niveau de son contenu culturel et linguistique. (Veuillez en trouver un exemple dans Annexe VIII)

"Mise au Point"

Auteur et date de parution : Ce manuel est conçu en 1989, par Michel A. Parmentier de Bishops University chez Holt, Rinehart and Winston of Canada, Limited.

Public visé : Ce manuel du FLS est destiné aux étudiants de niveau post-secondaire ayant déjà des connaissances de base en français.

Description du manuel : Ce manuel vise "un nouveau palier d'assimilation et d'utilisation de la langue"¹². Les chapitres

12. PARMENTIER, Michel A., "Mise au Point", Holt, Rinehart and Winston of Canada Limited, Toronto, Canada, p.111.

sont, pour la plupart, indépendants les uns aux autres ce qui permet d'ailleurs aux apprenants de l'adapter selon leurs besoins propres et l'enseignant est libre d'évoluer ses propres démarches pédagogiques. Le manuel comprend 15 chapitres dont chacun comprend trois volets - grammaire, lecture et vocabulaire. Les chapitres sont sans titre, "Mise au Point" est aussi accompagné d'un programme de laboratoire.

Contenu linguistique et culturel : Puisqu'il s'agit d'un manuel du niveau post-secondaire, les étudiants sont appelés à faire des lectures de plus en plus nombreuses. Mais, au lieu de consacrer les textes au domaine littéraire, les textes font partie de la presse francophone canadienne et française. "Pour une moitié canadiens et pour l'autre français, les textes choisis offrent l'avantage de deux points de référence distincts et présentent en outre une grande diversité de styles"¹³. Ces textes visent à susciter l'intérêt des étudiants et à les motiver à participer dans le processus pédagogique. Il s'agit des "extraits de livres, articles de revues et de journaux"¹⁴ tirés par exemple de La Presse (Montréal), L'Express (Paris), Commerce Canada (Ottawa), Survivre aux Soins (Montréal), L'Actualité (Montréal), Le Nouvel Observateur (Paris) etc. Les thèmes des textes varient de "Qu'est-ce que c'est la francophonie? L'éducation des adultes, Que manger pour être en forme?" à

13. Ibid., p.iv.

14. Ibid.

"Pourquoi s'habille-t-on?, Qu'est-ce que la maladie?"

La partie "vocabulaire" propose un lexique français-anglais et on "y retrouve des locutions et des mots qui, tout en appartenant au langage courant, élargissent le vocabulaire de base de l'étudiant"¹⁵, ce qui porte à la fois sur la vie quotidienne du monde contemporain. Par ex. il s'agit du vocabulaire particulier du logement, de la justice, de la famille, de la politique, du théâtre, de l'économie domestique etc.

La partie "lecture" est incluse pour son intérêt unique. Les exercices qui suivent portent toujours sur la lecture et se terminent avec ceux qui provoquent des dialogues et des conversations parmi les étudiants et l'enseignant. Par exemple: Qu'est-ce qui constitue pour vous le nécessaire? Qu'est-ce que vous considérez être du luxe? Etes-vous pour ou contre l'examen? Mariage ou union libre etc. (A titre d'exemple, voir Annexe VIII)

L'objectif de mettre en relief ces deux méthodes était principalement de faire ressortir les différences entre les deux et d'en dégager les changements même si elles n'appartiennent pas au niveau que nous souhaitons étudier. Restant toujours dans le domaine de l'enseignement du FLS hors du Québec, abordons

15. PARMENTIER Michel, op.cit., p.v.

le sujet du programme de français de base qui est diffusé dans les différentes écoles canadiennes. Nous y avons fait déjà allusion au début de ce chapitre (cf. les programmes du FLS au Canada). 90% des Canadiens y sont inscrits. Les renouvellements dans ce domaine seront applicables à tout programme de français de base et de l'immersion.

L'élaboration du programme d'études multidimensionnel en français de base:

"L'Etude nationale sur les programmes de français de base" est mise au point en 1985 grâce aux travaux sincères de H.H. Stern, fondateur et le premier directeur du Centre de langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. En vue de la réalisation de ce projet au niveau national, M. Stern a inspiré les regroupements de plusieurs professeurs, chercheurs, représentants de ministères qui ont travaillé ensemble. Cette étude offre une série de recommandations qui risquent de modifier l'enseignement du FLS au Canada. Cette étude propose une "multiplicité des stratégies"¹⁶ qui favoriseront ainsi un "curriculum" (un programme) à contenus multiples.

Le point de départ, il semble donc, c'est d'abandonner les programmes volontairement appauvris orientés presque

16. LEBLANC Raymond, Le curriculum multidimensionnel: une synthèse, La Revue canadienne des langues vivantes, Vol.47, N°1, octobre 1990, Canada, p.34.

exclusivement sur le code (linguistique) pour y insérer les contenus variés qui soient pertinents pour l'apprenant et "susceptibles de lui faire vivre des expériences qui auront une influence à long terme sur son éducation générale tout en lui permettant en même temps d'apprendre la langue seconde"¹⁷. Ce programme prend forme grâce à la demande des membres de l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS) surtout dans les écoles élémentaires et secondaires à travers le Canada.

Programme multidimensionnel : Ce programme comprend l'intégration de 4 "syllabi" et ces 4 composantes s'établissent mutuellement des liens "pour contribuer à la formation d'un tout homogène:

1. un syllabus "langue"
2. un syllabus "communicatif/expérientel"
3. un syllabus "culture"
4. un syllabus de "formation langagière générale"¹⁸.

Traitons-les individuellement et brièvement :

- a) Le syllabus langue : "constitue un inventaire des principaux éléments langagiers auxquels un apprenant devrait être exposé pour lui permettre la capacité de communication"¹⁹.

17. LEBLANC Raymond, Le curriculum multidimensionnel en FLS in AQEFLS, op.cit., p.68.

18. Ibid., p.69.

19. PAINCHAUD, citée in Le Blanc, ibid., p.71.

- b) Le syllabus communicatif/expérientiel: Les contenus de ce syllabus envisagent les domaines d'expérience des apprenants, c'est-à-dire les différentes dimensions, des rapports d'un individu avec son environnement. Pour les adolescents il s'agit de 5 dimensions principales: physique, sociale, civique, ludique et intellectuelle.
- c) Le syllabus culture: La visée, c'est le socioculturel de la langue elle-même qui met en valeur l'importance de la connaissance culturelle qui est une partie inséparable de l'interprétation des messages. Le besoin de prendre en compte, dès l'abord, l'environnement immédiat de l'élève sert à établir les liens étroits entre sa réalité et celle de la culture seconde. Le contact avec la culture se fait progressivement des faits régionaux, provinciaux, nationaux aux faits internationaux. Le contenu culturel est de nature contemporaine et qui peut motiver les apprenants du FLS.
- d) Le syllabus de formation langagière générale: L'aspect important de ce programme multidimensionnel - c'est l'élargissement des horizons de l'élève et l'atteinte d'un niveau fonctionnel de bilinguisme qui pourraient l'insérer au mieux dans la réalité multiculturelle canadienne. Il s'agit aussi, d'aider l'apprenant dans son apprentissage afin d'améliorer son efficacité d'apprenant. Cette formation

"établit l'inventaire des contenus d'ordre linguistique, culturel et stratégique" qui peuvent favoriser à la fois l'apprentissage en langue seconde et la formation générale de l'élève (Le Blanc).

Le matériel pédagogique d'illustration de cette étude nationale qui a été développé apparaît sous forme de "se lancer en affaires avec un jeu", "Initiation au voyage" et "J'ai faim". Ces manuels étaient élaborés pour les élèves de FLS au Canada et ont connu un grand succès. Bref, cette étude propose une solution probable "à la complexité de la communication(...)"²⁰.

En générale cette étude vise à promouvoir un relativisme culturel parmi les étudiants à travers les stratégies et les manuels pédagogiques innovateurs en classe du FLS. La prise de conscience du contexte "francophone" est une des composantes principales de ce programme. Il s'agit de la mise en contact de la réalité individuelle avec celles des communautés francophones au Canada et dans le monde. Cette étude prévoit également, dans le contenu culturel, les références aux accents et aux niveaux du français dans les différentes provinces. Le cours du FLS est lié aux réalités socio-économiques de la société, par ex.: comment réussir dans un lieu de travail

20. LE BLANC Raymond (1990), op.cit. pp.66-79. Toute référence au programme multidimensionnel provient de cet article y compris les citations.

bilingue etc. La France et les autres communautés francophones sont traités en général mais toujours en tenant compte des aspects qui sont proches de la vie quotidienne. Ce programme nécessite assurément les renouvellements majeurs dans la partie consacrée aux professeurs.

Essayons maintenant de faire une petite description de la situation du FLS au Québec surtout dans le développement des méthodes pédagogiques. Au départ, il faut quand même constater que c'est le Ministère de l'Education du Québec (MEQ) qui s'occupe d'une grande mesure du domaine du FLS surtout en ce qui concerne l'élaboration des programmes et le perfectionnement des professeurs du FLS.

Le français langue seconde au Québec

D'après l'esquisse que nous avons établie dans le 2^e chapitre sur le contexte canadien, il est à noter que la clientèle du FLS au Québec et celle hors du Québec ne soient pas pareilles. Elles sont différentes premièrement parce que les cours du FLS au Québec s'adressent aux Allophones et aux Anglophones tandis que dans les autres provinces, il s'agit primordialement des Anglophones et des Francophones apprenant la langue minoritaire. Les Allophones d'autres provinces ne

se sentent guère le besoin d'apprendre le français puisque cette langue dans l'environnement du commerce, de l'économie et de la société ne leur semble pas indispensable. S'ils l'apprennent, ils le font volontairement.

Le première moitié des années 70, au Québec, sont marquées des ouvrages pédagogiques qui étaient élaborés suivant les grandes lignes des méthodes structurales et structuro-globales. Les méthodes du FLS pour les adolescents/adultes de l'époque étaient, "Ici On Parle Français (1966-72) Bonjour Canada (1979), De Vive Voix (1972), Transition (1970-72)" parmi d'autres²¹. Les années 80 mettent sur scène les manuels pédagogiques qui, dorénavant, soulignent l'importance de l'apprenant. Les manuels plus récents pour adolescents et jeunes sont principalement basés sur les nouveaux courants: l'approche communicative, la centration sur l'apprenant, la prise de conscience de l'autonomie de l'apprenant, l'appel à la culture maternelle de l'apprenant etc. Parmi d'autres, on peut en citer - "Cartes sur Table (1981), Méthode Orange (1980-82, version canadienne), FIEF (Français Indispensable, Élémentaire, Fonctionnel - 1981)²² et la collection Français Oral: Compréhension et Expression (collection de six cahiers - 1990).

21. LANDRIAULT Bernard, Les Méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec, Québec français, Québec, 1984, p.40.

22. Ibid., p.43.

Nous nous proposons, donc, de commencer à analyser un de ces ensembles pédagogiques en détail: notamment le plus récent - "La Collection Français Oral" que nous venons de citer. Ensuite, nous aimerions également voir de plus près "Cartes sur Table" une méthode d'origine française, surtout pour soulever sa pertinence d'emploi dans un milieu francophone canadien.

Avant d'entreprendre notre étude des méthodes pédagogiques québécoises, il vaudrait mieux tenir compte rapidement d'un organisme québécois - "Centre d'anglais et de français" de l'Université McGill, Montréal, Québec dont les professeurs ont conçu et élaboré les six cahiers de "La Collection Français Oral". Ces professeurs/experts ne sont pas seulement des spécialistes d'enseignement des langues mais sont également concepteurs/auteurs de matériels pédagogiques. Ce centre joue un rôle pilote dans le domaine du bilinguisme au Québec, surtout le français et l'anglais comme langue seconde. Il accueille un grand nombre d'étudiants canadiens - Francophones, Anglophones et Allophones. On y reçoit également, des étudiants étrangers. Pour nous, les activités de ce centre sont importantes surtout dans la mesure où elles conçoivent et élaborent des cours divers "adaptés aux besoins de cette clientèle diversifiée"²³.

23. LEGOUX Marie-Noëlle et POULIN-MIGNAULT Hélène, Centre d'anglais et de français, 1970-1980-1990, Université McGill, Montréal, p.2.

La Collection Français Oral : Compréhension et Expression

Cette collection comprend six cahiers d'exercices accompagnés d'une série de cassettes qui offrent un éventail varié d'enregistrements. Elle vise à améliorer la compétence de communication de l'étudiant en le familiarisant avec le français courant parlé dans différentes parties de la francophonie²⁴. Cette collection est conçue par les professeurs de l'Université McGill et ces manuels sont couramment utilisés. Abordons ces six manuels en plus de détail. Les six manuels sont "Comprendre des Énoncés Simples, Variations grammaticales et phonétique en français, Exécution d'instructions orales, Le français au Québec, Comprendre les Films, et Comprendre tout le monde".

"Comprendre des Énoncés simples" propose "dans les contextes courts et variés, des activités de discrimination auditive, de compréhension globale et de compréhension lexicale". Ce manuel allant de la phrase simple au mini-dialogue, vise à reconnaître des mots isolés dans les contextes divers: poèmes, chansons et dialogues et mène à la familiarisation du français courant parlé dans diverses parties du monde francophone. Dans ce manuel se trouve des chansons des Québécois, des Acadiens, les poèmes des Français etc.

24. Français Oral, op.cit., p.25.

25. LEGOUX Marie-Noëlle, (kwadnoef)? I Beg Your Pardon? in Centre d'anglais et de français, op.cit., p.13.

"Variations grammaticales et phonétiques en français parlé"

Ce module "traite de l'identification des indices grammaticaux, des terminaisons verbales ainsi que du système phonétique du français familier"²⁶. Il vise à faciliter la compréhension du français parlé et qui aidera également à une meilleure expression orale de différents accents du français parlé. Les exercices ont été enregistrés par des Francophones d'origine québécoise, française, belge, suisse, etc.

"Exécution d'Instructions Orales" propose "surtout des activités de simulation basées sur des situations de la vie quotidienne. L'étudiant doit réagir de façon pratique à des informations très diverses; il doit fonctionner en français"²⁷. Chaque chapitre "traite d'un thème de la vie courante: travail de bureau, voyage, régimes, restaurants, météorologie, spectacles, achats, etc."²⁸. Chaque thème est lié à la vie réelle de l'apprenant.

La deuxième série de modules pour un niveau plus avancé traite de problèmes plus spécifiques.

"Le français au Québec" L'objectif de ce manuel est d'habituer l'apprenant à l'accent à l'intonation, aux variations phonétiques, à la compréhension des mots et des expressions proprement

26. Ibid.

27. Ibid.

28. LEGOUX Marie-Noëlle, "Exécution d'Instructions Orales", chez Sodilis, Editeur Libraire, 1990, Montréal, p.ix.

québécois les plus courants afin de le "permettre de fonctionner activement dans les divers milieux socio-culturels du Québec"²⁹. Or, c'est le français qu'on parle au Québec c'est que le "Québécois eux, (ont) leur manière de parler français"³⁰.

"Comprendre les Films" "s'adresse à des étudiants qui veulent accroître tant leur compréhension globale que leur habileté à comprendre des documents audio-visuels authentiques"³¹.

Conçu par H. Riel - Salvatore et G. Six.

"Comprendre tout le monde" vise l'acquisition de stratégies de compréhension du discours dans diverses conditions d'écoute, des plus structurées aux plus difficiles. Il comprend - des interviews, des exposés, des échanges de vue et des conversations telles qu'on les entend à la radio et ces documents sont variés en accents, au ton et au contenu³². Pour ce qui est du contenu, à partir de XX chapitres - 7 textes portent sur le Québec, trois sur le Canada, un sur la France et 8 sur les autres régions francophones ou non-francophones, par ex. - les pays arabes, le Nigeria, le Japon, l'Haïti, les autres provinces canadiennes etc..

