

LA DYNAMIQUE DU GROUPE  
ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE  
EN CONTEXTE INDIEN

A dissertation  
Submitted in partial fulfilment  
for the Degree of  
**MASTER OF PHILOSOPHY**  
of  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY

By

**G. KAMALASANI**

Under the supervision of

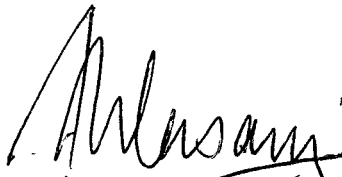
**Mme. KIRAN CHAUDHRY**


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

1997

This is to certify that this M.Phil dissertation entitled : “**La Dynamique du Groupe et l’Enseignement/Apprentissage du FLE en Contexte Indien**” has been carried out in the Centre of French Studies, School of Languages, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. This work is original and has not been submitted in part or full for any other degree or diploma in any other University/Institution.



  
G. KAMALĀSANI  
M.PHIL

  
PROF. C. KRISHNAMURTHY  
CHAIRPERSON  
CENTRE OF FRENCH STUDIES

  
Mme. KIRAN CHAUDHRY  
SUPERVISOR

## REMERCIEMENTS

*To all those “Brave hearts” who stood by my side.*

Merci .....

- **Mme. Kiran Chaudhry**, (mon ancien “prof” et ma directrice de thèse). de la confiance que vous avez en moi, de m’apprendre le b.a.b.a. de la recherche et d’être une personne fantastique!
- **Claude** : Sans toi.... sans ton soutien matériel et ‘non matériel’ il n’y aurait ni de groupe ni de dynamique.(I.B.)
- **Michel** : de ton encouragement “lointain”.(O.R)
- **Ma famille** : (Papa, Byron, Seashells et Maman) de votre omniprésence chaleureuse.
- **M. H.Boudin, M.P.H. Touchard et Vasanthi** de votre soutien
- **Mes amis - Lentils et Sat.**
- Merci tout spécial à **M. Gaur** qui malgré ses contraintes a toujours été prêt à m’aider. La mise en relief de ce mémoire et dû à son génie.

*Vous avez été formidables pour moi!*

# **INTRODUCTION**

Aujourd'hui, la didactique des langues étrangères focalise son attention sur la communication. Ainsi, enseigner/apprendre à communiquer devient l'objectif principal de toute classe de langue. Pour apprendre aux apprenants à communiquer la plupart des didacticiens estiment que l'interaction entre apprenants en salle de classe joue un rôle important.

“Les élèves doivent pouvoir se mettre à deux à trois, à quatre afin de créer une structure d'interaction sociale naturelle et pouvoir communiquer avec différents camarades interlocuteurs...”<sup>1</sup>

Les manuels communicatifs récents<sup>2</sup>, prévoient à part des exercices individuels, des activités en paire et des activités en groupe à cette fin.

Mais on constate que cette prescription des activités n'est pas suffisante en soi. La mise en oeuvre des activités se heurte en effet au vécu de la classe où surgissent divers types de problèmes : Quelquefois

---

<sup>1</sup> WEISS François “Types de communications et activités communicatives en classe”, dans Le Français dans le Monde, N°813, fév -mars, 1984, p 48

<sup>2</sup> A savoir : Le Nouveau Sans Frontières I, Archipel I et le Nouvel Espaces I.

dans les salles de classe où le professeur tient un rôle dominant les apprenants dépendent du professeur pour initier l'interaction en langue étrangère.

Parfois, les apprenants se montrent peu volontaires pour travailler avec certains de leurs camarades par manque d'affectivité, d'estime ou d'intérêt. Le cas contraire se présente aussi - où quelques étudiants doués en langue se choisissent par sympathie mutuelle et les autres se voient obligés de se mettre ensemble parce que l'activité les oblige de travailler ensemble. Ainsi, chaque groupe-classe présente ses propres défis à l'interaction entre apprenants. Ces problèmes influencent la communication ainsi que le travail en salle de classe.

A la lumière des problèmes énumérés au dessus, il nous semble important de mettre en question nos pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salle de classe.

L'interaction entre étudiants en classe de langue présente en elle-même plusieurs avantages. D'après W. Rivers <sup>1</sup>:

- i) Grâce à l'interaction, les étudiants augmentent leur stock de langage et ils apprennent à utiliser ce qu'ils acquièrent en classe.

---

<sup>1</sup> RIVERS W. . *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p.15

dans les salles de classe où le professeur tient un rôle dominant les apprenants dépendent du professeur pour initier l'interaction en langue étrangère.

Parfois, les apprenants se montrent peu volontaires pour travailler avec certains de leurs camarades par manque d'affectivité, d'estime ou d'intérêt. Le cas contraire se présente aussi - où quelques étudiants doués en langue se choisissent par sympathie mutuelle et les autres se voient obligés de se mettre ensemble parce que l'activité les oblige de travailler ensemble. Ainsi, chaque groupe-classe présente ses propres défis à l'interaction entre apprenants. Ces problèmes influencent la communication ainsi que le travail en salle de classe.

A la lumière des problèmes énumérés au dessus, il nous semble important de mettre en question nos pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salle de classe.

L'interaction entre étudiants en classe de langue présente en elle-même plusieurs avantages. D'après W. Rivers <sup>1</sup>:

- i) Grâce à l'interaction, les étudiants augmentent leur stock de langage et ils apprennent à utiliser ce qu'ils acquièrent en classe.

---

<sup>1</sup> RIVERS W Interactive Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p 15.

- ii) Ensuite, elle donne aux étudiants l'occasion d'apprendre de leurs camarades. Outre le partage des connaissances, ils apprennent, à résoudre leurs problèmes de connaissance de langue
- iii) Etant donné que l'interaction signifie non seulement l'expression des idées mais aussi la compréhension des idées d'autres, les étudiants apprennent à créer des discours (expression) tout en apprenant à créer également des messages (compréhension).<sup>1</sup>
- iv) Enfin, l'interaction incite les étudiants à exploiter l'élasticité de la langue cible, les encourageant par là à utiliser le peu qu'ils connaissent d'une manière créative.

Vu l'importance de l'interaction dans le cadre des cours de langue étrangère, trois questions principales méritent notre attention :

- 1) Existe-t-il une interaction dans nos cours du FLE?<sup>2</sup>
- 2) Les manuels prescrits favorisent-ils l'interaction entre étudiants du groupe-classe?
- 3) Comment favoriser l'interaction entre apprenants?

Le champs d'investigation étant vaste nous limiterons notre étude au niveau débutant des cours du FLE dans deux institutions de formation :

---

<sup>1</sup> "Expression and comprehension are both processes of creation" Rivers W. , Interactive Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p.

<sup>2</sup> Français Langue Etrangère



le Centre d'Etudes Françaises au sein de l'Université Jawaharlal Nehru (J.N.U.) et l'Alliance Française de Delhi (A.F.D.)

La présente étude se donne, donc, une double tâche : il s'agit d'examiner la situation actuelle d'enseignement du FLE en vue de dégager les facteurs qui empêchent l'interaction entre apprenants en classe. Il s'agit aussi de définir les principes de la dynamique de groupe afin de dégager la conséquence de leur mise en oeuvre sur le climat interactif en classe de FLE en contexte indien.

Avant de parler de la méthodologie de recherche il nous semble important de définir et de justifier le cadre de notre projet.

### **Cadre de la Recherche**

Les raisons qui nous ont poussé à notre choix d'institution sont les suivantes :

Afin d'éviter un corpus très vaste, il nous a fallu limiter notre étude aux cours débutants du FLE à J.N.U. et A.F.D. De plus, l'Université Jawaharlal Nehru et l'Alliance Française de Delhi sont deux institutions prestigieuses, reconnues au niveau national et international. Par ailleurs, enseignante à l'Alliance Française de Delhi et étudiante à J.N.U., l'accès à ces deux institutions nous a été facile.

Nous nous sommes limités au niveau débutant de ces deux institutions parce que nous estimons qu'il faut favoriser l'interaction au sein du groupe-classe dès l'étape initiale de l'apprentissage.

Après avoir examiné quelques raisons qui justifient le choix du cadre, nous aimerions définir les deux termes clés qui figureront tout au long de notre dissertation.

**La dynamique de groupe:** Par dynamique du groupe nous comprenons le comportement des apprenants au sein d'un groupe-classe. On constate dans ce groupe, des phénomènes psychologiques bien particulières: Le rejet de certains apprenants membres par les autres, la dominance de certains étudiants du point de vue de la participation et le déséquilibre que cela crée au sein du groupe ainsi de suite. Ces phénomènes psychologiques interviennent au niveau du travail des apprenants.

**L'interaction :** Par interaction nous entendons la communication qui se déroule en salle de classe. Elle implique un partage des idées grâce aux moyens verbaux ou non verbaux. L'interaction peut être du professeur à l'apprenant, du professeur au groupe-classe, de l'apprenant au professeur, de l'apprenant à l'apprenant. Elle peut être de l'apprenant au texte, au matériel pédagogique aussi. Cependant, pour les besoins de cette étude nous nous limiterons aux deux types d'interactions

prédominantes en salle de classe de langue<sup>1</sup>: l'interaction du professeur à l'apprenant et de l'apprenant à l'apprenant.