29. MIGNAULT Hélène et SIX Gilles, Objectifs in Le Français au Québec, manuel de Français publié chez Sodilis éditeur libraire, 1990, Montréal.

30. Ibid., p.ix.

31. Publications, Centre d'anglais et de français, op.cit., p.26.

32. AUBERT J.-P., FLETCHER J., SHEPPARD B., Introduction, Comprendre Tout le Monde, publié chez Sodilis Editeur Libraire, Montréal, Canada, 1990.

Développons deux de ces méthodes, "Comprendre tout le monde" et "Le Français au Québec" plus minutieusement.

"Comprendre tout le monde"

Auteurs et date de parution: Les auteurs de ce module sont J.P. Aubert, J. Fletcher et B. Sheppard. Il est apparu chez Sodilis, Montréal, 1990.

Clientèle visée: Les étudiants ayant des connaissances avancées en français.

Objectif : "Comprendre tout le monde" va aider les apprenants du FLS d'abord "à comprendre des documents authentiques ou semi-authentiques très variés quant aux accents, au ton et au contenu"³³. Ce module tout en mettant l'accent sur le français oral encourage l'apprenant de s'emprimer plus librement à l'oral.

Description du matériel: Ce module comprend des entrevues et des conversations. Il prépare l'étudiant à participer à des conversations "réelles" avec des Francophones. Les sujets varient de "L'anniversaire d'Hiroshima, Tintin, Les Francophones au Canada" à "La vente de l'énergie électrique et La vie de famille". Puisqu'il s'agit de l'écoute des cassettes, l'acquisition du vocabulaire joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue.

33. AUBERT J.-P., ibid.

Description d'une leçon type: La deuxième leçon intitulée "Le cholestérol" est un rapport préparé pour l'Académie nationale des sciences des Etats Unis. Il est question d'une interview scientifique vivante et détendue. Les deux locuteurs ont un léger accent québécois. Après l'écoute l'apprenant est censé répéter quelques expressions d'après un modèle, il s'agit bien des exercices à l'écrit, où l'étudiant doit répondre aux questions quotidiennes et générales. Par ex.: Comment peut-on conserver la santé? Quelle est la situation du français en Alberta et ainsi de suite. Mais les questions portent toujours sur le texte écouté. A la fin de la leçon l'étudiant doit faire enregistrer son commentaire sur le texte particulier sur une cassette individuelle.

Niveaux de langue: Les accents et les niveaux de langue varient - du soutenu au très familier, des gens soit très clairs et logiques soit hésitants et émotifs. (A titre d'exemple, voir Annexe IX).

"Le français au Québec"

Auteurs et date de parution: Ce module a été conçu par Hélène Poulin Mignault et Gilles Six. Il a apparu chez Sodilis (Montréal) en 1990.

Clientèle visée: Puisque ce module est le quatrième dans la collection de six modules, les étudiants doivent avoir une assez bonne compétence en français oral.

Objectif: Le module vise à habituer l'élève à l'accent et intonation du français tel qu'on le parle au Québec. Comme souligne les auteurs de ce module, "les différentes manières de parler une même langue se distinguent par certaines particularités de prononciation, d'articulation, de même que par le choix des mots. Ces particularités sont manifestes non seulement d'un pays à l'autre, mais d'une région à une autre, d'un milieu social à un autre et même d'un individu à un autre"³⁴. L'objectif est de mettre devant l'étudiant les différentes manières de parler le français tout comme les différentes manières de parler anglais.

Description du matériel: Ce module comporte 5 parties - la première sur l'accent et intonation, la deuxième sur les variations phonétiques, la troisième sur les tournures syntaxiques, la quatrième sur les éléments lexicaux et la dernière sur le français tels qu'il se parle au Québec. Chaque partie est accompagnée d'écoute sur cassette. Les exercices sont sous forme de "répétition orale" et de questions - réponses sur le texte écouté.

Contenu linguistique et niveaux de langue: Dans la dernière partie, il s'agit bien des dialogues variés entre Québécois, entre les Québécois et les autres Francophones etc. et les niveaux de langue varient de "tu" à "vous". Les thèmes des

34. POULIN-MIGNAULT Hélène et SIX Gilles, op.cit., p.ix.

dialogues vont de l'homogamie, du parachutisme, de pour ou contre le mariage etc. Ainsi la langue parlée de ce module va "de la communication la plus familière à une élocution qui suit de très près l'expression écrite"³⁵.

Cette collection a connu un certain succès et il existe une demande croissante pour ce type de matériel au Canada. Elle est disponible également à la Bibliothèque Centrale de l'Université Jawaharlal Nehru, New Delhi, sans les cassettes accompagnantes. (Veuillez en trouver un exemple dans Annexe IX).

"Cartes sur Table"

Auteurs et date de parution: R. Richterich et B. Suter ont conçu ce manuel en 1981 chez Hachette.

Public visé : Grands adolescents et adultes débutants ou faux débutants.

Description du manuel: Tout en se basant sur l'approche communicative, ce manuel ne vise pas "la maîtrise de telle ou telle situation ponctuelle de communication (...) mais plutôt l'acquisition des moyens qui permettent de faire face à l'imprévisible de la communication et de se débrouiller, en fonction des possibilités de chacun dans les situations différentes"³⁶. Il s'attache aux conditions locales car

35. POULIN-MIGNEAULT, Hélène et SIX Gilles, op.cit., p.43.

36. RICHTERICH R. et SUTER B., Guide d'utilisation - Cartes sur Table, Hachette, Paris, 1981, p.4.

les leçons et les activités de classe donnent l'occasion à faire varier les exploitations différentes. A titre d'exemple, on y trouve les thèmes variés tels que: les événements du monde, ceux qui sont vécus par l'individu, la France et le pays de l'apprenant, les comparaisons entre les coutumes différentes des pays, les régions touristiques du pays de l'apprenant, les interviews avec des personnes francophones et ainsi de suite.

Contenu culturel et niveaux de langue: Ce manuel met en relief la France en premier qui est suivi de la francophonie.

"Attentifs aux paramètres des situations de communication, les auteurs de la méthode prennent en compte les niveaux de langue"³⁷. Ainsi, au contexte français s'attache celui de la francophonie et de l'apprenant pour aboutir éventuellement à l'autonomie de l'apprenant.

Malgré le fait qu'il s'agit d'un manuel d'origine française, il a connu un succès considérable dans le domaine du FLS au Québec, notamment pour son contenu hétérogène et riche et également pour les grandes possibilités qu'il offre à l'enseignant/enseigné dans des contextes plurilingue et multiculturel.

D'après l'aperçu que nous avons esquissé des méthodes du passé dans le premier chapitre (cf. Cours de Langue et de

37. LANDRIault, Bernard, op.cit., p.21.

Civilisation Françaises, Français Accéléré et Dondo) et celles du présent dans ce chapitre (cf. Cartes sur Tables, Mise au Point et la Collection Français Oral), nous pouvons constater que ces "ensembles pédagogiques" se distinguent non seulement du point de vue du contenu mais également du point de vue du traitement. Les textes et les exercices des méthodes récentes ont un rapport avec le vécu individuel et les tendances nouvelles accordent moins d'importance à l'enseignant qui reste souvent un observateur. Comme indiquent les auteurs de "Cartes sur Table", "les étudiants sont appelés à développer leur faculté d'observation, d'association, de déduction, de comparaison afin de trouver avec précision la solution aux problèmes posés"³⁸.

Le point de départ des leçons se diffère d'une leçon à l'autre en ce qui concerne les illustrations, les dialogues, les textes ou les activités (cf. "Cartes sur Table"). Tout se déroule autour des fonctions et des notions linguistiques. L'accent est mis sur le fait que la langue c'est agir et d'ailleurs les variations linguistiques et les niveaux de langue soulignent de leur côté les différentes manières de faire réaliser chaque acte de parole. De nos jours, d'après ce que nous avons élaboré, l'importance est davantage accordée à comment vivent les gens en société contemporaine et aux événements liés à la vie quotidienne.

38. RICHTERICH R. et SUTER B., op.cit., p.6.

L'enseignement des textes francophones, même au Canada, "suppose une pédagogie de différence, non pas l'emmagasinement de connaissances sur les réalités exotiques des (communautés) francophones, mais un enseignement qui sache rendre sensible et accueillant aux différences linguistique et culturelle"³⁹.

De toute façon, le manuel pédagogique ne constitue pas seul le "tout" du processus d'enseignement/apprentissage du FLS au Canada. Le manuel ne dit pas tout, c'est au professeur de langue de le découvrir et de le traiter de son mieux en classe de langue, ses stratégies et ses approches pédagogiques sont importantes. Or, essayons de prendre en compte la situation du professeur du FLS dans le contexte canadien face aux demandes variées de sa société.

Les professeurs du FLS dans le contexte canadien

Nous avons déjà démontré ci-dessus que l'apprenant emporte actuellement sur tout manuel, tout appareillage et toute technique du FLS. Afin d'y réussir le professeur du FLS est censé être conscient de plusieurs aspects particuliers qui font désormais le noeud de la didactique des langues d'aujourd'hui.

39. JOUBERT Jean-Louis, Littératures francophones et enseignement du français in Français d'ailleurs, BREF N°23, septembre 1980 (dirigée par Nicole GUEUNIER), p.11.

Ce qui veut dire que l'hétérogénéité de la classe du FLS rend plus complexe le travail du professeur de langue. Mais le professeur du FLS dans le contexte canadien n'est pas seul.

Au Canada, il va de soi que le perfectionnement des enseignants se fait à la prérogative des Commissions scolaires provinciales. Mais au niveau national, les professeurs du FLS sont regroupés, pour la plupart, dans l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS). L'Association avec la participation des provinces, les Commissions scolaires différentes provinciales et les conférences réussit à réunir les professeurs de tous les niveaux en FLS pour qu'ils puissent se ressembler et partager leurs problèmes et en trouver des solutions.

Les Associations provinciales avec l'Association Nationale visent à incorporer un programme en FLS plus convenable à leur milieu et le perfectionnement des professeurs d'après les tendances récentes du domaine du FLS. Par exemple - l'accent est mis plus que jamais sur la culture francophone contemporaine du Canada et les professeurs eux-mêmes (non Francophones) sont encouragés de connaître mieux la vie et la société des communautés francophones canadiennes. Le but de l'enseignement du FLS, pour le professeur est de préparer l'apprenant pour mieux faire face aux situations de son milieu naturel.

Le "Centres de Langues Modernes" à Ontario prévoit l'intégration de la culture avec l'enseignement des langues secondes. Les professeurs sont poussés de plus en plus à se servir des médias français, notamment en Alberta. A l'heure actuelle les programmes d'échanges avec les écoles au Québec connaissent un grand succès au Canada. En Alberta, le "Modern Language Council" comprend les professeurs de langues telles que le français, l'allemand et ukrainien de tous les niveaux scolaires. Ce "Council" avec les représentants d'Association des Professeurs en Alberta et Alberta Education se réunissent plusieurs fois dans une année afin d'encourager les professeurs de revoir les manuels utilisés et de se perfectionner afin d'atteindre les objectifs de la didactique des langues secondes. De plus, il s'agit en même temps des programmes de perfectionnement obligatoire pour les professeurs du FLS à Ottawa qui est intitulé "Teaching of French to English Speaking Pupils" offerts par le Ministère de l'Education ou l'Université d'Ottawa.

Au Québec, le cas des professeurs est un peu unique. Les universités et les associations des enseignants du FLS assurément s'engagent dans la formation et le perfectionnement du corps enseignant. Malgré les efforts louables des professeurs, le rayonnement de la langue française devient la préoccupation de l'Etat, car, tout ce qui concerne l'élaboration des programmes de langues et les cours de formation des professeurs doivent

convenir à la politique linguistique du Québec. C'est le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui prépare ces grandes lignes de programmes de formation qui pourraient être réalisés en milieux scolaires. L'accent est mis sur le maintien de la langue française, le besoin que tout le monde dans la société québécoise entretient des communications avec les Francophones en français et la mise en pratique de l'interculturel dans le domaine de la didactique du FLS.

Il va sans dire qu'au Québec, avant la loi 101, les Anglophones et les Allophones avaient moins besoin de parler français. Depuis que cette loi accorde au français le statut de langue officielle, la communication dans toutes les situations de la vie quotidienne doit être en français. En même temps, le MEQ tient compte de la motivation de sa clientèle et tout en obligeant les non-Francophones d'apprendre le FLS, il répond aux besoins spécifiques de sa clientèle hétérogène en classe de langue.

Par conséquent, aujourd'hui la visée de la classe de langue en contexte québécois est de souligner la culture et la civilisation québécoise mais de formuler un enseignement qui convient à l'école (au milieu scolaire). Par exemple à l'Université de Sherbrooke, au Québec, l'objectif du Centre de perfectionnement des maîtres comprend deux volets - Comment maintenir l'identité

de l'apprenant non-Francophone? (surtout les Allophones) et comment intégrer les étudiants dans une société moderne? Ces propositions se traduisent en FLS par la prise de parole de l'élève et de lui faire découvrir à travers les textes d'autres cultures, une autre vision de la réalité ce qui le rendra capable de transmettre les messages et de communiquer en français à propos d'autres cultures, d'autres peuples et de sa propre culture. Cela dépend, d'une grande manière, de la compétence et l'expertise du professeur de langue. Parce que nous avons déjà vu que les manuels du FLS proposent de grandes possibilités de l'intégration complète de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'exploitation de ces exercices et ces textes et leur maniement reflète les habiletés du professeur du FLS.

Ainsi, à présent, les associations diverses des enseignants telles que Association canadienne de linguistique appliquée (A.C.L.A.), Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.) et Association québécoise des enseignants de français langue seconde (A.Q.E.F.L.S.) avec les Universités du Québec exigent le maintien des politiques linguistiques vis-à-vis du FLS et prévoient à accorder plus de crédibilité aux professeurs du FLS quelque soit le cours de langue (dans les écoles, au primaire, au secondaire, dans les C.O.F.I., dans les cours de Francisation etc.).

Le Ministère de l'Éducation du Québec vise également à "habiliter les enseignants et les enseignantes à modifier leur pratiques évaluatives, et ainsi à respecter les nouvelles orientations en évaluation pédagogique"⁴⁰ qui désormais se basent sur l'apprenant et l'utilité du FLS en situations de communication les plus authentiques. Les situations de communication tout en se rattachant au vécu individuel, se rattachent aux réalités de la vie québécoise et en fin de compte l'apprenant est emmené à utiliser la langue comme instrument de communication. Monsieur Jean-Bernard Jobin, agent de francisation à Montréal, a bien raison lorsqu'il proclame que "l'insipide famille Thibault de "Voix et Images de France" et Angus McGregor de "Dialogue-Canada" ne me manquent pas. Avec l'approche communicative (...), le professeur et les étudiants sont maintenant face à face, obligés de se parler sans l'intermédiaire d'un dialogue imposé selon une progression grammaticale, de s'écouter et de s'entendre (dans les deux sens)"⁴¹.