Après avoir étudié les raisons qui justifient le choix du sujet du point de vue académique et personnel revenons à la méthodologie de recherche.

### **Méthodologie de Recherche**

Face à la problématique quant au manque d'interaction en salle de classe, nous avons posé la question suivante :

La prise de conscience de la dynamique de groupe en salle de classe améliorerait-elle l'interaction entre apprenants dans la salle de classe?

Cette hypothèse nous amène à poser une série de questions éventuelles :

1. Qu'est-ce qu'on entend par la dynamique de groupe? Quelles en sont les implications pédagogiques dans le cadre de l'enseignement du FLE?
2. Qu'est-ce que l'interaction (climat interactif)?

---

<sup>1</sup> COMEAU F. Raymond dans *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p 58

3. Quels types d'activités sont-ils prévus dans les la plupart des manuels prescrits en classe? Favorisent-elles le climat interactif en salle de classe?
4. Quelle est la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte indien, c'est à dire quels types d'interaction sont-ils présents en salle de classe?
5. Quels types d'interaction préfèrent les apprenants?  
- Y a-t-il des problèmes qui se heurtent à cette interaction?
6. Quelle importance accordent les enseignants à l'interaction entre apprenants?
7. Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de la dynamique du groupe?.

Pour entamer notre recherche nous avons mené une série investigations à l'aide de sources diverses.

Suite à l'analyse des manuels prescrits, nous proposons d'étudier le cadre conceptuel de la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons choisi le questionnaire comme méthode d'enquête. A cette fin, nous avons préparé deux questionnaires, l'un pour l'enseignant et l'autre pour l'apprenant. Les réponses de ces questionnaires nous ont fourni une représentation globale de l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau débutant dans la salle de classe aux deux institutions de formation : J.N.U. et A.F.D. Les données

brutes des questionnaires ont été analysées à l'aide des méthodes statistiques.

De ce qui précède, il résulte que la présente étude se divise en cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous présenterons les considérations théoriques de la dynamique du groupe, ainsi que la notion de l'interaction en salle de classe.

Dans le deuxième chapitre nous allons examiner les manuels prescrits du point de vue des activités interactives proposées par ces manuels.

Dans le troisième chapitre nous étudierons le profil de l'apprenant ainsi que les facteurs contraignants au climat interactif en salle de classe.

Le quatrième chapitre a pour but d'analyser le profil de l'enseignant. Il est également question de compléter dans ce chapitre, certains renseignements quant au climat interactif en salle de classe.

Le cinquième et le dernier chapitre sera consacré à la description d'une courte expérience menée au sein des deux institutions de formations : J.N.U. et A.F.D. Lors de cette expérience, nous appliquerons quelques modules conçus avec les principes de la dynamique du groupe. Cette application sera suivie par une étude de la conséquence de la mise en oeuvre de ces activités sur le climat interactif.

# **CHAPITRE I**

## **LA DYNAMIQUE DU GROUPE ET LE CLIMAT INTERACTIF - CADRE CONCEPTUEL**

Cette partie a pour but de cerner de plus près la notion de la dynamique du groupe et celle de l'interaction lors de l'enseignement/apprentissage du FLE en salle de classe.

Le terme la 'dynamique du groupe' tel que nous l'entendons aujourd'hui a été utilisé pour la première fois par Kurt Lewin<sup>1</sup> un chercheur américain en 1944. Depuis cette époque l'intérêt dans cette discipline ne cesse de croître.

La dynamique du groupe s'intègre à la psychologie sociale, science qui traite la psychologie des groupes. D'après D. Anzieu<sup>2</sup> nous pouvons distinguer cinq principales catégories de groupes 1) La foule 2) La bande 3) Le groupement 4) Les petits groupes 5) Le groupe secondaire.

Chaque groupe énuméré possède ses propres caractéristiques psychologiques. Par exemple la foule des voyageurs attendant à la gare est un groupe caractérisé par un faible niveau de contact social entre les gens. Par conséquent, le comportement des gens en situation de 'foule'

---

<sup>1</sup> Cité dans MUCCHIELLI, R : La Dynamique des Groupes, ESF, Paris, 1992, p.5.

<sup>2</sup> ANZIEU D. et al : La dynamique des Groupes Restrients, PUF, Paris, 1994, p.29

n'est pas comparable au comportement des gens en situation de 'petit groupe'. Car, les petits groupes tels que la famille ou une équipe de joueurs de football, sont caractérisés par des relations intenses entre les membres du groupe.

La dynamique du groupe s'intéresse uniquement aux phénomènes psychologiques qui se produisent dans les petits groupes. Un petitsgroupe n'est pas une simple collectivité d'individus, mais c'est "une totalité en soi"<sup>1</sup>. D'une façon générale, le petit groupe ou le groupe restreint possède les aspects suivants :

a) **nombre limité de personnes :**

Ce nombre peut varier de 5 à 80 personnes.

"L'important c'est que chaque membre puisse établir un contact direct avec les autres membres du groupe."<sup>2</sup>

b) **relation avec les membres :**

Chaque membre du groupe a la possibilité d'avoir une relation directe avec autrui. Cette relation s'appelle relation de 'face à face'.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> MUCCHIELLI, R. : La Dynamique des Groupes, ESF, Paris, 1992, p 23

<sup>2</sup> Ibid, p 12

<sup>3</sup> Ibid, p 13



c) **sentiment d'unité :**

Les membres du groupe possèdent un sentiment d'unité par rapport à leur contexte externe ou l'environnement. Par exemple les membres d'un groupe classe se sentent unis par rapport aux autres groupe-classes.

d) **poursuite d'un but commun :**

“Les membres du petit groupe poursuivent un but commun”<sup>1</sup> C'es le cas des apprenants - débutants d'une classe du FLE qui se trouvent ensemble pour apprendre le français.

e) **interdépendance entre membres :**

“Il existe également des rapports d'interdépendance entre les membres du groupe pour satisfaire ces buts.”<sup>2</sup> En salle de classe du FLE, les apprenants dépendent de l'enseignant pour apprendre le français.”

---

<sup>1</sup> KNOWLES & KNOWLES An Introduction to Groupe Dynamics, Associated Press, Chicago, 1972, p 40

<sup>2</sup> Ibid

En effet, la distinction entre un groupe et une collectivité d'individus peut se représenter schématiquement sous forme de deux images :

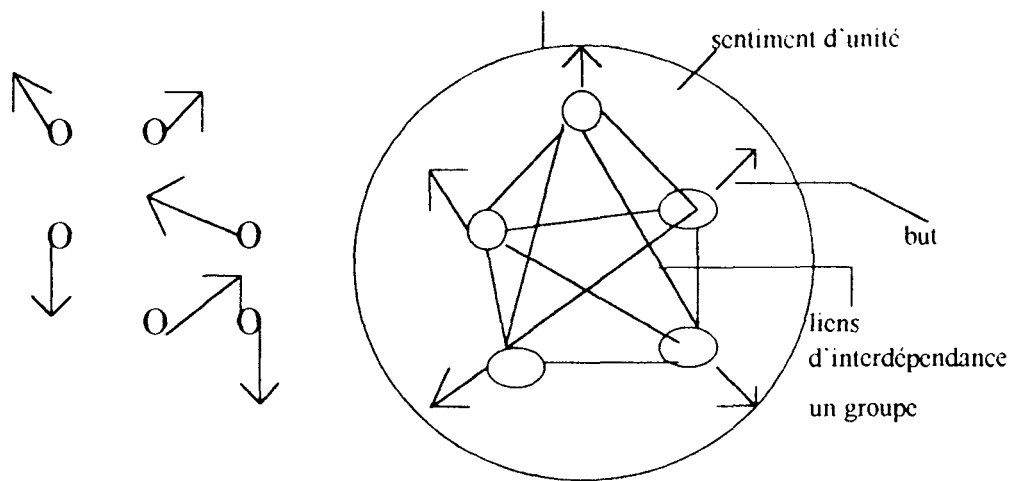


Image - I

Image - II

Une collectivité d'individus

Un petit groupe

Bien qu'il y ait un nombre limité de personnes dans l'image I, elle représente une collectivité d'individus et non pas un groupe. Ceci est dû au fait que, les flèches de buts vont dans différentes directions. C'est-à-dire qu'il y a une absence de buts communs entre ces personnes. Nous constatons également un manque d'interdépendance entre ces personnes. De plus, l'absence de frontière autour de la collection implique qu'il n'y a aucun sentiment d'unité par rapport au contexte externe.

De ce qui précède il est évident que nous ne pouvons pas parler de la dynamique du groupe pour une collectivité d'individus. Cette expression n'est valable que lorsqu'il s'agit des groupes.

Passons maintenant aux différentes interprétations du terme 'la dynamique du groupe'.

D'après Knowles l'expression 'la dynamique du groupe' peut avoir quatre significations<sup>1</sup>:

"i) La dynamique du groupe de réfère aux phénomènes socio-psychologiques qui existent dans les petits groupes. Dans ces groupes, la coprésence des membres entraîne des effets particuliers à savoir, attirance envers certains membres ou rejet de quelques membres.

ii) La dynamique de groupe comprend également les méthodes ainsi que les moyens utilisés pour aider les membres d'un groupe à se connaître mieux. Certains d'entre eux se donnent l'objectif de permettre aux gens de travailler mieux en développant de meilleurs relations interpersonnelles.

Parmi les méthodes développées à cette fin, nous citons "Le T. Group"<sup>2</sup> conçu pour la formation du personnel.

Parmi les moyens, la sociométrie<sup>3</sup> (le test sociométric) est utilisée notamment dans le domaine de l'éducation.

---

1. KNOWLES & KNOWLES; An Introduction to Group Dynamics, Associate d Press, 1972 Pg.13.

<sup>2</sup> T Group ou le Training Group a été conçu par Kurt Lewin. Dans cette méthode il s'agit de sensibiliser les membres d'un groupe à leurs attitudes personnelles par rapport aux autres membres du groupe. Cette prise de conscience permettrait aux membres d'améliorer leur comportement en groupe.

<sup>3</sup> La sociométrie est un moyen qui cherche à élucider les affinités interpersonnelles au sein d'un groupe.

iii) Les psycho sociologues tendent parfois à utiliser cette expression, pour parler d'une science de petits groupes ayant la même importance que la psychologie sociale, la science politique etc. Dans ce cas là, elle acquiert une dimension plus large que les significations citées plus haut.

iv) Elle signifie également toute publication/recherche/article portant sur la psychologie de petits groupes. Par exemple: la recherche portant sur 'Channels of communication in small groups'<sup>1</sup>, s'intègre au domaine de la dynamique du groupe.

Dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons aux deux premiers sens du terme. Nous allons surtout toucher le problème des petits groupes en situation d'apprentissage du FLE.

Il serait utile de signaler ce que nous entendons par un petit groupe en situation d'apprentissage avant de parler des caractéristiques psychologiques des groupes d'apprentissage.

D'après Maisonneuve<sup>2</sup> nous appartenons à différents types de petits groupes propres au milieu familial, institutionnel ou de travail. On peut distinguer trois types principaux de petits groupes :

a) Groupe de loisir : C'est un groupe où le but des membres est le plaisir d'être ensemble, tel que dans un groupe d'amis.

---

<sup>1</sup>Cité dans KNOWLES, An Introduction to Groupe Dynamics, Associated Press, Chicago, 1972, p 68

<sup>2</sup> MAISONNEUVE J. La dynamique du groupe, PUF, Paris, 1968, p.15

- b) Groupe de travail : C'est un groupe où le but de membres est soit d'accomplir des tâches, soit la production d'un bien ou d'un service. Le service de vente au sein d'une entreprise a des fonction précises qui le distingue d'autres services au sein de l'entreprise.
- c) Groupe d'apprentissage : Le but des membres de ce groupe n'est pas de produire un bien ou un service mais de travailler ensemble de manière à permettre le développement intellectuel de chacun. Par exemple, un groupe de personnes apprenant le français.

Ces aspects que nous venons de décrire pour les petits groupes (à savoir: le plaisir, le travail, l'apprentissage) ne s'excluent pas mutuellement C'est-à-dire tout petit groupe possède ces aspects dans différents degrés.

Cependant, chacun de ces groupes cités possède des caractéristiques psychologiques bien distinctes. Pour ce qui est de notre étude nous prendrons en compte la dynamique des groupes d'apprentissage.

Passons maintenant aux facteurs socio-psychologiques qui influencent le comportement des membres d'un groupe d'apprentissage avant de parler des implications pédagogiques de la dynamique du groupe en contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE.

**La composition du groupe** : Un groupe d'apprenants peut être homogène ou hétérogène du point de vue d'âge/sex/nationalité/origine socioéconomique ainsi que la formation, compétence des apprenants membres.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage en classe au sein des groupes-classes hétérogènes, selon Jacques :

“Les étudiants-membres tend à faire plus ou moins de travail selon qu'ils soient ensemble ou non avec leurs partenaires préférés.”<sup>1</sup>

**La taille du groupe** :

La taille du groupe est un facteur important qui influence la dynamique du groupe car plus un groupe-classe est nombreux, plus il aurait tendance à se diviser en sous groupes ou cliques.”<sup>2</sup>

De plus, “dans un groupe nombreux (plus de 15 apprenants) la participation des membres ne sera pas égalitaire.”<sup>3</sup> Cette situation crée un écart entre ceux qui prennent la parole et les timides.

---

<sup>1</sup> JACQUES D. : “Group Teaching in Higher Education”, dans International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p 2090.

<sup>2</sup> Ibid, 2091

<sup>3</sup> MUCCHIELLI R. La dynamique des groupes, ESF, Paris, 1992, p 64

Par contre les petits groupes offrent une meilleure opportunité de participation aux membres. Ils accordent également la possibilité de développer des relations affectives entre les différents membres du groupe-classe.

En effet,

“Un groupe de dix à douze élèves a la taille idéale pour la satisfaction des membres.”<sup>1</sup>

**L'environnement physique** : Par environnement physique nous comprenons les aspects matériels de la salle de classe (la disposition des chaises, l'éclairage, le lieu etc.) ainsi que la dimension de la salle de classe. Pour ce qui concerne la disposition des chaises en salle de classe,

“Plus il y aurait de la distance entre les membres, moins les apprenants se communiqueront. De surcroît, l'interaction entre les apprenants-membres sera davantage formelle.”<sup>2</sup>

Une pièce longue et étroite limite le contact visuel au long de la pièce et suscite plutôt la communication avec les apprenants qui sont en face. En conséquence, la conversation avec ceux qui sont à côté est réduite.

**Structure et organisation du groupe** : Les groupes classes ont une structure visible de même qu'une structure invisible. La structure visible est celle où la position officielle des membres est formellement reconnue.

---

<sup>1</sup> JACQUES D. : “Group Teaching in Higher Education”, dans International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2094.

<sup>2</sup> Ibid, p.2091.

Par exemple, dans la classe, l'enseignant est le leader du groupe. Cette position lui confère un statut et un rôle avec des fonctions bien précises. Il en va de même pour les apprenants qui ont un statut fixe dans la classe.

En contraste, la structure invisible ou la structure informelle est celle qui émerge progressivement. Cette structure reflète le réseau des relations interpersonnelles entre les membres du groupe-classe. Elle manifeste ceux qui détiennent une position d'influence ainsi que la popularité des apprenants-membres au sein du groupe-classe. La structure informelle met surtout en évidence les affinités des membres du groupe-classe pour leurs camarades.

“Bien qu'elle soit latente cette structure tend à être plus importante que la structure formelle, du point de vue de la dynamique du groupe.”<sup>1</sup>

D'après Northedge<sup>2</sup>

“la variation de la structure des membres du groupe-classe permet d'induire une meilleure participation des membres.”

En vue de cet objectif il faut :

“faire travailler les étudiants dans différents types de formation de groupes. C'est-à-dire commencer avec le travail individuel, procéder ensuite au travail en paire puis

---

<sup>1</sup> MUCCIELLI R. : La dynamique des groupes, ESF, Paris, 1992, p 42

<sup>2</sup> NORTHEGE A. cité dans “Group Teaching in Higher Education” dans International Encyclopedia of Education, p. 2094.



passer au travail en petits groupes et finalement au travail en classe entière.”<sup>1</sup>

**Le schéma de la participation :** Chaque groupe a son propre schéma de participation qui varie d’un moment à l’autre en fonction des besoins des membres.

“Le schéma de la participation a un rapport étroit avec la taille du groupe et de son environnement physique.”<sup>2</sup>

Il peut être uni directionnelle: le professeur parlant aux apprenants ; bi-directionnelle: le professeur parlant aux apprenants et vice-versa, ou multi directionnelle : ou les membres parlant au groupe-classe entier.

D’après Knowles :

“il n’existe pas une seule meilleure forme de participants. En effet, le schéma de la participation dépend des besoins du moment. Mais d’une façon générale plus la participation des membres sera élevée plus ils s’intéresseront et s’impliqueront aux activités proposées.”<sup>3</sup>

**La communication :** Elle peut être verbale et non verbale dans le groupe-classe. Par ailleurs, le canal de la communication joue un rôle important dans la dynamique du groupe. Pourqu’il y ait communication, l’expression des idées doit être soutenu par la réception des messages.