En fin de compte, nous pouvons constater que la société québécoise est distincte du reste du Canada. Le Québec joue un grand rôle dans le monde de la francophonie. Nous avons aussi pu ressortir que le Canada nous offre deux visions différentes

40. ARSENAULT Rose-Hélène et COMEAU Marthe, Evaluer? Oui, mais.... Comment, in Didactique en Question, op.cit., p.208.

41. JOBIN Jean-Bernard, Le professeur de français langue seconde, un excentrique? in Didactique en Questions, op.cit., p.2^o6.

de la francophonie. Dans tout le Canada si le français ne s'installe pas en tant que langue maternelle, elle se développe comme langue seconde et, cela grâce aux programmes d'immersion des élèves qui connaissent désormais un grand succès. Ainsi les Universités du Québec et celles qui sont hors du Québec se mettent à travailler sérieusement afin de former des maîtres spécialisés dans ce domaine.

Etant donné la situation socio-linguistique du français et l'enseignement/apprentissage du FLS au Canada et au Québec, il est bien vrai que plusieurs problématiques et polémiques en soulèvent surtout en didactique des langues secondes. De toute façon "aucune politique en matière d'éducation ne peut réussir à combler tout le monde: les concessions faites aux uns apparaissent aux autres comme les défaites"⁴². Et, une dernière remarque sur le Québec dans les paroles de Bernard Landry serait pertinente, il affirme que "nous devons faire comprendre que le Québec doit demeurer un territoire français tout en accordant aux personnes de toutes origines la possibilité d'y vivre librement et d'exprimer leur propre culture. Nous avons besoin de tous pour construire une nouvelle société"⁴³. Cette idée se manifeste assez clairement dans la didactique du FLS au Québec.

42. TADDEO Donat J. et TARAS Raymond C., op.cit., p.217.

43. LANDRY Bernard (Vice-Président du Parti Québécois), La nouvelle réalité linguistique du Québec in Langue et Société, N°39, Été, 1992, p.25.

Finale^{ment}, langue seconde ou étrangère, dans le monde dans lequel nous vivons, parler une deuxième ou une troisième ou même une quatrième langue ne mène qu'à une meilleure compréhension entre les peuples. Car, comme insiste Claude Lévi-Strauss, "un modèle culturel unique serait un malheur pour l'espèce. La civilisation mondiale ne saurait être autre chose que la coalition à l'échelle mondiale, de cultures persévérant chacune dans son originalité"⁴⁴. Avec cette dernière constatation abordons notre dernier chapitre qui d'après l'expérience indienne et canadienne essaierait de redéfinir le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde.

44. LEVI-STRAUSS Claude (cité), La Francophonie - Histoire, Problématique Perspectives (TETU, Michel), Guérin Littérature, Canada, 1987, P.208.

CHAPITRE IV

VERS UNE NOUVELLE APPROCHE EN DIDACTIQUE
DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE EN INDE

Dans les trois chapitres précédents, nous nous sommes tentés de constituer un recueil des faits en ce qui concerne le français soit comme langue étrangère en Inde, soit comme langue seconde au Canada sans en soulever les problématiques. Dans le contexte indien, surtout, le FLE dans les écoles, les collèges et les universités se baigne en plusieurs polémiques. De même, dans le contexte canadien, le français en tant que langue officielle du Canada se heurte contre plusieurs impasses. Néanmoins, une présentation critique au niveau socio-linguistique de ces deux milieux nous aiderait à faire un tri des renouvellements et des changements éventuels dans notre contexte scolaire, débutons avec l'Inde.

Les problématiques dans l'enseignement/apprentissage
du FLE dans les écoles secondaires en Inde

L'Inde, tient des relations cordiales et des liens actifs avec bien des pays dans la communauté internationale. Mme. Indira Gandhi, ancien Premier Ministre de l'Inde en 1968 a déjà prononcé

que "where there is friendship we must enlarge it"¹. Tenant compte de tous les nouveaux courants qui s'effectuent dans les domaines de l'économie, du commerce, de la technologie et des rapports culturels entre l'Inde et les autres pays, quelle place pourrait-on accorder à l'enseignement/apprentissage du FLE? Les statistiques récentes, par ailleurs, démontrent que l'avenir du FLE réside surtout dans les écoles et les juniors collèges indiens (Voir Annexe-I). N'est-il pas donc, l'heure d'y réfléchir plus sérieusement? Car, comme a dit, Prof. R.P. Jain de l'Université Jawaharlal Nehru, "(...) the infrastructure for better and more efficient foreign language teaching at the University level has to be seen at the school level"².

Tentons à présent de faire ressortir les inconvénients spécifiques de ce domaine.

Quel est le statut du FLE dans le cursus scolaire parmi d'autres matières scolaires?

D'après ce que nous avons pu établir et des expériences personnelles, nous remarquons que le cours du FLE n'est jamais pris au sérieux ni par l'étudiant ni par l'Administration des établissements scolaires. En tant que matière scolaire, le FLE

-
1. GANDHI Indira (ancien Premier Ministre) (citée), Current Issues in Foreign Language Teaching, (Y.C. BHATNAGAR, Éditeur), Ajanta Publications, Delhi, 1983, p.36.
 2. JAIN R.P., Foreign Language Teaching at School level in Current Issues in FLT in India, op.cit., p.55.

ne contribue presque jamais à l'enrichissement intellectuel quelconque car tout en étant une langue vivante, elle ne se base que sur un apprentissage esclavagiste des structures grammaticales destiné uniquement à acquérir de bonnes notes, tout comme le sanskrit à l'école! L'utilité du FLE dans le présent contexte se diminue radicalement vis-à-vis d'autres matières scolaires, telles que - les sciences humaines et sociales, les mathématiques, la langue régionale et l'anglais.

Etant donné l'importance des examens et des évaluations de types écrits seulement, la classe de langue devient un lieu d'inégalité extrême puisque l'enseignant détient tous les pouvoirs. Le professeur de langue ne peut se tirer de cette situation car le système exige que la finalité des cours du FLE apporte une connaissance grammaticale, une mémorisation mot à mot du vocabulaire et de tout ce qui pourrait assurer l'élève d'une bonne performance à l'épreuve écrite, d'où naissent souvent les cours magistraux.

Essayons ensuite d'étudier plus clairement le cas de l'enseignant, de l'élève et de la méthode du FLE au secondaire.

Que devient le professeur du FLE au secondaire?

Il va sans dire que le FLE est une matière prise à la légère en milieu scolaire indien. Cela manifeste également sur

le comportement de l'enseignant. Ce manque de statut particulier le réduit à une situation peu avantageuse: la demande du français varie de région en région et d'une institution à l'autre, le salaire des enseignants varie également selon la demande et les attitudes des établissements et les organisations qui s'en occupent. Ces établissements scolaires, parfois, tiennent le pouvoir et la prérogative unique de terminer le service d'un professeur du FLE selon leur gré ce qui explique le recrutement des enseignants à temps partiel. Cela rassure peu les enseignants!

De nos jours, plusieurs de nos enseignants du FLE sont doués de diplômes en français des universités et des institutions indiennes de grande renommée telles que - l'University Jawaharlal Nehru à Delhi, le CIEFL à Hyderabad, les Universités de Bombay, Puné, Madras, Pondicherry etc. Plusieurs professeurs ont même l'occasion de se perfectionner en France. Les cours du recyclage en France se basent sur l'exploitation des méthodes universalistes provenant de la France et des démarches pédagogiques variées. Mais l'enseignant indien est parfois incapable d'appliquer de nouvelles stratégies en FLE dans le contexte indien. Il se voit tiraillé entre les demandes contradictoires exigées par les établissements scolaires et leur finalité. Le manque d'intérêt de la part de l'Administration envers le FLE, au fur et à mesure, risque de lui faire perdre l'initiative et la créativité. La faute, dans une grande mesure, repose sur les concepteurs et les décideurs du programme scolaire car c'est à eux d'esquisser

les grandes lignes du programme du FLE. L'enseignant, de sa part, se trouve entouré de pressions diverses: terminer un nombre défini de chapitres, préparer les élèves pour l'examen écrit et ainsi de suite. Ses démarches pédagogiques conviennent bien au "conservatisme académique". La menace de monotonie pèse lourdement sur l'enseignant du FLE.

Quelle est la situation des élèves du FLE au secondaire?

Le FLE trouve sa définition parmi ses élèves comme une matière "facile" par rapport aux autres. Devant les histoires et les textes sans intérêt (des manuels déjà décrits dans le premier chapitre), les élèves se donnent à cette langue dans la seule intention d'obtenir de bonnes notes. Mais de plus en plus aujourd'hui ils se sentent aussi le besoin d'apprendre le FLE afin d'acquérir une langue pour communiquer. Par contre, nos enseignants, bon gré mal gré, encouragent la "collection of dead pedantic schemes & dogmas, the assimilation of which "only clutters up the brain" and does not assist the acquisition of language as a means of exchanging ideas"³. Or, on n'aperçoit guère un engagement entre le professeur et l'étudiant en classe du FLE, toute attention est axée sur la méthode et son contenu en fonction de la finalité de ces cours. Le cours du FLE n'offre rien pour susciter les intérêts et les motivations des élèves. Ce qui reste à la fin - c'est du "bachotage" pur.

3. BELYAYEV, B.V., The Psychology of Teaching Foreign Languages, Pergammon Press Ltd., 1963, Great Britain, p.230.

Que nous offrent les manuels du FLE au secondaire ?

Pourquoi prescrit-on un tel ou tel manuel et non au autre? Quel en est l'objectif? Pourrait-on juger la convenabilité d'un manuel pédagogique uniquement à partir de sa date de parution? (Voir Chapitre 1) Sur quels critères pourrait-on baser la rentabilité d'un manuel quelconque? La réflexion suivante à l'égard du choix du manuel pédagogique par les auteurs et les décideurs met bien en lumière notre problématique.

"Il faudra se demander dans les pays où la méthode est imposée par l'Administration, pour quelles raisons telle ou telle méthode a été choisie: ces raisons sont-elles linguistiques? politiques? (quelle civilisation étrangère veut-on faire connaître aux apprenants)? économiques parce qu'il est trop coûteux de former des professeurs capables de produire, en équipe, des méthodes? Parce que les pays développés exercent un véritable "terrorisme commercial" en introduisant sur le marché des matériels dont les prix défient la concurrence locale? ... Est-ce parce que les matériels importés de la France sont supposés indépassables?"⁴

A-t-on des réponses toutes franches à ces questions?

Comment peut-on justifier l'usage d'un tel manuel du FLE?

Autrement, les manuels pédagogiques dont on se sert en classe de langue (Mauger Bleu et Français Accéléré) nécessitent l'emploi d'un appareillage minime car, pour la plupart, il s'agit des

4. Une lettre de la FIPF in French & Francophone Dimensions, op.cit., pp.59-60.

méthodes audio-visuelles. Combien d'établissements scolaires indiens sont munis même d'un magnétophone dans la classe du FLE? Ne semble-t-il pas contradictoire, en plus d'utiliser les méthodes audio-visuelles pour des cours dont l'unique but est la réussite à une épreuve écrite? Cela d'ailleurs ne doit pas quand même réduire la bonne exploitation d'un ensemble pédagogique quelconque ce qui dépend énormément des approches variées du professeur. Il n'y arrive pas quand même - malgré toute sa volonté de faire un succès de son cours du FLE. Il découvre que le nombre des cours, les exigences institutionnelles et l'horaire ne lui permettent pas d'entreprendre n'importe quelle démarche innovatrice en classe de langue.

Au sein de toutes ces problématiques, nous ne pouvons que trouver un coupable: les objectifs du FLE au niveau secondaire dans le contexte indien.

Que visent les décideurs et les autorités lorsqu'ils mettent en oeuvre un programme du FLE?

Nous sommes à la fin du XX^e siècle et ancrés toujours dans un apprentissage basé entièrement sur la hégémonie d'une culture et d'une civilisation monolithique. Pour les apprenants indiens, le français est lié pour la plupart du temps aux parfums, à la vie parisienne, aux fromages, aux vins et à la mode de la France. La dépendance sur l'Hexagone surgit également dans

les domaines de la production des manuels pédagogiques, du perfectionnement des professeurs et de la définition même des objectifs du FLE dans notre contexte. Puisque le B.C.L.E. et les Alliances Françaises contribuent les plus dans tous les aspects de ce domaine, il va sans dire que la diffusion de la culture et de la civilisation de la France tiendront le premier rang.

Quel est le rôle des professeurs indiens chevronnés vis-à-vis de ce domaine de FLE?

Il est bien dommage que le "COBSE" et les autres Commissions en Inde pour améliorer le niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires/junior collèges doivent s'adresser, le plus souvent, aux services culturels de l'Ambassade de France. Dommage, puisque cela remet en question la viabilité et l'efficacité de l'expertise indienne. La AITF est associée à la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et partout dans le monde, la primauté en FLE est, d'orès et déjà, accordée à l'environnement local et le vécu quotidien de l'apprenant, la AITF devrait s'en occuper plus sérieusement pour promouvoir les études françaises au niveau débutant en Inde.

Nous pouvons souligner le programme de l'"Academic Staff College" qui à l'initiative conjointe des Universités indiennes et la U.G.C.* souhaite fournir une sorte de perfectionnement aux

* U.G.C. = University Grants Commission.

enseignants du français en Inde mais ici, il s'agit plutôt des professeurs du niveau intermédiaire ou supérieur du français - les enseignants des collèges et des universités indiens. Au niveau supérieur des études françaises dans les cours de méthodologie et de la didactique, nous faisons souvent allusion aux meilleures stratégies pédagogiques en classe du FLE, mais l'application se fait la plupart du temps au niveau théorique et non pratique et concret.

Robert Furlong a raison en constatant que "contrastive linguistics of the description of natural languages have highlighted this fact that the teaching of French in a multilingual milieu must root its objectives & didactic procedures in the linguistic realities of the concerned milieu".⁵ Ceci ne se borne pas uniquement à l'inclusion simple du contexte local dans un manuel de langue élaboré localement mais il est plutôt question de s'en servir en tant que méthodologie à adopter en classe du FLE afin de viser une meilleure acquisition de la langue. Jusqu'à quel point tenons-nous compte de notre environnement en enseignant le français? De plus, les programmes de perfectionnement élaborés par les Alliances Françaises et le BCLE prévoient la meilleure exploitation des manuels provenant de la France et la projection de la société et de la civilisation françaises. D'ailleurs, les formateurs natifs français ont

5. FURLONG Robert (cité), Necessity of Indigenously Conceived Materials for French Studies in India in French & Francophone Dimensions, op.cit., p.2.

souvent des maux à bien comprendre la vraie situation de la classe du FLE au secondaire - les particularités de l'environnement indien, de la composition de la classe, des problèmes spécifiques de l'enseignant indien qui en tout cas est un être fragile, et, par dessus tout, ils ne sont pas toujours au courant des besoins des apprenants indiens du FLE.

Or, quelle position tient le FLE dans une atmosphère de grande libéralisation économique en Inde? Tous les jours de nouvelles coopérations francophones et françaises parmi d'autres ouvrent notre pays aux réalités diverses. Il s'agit bien de la politique de l'ouverture et de la tolérance du côté indien. Mais notre politique linguistique que vise-t-elle à propos des langues étrangères? Toutefois, les élèves du secondaire à la fin de 2/3 ans d'études de FLE n'arrivent qu'à atteindre une connaissance insuffisante en français. Serait-il donc, une exagération de constater que l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire est une perte?

Le Professeur Sharmishta Kher du CIEFL exprime ses pensées à ce propos, elle dit, "in my opinion the blame lies mainly with us the foreign language graduates & teachers; I think we don't care to perform on an All India Scene & choose to remain confined to our own narrow inche. We are faceless outside our field. We

do not care to acquaint the rest of the world with our own work"⁶. A cette constatation s'ajoute celle du Professeur Talgeri, professeur d'allemand à la J.N.U., qui admet que "it is quite obvious that misplaced priorities, lack of planning at the input-output level, lack of integrated approach to curricula planning and an absence of a common to inform strategy oriented towards the society's present and prospective demand have led to this situation (of foreign languages)"⁷.