---

<sup>1</sup> Cité dans “Group Teaching in Higher Education”, International Encyclopedia on Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2090

<sup>2</sup> MUCCIELLI R : La dynamique des groupes, ESF, Paris, 1992, p 64

<sup>3</sup> KNOWLES & KNOWLES : An Introduction to Group Dynamics, Associated Press, Chicago, 1972, p 43

“Les apprenants-membres qui n’écotent pas les contributions d’autres membres rompent cette chaîne et induisent un déséquilibre dans le réseau.”<sup>1</sup>

De plus,

“Au delà de sa fonction comme moyen d’expression ou de compréhension des autres, la communication sert également comme moyen d’influence.”<sup>2</sup>

Parfois, dans le groupe-classe certains membres développent un langage codifié pour exclure volontairement les membres en dehors de leur sous-groupe.

**La cohésion du groupe:** La cohésion signifie l’attirance que le groupe a pour les membres.

“La cohésion représente également la volonté des membres de coordonner leurs efforts pour accomplir des tâches.”<sup>3</sup>

C’est un sentiment qui se crée progressivement entre les membres. En comparaison avec un groupe de faible cohésion, un groupe de forte cohésion sera satisfait du groupe, les membres seront prêts à coordonner leur travail et aider les autres membres. Un groupe de faible cohésion

---

<sup>1</sup> JACQUES D. “Group Teaching in Higher Education”, dans International Encyclopedie of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2091

<sup>2</sup> MUCCHIELLI, R. La Dynamique des Groupes, ESF, Paris, 1992, p.36

<sup>3</sup> KNOWLES & KNOWLES An Introduction to Group Dynamics, Associated Press, Chicago, 1972, p.46.

sera marqué par la formation des cliques entre apprenants. Il sera dominé par un sentiment de frustration des membres et les membres seraient peu intéressés par ce que les autres font.

**L'ambiance :** Appelé aussi le climat éducatif, l'ambiance "joue un rôle important dans l'apprentissage." selon Jacques <sup>1</sup>; Elle peut être informelle/chalereuse/agréable ou formelle/froide/contraignante. Un climat positif permet au groupe de travailler avec plus d'énergie et d'enthousiasme. Du pont de vue de la dynamique du groupe,

"l'enseignant a le rôle de créer un climat favorable à l'apprentissage dans la salle de classe."<sup>2</sup>

Son attitude par rapport aux apprenants peut



"induire une agression chez les apprenants. Cette agression se décharge parfois contre le travail en classe, contre l'enseignant ou contre les autres apprenants - membres du groupe-classe."<sup>3</sup>

**Les standards du groupe :** Les apprenants d'un groupe-classe créent des normes sur ce qui est un comportement acceptable pour le groupe-classe. Ils développent des sanctions pour réprimer ceux qui ne suivent pas ces

DISS  
Tj 3, (P, 122). 44<sup>c</sup> N9  
N7

TH-6866

---

<sup>1</sup> JACQUES D. "Group Teaching in Higher Education", dans International Encyclopedie of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2095

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> BARLOW M. Le travail en groupes des élèves, Armand Colin, Paris, 1993, p.85

normes. Les normes du groupe sont implicites : Elles peuvent porter sur:

- “- les sujets qui peuvent être discutés entre apprenants d’un groupe-classe et ceux qui sont tabous.
- le temps de parole de chaque étudiant en classe.
- la liberté d’exprimer ses sentiments ouvertement.
- l’insubordination à l’enseignant.
- l’indifférence en vers certains camarades.”<sup>1</sup>

### **Les objectifs :**

“Lors du travail en classe la connaissance des objectifs par les membres du groupe-classe influence la dynamique du groupe.”<sup>2</sup>

De plus, les objectifs des activités pratiquées en classe ont deux dimensions importantes. Une axée sur la tâche ou le travail à faire et l’autre axée sur la vie sociale du groupe. La dimension sociale des objectifs permet aux gens de se connaître mieux ou de travailler mieux ensemble. “Lors de l’enseignement/apprentissage en classe l’enseignant devrait accorder autant d’importance à ces deux dimensions.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> JACQUES D. : “Group Teaching in Higher Education”, dans International Encyclopedie of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2093.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> JACQUES D. “Group Teaching in Higher Education”, dans International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.2094.

**Les tâches proposées :** Le choix des tâches ou activités proposées au groupe-classe règle également la dynamique du groupe-classe

“La variation des tâches ainsi que le mode de travail en fonction des besoins des étudiants d’un groupe-classe influence l’apprentissage qui se fait en classe.”<sup>1</sup>

Ayant passé en revue les facteurs qui influencent le comportement des membres au sein d’un groupe d’apprentissage parlons maintenant des implications pédagogiques de la dynamique du groupe, en classe du FLE.

### **Implications pédagogiques de la dynamique du groupe**

Nous pouvons tirer cinq implications pédagogiques importantes de la dynamique de groupe dans l’enseignement/apprentissage du FLE.

#### **(i) Le travail en groupe des apprenants**

Ce critère porte sur le mode de travail en classe. Afin de créer une meilleure participation des apprenants-membres en salle de classe, les élèves doivent pouvoir travailler en groupes de deux, trois, ou de quatre apprenants.

---

<sup>1</sup> Ibid

Il importe d'attirer l'attention sur le fait que le travail en 'tandem'<sup>1</sup> doit précéder le travail en groupe pour permettre les élèves à s'habituer au travail en groupe.

**(ii) Le choix accordé à l'apprenant :**

Ce critère porte sur le choix accordé à l'apprenant dans les activités pratiquées en classe ainsi que dans le mode d'organisation de ces activités. En termes pratiques, ce critère implique qu'il faut respecter les choix des copartenaires de travail lors du travail en groupe afin d'aider les apprenants à travailler mieux en classe. Ce choix n'est pas aléatoire, mais résulte de certaines considérations (affinités des membres du groupe-classe).

**(iii) La focalisation sur le sens des activités :**

Il s'agit d'apprendre aux étudiants le 'pourquoi' des activités qu'ils pratiquent en classe ainsi que le déroulement de celles-ci pour qu'ils s'impliquent pleinement dans les activités.

**(iv) La proposition des activités créatrices et de simulation :**

Ce critère souligne l'importance des activités qui impliquent une résolution des problèmes par les élèves.

---

<sup>1</sup> Le travail en tandem signifie le travail en paire

Les exercices de simulation ont pour fonction de diversifier les rôles et les statuts que pourra assumer l'élève dans une situation de communication.

**(v) La proposition des activités ludiques :**

Des jeux ludiques impliquent un partage des tâches par les membres du groupe dans une situation de jeu

Après avoir étudié les implications pédagogiques de la dynamique du groupe, examinons maintenant ce que signifie l'interaction.

**Interaction en classe**

Par interaction nous comprenons la communication qui se dé

roule en salle de classe du FLE Selon Wells l'interaction est :

“Une activité collaborative qui engendre un rapport triangulaire entre l'émetteur, le récepteur et le contexte de la situation.”<sup>1</sup>

L'interaction implique l'expression des idées, la compréhension de celles des autres membres ainsi que la négociation du sens dans un contexte partagé par les partenaires. Elle peut être verbale ou non verbale.

---

<sup>1</sup> WELLS Cité dans Interactive Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p 4.

L'interaction en classe se manifeste sous différentes types:

“l'interaction enseignant-apprenant, l'interaction apprenant-apprenant, l'interaction apprenant-texte.”<sup>1</sup>

Dans le cadre de notre étude, nous nous bornerons aux interactions enseignant-apprenant, apprenant-apprenant. Par conséquent, nous ne parlerons pas d'interaction apprenant-texte.

Pour ce qui est de l'interaction entre enseignant-apprenant

“elle est dirigée par la connaissance supérieure et l'autorité de l'enseignant”

Tandis que l'interaction

“apprenant-apprenant est basée sur un rapport égalitaire entre apprenants-camarades”<sup>2</sup>

Donc, nous pouvons dire que si l'interaction enseignant-apprenant domine, elle tend à défavoriser la communication apprenant-apprenant.

De ce qui précède il s'ensuit qu'un climat interactif en salle de classe se caractérise par trois traits principaux.

---

<sup>1</sup> RIVERS Wilga : Interactive Language Group, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p.11

<sup>2</sup> COMEAU Raymond cité dans Interactive Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p.58



### **Partage des tâches par les membres du groupe-classe :**

Ceci implique la proposition des activités en salle de classe du FLE lors desquelles

“chacun participera selon ses moyens dans une condition d'égalité de tous.”<sup>1</sup>

### **Esprit de coopération :**

Ceci signifie que l'ambiance en classe ne doit pas être compétitive car “il ne s'agit pas de démontrer aux autres qu'on est meilleur mais il s'agit de partager avec eux.”<sup>2</sup>

En fait “la fonction du groupe est d'apporter une aide à chacun de ses membres dans un esprit dépourvu de concurrence.”<sup>3</sup>

### **Apprenant initiateur du tour de parole :**

C'est à dire que “l'apprenant devra être impliqué dans une communication authentique où la langue est un moyen d'action et d'interaction. Il est important que l'élève ait l'initiative du message et le choix du contenu.”<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> WEISS François . Jeux et Activités Communicatives dans la classe de langue, Hachette, Paris, 1983,p.7.

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup> DALGALIAN G Pour un nouvel enseignant des langues, CLE Int , Paris, 1984, p 13

<sup>4</sup> Ibid, p.19

Ayant examiné le cadre conceptuel de notre étude parlons maintenant de la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE aux deux institutions de formation : J.N.U. et A.F.D.

## **CHAPITRE II**

**MANUELS PRESCRITS : PERSPECTIVE INTERACTIVE**

Une situation d'enseignement comprend trois pôles: **l'enseignant**, **l'apprenant** et la **méthodologie** mise en oeuvre en salle de classe. Dans ce chapitre nous allons procéder à une analyse des manuels prescrits au sein des cours débutants à l'Université Jawaharlal Nehru et à l'Alliance Française de Delhi. L'objet de notre étude est de voir si les activités proposées dans ces manuels favorisent le climat interactif en salle de classe.

## **2.1 ETUDE DES MANUELS**

Les enseignants de l'Université Jawaharlal Nehru et de l'Alliance Française de Delhi suivent trois ensembles pédagogiques différents de Français Langue Etrangère (FLE) : **Le Nouveau Sans Frontières I**, **Archipel I**, et **le Nouvel Espaces I**. Bien que ces trois méthodes aient été rédigées à des époques différentes, elles se donnent toutes les trois la tâche d'apprendre le FLE à des fins communicatives. Cependant, dans la

majorité des classes, nous avons constaté la prédominance du N.S.F.I.<sup>1</sup> par rapport aux autres méthodes.

Notre étude analytique des manuels se fera en fonction des critères suivants :

1. Objectifs généraux visés par les auteurs.
2. Structuration des manuels
3. Progression
4. Rôle de l'apprenant lors des phases de l'apprentissage
5. Type d'exercices proposés aux apprenants.

Le dernier critère sera analysé sous forme d'une grille qui nous permettra d'avoir une conception objective des activités interactives proposées au sein de la structure du manuel.

## **2.2 LE NOUVEAU SANS FRONTIERES I**

Publié en 1988, le N.S.F.I. reste très populaire auprès de nombreux enseignants à l'Alliance Française de Delhi. Rédigé par Jacky Girard et P. Dominique, Michel et Michèle Verdhan, il vise un public d'adolescents et adultes débutants. Le livre de l'élève et le cahier d'exercices sont accompagnés de cassettes ainsi que du livre du

---

<sup>1</sup> Le Nouveau Sans Frontières I

professeur. Selon les auteurs du N.S.F.I., la ligne directrice de la méthode est la facilitation de l'apprentissage par le plaisir. Pour ce faire, ils ont

“... pris un soin particulier à rendre le matériel attrayant et motivant aussi bien par le choix des textes, des enregistrements, des illustrations que par les activités proposées.”<sup>1</sup>

### **Objectifs visés**

Les auteurs reconnaissent deux objectifs principaux à l'ensemble pédagogique : **motiver** les apprenants et **faciliter** l'apprentissage.

#### **A - Motiver les apprenants**

Cet objectif se traduit sur trois plans différents.

Tout d'abord, les leçons se structurent autour d'un trame narrative. Cette présentation épisodique de l'histoire permet d'éveiller la curiosité des apprenants.

Puis on cherche à motiver les apprenants en suscitant leur intérêt pour la connaissance. La présentation des informations culturelles insolites sont conçues à cette fin (les maladies de certains français célèbres présentées à la page 141 du manuel soulignent par exemple cet aspect).

---

<sup>1</sup> GIRARDET J Le Nouveau Sans Frontière I - Livre du Professeur, CLE International Paris, 1988, p 3.

Enfin, la variation des nombreuses activités d'apprentissage (500 au total) permet elle aussi de rompre la monotonie de la répétition.

## **B - Faciliter l'apprentissage**

En vue d'atteindre ce but, les auteurs définissent d'abord des objectifs limités du point de vue de l'apprentissage, du vocabulaire, de la grammaire ainsi que des actes communicatifs. En conséquence, la progression des éléments lexicaux et grammaticaux est très rigoureuse et aide les apprenants à mieux conceptualiser et à mieux saisir les objectifs visés. Finalement la présence d'activités différentes conçues pour la répétition, la conceptualisation de la production au sein d'une leçon permet de mettre en jeu des procédures d'apprentissage variées.

## **Structuration du manuel**

Le manuel est composé de quatre unités principales et chaque unité contient 5 leçons. En fin d'unité on trouve un bilan: -exercice de contrôle pour vérifier l'acquisition des objectifs poursuivis; ainsi que deux pages de documents iconographiques pour compléter les connaissances de la civilisation. A la fin d'ouvrage le manuel se dote d'un précis grammatical, de tableaux de conjugaison et d'un index de vocabulaire.

La première partie de la leçon, intitulée "**dialogues et documents**", est divisée en trois séquences. La trame narrative de l'histoire est présentée sous forme de courts dialogues ou documents écrits mettant en scène les acquisitions lexicales, grammaticales civilisationnelles et phonétiques de la leçon. Cette partie est illustrée par

des images en couleur dont la fonction est de sensibiliser l'apprenant à la situation. Les pages de vocabulaire et de grammaire qui suivent la leçon explicitent les objectifs poursuivis de la leçon.

Toutes les leçons sont suivies de 4 pages d'activités constituant la partie proprement active et productive de la leçon. La grande quantité d'exercices vise différentes compétences ainsi que différentes stratégies d'apprentissage.

### **Progression**

La progression de ce manuel se déroule autour de trois axes :

1. Progression grammaticale
2. Progression communicative
3. Progression civilisationnelle.

Les trois progressions sont bien entrelacées pour assurer une progression cohérente. La progression du **N.S.F.I.** est linéaire mais elle est basée davantage sur les actes de paroles et les situations de communication que sur la mémorisation des structures grammaticales.

### **Le rôle de l'apprenant dans les phases d'apprentissage**

La participation collective des apprenants est sollicitée, moins dans la phase d'apprentissage que pendant la phase de la mise en application de leurs acquis langagiers. Mis à part



"la recherche collective des sens des mots dans le dictionnaire et la réflexion collective des énoncés"<sup>1</sup>

grammaticaux, l'intervention active de l'apprenant est réduite aux seuls moments des activités proposées.

### **Types d'exercices**

Les "500 activités langagières"<sup>2</sup> peuvent être répertoriées dans différentes catégories :

- i) Les **exercices de répétition** portent sur la discrimination auditive, l'intonation et l'enchaînement vocalique et consonantique, alors que les mécanismes portent sur des structures grammaticales.
- ii) Les **exercices écrits** se présentent sous forme d'exercices de réemploi. Certains portent sur la manipulation des structures, d'autres sur l'exploitation des documents ou encore sur des mises en situation d'écriture plus ou moins libre.
- iii) Les **exercices oraux** contiennent des micro conversations, des jeux de rôles à partir des images muettes de la partie dialogue et documents, ou des images de mise en situation. Il existe également d'autres propositions de conversation à partir de documents divers.

---

<sup>1</sup> GIRARDET J. : Le Nouveau Sans Frontière I -Le Livre du Professeur, CLE International, Paris, 1988, p 4

<sup>2</sup> Ibid

Les **exercices de compréhension orale** sont fournis dans chaque leçon. Cet exercice unique de la leçon est en général un fragment de conversation enregistré sur une cassette pour lequel un travail d'analyse de sens est proposé.

Les **exercices d'observation et de reconnaissance** permettent de procéder à une exploitation civilisationnelle à partir de documents photos, dessins ou textes écrits.

### 2.3 ARCHIPEL I

Cette méthode est surtout utilisée à l'Université Jawaharlal Nehru. Publié en 1982, Archipel I<sup>1</sup> vise un public d'adolescents, adultes - débutants ou faux débutants. Le matériel pédagogique comporte, à part le livre de l'élève, un cahier d'exercices, 3 cassettes, 2 film fixes et un guide du professeur. D'après les auteurs, l'apprentissage du français devrait être

“une exploration stimulante des réalités linguistiques et culturelles du français.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Archipel a été rédigé par Janine Courtillon et Sabine Paillard

<sup>2</sup> RAILLARD, J. Archipel I - guide du professeur, Didier, Paris, 1982, p.6

## Objectifs visés

Les objectifs visés du manuel sont multiples. Ses orientations principales sont les suivantes:

- L'accès rapide à un niveau minimal de communication en langue française.
- La découverte des aspects de la culture et de la société française en plus des données linguistiques.
- L'étude des documents authentiques.
- L'apprentissage de la grammaire.

## Structuration du manuel

Le livre de l'élève contient 7 unités principales. Chaque unité traite d'objectifs fonctionnels bien définis. Ce manuel privilégie une structuration souple, non linéaire. En effet, chaque unité d'**Archipel I** peut être considérée comme

“une île linguistique (d'où son nom) avec son port attaché aux boutiques pleines de structures où l'on pourra aller flâner avant d'aller plus loin.”<sup>1</sup>

L'unité elle-même est un ensemble de matériaux extrêmement diversifiés : dialogues, poèmes, textes publicitaires, dessins, photographies, textes journalistiques, jeux, .... Les auteurs affirment que, grâce à la négociation du choix de ce matériel, l'apprenant sera en mesure d'embarquer pour ses propres voyages de découverte.