Est-ce que la situation et l'avenir du FLE en Inde au secondaire sont tellement tragiques? Que peut-on faire pour l'améliorer? Avant de passer à la dernière partie de notre chapitre final, prenons en compte quelques références du contexte canadien et de la didactique du FLS dont l'intention est l'amélioration de l'acquisition du français chez eux.

Dans le contexte canadien, nous avons déjà pu dégager dans le 3^e chapitre l'importance accordée à l'enseignement/apprentissage des langues. Il n'est pas toujours question des deux langues officielles, mais également de la prise de conscience de langues parlées par les ethnies diverses au Canada. Le Canada afin de faire vivre sa réalité multiculturelle et bilingue se met à s'occuper énormément de la didactique des langues.

6. KHER Sharmishta, Foreign Language Teaching in India - Some Observations in Current Issues in FLT in India, op.cit., pp.51-52.

7. TALGERI (Professeur), Editors Note in Readings in Foreign Language Teaching in India (Y.C. Bhatnagar, Ed.), Ajanta Publications, Delhi, p.13.

Pour faire vibrer l'identité canadienne et celle de l'apprenant, la didactique du FLS souligne l'importance de l'apprenant et de son éducation interculturelle, "d'axé qu'il était sur le contenu (la langue comme objet d'apprentissage), l'enseignement du FLS est maintenant davantage centré sur les besoins et les exigences de la clientèle et sur l'utilisation que cette clientèle doit ou veut faire de la langue cible dans les situations précises de communication"⁸. Ceci également en vue de la demande croissante pour l'acquisition du FLS.

Une problématique dans le contexte canadien soulève souvent du manque de contact des enseignants du FLS avec les réalités francophones au Canada et dans le monde. Néanmoins, cette lacune est surmontée facilement de nos jours avec la formation des Associations différentes des enseignants du FLS qui s'occupent de ces aspects particuliers en élaborant un programme de perfectionnement pour les professeurs. La visée des rencontres des associations est l'amélioration du FLS en fonction des demandes de la société canadienne (ou québécoise) et de la clientèle et qui prévoit aussi à "créer une institution de formation à tout intérêt de mieux connaître les besoins des futurs apprenants, c'est pour elle un moyen de développer sa politique en fonction de sa demande"⁹.

8. JOBIN Jean-Bernard, op.cit., p.235.

9. RICHTERICH (cité) in Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS pour un public universitaire ontarien, op.cit., p.147.

Aujourd'hui, beaucoup de recherches sont consacrées à la didactique des langues secondes mettant l'accent surtout sur la conception et la production du matériel pédagogique plus convenable au milieu et aux besoins de l'apprenant. Nous avons déjà soulevé dans le chapitre précédent le travail impressionnant des Universités, des Associations et des instituts canadiens pour le perfectionnement des professeurs du FLS et l'élaboration des programmes plus aptes en FLS. Plus que jamais les cours et les approches pédagogiques en FLS sont centrés sur l'apprenant et son autonomie dans le processus d'apprentissage de cette langue. L'identité bilingue canadienne trouve son expression à travers la voix de son peuple pluriel et divers ce qui désormais nécessite la mise en oeuvre urgente d'une éducation interculturelle.

D'après cet aperçu dans les problématiques de l'enseignement/ apprentissage du français soit langue étrangère soit seconde envisageons, à présent, de proposer quelques renouvellements possibles dans le domaine du FLE parmi les jeunes en contexte indien. Mais pourquoi parle-t-on du renouveau du FLE en Inde?

L'Inde pays tiers-mondiste, de nos jours, se développe en tant que pays industrialisé et qui accueille de plus en plus des investissements étrangers. La France, le Canada et les autres pays francophones ont un grand rôle à y jouer. Le monde

se retrécit rapidement à l'avènement des médias qui unit la communauté humaine davantage. Dans "le marché des langues' les langues font maintenant partie des capitaux sociaux nécessaires".¹⁰ Si autrefois, l'élève du FLE se contentait de la lecture des textes et des ouvrages littéraires, aujourd'hui face à cette société en pleine transition il se poserait la question "Que puis-je avoir comme gain de ce que j'apprends?" Nous avouons qu'à présent les chiffres des apprenants s'accroissent. Pourquoi, l'apprenant d'aujourd'hui désire connaître la langue et son emploi quand il s'inscrit pour un cours du FLE? Il a beaucoup plus de possibilités de voyager et de rencontrer les Francophones que l'apprenant d'hier. De même, les étudiants du français sont conscients de différents débouchés possibles avec la connaissance du français et une spécialisation quelconque dans l'ère de l'interdisciplinarité.

Puisque nous avons commencé avec l'apprenant, découvrons, dans un premier temps, ses motivations, ses intérêts, ses besoins au niveau secondaire. Pour nous, c'est toujours l'apprenant qui doit être au centre de la pédagogie du FLE. Afin de le mettre en relief, nous avons élaboré un questionnaire qui tente à découvrir à travers les questions générales et spécifiques à quoi l'élève indien du FLE s'intéresse-t-il aujourd'hui? Les données du questionnaire vont nous fournir l'essentiel vers une nouvelle dimension de l'enseignement du FLE chez nous.

10. PORCHER Louis, Enseigner à apprendre, apprendre à enseigner in AQEFLS Bulletin, op.cit., p.8.

L'élève indien du français langue étrangère d'aujourd'hui

Le travail sur le questionnaire a débuté en mars-avril 1992 et a fait le tour de six écoles indiennes en août/septembre 1992. Les données et les remarques suivantes sont une reproduction directe de ce que nous ont indiqués les élèves. Veuillez trouver un exemplaire du questionnaire dans la partie Annexe X.

Nous avons décidé, dès l'abord, de prendre en compte non seulement une ville indienne mais, trois - Delhi, Bombay et Puné pour la distribution des questionnaires afin d'étudier les variantes des intérêts et les besoins de l'apprenant du FLE à l'école. Il s'agit de 300 questionnaires (100 par ville) distribués dans six écoles mais seulement 60 ont été remplis par les garçons et 240 par les filles qui démontrent déjà un déséquilibre au niveau de l'inscription où l'on trouve plus de filles dans les cours du FLE que les garçons.

Nous avons choisi deux écoles par ville au hasard, mais en essayant de respecter le critère suivant: une école où les étudiants appartiennent à une couche sociale moyenne de la société indienne et l'autre à une couche sociale supérieure*. Toutes ces écoles ont l'anglais comme langue d'enseignement. A Delhi, il

* Souvent les écoles que nous avons visitées comprenaient un public hétérogène même à l'échelle sociale.

s'agissait de Delhi Public School (R.K. Puram) et St. Mary's School (Safdarjung Enclave); à Bombay - St. Joseph's School (R.C Church) et St. Annés School (Fort) et à Pune - St. Helenas Convent School (Puné city) et St. Annés School (Puné city). Puisqu'il était question de tenir compte des "class" IX à XII, l'âge des interviewés varie entre 14 et 18 ans. Tous étaient des apprenants du FLE à l'école secondaire. Lorsque nous faisons allusion aux chiffres, il serait toujours sur l'ensemble, car nos études ont démontré nettement que les jeunes des trois métropoles partagent plus ou moins les mêmes intérêts. 91% des élèves suivent "Cours de Langue et de Civilisation Françaises" (Mauger Bleu) et seulement 9% "Dondo Modern French Course" comme méthodes prescrites.

Les loisirs et les intérêts des élèves: En ce qui concerne leur choix de matières scolaires, la majorité préfèrent les sciences humaines, les mathématiques et les langues (les filles s'accrochent plus à l'acquisition des langues). Très peu d'élèves sont conscients de la nature "francophone" de la langue française (35%) et 125 étudiants ont déjà fait des voyages à l'étranger, les voyages pour la plupart étaient en Asie, suivis de l'Europe et des Etats Unis. La majorité des élèves, comme passe temps, préfèrent lire (les romans, les bandes dessinées etc.), faire du sport et regarder la télévision. Un nombre impressionnant (33%) s'intéressent également à la musique à la natation etc.

TH-5754

La question posée sur les programmes regardés à la télévision a suscité des réponses remarquables: une grande majorité (75%) des étudiants regardent régulièrement "The World This Week" (un programme sur les actualités internationales et nationales de la semaine sur la chaîne indienne de "Doordarshan"). Les autres intérêts varient entre le "Chitrahaar" (programme de chansons tirées des films hindi commerciaux) et la "Star T.V." (réseau satellite).

Continuons toujours à évaluer les intérêts des élèves, nous avons posé deux autres questions sur leur choix de magazine et leur choix des rubriques dans le journal. En ce qui concerne le choix des magazines: 76% des garçons aiment lire les magazines de sport et les revues d'informations (le Readers Digest et le National Geographic). Parmi les filles et les garçons, la plupart entre eux, avouent leur intérêt dans la vie des vedettes, des gens de la "société" et des dames, (par ex. Stardust, Movie Savvy, Society, Eves Weekly, Femina et Womens Era). 33% s'intéressent aux magazines/revues sur les actualités (par ex. Time, India Today, Illustrated Weekly etc.) A propos des journaux, tout le monde lit un journal quelquesoit les rubriques de leur intérêt. Les jeunes, comme nous l'avons prévu, démontrent leur préférence pour les bandes dessinées dans le journal suivie de sports, publicités, faits divers, nouvelles internationales et les articles plus "sérieux".

Les Besoins des apprenants du FLE à l'école indienne: Une des questions posée portait sur l'importance de changement de manuel prescrit à l'école par un autre comprenant les bandes dessinées et les textes liés aux jeunes de diverses parties du monde dont la réponse révèle une majorité absolue (100%) en faveur d'un tel changement. Notre dernière question était ouverte - que pense les élèves du renouvellement des manuels du FLE chez nous et ce qu'ils pensent du français en général. Nous y avons eu des réponses impressionnantes et bien révélatrices. Nous allons esquisser un petit bilan de leurs réactions et de leurs propositions vis-à-vis du FLE.

Presque tous les élèves, au départ, ont exprimé le besoin général d'améliorer le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires. Ils ont démontré leur fort désintérêt envers la monotonie du déroulement des leçons soit des familles Vincent et Legrand dans "Mauger Bleu" soit les textes insipides dans "Français Accéléré et "Dondo". Ils pensent également qu'en réduisant la partie "grammaire" et le nombre de leçons prévus pour l'examen, ils auront l'occasion de lire et de traiter d'autres textes plus intéressants. Ils souhaitent fort que le système d'évaluation basé sur l'épreuve écrite soit changé. L'inclusion d'un lexique français - anglais dans les manuels du FLE leur sera bien utile.

La partie importante de cette question porte sur le côté oral du français. Tous les étudiants expriment le besoin urgent de faire inclure le côté pratique du FLE en classe de langue. Selon eux, la classe doit être un lieu d'interaction où les échanges s'effectueront en français. Bien des étudiants croient à la nécessité de connaître le monde à travers le français. Il est intéressant à remarquer que ces élèves souhaitent l'inclusion du contexte indien dans les manuels et aussi dans le déroulement quotidien des cours pourqu'ils puissent parler d'eux-mêmes en français. Finalement, quelques étudiants ont également suggéré le besoin de revoir la convenabilité des manuels du FLE à la fin de 5 ou 6 ans!

Voici une étude de la collecte des données des questionnaires qui nous aide à redécouvrir l'apprenant de nos jours: il n'est plus passif, il ne veut plus consommer uniquement, il veut agir et il est poussé par la soit urgente du "savoir" et dès qu'il possède ce savoir il souhaite le "savoir-faire". Krashen a bien dit que "language acquisition occurs in only one way: by understanding messages. This means that acquisition is based primarily on what we hear & understand, not what we say"¹¹. Donc, il n'est qu'en remettant nos objectifs du FLE en question à l'école secondaire que le professeur arriverait à définir ses

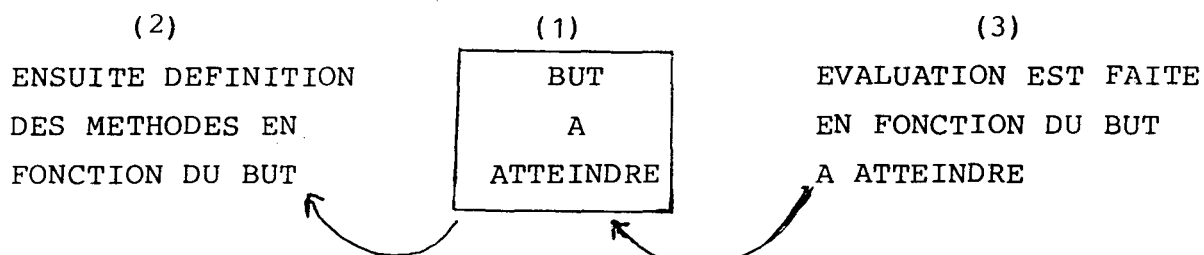
11. KRASHEN S. et TERREL S. (cités) in Conception et Production de Matériels Pédagogiques, op.cit., p.121.

approches et ses stratégies pédagogiques qui à leur tour encourageront la participation de l'apprenant dans les activités dans la classe de langue.

Essayons maintenant d'élaborer une nouvelle approche sur un programme d'études et des manuels du FLE plus convenables à notre contexte plurilingue et multiculturel.

Une approche orientée vers les besoins en FLE

Lorsque nous disons "besoins", cela cerne les besoins de la société, des commissions scolaires, des établissements, de l'enseignant et assurément ceux de l'apprenant. Quels devraient être, ainsi, les objectifs du FLE en Inde?



(Schéma suggéré par J. FILLIOLET, Université de Paris, Sorbonne)

Afin de mettre en oeuvre les démarches pédagogiques qui s'impliquent dans une société multiculturelle comme propose Richard L. Butt, elles doivent intégrer "enhanced direct

teaching, examination of realities through media, case studies and open discussion, ethnic interaction, co-operative learning, expressive activities, personal development and interpersonal interaction & development"¹². Et, en tout état de cause, "Si l'enseignement et les méthodes d'enseignement ne s'adaptent pas aux idéologies sociales et aux courants de la philosophie des sciences, ils ne survivraient pas parce qu'ils ne correspondraient pas à ce que les "consommateurs" souhaitent, et ce que les consommateurs souhaitent leur vient de toutes les sources d'informations auxquelles ils sont soumis (la plupart du temps de façon inconsciente en dehors du monde de l'éducation. En somme, il est peut-être plus important pour une méthode d'être sociologiquement "cohérente" que d'être scientifiquement "cohérente"¹³.

Les besoin d'une "pédagogie intégrée"¹⁴ au sujet des publics scolaires:

L'enseignement/apprentissage du FLE doit comprendre une pédagogie globale. Ceci pourrait figurer aux niveaux de l'élaboration des manuels et des démarches pédagogiques du FLE. L'inclusion des situations, du vocabulaire, des expériences familières à l'apprenant avec ceux de la culture étrangère

12. BUTT Richard L., A Needs Based Approach in Multicultural & Intercultural Education - Building Canada - Sonia V. MORRIS (Ed.) 1989, Canadian Council for Multicultural & Intercultural Education, p.142.

13. BIBEAU Gilles, Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec (Bernard LANDRIAULT), Québec français, 1984, pp.6-7.