---

<sup>1</sup> COURTILLON J., Archipel I -Preface -Livre de l'élève, Didier, Paris, 1982

Afin de présenter le prototype d'une unité, on précisera ses différentes sections en commençant par les situations. Chaque unité contient 6 à 10 courtes situations accompagnées d'une image, déclencheur de la compréhension globale de la situation. L'image dans **Archipel I** n'a pas le rôle prépondérant qu'elle tient dans le **N.S.F.I**. Les situations **d'Archipel I** peuvent être abordées sans le support visuel. Ces situations sont suivies par des activités de production variées. La section des 'canevas' (jeu de rôle) vise la fixation immédiate des acquis langagiers. D'autre part, la section intitulée "*activité de production libre*" propose des tâches à accomplir en groupe permettant aux élèves d'exercer leur compétences communicatives. Ces activités peuvent prendre la forme de compte rendus journalistique, enquêtes, etc. La page de '*pratique de la langue*' est destinée à fixer la morphologie et le lexique.

Quant aux pages d'"*un peu de grammaire*" et '*un peu de stylistique*', elles ont des fonctions différentes. La première explicite les points grammaticaux de la leçon sous forme de tableaux de conceptualisation. La page de stylistique vise, quant à elle, la production écrite à partir des modèles, des poèmes ou des chansons.

La partie '*à lire et à découvrir*' contient divers types de documents authentiques: photos, annonces publicitaires poèmes extraits de journaux. Cette partie sert de point de départ aux activités écrites ou orales. Parmi ces exercices on trouve par exemple, des exercices à choix multiples sur la compréhension orale des situations et des exercices oraux de

compréhension portant sur les objectifs fonctionnels linguistiques de l'unité de production.

Enfin, la section "*pour aller plus loin*" propose des activités de production libre telles que les jeux, simulations ou jeux de rôles qui permettent l'individualisation de la parole. A la fin de l'ouvrage, d'autres types d'exercices sans relation directe aux unités sont proposés, par exemple des exercices intonatifs et des exercices écrits autonomes.

### **Progression**

Comme il a été indiqué dans la partie précédente, la progression **d'Archipel I** est non linéaire et souple. Cependant, les éléments de cette progression, comme ceux du **N.S.F.I.**, sont le résultat d'une combinaison de la progression communicative, grammaticale et civilisationnelle. Toutefois, la progression grammaticale **d'Archipel I** est basée sur la grammaire notionnelle, non linéaire et la progression au sein du manuel n'est pas rigide.

### **Le rôle de l'apprenant dans les phases d'apprentissage**

Le manuel prévoit deux phases d'apprentissage. La phase d'acquisition, axée sur l'audition, l'explication et la répétition. Cette phase est consacrée à la compréhension et à la mémorisation. Les auteurs pensent qu'il faut impliquer les apprenants dès le début de leur

apprentissage.<sup>1</sup> Aussi, trouvons-nous des consignes qui exigent une participation active de l'apprenant dans la phase d'acquisition. Lors de l'explication de la leçon par exemple, on attend que la demande d'explication vienne des apprenants. De plus, la mémorisation des énoncés se fait en groupes d'une façon générale.

La deuxième phase de l'apprentissage constitue la phase de production lors de laquelle l'apprenant est amené à utiliser d'une manière personnelle ce qu'il a retenu. La gradation des nombreuses activités de production permet de passer d'une production semi-contrainte à une production de plus en plus libre. Les auteurs conseillent une évaluation globale de la progression des élèves à travers des interactions professeurs-élèves ou élèves-élèves.

### **Types d'exercices**

En ce qui concerne les activités proposées dans ce manuel, on constate la prédominance des activités orales par rapport aux écrites et la préférence des activités en groupe face aux activités individuelles.

1. Les exercices de **répétition** portent sur l'intonation.
2. Les exercices **écrits** sont plutôt des exercices de mises en situation d'écriture à partir d'un modèle ou des documents authentiques. Les

---

<sup>1</sup> "Nous pensons en effet que la motivation à la pratique de la parole en classe devrait passer par la création du besoin de communication à l'intérieur de la classe "

RAILLARD S et COURTILLON J. Archipel - I Guide du professeur, Didier, Paris, 1982, p.15.

exercices de manipulation des structures et les exercices fonctionnels y sont inclus également.

3. Les exercices **oraux** : Il se trouve une grande variété d'exercices oraux: des jeux de rôle à partir de consignes générale ainsi que des simulations, comme les enquêtes ou les interviews. Il existe également des propositions de conversations à partir de documents divers (Tableaux de statistiques, documents authentiques, cartes, etc.

4. Exercices **d'observation et de reconnaissance** : Ces exercices portant sur des documents authentiques, dessins ou photos, suscitent tantôt une exploitation civilisationnelle, tantôt une libération de l'expression.

## 2.4 LE NOUVEL ESPACES I

Publié en 1995, le Nouvel Espaces I<sup>1</sup> s'avère être la méthode la plus récente à être prescrite. Cet ensemble vise un public de grands adolescents et d'adultes. Le matériel pédagogique comporte le livre de l'élève, un cahier d'exercices, un guide pédagogique, 3 cassettes audio pour la classe ainsi qu'une cassette vidéo contenant les aspects civilisationnels. Les textes d'évaluation font également partie de l'ensemble.

---

<sup>1</sup> Le Nouvel Espaces I a été rédigé par Guy Lapelle, Noëlle Gidon et Sylvie Pons. Il a été créé suite aux améliorations proposées à son prédécesseur ESPACES I

## **Objectifs visés**

Les objectifs visés par les auteurs sont multiples:

- Faciliter l'apprentissage par une progression échelonnée des éléments linguistiques ainsi que des stratégies de communication orale et écrite.
- Développer l'autonomie des apprenants en présentant 'un contrat d'apprentissage ouvert entre l'enseignant et l'apprenant'<sup>1</sup> où les objectifs de chaque dossier sont présentés clairement.
- Mettre en oeuvre des stratégies d'apprentissage transférables dans d'autres disciplines.
- Aider les apprenants à se préparer aux épreuves du DELF.<sup>2</sup>

## **Structuration du manuel**

**Le Nouvel Espaces I** contient 12 dossiers (en totalité, y compris la leçon zéro). Chaque dossier est articulé en 3 sections basées sur un ensemble de fonctions communicatives. Ces 3 sections s'intitulent :

1. Information/Préparation
2. Paroles
3. Lectures/Ecritures.

---

<sup>1</sup> LAPELLE G. et al : Le Nouvel Espaces I - Guide pédagogique, Hachette, Paris, 1995

<sup>2</sup> DELF : Diplôme Élémentaire de Langue Française



## 1. Information/Préparation

Cette section prévoit de systématiser l'apprentissage du F.L.E. par une présentation explicite du vocabulaire et de la grammaire essentiels avant d'aborder les deux autres sections consacrées à la communication. La démarche du **Nouvel Espace I** est en rupture avec le dialogue comme point de départ des acquisitions. Une telle séparation permet également de distinguer des tâches d'apprentissage des autres activités destinées à la communication.

## 2. Paroles

Consacré à l'oral, il s'agit dans cette partie, de l'audition et de la compréhension des dialogues basés sur des situations de communication. L'étude de l'aspect phonétique de la langue est également traitée dans cette section. Le document de référence est une bande dessinée intitulée "*La roue tourne*" qui raconte une histoire à épisodes.

## 3. Lectures/Ecritures

Cette section vise à développer la capacité de lecture et d'écriture chez l'apprenant, en présentant séparément les paramètres de la situation de communication propres à ces deux compétences.

## **Progression**

La méthode prévoit une progression grammaticale linéaire et rigoureuse. Elle se fait selon 3 principes :

1. du simple au complexe,
2. du connu à l'inconnu (c'est à dire le passage du sens à la langue),
3. alternance des stratégies d'apprentissage - entre la réflexion, l'observation des règles du fonctionnement de la langue et l'aisance de compréhension et de production.

### **Le rôle de l'apprenant dans les phases d'apprentissage**

Le Nouvel Espaces I prévoit 2 phases d'apprentissage, la phase d'apprentissage et la phase d'acquisition.<sup>1</sup> Dans la phase d'apprentissage l'accent est mis sur les connaissances, la réflexion et la découverte des règles de fonctionnement de la langue. Par contre dans la phase de l'acquisition l'accent est mis sur l'aisance de la compréhension et de la production. La participation de l'apprenant est sollicitée activement dans les 2 phases.

Pour ce qui est de l'évaluation, elle est orientée vers l'aide pédagogique à apporter aux élèves. Elle se fait à l'aide de grilles d'évaluation pour l'expression écrite et orale, communiquées aux apprenants dès le début. En fin de programme, une évaluation sommative est également prévue pour juger de l'efficacité du cours et évaluer les progrès réalisés.