14. ROULET E. (cité, Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère, (Henri BOYER, Michèle BUTZBACH, Michèle PENDANX), clé International, Paris, 1990.

l'aidera à apprendre plus rapidement, sans courir un risque d'être la victime du complexe d'infériorité vis-à-vis d'une culture étrangère supérieure. Si nous tenons compte de la méthode "Pas à Pas" (voir Chapitre 1), le manuel s'accroche au contexte et aux situations locaux mais la base de l'acquisition du FLE est fondée principalement sur un meilleur apprentissage des règles de grammaire. Cela bien sûr en fonction des demandes du "Goa Board of Secondary Education". Mais, ce manuel, néanmoins, en blanc et noir, sans dessins ni images pourrait attirer peu les jeunes apprenants du FLE.

Enfin, "apprendre une langue pour communiquer, c'est le but qu'explicitement ou implicitement se fixe tout apprenant. Enseigner une langue pour faciliter la communication que devrait explicitement se fixer tout enseignant"¹⁵ et également les manuels du FLE. Le point de départ du manuel et de l'enseignant du FLE doit aboutir à un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, vers la création d'un lien avec l'autrui. Le recours à la langue maternelle surgit même dans les manuels élaborés dans bien d'autres pays (y compris le Canada - lexique français-anglais, voir Chapitre 3). Par exemples les consignes des tests récapitulatifs en allemand dans "A bientôt", consignes de travail en espagnol dans le "P'tit Manuel", explications

15. LEBOULANGER-SALERNO, Roberte, Enseignement d'une langue maternelle ou étrangère et formation des enseignants, in Bilinguisme et Enseignement du français, op.cit., p.143.

grammaticales en hongrois dans "Francia Nyelkolnyv 1 et 2" etc.¹⁶ Toute référence à la langue du milieu ou au vécu quotidien ne voudrait pas toutefois démontrer son emploi unique dans un manuel du FLE mais surtout accorder une place à l'environnement de l'élève dans le processus d'apprentissage du FLE. Dans les pays tels que Pologne, Kenya, Grèce, Brésil et Chine les manuels sont élaborés afin de convenir aux besoins locaux. Mme Utzig de la Pologne dit à ce propos, "les méthodes conçues à l'étranger ne peuvent pas tenir compte des caractéristiques de la Pologne et de ses particularités"¹⁷, dans la même allure M. Alain Savary, Ministre de l'éducation de France prononce que, "toute méthode élaborée "in abstracto", puis exportée, s'avère incapable de prendre en compte les conditions spécifiques de l'enseignement des langues, dans les différents pays, souvent difficiles, parfois précaires"¹⁸. L'insertion du contexte local avec le contexte étranger va sûrement colorer l'acquisition du français.

La francophonie dans le manuels du FLE

La suggestion de faire inclure cet aspect pluriel ferait peut-être peur aux enseignants indiens du FLE, mais il ne s'agit

16. BOYER Henri, op.cit., Note 1, p.198.

17. UTZIG Thrésa, Présentation du Manuel: Le Français du Tourisme et de l'Hotellerie, AUPELF, Quatrième Rencontre mondiale des Dept. d'études françaises, Université J. Nehru du 14-20 déc. 1988, New Delhi.

18. SAVARY Alain, Ministre de l'éducation de France, "Message(de)" in Vivre le Français, dialogue des cultures et formation de la personne, Actes du VIe Congrès Mondial, Québec 1984, FIPF, Dialogue et cultures.

jamais de devenir un spécialiste dans ce domaine. Il est plutôt question de faire connaître aux élèves l'existence du français hors de la France et, que cette langue représente un univers divers et différent. Ceci précisément pour élargir les horizons des apprenants à un bas âge, où, d'ailleurs, les élèves sont presque ignorants de la nature polyphonique du français. Nous insistons sur cet aspect car les Indiens habitent un pays hétérogène et le besoin de savoir comment vivre les "Autres" à travers une expression orale commune devient primordial dans le monde actuel. Si nous visons un apprenant actif, il faut valoriser la vie quotidienne dans le processus d'apprentissage et dans l'exploitation des textes reflétant comment vivent ailleurs les jeunes de son âge. Ce qui garantira une meilleure acquisition du français à l'école.

En d'autres mots, l'inclusion des textes et des références francophones ne doit pas ajouter un certain exotisme mais doit supposer, "une pédagogie de la différence non pas l'emmagasinement de connaissances sur les réalités exotiques de pays francophones mais un enseignement qui sache rendre sensible et accueillant aux différences linguistiques et culturelles"¹⁹. Le choix des textes pourrait contenir des poèmes, des articles, des textes littéraires en français facile qui ne demanderont pas une véritable description détaillée des réalités francophones

19. JOUBERT Jean-Louis (Villetaneuse), op.cit., p.11.

(une tâche bien exigeante pour l'enseignant indien) mais doivent viser à faire ressortir les différences entre les communautés qui s'expriment en français. Or, d'une étude basée uniquement sur les faits civilisationnels, il faut aboutir aux différences culturelles. L'apprenant tout en étant devant un texte doit être capable de réagir et d'utiliser ses propres expériences personnelles afin d'établir une vraie communication avec les autres étudiants et le professeur de langue. Ainsi, ce que nous souhaitons c'est l'acquisition d'une compétence communicative et culturelle. L'insertion de l'interculturel doit, à son tour, provoquer les contrastes et faire polémiquer les cultures pour introduire "les plaisirs d'altérité"²⁰.

Tout renouveau attendu en FLE à l'école secondaire en Inde met au point l'apprenant. Toute nouvelle tendance en didactique du FLE désormais souligne la centration sur l'élève et qui, de sa part, lui accorde une certaine autonomie. Mais les renouvellements seront possibles uniquement si les objectifs du FLE au niveau national sont révisés.

Insertion de nouvelles tendances dans le programme du FLE en Inde

L'avenir du FLE à l'heure actuelle dépend d'une grande mesure sur l'expertise indienne en FLE. Il est absolument

20. BOYER, Henri, BUTZBACH Michèle, op.cit., p.73.

nécessaire que les Associations des professeurs aux niveaux régional et national fonctionnent d'une telle manière que tous les professeurs aient l'occasion d'en profiter. L'organisation des conférences, des séminaires et des ateliers régionaux et nationaux sera sans doute une activité très importante afin de rendre conscient à l'enseignant qu'il fait partie d'une collectivité toujours prête à l'aider. Ces associations, comprenant des professeurs et des pédagogues chevronnés des études françaises en Inde pourraient y contribuer largement à l'aide des universités différentes. En fin de compte, afin d'assurer une bonne exécution des renouvellements, il faut absolument que les professeurs du FLE au secondaire soient perfectionnés à travers une telle optique. Dès que, les professeurs indiens du français arrivent à définir une politique particulière vis-à-vis du FLE, la politique au niveau des commissions scolaires et du gouvernement deviendrait éventuellement plus facile à redéfinir. Mais, les professeurs du français doivent prendre la première initiative. On peut y citer M. Borges, "puisque nous avons une expertise, c'est notre devoir d'élaborer une politique linguistique qui soit en accord avec la politique nationale et internationale de l'Inde".²¹

21. BORGES R., L'AITF: Organisation Administrative et Autonomisation in French and Francophone Dimensions, op.cit. p.62.

Le gouvernement indien d'aujourd'hui est ouvert aux transitions et, déjà en 1993 dans les 1200 écoles, sous le CBSE, l'enseignement de l'anglais connaîtra une transformation avec l'inclusion de l'approche communicative et des techniques innovatrices pour faciliter davantage le travail des groupes. Par la suite, le système d'évaluation sera défini d'après ce modèle proposé. Etant conscient de la différence du statut de français et d'anglais en Inde, avons-nous donc tort d'envisager de tels renouvellements même dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE?

Les réaménagements au plan national mèneront à une redéfinition des objectifs dans les cours de langue:
"L'apprentissage n'est plus exclusivement lié à une pratique instrumentale de la langue (savoir parler couramment une langue étrangère) mais s'inscrit dans un contexte éducatif plus large (apprendre à communiquer avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures, reconnaître les principes fondateurs de l'identité)"²². . Nous n'avons aucune intention de réduire à la périphérie tout le bon travail et les longues recherches qui ont été exécutés dans le domaine d'études françaises à ce propos. Mais, il est l'heure d'agir, si la base est bien fondée, le bâtiment sera bien construit. Il est absolument nécessaire d'y

22. ZARATE Geneviève, Enseigner une Culture Etrangère, Hachette, Paris, 1986, p.114.

penser plus sérieusement car il est bien question d'une discipline en pleine effervescence et finalement il faut prouver la rentabilité de l'embauchement de ces nombreux enseignants (Voir Annexe I) en rendant plus fructueux leur travail.

Toutes les transformations à l'échelle internationale, désormais aboutissent plus que jamais à l'insertion des facteurs psychologiques, sociologiques, politiques, linguistiques et même humanistes dans le domaine de la didactique des langues secondes ou étrangères. "With the passing of time, new situations arise for a nation and its people and these establish priorities of objectives for the foreign language teacher who must be continually aware of such charges if his teaching is to be appropriate to the generation of students before him"²³. Cette citation de Wilga Roberts renforce bien le côté enseignant dans un monde changeant. Mais ne pourrait-on pas y incorporer le rôle capital joué par les décideurs et les concepteurs du programme du FLE en Inde? Déjà dans la même voix on aperçoit les tentatives de changements en matière du FLE proposées par le Council of Boards of School Education in India. Et, répétons de nouveau avant de conclure que la primauté fondamentale devrait être accordée du côté de l'enseigné - car c'est autour de lui que gravitera l'avenir du français langue étrangère en Inde.

23. ROBERTS Wilga (citée), Japanese Language Planning: With special reference to its curricula & materials production (Mahua RAWAT) in Problems of Curricula Planning & Material Production in Foreign Language Teaching in India (Y.C. BHATNAGAR(ed.) Ajanta Pub., Delhi, 1984, p.64.

CONCLUSION

Tentons de clore notre travail en nous posant la même question que nous en avons déjà posée tout au début et tout au long. N'est-il pas l'heure de parler d'un renouveau dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau des écoles secondaires en Inde? Depuis très longtemps ce domaine était largement mis à l'écart. Serait-il donc, une exagération même de constater qu'il se trouve parfois dans un état quasi-figé? L'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire en Inde se poursuit aujourd'hui encore aux mêmes élans qu'il se faisait autrefois. Comme nous avons déjà remarqué maintes fois que sa finalité ultime n'est que des réussites à l'examen de type écrit. Certes, certaines tentatives du renouveau sonnent ici et là mais il nous reste encore beaucoup à faire. Ainsi était la visée principale de la présente étude.

Nous avons esquissé, dans le premier chapitre très brièvement la situation du FLE en Inde - du passé jusqu'à nos

jours. Une description actuelle du FLE au secondaire, une analyse des méthodes utilisées et des objectifs du FLE au secondaire nous ont bien démontré les diverses problématiques de ce domaine, surtout le besoin d'entreprendre ce travail en vue d'un éventuel renouveau. Dans le même chapitre, nous avons également souligné quelques tentatives de renouvellements de ce domaine, notamment entreprises à l'initiative du BCLE et de quelques Commissions scolaires régionales (par exemple - le Goa Board, le Maharashtra Board etc.).

Ensuite dans le deuxième chapitre l'on assiste au contexte canadien. Nous avons déjà longuement décrit la justification d'un choix pareil, mais pourrait-on peut-être encore répéter que ce pays officiellement bilingue avec une société multiculturelle a une énorme possibilité de nous offrir quoi que ce soit dans le domaine de la didactique des langues (particulièrement le français langue seconde). La référence canadienne surtout québécoise a ajouté une dimension pertinente à notre étude. L'on s'est tenté de faire ressortir les particularités du contexte canadien d'une perspective globale afin de mieux comprendre le pourquoi de ce renouvellement en didactique des langues.

Le troisième chapitre se consacre surtout à l'enseignement/apprentissage du français langue seconde au

Canada. A ce stade de travail, c'est le passage des manuels provenant de la France à ceux conçus au Canada qui nous intéresse. Il ne s'agit nullement d'un passage simple, mais il est plutôt question de faire des cours du FLS plus convenables au contexte canadien, particulièrement québécois. L'évolution dans la conception des manuels du FLS tient compte également des changements auxquels subit, au fur et à mesure, la société canadienne. L'importance se trouve désormais sur l'apprenant et l'expression de sa propre réalité et culture. Autrement dit, c'est la mise en oeuvre des réalités francophones et mondiales avec l'insertion de l'apprenant. Dans le même chapitre, nous avons également pu dégager que les grandes lignes d'un programme du FLS au Canada conviennent aux demandes spécifiques de la société et de sa clientèle (cela comprend aussi le perfectionnement des enseignants du FLS au Canada).

Ainsi, la visée d'un programme du FLS englobe toutes ses composantes dans sa totalité. Ceci toujours en respectant la politique linguistique de la province canadienne en question. S'approcher vers la reconnaissance des cultures des Autres et la prise de conscience du public hétérogène rendent déjà l'enseignement /apprentissage des langues plus fructueux. Comme souligne Robert Galisson, "en se tournant de préférence

vers la sociologie et la psycholinguistique (...) l'acte éducatif est centré sur l'apprenant, désormais appréhendé comme un individu social à part entière, non comme une simple machine à engranger du langage"¹.

Dernièrement, notre travail vise à énumérer les problématiques de la didactique du FLE au secondaire en Inde. Notre but n'est pas de faire inclure les réalités canadiennes dans la classe du FLE au détriment de celles de la France. Nous insistons bien sur le fait qu'au lieu de lier l'apprentissage d'une langue vivante à des seules caractérisations et des choisifications d'une communauté unique. Il vaudrait mieux que la langue "donne à l'individu de nouvelles perspectives sur son monde et lui offre de nouveaux moyens d'exprimer son identité".²

Afin de réaliser cet objectif, en Inde, il s'agit également de l'engagement des enseignants qui doivent adopter de nouvelles approches pour s'adapter aux certains renouvellements en FLE. Nous souhaiterions également que les Universités et l'Association indienne des enseignants de

1. GALISSON Robert, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Clé International, Paris, 1980, p.35.

2. LITTLEWOOD William, La formation des compétences linguistiques et personnelles au moyen de l'interaction communicative dans la classe de français in Dialogue et Cultures, 26, op.cit., p.169.

français prennent le relais en vue d'améliorer la situation du FLE au secondaire en Inde. Ceci implique également la révision et la réappropriation des manuels du FLE en Inde ainsi que le perfectionnement des maîtres du secondaire. "Les objectifs que les apprenants doivent atteindre ne sont que la transposition en termes pédagogiques de leurs propres besoins et intérêts"³.

Au cours de notre travail, nous avons dû faire face à certains inconvénients qui résultaient dans les lacunes inévitables. Le plus grand problème était la question de la documentation sur le Canada. A titre d'exemple - la non-disponibilité de plus de manuels du FLS de base a été une des impasses les plus majeures. Deuxièmement, un manque de renseignements pratiques et actuels sur le FLS au Canada a abouti quelquefois plus dans la partie théorique que pratique. En ce qui concerne la scène indienne, faute du temps et des ressources financières l'on n'était obligé que de se limiter à trois métropoles indiennes pour les questionnaires. Or, il va sans dire que ce travail, malgré les meilleurs d'efforts, contiendrait bien d'autres lacunes du type involontaire.

3. GERMAIN Cl. (cité), Polémique en Didactique (R. GALISSON et H. BESSE), Clé International, 1980, p.57.

En fin de compte, nous tenons à constater que ce travail n'est pas une fin en soi et qu'il ne vise pas, en toute finalité, à concevoir uniquement un manuel de FLE plus convenable au contexte indien. Il est plutôt question d'ouvrir de nouvelles pistes. Il ne s'agit qu'en effet d'un humble point de départ - une invitation vers un nouvel horizon où d'autres chercheurs viendront prendre la relève davantage dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

1. Alberta Modern Language Review, Profile: The Modern Language Centre at the Ontario Institute for Studies in Education, Vol.26, N°1, Fall, 1987.
2. ALVAREZ Gerardo, Dialogue des cultures et dépendance culturelle in Vivre le Français, dialogue des cultures et formation de la personne, Actes du VI^e Congrès Mondial, Dialogue et Cultures, 26, FIPF, Québec, 1984.
3. APPEL René and MUYSKEN Pieter, Language Contact & Bilingualism, Edward Arnold, 1987.
4. ARSENAULT Fernand (cité), L'AFCO et l'Université franco-ontarienne in Langue et Société, N°29, Hiver, 1989.
5. ARSENAULT Rose Hélène et COMEAU Marthe, Evaluer? Qui, mais... Comment? in Didactique en Question (LIGER Françoise et SAVOIE Louise - textes réunis par), Les Editions La Lignée Inc., Hors Série, Québec, 1986.
6. AUBERT J.-P., FLETCHER J., SHEPPARD B., Introduction, Comprendre Tout le Monde, manuel de français, chez Sodilis, Editeur Libraire, Montréal, 1990.
7. BARBEAU Victor, Le français du Canada, Librairie Garneau, Québec 1970.
8. BELYAYEV B.V., The Psychology of Teaching Foreign Languages, Pergammon Press Ltd., Great Britain, 1963.
9. BESNARD Christine (thèse de doctorat), Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS pour un public universitaire ontarien (niveau intermédiaire), sous la direction de HOLEC Henri, 1987, à paraître aux Editions du G.R.E.F., Toronto, Canada.
10. BESSE M. et GALISSON R., Polémique en Didactique, Clé International, Paris, 1980.
11. BHATNAGAR Y.C. (Editor), Problems & Perspectives of Foreign Language Teaching in India, Marathwada University Press, Aurangabad, Maharashtra, 1981.
12. BHATNAGAR Y.C. (Editor), Current Issues in Foreign Language Teaching in India, Ajanta Publications, Delhi, 1983.

13. BHATNAGAR Y.C., Foreign Language Teaching in India (An Approach), Ajanta Publications, Delhi, 1988.
14. BIBEAU Gilles, Les méthodes d'enseignement du FLS au Québec, (LANDRIAULT Bernard), Québec Français, Québec, 1984.
15. BIBEAU Gilles et SHIATY Laila (cités), Grammaire Française, Jacqueline Ollivie), Etudes Vivantes, Montréal, 1978.
16. BLANCPAIN Marc, Secrétaire-Général de l'Alliance Française, Préface in Cours de Langue et de Civilisation Françaises, Tome 1, Librairie Hachette, Paris, 1953.
17. BLANCPAIN M., REBOULLET A. (dir) Une langue. Le Français Aujourd'hui dans le Monde, Hachette, Paris, 1976.
18. BORGES Romey, French & Francophone Dimensions - an Indian Perspective, (Compilation of Papers & Articles by BORGES Romey), New Delhi 1991.
19. BORGES Romey, MEHTA Anita, FALEIRO Muriel, Méthode Rose, Manuel de français, Vignette Arts, New Delhi, 1985.
20. BOYER Henri, BUTZBACH Michèle, PENDANX Michèle, Nouvelle Introduction à la Didactique du FLE, Clé International, Paris, 1990.
21. BUTT Richard L., A Needs Based Approach in Multicultural & Intercultural Education - Building Canada, (Sonia V. MORRIS - Ed.), Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education, 1989.
22. CAREY Stephen J., Pour ou contre le bilinguisme in Bilinguisme et Enseignement du Français (MORCOS Gamila, sous la direction de Editions du Méridien, Canada, 1989.
23. Challenge of Education - a policy perspective, Ministry of Education, Govt. of India, New Delhi, August, 1985.
24. Commissariat aux Langues Officielles in Langue et Société, N°39, Eté, Canada, 1992.
25. Conseil des Programmes de Langue Secondes au Canada, Brochure Canada, ISBN 096960 34-0-1.
26. DALGALLIAN Gilbert, Quel Français Apprendre? Comment l'Enseigner? in "Débats" - le français et la modernité, 3^e Biennale de l'Alliance Française, New Delhi, 1987, Alliance Française, Hachette, Paris, 1988.
27. DEGREVE Marcel et VAN PASSEL Frans (sous la dir. de), Enseignement des Langues et information culturelle, Langue et Culture, Labor, Bruxelles et Nathan, Paris, 1973.

28. DONDO Mathurin, Dondo - Modern French Course, George G. Harrap & Co. Ltd., Great Britain, 1930.
29. DURON Jacques, Langue Française - Langue Humaine, Librairie Larousse, Paris.
30. Education et Multiculturalisme Canadien: Quelques Problèmes Problèmes et Solutions, Société Canadienne pour l'étude de l'éducation, Huitième Annuaire, Université de Colombie Britannique, Canada, 1981.
31. ELLIS R., Understanding Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press, 1985.
32. Foreign Language Teaching in FLE's & Bilingual Settings, A Report by the 1973 FLE's Committee of the American Association of Teachers of French, Presented December 1973, St. Louis, Missouri.
33. FORTIER d'Iberville (Commissaire aux Langues Officielles), Entrevue in Langue et Société, N°25, Hivers, 1988, Canada.
34. FURLONG Robert (cité), Necessity of Indigenously Concieved Materials for French Studies in India (BORGES R.) in French & Francophone Dimensions, op.cit.
35. GALISSON Robert et COSTE Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.
36. GALISSON Robert (coll. dirigée par), Lignes de force du renouveau actuel en DLE, Clé International, Paris, 1980.
37. GALISSON Robert, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Clé International, Paris, 1984.
38. GALLANT Melvin et BOUDREAU Mireille, Le Canada - l'Acadie in Guide Culturel.
39. GANDHI Indira (ancien Premier Ministre de l'Inde) (citée), Current Issues in FLT in India, op.cit.
40. GERMAIN Cl. (cité), Polémique en Didactique, op.cit.
41. Goa Board of Secondary & Higher Secondary Education, in association with the Alliance Française (Goa) and the Embassy of France, Pas à Pas, Books 1,2,3, Printed at Goa, 1988-1991.
42. JAIN R.P., FLT at School Level in Current Issues in FLT in India, op.cit.

43. JOBIN Jean-Bernard, le professeur de FLS, un excentrique? in Didactique en Questions, op.cit.
44. JOUBERT Jean-Louis, Littératures francophones et enseignement du français in Français d'Ailleurs, 23, BREF, Larousse Distributeur (dirigée par Nicole GUEUNIER), Paris, Septembre 1980.
45. KANT K.C., Préface, Challenge of Education: a policy perspective, op.cit.
46. KENYON R.W., Le Français Vivant, Manuel de français, Premier Livre, George G. Harrap & Co. Ltd., London, 1947.
47. KHER Sharmishta, FLT in India - Some Observations in Current Issues in FLT in India, op.cit.
48. KRASHEN S. et TERREL S. (cités) in Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS, op.cit.
49. LAMBERT Wallace E., A Canadian Experiment in the development of bilingual competence in Canadian Modern Language Review, sp. number, Bilingualism in Education, Vol.31, November 1972, N°2.
50. LANDRIAULT Bernard, Les méthodes d'enseignement du FLS au Québec, op.cit.
51. LANDRY Bernard (Vice-Président du Parti Québécois), la nouvelle réalité linguistique du Québec in Langue et Société, N°39, Eté, Canada, 1992.
52. LEBLANC Raymond, Le curriculum multidimensionnel: une synthèse, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, Vol.47, N°1, Canada, October, 1990.
53. LEBLANC Raymond, Le curriculum multidimensionnel en FLS in AQEFLS (Bulletin), Actes du 11^e Congrès, Montréal, 1990, Vol.12, N°1, Québec, 1990.
54. LEBOULANGER-SALERNO Roberte, Enseignement d'une langue maternelle ou étrangère et formation des enseignants in Bilinguisme et enseignement du français, op.cit.
55. Le Canada - un monde à découvrir, Ministre des Affaires Extérieures, Canada, 1984.
54. LEGER Jean-Marc, La francophonie: grand dessin, grande ambiguïté, Ed. Hurtubise, HMH Limitée, 1987.
55. LEGOUX Marie-Noëlle, "Exécution d'Instructions Orales", manuel de français, chez Sodilis, Editeur Libraire, Montréal, 1990.

56. LEGOUX Marie-Noëlle et POULIN-MIGNEAULT Hélène, Centre d'anglais et de français, 1970-1980-1990, Université McGill, Montréal.
57. LEVI-STRAUSS Claude (cité), La Francophonie - Histoire - Problématique Perspectives (Têtu, Michel), Guérin Littérature, Canada, 1987.
58. LIGER Française et SAVOIE Louise (Textes réunis par), Didactique en Questions, op.cit.
59. LITTLEWOOD William, La formation des compétences linguistique et personnelle au moyen de l'interaction communicative dans la classe de français in Dialogue et Cultures, 26, op.cit.
60. LORD DURHAM (cité), French Canadian Nationalism within the Multicultural Mosaic of Present Canada in French & Francophone Dimensions, op.cit.
61. MACKEY William, Bilinguisme et Contact des Langues, Ed. Klincksieck, Paris, 1976.
62. MAHALE K.J., "Debats", le français et la modernité, op.cit.
63. MARCEL Jean, Le Joual de Troie, Coll. Les Pamphlétaires, EIP, 1982.
64. MARTEL Angéline, Un contrat socio-communicatif: l'enseignement du FLS au Québec en 1990 in AQEFLS, op.cit.
65. MAUGER G. et BRUEZIERE M., Avertissement in "Français Accéléré", Manuel de français, Librairie Hachette, 1967.
66. MCKENNA Frank, (Premier Ministre du Nouveau Brunswick) entrevue in Langue et Société, N°25, Hiver, 1988.
67. MOISON, Clément et PAQUETTE Jean-Marcel, Le Canada, Vers le Québec, in Guide Culturel - le Canada.
68. MOIRAND Sophie, Enseigner à Communiquer en langue étrangère, Recherches Applications, Hachette, Paris, 1982.
69. MOODLEY Kogila (Ed.), Race Relations & Multicultural Education, Centre for the Study of Curriculum Instruction, Université de Colombie Britannique, Canada, 1985.
70. MORTON Desmond, A short history of Canada, Hurtig Publishers Ltd., Edmonton, Canada, 1983.
71. MORCOS Gamila (sous la dir. de), Bilinguisme et enseignement du français, op.cit.

72. MULRONEY, Brian (Premier Ministre du Canada) (cité), La dualité linguistique canadienne expliquée aux Européens in Langue et Société N°29, op.cit.
73. NOEL Michel, Bilinguisme, ethnicité et société in Bilinguisme et enseignement du français, op.cit.
74. NOIZET George, CAVERNI J.P., Psychologie de l'Evaluation Scolaire PUF, Paris, 1978.
75. OUELLET Fernand et PAGE Michel (sous la dir. de), Pluriethnicité, Education et Société - Construire un Espace Commun, Institut Québécois de recherche sur la culture, Québec, 1991.
75. PALMADE Guy, Les méthodes en pédagogie (série "Que sais-je?" PUF, Paris, 1961.
76. PAINCHAUD Gisèle (citée), Le curriculum dimensionnel en FLS, op.cit.
77. PARMENTIER Michel A., "Mise au Point", manuel de français, Holt, Rinehart 8 Winston of Canada Ltd., Canada, 1987.
78. PETROVSKY (Prof. Ed.), Age Group & Pedagogical Psychology, Progress Publishers, Moscow, 1984.
79. PORCHER Louis, Enseigner à apprendre, apprendre à enseigner in AQEFLS (Bulletin), op.cit.
80. PORCHER Louis (cité), Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS, op.cit.
81. POULIN-MIGNAULT Hélène et SIX Gilles, Objectifs in "Le français au Québec" Manuel de français, chez Editeur Libraire, Montréal, 1990.
82. POULIN)MIGNAULT Hélène, Splendeurs et Misères de l'immersion, communication présentée lors du Congrès Mondial sur les Etudes Canadiennes Françaises à New Delhi, 09-13, décembre, 1991.
83. RICHTERICH R. et SUTER B., Guide d'Utilisation - "Cartes sur Table", Hachette, Paris, 1988.
84. RICHTERICH R. et SUTER B., "Cartes sur Table", Manuel de français, Hachette, Paris, 1981.
85. RICHTERICH R. (cité), Conception et Production de Matériels Pédagogiques de FLS, op.cit.

86. ROBERTS Wilga (citée), Japanese Language Planning: with special reference to its curricula & materials production (Mahua RAWAT) in Problems of Curricula Planning and Materials Production in FLT in India, op.cit.
87. ROCHER François et ROCHER Guy, La culture québécoise en devenir: les défis du pluralisme in Pluriéthnicité, Education et Société, op.cit.
88. ROULET Eddy, Langue Maternelle et Langues Secondes: Vers une Pédagogie Intégrée (Coll. dirigée par H. BESSE et D. COSTE), Hatier-Crédif, Paris, 1980.
89. ROULET E. (cité), Nouvelle Introduction à la Didactique du FLE, op.cit.
90. SAMUDA Ronald J., BERRY John W., LAFERRIERE Michel, Multiculturalism in Canada - Social & Educational Perspectives, Allwyn & Bacon INC, 1984.
91. SAVARY Alain (Ministre de l'Education de France, cité) in Vivre le Français, dialogue des cultures et formation de la personne, op.cit.
92. STANGJLCVIC M. (cité), Le Débat Linguistique au Québec (TADDEO Donat et TARAS Raymond), Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, 1987.
93. SHASTRY V.S.S. et BELAUD Christian, Alizés-1, Manuel de français, Dept. of French, Central Institute of English & Foreign Languages, Hyderabad, 1989.
94. STATISTIQUE CANADA - Annuaire du Canada, 1990.
95. SWAIN Merril, French Immersion Programm across Canada, Research Findings in the Canadian Modern Language Review, Vol.31, N°2, Nov. 1974.
96. TALGERI (Prof.), Editors Note in Readings in FLT in India (Y.C. BHATNAGAR, Ed.), Ajanta Publications, Delhi, 1983.
97. TADDEO Donat et TARAS Raymond, Le Débat Linguistique au Québec, op.cit.
98. TETU Michel, La Francophonie - Histoire, Problématique et Perspectives, op.cit.
99. THERIN Jean-Philippe, Déterminants internes et externes de la participation canadienne à la francophonie in Revue d'études canadiennes Vol.26, N°4, avril 1992.

100. Une lettre de la FIPF in French & Francophone Dimensions, op.cit.
101. UTZIG Thérèse, Présentation du Manuel: Le Français du Tourisme et de l'Hôtellerie, AUPELF, Quatrième Rencontre Mondiale des Départements d'Etudes Françaises, Université Jawaharlal Nehru du 14-20 décembre, New Delhi 1988.
102. VAN OVERBEKE Maurice, Introduction au problème du bilinguisme, Langues et Culture, Ed. Labor, Fernand Nathan, Bruxelles, 1972.
103. WILLIARD Frances et VON MALTITZ, Living & Learning in 2 languages, McCraw Hill Book Co., New York, 1975.
104. ZARATE Geneviève, Enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris, 1986.