---

<sup>1</sup> LAPELLE G. et al. Le Nouvel Espaces I -Guide Pédagogique, Hachette, Paris, 1995, p.3.

## **Types d'exercices**

Selon la section à laquelle ils appartiennent, les exercices sont de 3 types principaux. Des exercices mettant en jeu des connaissances langagières, des exercices oraux de compréhension et de production (jeux de rôles). Les exercices phonétiques et de discrimination auditive sont inclus dans cette partie. Enfin dans la dernière section, à la lecture et à l'écriture, on trouve des exercices portant sur la compréhension des textes ainsi que des exercices de compréhension et de production écrites.

### **2.5 ETUDE DES EXERCICES AU SEIN DES MANUELS**

Afin d'étudier les niveaux de l'interaction créée lors de la mise en oeuvre des exercices en salle de classe, nous allons étudier de plus près les activités proposées dans les 3 manuels de l'enseignement du FLE. Les paramètres selon lesquels elles seront analysées sont les suivants :

#### Domaine de la compétence privilégiée :

Nous examinerons quels aspects (compréhension/expression) figure le plus parmi les exercices proposés par chaque manuel.

#### Proportion des activités Individuelles et Collectives :

Il s'agit de voir si le travail proposé selon les consignes de l'exercice se fait en groupe ou individuellement et s'il se fait en groupe, savoir s'il peut être pratiqué en paire ou en petits groupes de 3 à 6 personnes ou en

groupe-classe. Il s'agit de dégager la proportion des activités collectives par rapport aux nombre d'exercices proposés.

#### Proportion des activités à l'Oral/l'Écrit :

Il est question ici de voir la proportion des exercices individuels et exercices collectifs destinée à l'oral ainsi qu'à l'écrit.

#### Exigence d'un travail individuel et collectif au cours de la même activité :

Certains exercices collectifs exigent le mélange de plusieurs démarches: travail individuel suivi de travail en paire, ou travail en paire suivi d'un travail en groupe, ou bien le travail en groupe suivi d'une discussion collective en classe entière. En trouve-t-on parmi les activités proposées?

#### Consignes :

Il s'agit de voir si les consignes sont données pour les trois étapes d'une activité interactive<sup>1</sup> à savoir la présentation de l'activité la mise en oeuvre et la feed-back à la suite de l'activité.

#### Evaluation :

Nous examinerons si la correction se fait par le professeur ou par l'apprenant ou par les deux ensemble.

---

<sup>1</sup> SHIELS J. Communication in the modern language classroom Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1992, p.8

Pour mieux atteindre notre objectif d'analyse des exercices présentés, nous allons les étudier sous la forme d'une grille.

Il importe de préciser que nous n'avons pris en considération qu'un nombre limité des unités pour cette analyse.

### Nombre d'exercices

**Le N.S.F I.** : Leçon 1-5 (unité I) et Leçon 1-5 (unité - IV)

**Archipel I** : Unité 1 et unité 7.

**Le Nouvel Espaces I** : Dossier 0,1,2 et 11,12.

## GRILLE D'ANALYSE DES EXERCICES

	Le Nouveau Sans Frontières			Archipel I			Le Nouvel Espaces I					
Nombre d'Exercices	185			50			148					
Compétence privilégiée	Compréhension	Expression		Compréhension	Expression		Compréhension	Expression				
	+	+++		+	+++		++	+++				
Proportion du Travail individuel	IND	PAIRE...	..GROUPE	IND	PAIRE...	..GROUPE	IND	PAIRE...	..GROUPE			
	+++	-	+	++	+	++	+++	+	+			
Proportion du Travail à l'Oral et Ecrit	Oral		Ecrit		Oral		Ecrit		Oral		Ecrit	
	I	P GP	I	P GP	I	P GP	I	P GP	I	P GP	I	P GP
	+++	+	+	+++	-	+	+++	+	+	+++	+	+
Exercices exigeant un travail collectif et individuel												
Consignes pour des activités collectives	Présentation Déroulement Feed-back			Présentation Déroulement Feed-back			Présentation Déroulement Feedback					
Correction	Pas Précise			Enseignant - Apprenant			Enseignant - Apprenant					

**Légende :** (+++) = Forte intensité      IND = Individuel  
 (++) = Intensité                      P = Paire  
 (+) = Moins d'intensité            GP = Groupe  
 (-) = Absence

## Remarques

Nombre d'exercices Parmi les trois manuels, le N.S.F.I et le Nouvel Espaces I sont munis de nombreuses activités. En comparaison, Archipel I n'en contient pas autant.

Proportion de travail individuel et collectif Le nombre d'exercice portant sur le travail individuel dépasse largement la proportion d'exercices axés sur le travail collectif. Dans le cas du N.S.F. I et du Nouvel Espace I, le travail individuel représente 80% de la part des activités proposées dans le livre.

### Proportion des activités à l'oral et à l'écrit

La part des activités individuelles est supérieure à celle proposée en paire ou en groupe dans les trois méthodes. Elle représente 80% des activités à l'oral dans le N.S.F.I, et 66% dans le Nouvel Espace I.

### Exercices Collectifs à l'Oral

Parmi les exercices collectifs oraux, les exercices en paire sont plus nombreux dans le N.S.F.I (13% des activités) et le Nouvel Espaces I (25% des activités). En contraste les activités en paire (24%) sont moins importantes que celles en groupe (33%) dans Archipel I. La grande majorité des activités en paires à l'oral prennent la forme des jeux de rôle libres ou guidés. Au cours de notre analyse nous avons constaté que Archipel I privilégie les activités en groupe (de 3 à 5 étudiants) dès le

début. Le **N.S.F I.** et le **Nouvel Espace I** n'accordent qu'une importance relative (7.5% dans le **N.S.F.I**) et (10% dans le **Nouvel Espace I**) aux exercices en groupe. Les tâches en groupe peuvent prendre la forme de débats, simulations enquêtes, discussions.

Ecrit : Changement de tableau à l'écrit. Si les activités individuelles à l'écrit sont en majorité (92% des activités dans le **N.S.F. I** et le **Nouvel Espaces I** et 100% des activités dans **Archipel I**) les activités en groupe (8% en **N.S.F.I** et 4% **Espaces I**) prédominent sur les activités en paire (0% en **N.S.F.I**, **Archipel I**, 4% en **Nouvel Espaces I**).

Nous avons constaté une grande variation de formes d'activité. Cette variation permet d'augmenter la participation entre apprenants. Les échanges deviennent plus riches si les activités nécessitent le travail individuel, le travail en paire, ensuite le travail en groupe au cours de l'activité. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple dans la partie analysée.

*“En ce moment vous étudiez le français.*

***Discutez*** votre situation et vos problèmes ***en groupe***.

***Ecrivez*** votre texte individuellement.

*Dans chaque groupe comparez vos textes, combinez-les et essayez de produire un texte unique, puis comparez les textes des différents groupes.*"<sup>1</sup>

Dans cet exercice, le travail en groupe alterne avec le travail individuel. De plus, on prévoit même une activité en groupe-classe.

La multiplication du réseau des échanges dans cette activité augmente la participation des apprenants et le niveau d'interactions inter étudiants. Il est évident que l'inclusion de ce genre d'activité augmente sensiblement le climat interactif de la classe. Malheureusement, on en constate peu dans les ensembles pédagogiques analysés.

Exercices exigeant le travail individuel et collectif : Certaines activités prévoient le passage d'une activité individuelle à une activité en paire ou en groupe au cours de la même activité. Par exemple voici trois dialogues:-

Consignes : Pour proposer des activités en groupe il faut proposer des consignes précises visant la présentation de l'activité, le déroulement de l'activité et l'évaluation du travail en fin d'activité.<sup>2</sup> Or, notre analyse nous révèle que sauf Archipel aucun autre manuel ne tient compte de ce paramètre. De surcroît, les consignes de certains exercices sont vagues.

---

<sup>1</sup> Ex 8, 12, 13, du Nouvel Espaces I (page 162)

<sup>2</sup> SHIELS J. Communicative teaching in the Modern language Classroom Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.



Par exemple:

*“Voici les titres du journal du 1er avril 2050. Que va-t-il se passer?  
Que pensez-vous de ces nouvelles?”*

*“Grève des Professeurs demain”*

*Nicolas Legrand se remarie.*

*Le Président sur la planète mars, etc.*

*Consignes : Rédaction d'un commentaire écrit ou oral pour chaque titre.*

*A faire **par petits groupes** qui se partagent le travail”<sup>1</sup>*

Nous nous demandons comment les apprenants sont censés procéder ou partager le travail. Seul **Archipel I** dépasse l'étape de la présentation de l'activité et aborde l'aspect de sa mise en oeuvre en présentant les démarches des activités ainsi que son évaluation par l'apprenant.