ANNEXES 1 - 10

LES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS (EN INDE)

| | <u>1983</u> | <u>Janvier 1989</u> | <u>Mai 1991</u> |
|--|-------------|---------------------|-----------------|
| Elèves | 6690 | 30 000 | 110 000 |
| Etudiants | 9000 | 17 000 | 30 000 |
| Professeurs du secondaire | 225 | 628 | 850 |
| Professeurs dans les universités | 312 | 358 | + 400 |
| (cycle universitaire + cours du soir) | | | |
| Total général d'élèves et étudiants apprenant le français (l'enseignement public + privé + instituts + Alliances Françaises) | | | |
| | | = 1989 : | 75 000 |
| | | | 1991 : 150 000 |

Alliances Françaises (14)

| | <u>1989</u> | <u>1991</u> | |
|---|-------------|-------------|---------|
| Etudiants | 9317 | 11 000 | |
| Professeurs | 115 | 150 | |
| Elèves du secondaire | | | 110 000 |
| Etudiants (universités et collèges) | | | 30 000 |
| Etudiants dans les instituts (hôtellerie, diplomatie, tourisme, commercial) | | | 5 000 |
| Etudiants en Alliances Françaises | | | 11 000 |
| | | | ----- |
| Total du nombre des apprenants | | | 156 000 |
| | | | ----- |

Source: BCLE, Ambassade de France, New Delhi.

CBSE BOARD PAPER

(CLASS 8)

This question paper consists of 4 printed pages]

22/20

FRENCH

Time Allowed : 3 hours]

[Maximum Marks : 100

Section A

1. Mettez au féminin les expressions:—
- (a) Un bon patron, ton ancien élève, Mon vieux chien, votre premier client. Le nouveau maître d'école. 5
- (b) Faites une phrase avec chaque expression Féminin de l'exercice 5
2. (a) Dans les phrases suivantes, remplacez les noms 'soulignés' par : le, la, leur, les, ~~lui~~, l', en.
- (i) Hélène a déchiré le livre. ^{lui}
- (ii) Tu achètes des suisses à la charcuterie.
- (iii) J'achète une douzaine d'œufs.
- (iv) Mme Legrand a envoyé le veston à la teinturière.
- (v) J'ai montré les étalages aux garçons. 5
- (b) Donnez le contraire des mots suivants:—
- Toujours, démolir, là, gai, la chaleur. 5
3. Complétez les phrases suivantes:—
- (Ex: Quelles villes avez-vous (visiter)? = Quelles villes avez-vous visitées?)
- (i) Demandez à Mme Vincent où elle est (aller).
- (ii) Quelles vitrines a-t-elle (admirer)?
- (iii) Quelles promenades M. Vincent a-t-il (faire) dans les vieux quartiers?
- (iv) Il pense aux vieilles maisons qu'il a (voir).
- (v) Avec qui Hélène est-elle (sortir)? 10

4. Posez des questions avec : où? Quand? Avec qui? A quoi?
D'où? Contre qui?

(Ex; Tu penses au prochain match de rugby=A quoi penses-tu?

(a) Les vacances vont bientôt finir.

(b) Tu sors souvent avec ton fils.

(c) Ils sont à Paris.

(d) Nous sommes assis sur les gradins du stade.

(e) Les Français jouent aujourd'hui contre les Écossais. 10

5. Mettez au pluriel

(i) Il a vécu deux ans à Paris.

(ii) Elle est morte.

(iii) Je suis heureux de visiter la France.

(iv) Je suis revenu de France.

(v) Tu lui as acheté une poupée. 10

Section B

6. Répondez aux questions suivantes:—

(i) Où irez-vous demander une carte de séjour en France?

(ii) Est-ce que la tour Eiffel est le plus haut monument du monde?

(iii) Que voit-on aux carrefours?

(iv) A quoi sert un briquet?

(v) Préférez-vous la mer ou la montagne? Pourquoi?

(vi) Citez les noms de quelques musiciens fameux en France?

(vii) Quel est le travail des moissonneurs.

(viii) Quelles matières étudiez-vous?

(ix) Quel sport aimez-vous? Est-ce que vous regardez à la télévision les Jeux Olympiques à Seoul?

(x) Quel est la date de la prise de la Bastille? 20

7. Traduisez en Anglais ou en Hindi:

La Poste

—Pardon, madame, je désire envoyer un télégramme.

—Ce n'est pas ici, mademoiselle. Allez un peu plus loin, au guichet 9.

—Monsieur, je veux envoyer un télégramme.

—Voici une formule, remplissez-la.

—Je n'ai plus d'encre dans mon stylo.

—Il y a un stylo—bille sur le pupitre derrière vous.

—Voici mon télégramme.

—Cela fait 6 francs 70.

—Où peut-on acheter des timbres?

—Adressez-vous au guichet 3. (Elle va au guichet 3).

—Monsieur, je désire un timbre à cinquante centimes.

—Voici.

—Merci, je désire aussi envoyer un paquet recommandé.

—Allez au guichet 5. Vous remplirez une fiche et on pèsera votre paquet.

—Donnez-moi aussi un jeton pour le téléphone, je vous prie "

10

8. Traduisez en anglais ou en Hindi:—

M. Topart : ça ne va pas, docteur. Je ne mange plus

Je tousse, je ne dors pas bien.

Dr. Manet : Où avez-vous mal?

M. Topart : Oh ! partout, docteur. C'est grave, n'est-ce pas?

P.T.O.

- Dr. Manet : Mais non, je vais vous soigner. Et si vous m'écoutez, je vous guérirai, vous vivrez longtemps.
- M. Topart : Oh ! merci, docteur.
- Dr. Manet : Voyons les poumons, respirez fort. Bon, vous foussez parce que vous fumez trop.
- M. Topart : Tenez, docteur, je vous donne mes cigarettes.

9. Traduisez en français:

- (i) I am dialing the number, but I don't get any reply.
- (ii) Last summer, we went to mountains.
- (iii) You frightened me.
- (iv) When he came, I was having my bath.
- (v) I will come to your house whenever I will get time. 10

GRAMMAIRE

Le passé composé (de l'indicatif)

Aujourd'hui je commence la leçon 16 (présent).

Hier, j'ai commencé et j'ai fini la leçon 15 (passé composé).

Le passé composé du verbe commencer :

= le présent du verbe avoir + le participe passé du verbe commencer.

J'ai commencé. Nous avons commencé.
 Tu as commencé. Vous avez commencé.
 Il(elle) a commencé. Ils (elles) ont commencé.

1^{er} groupe (-ER)... participe en é : j'ai commencé.

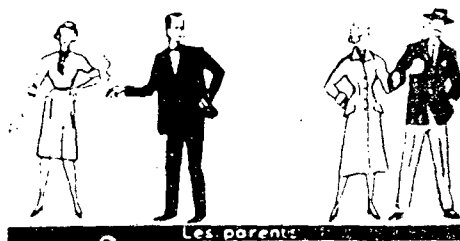
2^e groupe (-IR, ISSONS)... participe en i : j'ai fini.

Attention! Passé composé de :

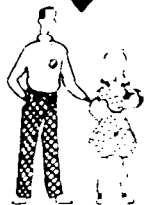
être : j'ai été
 avoir : j'ai eu [3e y]
 faire : j'ai fait
 voir : j'ai vu
 entendre : j'ai entendu
 ouvrir : j'ai ouvert



Les grands-parents



Les parents



La famille Vincent

J'ai sonné. Nous avons attendu quelques minutes.

Maintenant un jeune garçon de seize ans ouvre la porte. Vous avez vu son portrait à la leçon 9. C'est Pierre Vincent. Avec Pierre, voilà une petite fille blonde. C'est Héléne Vincent; elle a sept ans. Puis, une dame arrive et dit* : « Bonjour, chers amis, je suis contente de votre visite (f). » Cette dame est Madame Vincent, la mère de Pierre et d'Héléne. Pierre est son fils, Héléne est sa fille. Pierre est le frère d'Héléne. Héléne est la sœur de Pierre. Le père des deux enfants, François Vincent, n'est pas à la maison aujourd'hui. Il est journaliste (m.).

M. Vincent a épousé une Américaine de New York, Mademoiselle Margaret Bell. Depuis dix-sept ans, elle est la femme de M. Vincent, et M. Vincent est son mari. Les parents de Pierre et d'Héléne sont jeunes. M. Vincent a trente-neuf ans, sa femme a trente-cinq ans.

Le père et la mère de M. Vincent sont les grands-parents de Pierre et d'Héléne. M. Vincent a aussi une sœur, Marie. Elle a épousé un Argentin, Miguel Sanchez, et elle habite à Buenos Aires. M. et Mme Sanchez ont deux enfants, Anna et Roberto.

*Verbe dire. -- Présent : Je dis, tu dis, il dit, nous disons, vous dites, ils disent.
 Passé composé : J'ai dit, tu as dit, il a dit, etc.

LEÇON XXXIX

Les verbes impersonnels. *Il y a*. Les verbes
falloir, valoir, pleuvoir, neiger

LECTURE

JEANNE D'ARC

VII

Imaginez-vous Jeanne d'Arc à la tête d'une armée. Elle n'a que dix-sept ans. Il y a quelques mois, elle n'était qu'une bergère ignorante et timide. Et maintenant, elle monte à cheval, elle est vêtue d'une armure et porte une épée. Il y a 5 peu de temps elle gardait les moutons de son père. Maintenant elle commande à des soldats rudes et grossiers.

Il faut monter à cheval, il faut donner des ordres, il faut conduire toute une armée. Il faut être dehors par tous les temps, quand il fait chaud, quand il fait froid, quand il pleut, 10 quand il neige. Jeanne mène une vie bien dure. Mais qu'importe! Il faut une bonne armée, il faut une discipline parfaite, il faut des soldats braves et forts. Est-ce que les Français seront esclaves? Non, jamais. Il vaut mieux mourir.

15 Enfin l'armée était prête, et Jeanne l'a conduite à Orléans. Il fallait absolument prendre cette ville, dont la situation sur la Loire était très importante.

Quand les soldats ennemis ont aperçu Jeanne à la tête de l'armée, ils se sont moqués d'elle. Ils lui criaient de loin: — 20 Rentrez chez votre mère. Allez garder vos moutons. Il ne faut pas nous attaquer. Ça ne vaut pas la peine. Cependant Jeanne a donné l'ordre d'attaquer la ville. Elle criait: — En avant! en avant! Orléans est à nous.

Après trois jours de bataille, Jeanne est entrée dans la 25 ville à la tête de son armée.

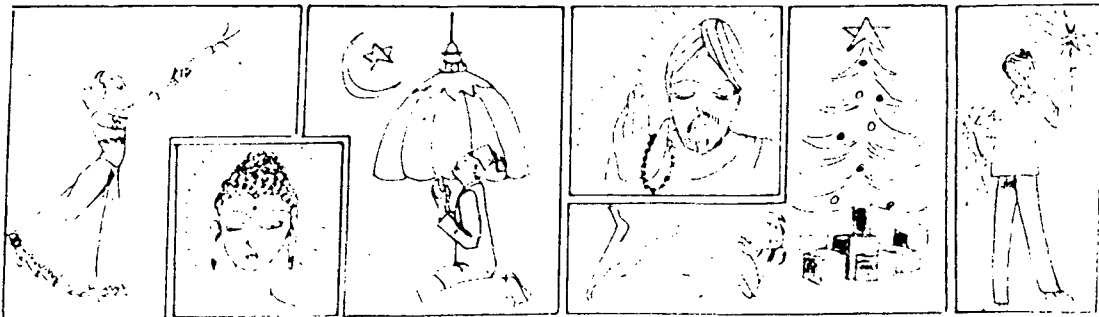
22 NOTRE PAYS

La fascination de l'Inde réside dans son extraordinaire variété et dans ses paradoxes.

L'Inde est la plus grande démocratie du monde avec un système parlementaire de gouvernement au Centre et dans les Etats. A la tête de la République Indienne il y a un Président et le gouvernement central. Il est dirigé par le Premier Ministre. Celui-ci est responsable devant un Parlement élu au suffrage universel. Ce parlement est composé de deux chambres: la Lok Sabha (Chambre du peuple ou Chambre Basse) et la Rajya Sabha (Conseil des Etats ou Chambre Haute).

Peuplée de 670 millions d'habitants, elle est le berceau de plusieurs religions dont l'Hindouisme comprend 60% de fidèles. On y parle 16 langues officielles et plus de 550 dialectes.

Parmi les nombreux fêtes et festivals que les Indiens célèbrent, les plus connus sont Holi, Diwali, Noël, id, Guru Parvas et Budha Jayanti.



A.3. DANS LE TRAIN BORDEAUX - PARIS

- Vous fumez ?
- Non, merci. C'est contre ma religion.
- Ah ! C'est quoi votre religion ?

Le sikkhisme. C'est une des religions de l'Inde.

- Vous habitez où en Inde ?
- A Simla. C'est notre Suisse."

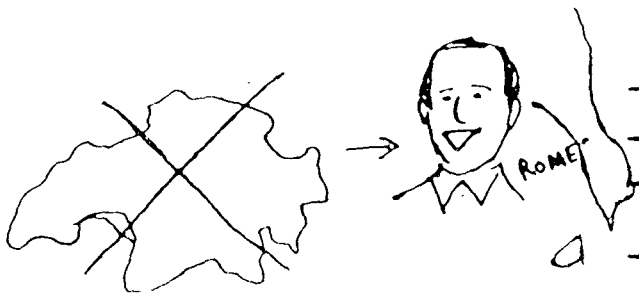


En Suisse on parle français, mais on parle aussi allemand et italien ...



A.4. VARIATIONS

- Vous êtes Français ?
- Non, je suis Suisse.
- Vous parlez l'allemand ?
- Oui, et un peu l'italien.



- Vous êtes Suisse ?
- Non capisco.
- Ah !. Vous ne comprenez pas. Vous êtes Italien ?
- Sì, Signore.

UNITÉ III

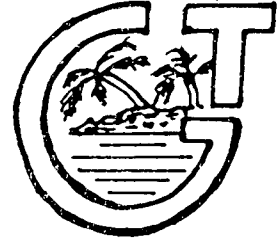
LEÇON 3

GOA, UN PARADIS,
VOTRE PARADIS !

ANNEXE-7

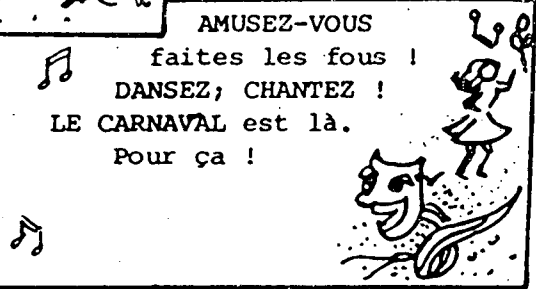
OBSERVEZ

ENEZ chez nous.
Vous êtes CHEZ VOUS !
Nous sommes GAIS,
AMICAUX et ACCUEILLANTS.
NOUS VOUS ATTENDONS !



AMUSEZ-VOUS

faites les fous !
DANSEZ, CHANTEZ !
LE CARNAVAL est là.
Pour ça !

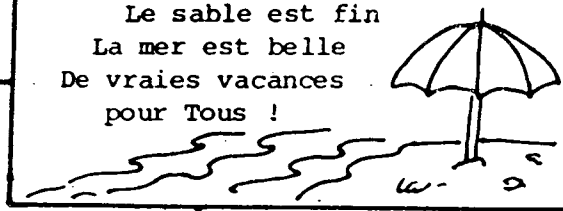


OUBLIEZ
tous vos SOUCIS
sur nos PLAGES
du Nord au Sud
de VAGATOR à BETUL



BRONZEZ

Sur nos plages dorées
Le sable est fin
La mer est belle
De vraies vacances
pour Tous !



MANGEZ
nos délicieuses spé-
cialités
nos FRUITS de MER
grillés
Un délice: les CREVETTES
au Curry et surtout
n'oubliez pas
LA BEBINCA !



DÉCOUVREZ

nos MONUMENTS
ÉGLISES et TEMPLES
au bord des routes
ou dans les col-
lines vertes

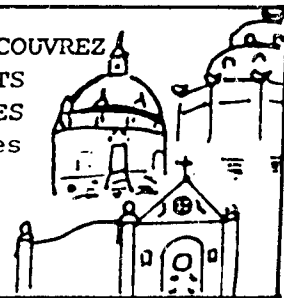


Table des matières

Chapitre 1

| | | |
|----------------------|--|----|
| Grammaire : | I. Le pronom personnel sujet | 2 |
| | II. Le présent de l'indicatif | 4 |
| | III. L'impératif | 9 |
| | IV. Locutions, tournures, distinctions | 10 |
| | Exercices | 14 |
| Lecture : | Qu'est-ce que la francophonie? | 22 |
| Vocabulaire : | Langue et communication | 25 |
| | Exercices | 26 |

Chapitre 2

| | | |
|----------------------|--------------------------|----|
| Grammaire : | I. Le passé composé | 30 |
| | II. L'imparfait | 35 |
| | III. Distinctions | 39 |
| | Exercices | 41 |
| Lecture : | Des nouvelles de partout | 47 |
| Vocabulaire : | La presse écrite | 53 |
| | Exercices | 55 |

E. Que faire dans cette situation? (Formez une phrase en utilisant un verbe ou une locution verbale choisie parmi les « emplois de la parole »).

Modèle : Un ami vous rend service.

Je remercie cet ami.

1. Vous ne comprenez pas les explications du professeur.
2. Votre père vous demande d'être prudent quand vous conduisez.
3. Un étranger que vous croisez dans la rue vous demande le chemin de la gare.
4. Votre petit frère veut emprunter votre bicyclette.
5. Un ami qui est en période de dépression vous demande ce qu'il doit faire.

28

Conversations

1. Un médecin doit-il toujours dire la vérité à ses patients ou doit-il parfois leur mentir dans leur propre intérêt?
2. Énumérez les raisons pour lesquelles vous étudiez le français.
3. Dans quelles circonstances avez-vous la parole facile?
4. Peut-on dire que les animaux (abeilles, oiseaux, chimpanzés) ont un langage?
5. Quels emplois de la parole vous semblent les plus fréquents dans les discours politiques?
6. Quels sont les avantages du bilinguisme? Y a-t-il des inconvénients?

Compositions

1. Pourquoi vouloir être bilingue?
2. Vous préparez un voyage qui vous permettra de visiter plusieurs pays francophones. Où voulez-vous aller? Que pensez-vous trouver et faire dans ces divers pays?

Table des matières

| | | |
|----------------|--|-----|
| <i>Leçon 6</i> | <i>Les verbes pronominaux</i> | 112 |
| | I Formes | 112 |
| | II Catégories: réfléchis et réciproques | 114 |
| | non réfléchis | 117 |
| | de sens passif | 120 |
| | III Accord du participe passé | 120 |
| | IV Emplois | 122 |
| | Exercices | 123 |
| | | |
| <i>Leçon 7</i> | <i>Les articles Les démonstratifs</i> | 129 |
| | I L'article | 129 |
| | L'article défini (formes et emplois) | 130 |
| | L'article indéfini (formes et emplois) | 133 |
| | L'article partitif (formes et emplois) | 134 |
| | L'article n'est pas employé | 136 |
| | Distinctions entre certaines expressions | 138 |
| | Exercices | 139 |
| | II Les démonstratifs | 144 |
| | Les adjectifs | 144 |
| | Les pronoms variables | 145 |
| | Les pronoms invariables | 146 |
| | Exercices | 149 |
| | | |
| <i>Leçon 8</i> | <i>Le futur Le conditionnel</i> | 153 |
| | I Le futur | 153 |
| | Futur simple Formes | 153 |
| | Emplois | 156 |
| | Futur antérieur Formes | 159 |
| | Emplois | 159 |
| | Exercices | 161 |
| | II Le conditionnel | 165 |
| | Conditionnel présent Formes | 165 |
| | Emplois | 166 |
| | Conditionnel passé Formes | 170 |
| | Emplois | 170 |
| | Exercices | 174 |

EXERCICE XVII Dans le texte suivant, soulignez d'un trait les articles définis et contractés et de deux traits les articles indéfinis. Lisez le texte à haute voix : attention aux liaisons.

Femmes

Dans l'après-midi, elles sortaient ensemble, menaient la vie des femmes. Ah cette vie était extraordinaire !...

Elles allaient dans des thés. Elles restaient là, assises pendant des heures, pendant que des après-midi entières s'écoulaient.

Elles parlaient : « Il y a entre eux des scènes lamentables, des disputes à propos de rien. Je dois dire que c'est lui que je plains dans tout cela quand même. Combien ? Mais au moins deux millions. Et rien que l'héritage de la tante Joséphine... Non... comment voulez-vous ? Il ne l'épousera pas. C'est une femme d'intérieur qu'il lui faut, il ne s'en rend pas compte lui-même. Mais non, je vous le dis. C'est une femme d'intérieur qu'il lui faut... D'intérieur qu'il lui faut... D'intérieur... D'intérieur... » On le leur avait toujours dit. Cela, elles l'avaient bien toujours entendu dire, elles le savaient : les sentiments, l'amour, la vie, c'était là leur domaine... Il leur appartenait.

Et elles parlaient, parlaient toujours, répétant les mêmes choses, les retournant, puis les retournant encore, d'un côté puis de l'autre.

Nathalie Sarraute, *Tropisme*

Réponses aux applications immédiates

- | | | | | |
|--------|------------------------|--------|--------------------------------|-----------------------------|
| p. 130 | 1. muet | p. 134 | 1. un, une | 4. article contracté |
| | 2. aspiré | | 2. des | 5. partitif |
| | 3. muet | | 3. d' | p. 137 |
| | 4. muet | | 4. de | 1. la plus grande partie de |
| | | | 5. Elle a une plante. | 2. la plupart des |
| p. 133 | 1. Les, l' | | Il a un stylo. | p. 138 |
| | 2. La, du | | Il a une petite difficulté. | 1. d' |
| | 3. la, la, les, le, le | | | 2. de la |
| | 4. L' | p. 136 | 1. de la, de l' | 3. des |
| | 5. le | | 2. de l' | 4. d' |
| | 6. Les, la | | 3. de l' | 5. de |
| | 7. Le, le | | 4. de la, de | 6. de la |
| | 8. (rien) | | 5. du, du | p. 139 |
| | 9. les, l' | | 6. du | 1. personnes |
| | 10. le | p. 136 | 1. article indéfini | 2. d'habitants |
| | 11. (rien) | | 2. préposition de + article | 3. Quelqu'un |
| | 12. le | | 3. partitif, article contracté | 4. peuple |
| | | | | 5. gens |
| | | | | 6. gens |

PRÉPARATION À L'ÉCOUTE

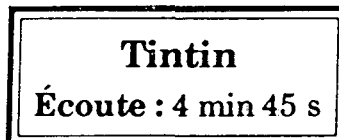
Une exposition organisée à Montréal sur le thème du « Musée imaginaire de Tintin » a attiré de très nombreux amateurs de cette série de bandes dessinées. Les jeunes continuent à lire avec plaisir « Le Trésor de Rackham le Rouge » ou « Les Bijoux de la Castafiore », et ils aiment y retrouver le héros Tintin, le capitaine Haddock et le chien Milou.

Deux jeunes filles nous font part de leurs impressions de ces livres et des aspects des aventures de Tintin qui les intéressent. Vous les suivrez sans difficulté.

VOCABULAIRE

Cocasse : très drôle, ridicule.

Prenez des notes en écoutant ces deux conversations.



Exercice 1 : Répondez par écrit aux questions suivantes.

1. Quel âge a la première fillette? _____
2. Quand a-t-elle lu un livre de Tintin? _____
3. Comment a-t-elle commencé à s'intéresser aux livres Tintin? _____
4. Pourquoi aime-t-elle cela? _____
5. Quelles expressions ou autres caractéristiques indiquent l'hésitation chez cette fillette?

6. Quelle technique est-ce que l'animateur emploie pour combler ces hésitations? Donnez des exemples.

7. Quel âge a la deuxième fillette? _____

8. Selon elle, pourquoi est-ce qu'on relit Tintin plus d'une fois?

Exercice 2 : Écoutez une deuxième fois, puis complétez les phrases suivantes.

1. « Est-ce que c'est parce que dans une première _____ (a) il y a des choses qui nous _____ (b) ... à chaque fois qu'on lit une bande _____ (c) en tout cas une façon de _____ (d) l'aventure.
2. 23 ou 24 _____ (e), les mêmes personnages se retrouvent, ils sont un peu _____ (f) de leurs _____ (g).
3. Je crois que c'est dans « Le Crabe aux _____ d'_____ » (h) il le _____ (i) dans son bateau qui est _____ (j) là.
4. Le capitaine Haddock ben, il fait des _____ (k) à Tintin. Il lui lance une _____ (l) sur la tête. ».

EXPRESSION ORALE

Exercice 3 : Enregistrez votre réponse sur votre cassette individuelle et puis écoutez celle que nous vous proposons.

Que pense la deuxième fillette au sujet de l'absence de personnages féminins dans ces livres?

Exercice 4 : Après avoir enregistré votre réponse, vous pourrez écouter la version que nous vous suggérons.

Comparez les deux entrevues et essayez d'en saisir les différences, qui viennent sans doute de la différence d'âge entre les deux jeunes filles.

A. Le premier enregistrement que vous allez entendre porte sur les différences d'accent. Il s'agit d'une conversation entre deux amies d'origine québécoise. En faisant une première écoute, vous constaterez qu'elles reprennent de manière informelle plusieurs des notions qui vous ont été expliquées dans l'introduction à ce module. Lors de votre deuxième écoute, cochez [✓] toutes les phrases qui correspondent à ce qui a été dit.

LES PROBLÈMES D'ACCENT (20 min)

1. Carmen avait du mal à comprendre M. Roberts
 - parce qu'il parlait trop vite et articulait mal.
 - parce qu'il venait de l'Ouest du Canada.
 - parce qu'il avait un accent qui ne lui était pas familier.

2. Pour résoudre en grande partie ses problèmes de compréhension des différents accents anglais, Carmen
 - a suivi d'autres cours d'anglais.
 - a voyagé dans d'autres pays anglophones.
 - s'est exposée à d'autres accents que celui qu'on lui avait enseigné à l'école, entre autres en regardant des films.
 - a écouté la radio et regardé la télé en anglais.

3. Dans le cas de Carmen, les difficultés de compréhension étaient causées par
 - les différences d'intonation.
 - les mots inconnus.
 - les différents niveaux de langue.
 - les différences de prononciation.
 - le style particulier de chaque individu.

4. Carmen décrit le parler québécois comme étant
 - une langue qui évolue très vite.
 - une langue facile à comprendre.
 - une langue très colorée, très imagée.
 - une langue neutre, comprise par tous.
 - une langue archaïque.

5. Certains collègues de Toronto ont du mal à comprendre Carmen
 - parce qu'elle prononce mal.
 - parce qu'elle a un accent québécois.
 - parce qu'elle a un style personnel très imagé.
 - parce qu'elle parle trop vite.

6. Le français international, c'est

- la langue des media d'information.
- la langue des Parisiens dans leur vécu.
- la langue écrite oralisée.
- une langue avec beaucoup d'images.
- une langue assez souvent sans accentuation ni éléments émotifs.

7. Exercice de synthèse

- Les difficultés qu'on éprouve à comprendre certains accents viennent du fait qu'on n'y a pas été exposé.
- Bien plus que l'accent, c'est le niveau familier ou populaire d'une langue qui pose des problèmes de compréhension.
- Il n'y a pas vraiment de langue anglaise internationale.
- L'attitude des anglophones du Québec face au fait de parler français n'a pas beaucoup changé au fil des années.
- Les images que nous employons en parlant une langue reflètent les particularités culturelles et géographiques du pays ou de la région où nous vivons.

Dear student, this questionnaire before you is to help us to take into account your interests while preparing manuals to teach french to School children.

80

SEX : MALE : _____ FEMALE : _____

AGE : going to be 15 in 12 days in other words 14 yrs

1. What are your favourite subjects at School?

- | | |
|--------------------|------------------|
| a) Social Sciences | d) Languages |
| b) Sciences | e) Others |
| c) Mathematics | _____ |

2. Are you learning French?

- i) a) Presently
 b) Have learnt
 c) Intend to learn

ii) If already learnt, which book was followed?

- | | |
|-----------------------|-----------|
| a) Mauger (Blue) | c) Dondo |
| b) Mauger (Red Cover) | d) Others |

3. Would you like to learn french?

(For Schools not having french as yet in their curriculum).

- a) Yes b) No

4. Is french spoken widely outside France?

- a) Yes b) No

If Yes, in how many other countries?

- | | |
|------------|----------------------|
| i) Ten | iii) Thirty |
| ii) Twenty | iv) More than thirty |

Mention any three such countries:

(1) CANADA (2) MOROCCO (3) QUEBEC

5. How many official languages are spoken in Canada?

- a) One b) Two c) Many

6. Would you like your french text to be colourful; with pictures, comic strips and sketches?

- a) Yes b) No

To make it more attractive and it catches your eye
 and makes you feel like studying or at least read
 it

..../-

7. What are your extra curricular activities?

- a) Watching Video
- b) Games
- c) Pen friends
- d) Reading
- e) Others

8. On T.V. what is/are your favourite programme(s)?

- a) World this week
 - b) Surabhi
 - c) Charlie Chaplin
 - d) Chitrahaar
 - e) Others
- Countdowns
Video music
matt wanted
new nrvs, the bold
and the beautiful
Barbara (Remington Steele)
cartoons at 5.00 o'clock
fall 1972*

9. Name your favourite magazine(s) :

*Time Femina Savij stardust, precautions, inside
Readers Digest outside*

10. Which page of the newspaper interests you? The one(s) on:

- a) Sports
- b) Editorial
- c) Comics/Cartoons
- d) Advertisements
- e) Any other

11. Travelled abroad? a) Yes b) No

If Yes name the country(ies): none

12. Would you like to know about people of your age in different parts of the world, their interests, like and dislikes?

- a) Yes
- b) No

13. Any other information you would like to give us in this regard:

As I mentioned earlier the text book should be filled with colourful pictures. Secondly the chapters should be interesting for especially for teenage crowd. like "a la party" and through this media we should get introduced to new words

A very warm thank you for cooperating with us and helping us in our endeavour.

TABLE DES MATIERES

| | <u>Page</u> |
|---|-------------|
| I. INTRODUCTION | 1 |
| II. CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE EN INDE. | 11 |
| III. CHAPITRE II : PROBLEMATIQUE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU CANADA. | 40 |
| IV. CHAPITRE III : DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE AU CANADA. | 69 |
| V. CHAPITRE IV : VERS UNE NOUVELLE APPROCHE EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE EN INDE. | 106 |
| VI. CONCLUSION | 134 |
| VII. BIBLIOGRAPHIE | 140 |
| VIII. ANNEXES 1 - 10 | |