Evaluation :, Nous n'avons pas trouvé de précisions sur la fonction évaluative des activités dans le **N.S.F.I** , alors que dans les deux autres manuels, on affirme que l'évaluation des activités est à partager entre enseignants et apprenants

---

<sup>1</sup> Exercice 3, Le Nouveau Sans Frontières I, CLE International, Paris, 1988, p. 180

## CONCLUSION

A la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons faire quelques remarques sur la nature des activités proposées par les manuels prescrits pour l'enseignement du FLE.

Au premier vu les ensembles pédagogiques recommandés paraissent des outils riches et intéressants. Cependant, du point de vue de l'interaction, notre analyse nous a révélé qu'ils ont des lacunes importantes.

A l'exception d'Archipel I, plus de 80% des activités proposées dans ces manuels sont à faire individuellement. Dans la part réservée aux activités collectives, les exercices en paire prédominent sur les activités en groupe. Cette proportion déséquilibrée va à l'encontre des objectifs déclarés de ces manuels communicatifs

“d'enseigner à communiquer en tenant compte de l'aspect interactionnel.”<sup>1</sup>

Nous n'avons constaté qu'une proportion négligeable d'activités nécessitant une combinaison du travail individuel ainsi que le travail collectif. Etant donné que ce genre d'activités permet d'enrichir

---

<sup>1</sup> CAPELLE G. et al. Le Nouvel Espaces I - Guide pédagogique, Hachette, Paris, 1995, p.3

l'interaction au sein des membres du groupe-classe en multipliant les échanges entre eux , nous pensons que c'est une lacune importante dans ces manuels.

Quant à la compétence privilégiée nous avons trouvé que des exercices focalisent plus sur l'oral que sur l'écrit. Dans cette optique, il importe de souligner que l'expression est privilégié par rapport à la compréhension. D'après nous cet écart pourrait avoir une influence négative sur la compétence communicative des apprenants. Il importe de souligner que Le Nouvel Espaces I accorde autant d'importance à l'écrit qu'à l'oral. La part des activités de compréhension est assez élevée dans ce manuel.

Nous n'avons identifié que peu d'exercices portant sur la créativité langagière. Ceux conçus uniquement pour le plaisir sont encore rares. En rapport étroit avec ce paramètre est l'absence des activités exigeant la mouvement corporel en classe ou la variation du verbal avec le non verbal. Etant donné qu'à ce niveau de l'apprentissage la répétition des structures reste élevée, la variation des exercices en fonction de ces paramètres romprait la monotonie. Ils aideraient l'élève à prendre conscience de la dimension non verbale de la communication.

De plus malgré la présence des activités en groupe, il y a un manque d'activités pour connaître les membres du groupe-classe. La connaissance des membres est importante si l'on veut faire travailler les apprenants ensemble. Nous n'avons relevé certains exercices de ce genre uniquement dans le Nouvel Espaces I.

Quant aux supports audiovisuels tels que la vidéo, les films fixes ou documents sonores divers. Ils semblent être conçus uniquement pour l'acquisition et exceptionnellement pour la production. Nous pensons que la variation des supports/des documents lors des activités permettrait davantage de motiver les apprenants. En conséquence, le climat interactif s'améliorerait aussi.

Les consignes des activités en groupe ne sont pas précisées.<sup>1</sup> Fautes d'explications ni de consigne le travail collectif résulterait en un gaspillage de temps pour les apprenants impliqués. Les apprenants risquent de considérer le travail collectif comme une expérience frustrante. Par conséquent, rejeter ou refuser de participer pleinement quand l'occasion se présente.

Nous avons indiqué lors de notre analyse que les consignes des activités collectives peuvent être vagues. Afin d'améliorer le travail en groupe il faut surtout présenter les consignes visant à la présentation de l'activité ainsi qu'au déroulement de celui-ci.

Finalement étant donné que la conception des manuels vise plutôt un public large, nous pensons que les ensembles pédagogiques recommandés pour l'enseignement du FLE au niveau débutant doivent être modifiés en fonction du cadre local où ils seront utilisés. Cette adaptation devrait tenir en compte du profil des apprenants<sup>2</sup> ainsi que

---

<sup>1</sup> Lorsqu'elles sont données, elles sont présentées dans le guide du professeur du manuel.

<sup>2</sup> L'âge, le sexe, la formation antérieure, Les connaissances linguistiques des apprenants

leurs représentations antérieures de l'apprentissage. Outre ce paramètre , les ensembles présentent quelques défauts que nous avons soulevés plus haut.

En somme nous pouvons dire que les manuels pédagogiques utilisés actuellement pour l'enseignement du FLE présentent certains inconvénients quant au climat interactif en classe. De ce fait l'utilisation de ces manuels doivent être accompagnée d'un mélange de supports ou de documents en vue de surmonter ces carences.

Passons à une étude du profil de l'apprenant et de la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE.

**CHAPITRE III**

**LE PROFIL DE L'APPRENANT ET**

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE -**

**ENQUETE I<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une enquête menée pendant l'année académique 1996-97

Dans ce chapitre il s'agit de dégager le profil de l'apprenant ainsi que les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en classe lors de l'enseignement du FLE. Il est surtout question d'étudier si l'enseignement/apprentissage du FLE, tel qu'il existe actuellement en salle de classe, favorise le climat interactif. A cette fin, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants du niveau débutant inscrits aux deux institutions de formation : l'Université Jawaharlal Nehru (J.N.U.) et l'Alliance Française de Delhi (A.F.D.).

### **Echantillon**

Afin d'établir notre échantillon nous avons distribué nos questionnaires aux apprenants qui viennent régulièrement à ces deux institutions. Ainsi, sur un total de 350 apprenants (JNU: 35, Alliance : 315) à qui nous avons distribué nos questionnaires 107 questionnaires nous sont parvenus dont nous n'en avons gardé que 100 pour des besoins d'ordre pratique.

## **Pré-test**

Avant d'administrer nos questionnaires, nous les avons testés auprès de 5 apprenants. Suite à leurs commentaires quelques modifications ont été faites au niveau de la présentation et de la clarté d'expression.

## **Le questionnaire : Nature des questions**

Notre questionnaire comporte un mélange de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Il contient 15 questions portant sur 3 catégories principales.

- Le profil de l'apprenant (Q.1 à Q.7);
- les opinions sur le manuel (Q.8 et 9).
- Les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en classe lors de l'enseignement du FLE (Q.7 à Q.15.)

Nous avons utilisé des méthodes statistiques pour analyser les réponses

Commençons maintenant par l'analyse des réponses des apprenants.



## ANALYSE DU QUESTIONNAIRE<sup>1</sup>

### 1. Age (Q.1)<sup>2</sup>

**Tableau - 1**

<u>Tranches d'âge</u>	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Moins de 20 ans	32	32
b) Entre 21 ans et 30 ans	52	52
c) Entre 31 ans et 40 ans	12	12
d) Plus de 40 ans	04	04

La plupart des apprenants interrogés ont entre 21 ans et 30 ans.

32% des élèves ont moins de 20 ans.

Nous constatons également la présence non négligeable de ceux ayant plus de 30 ans (12%) et de ceux qui ont plus de 40 ans (4%).

Nous pouvons donc dire que le public d'apprenant est en grande majorité adulte.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe I

<sup>2</sup> Question I

## 2. Sexe (Q.2) :

**Tableau - II**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Hommes	66	66
b) Femmes	34	34

Il s'agit d'un public mixte avec une majorité d'homme (66%).

## 3. Profession (Q.3)

**Tableau - III**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Etudiants	46	46
b) Professionnels	54	54
- Administration	22	22
- Ingénieurs	11	11
- Cadres	08	08
- Docteurs	05	05
- Divers <sup>1</sup>	10	10

54% des apprenants débutants travaillent.

46% de ceux qui ne travaillent pas sont étudiants. Il n'existe pas de différence majeure entre le pourcentage des actifs et de ceux qui ne travaillent pas.

---

<sup>1</sup> Chercheurs = 2, Comptables = 3, Officiers de l'armée = 2, Agents de voyage = 2

#### 4. Formation (Q.4)

Tableau - IV

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Etudes secondaires	30	30
b) B.A./B.Com/B.Sc.	46	46
c) M.A./M.Com/M.Sc./M.Tech	21	21
d) M.Phil/Ph.D.	02	02

Deux élèves n'ont fourni aucune réponse à cette question.

Le niveau formation des apprenants est assez élevé, 69% sont diplômés de B.A. ou de M.A.<sup>1</sup>, dont 2% ont même fait leur doctorat.

30% des élèves ont un niveau d'enseignement secondaire.

On remarque une grande hétérogénéité au niveau de la formation académique des apprenants. Le dépouillement des questionnaires nous a révélé la dominance de ceux qui ont une formation scientifique ou technique<sup>2</sup> suivis de ceux qui ont une formation en gestion<sup>3</sup>. Nous avons également trouvé qu'à l'exception de deux étudiants la grande majorité a fait des études en anglais.

---

<sup>1</sup> B.A./B.Com/B.Sc. et M.A./M.Com./M.Sc./M.Tech/M.B.A.

<sup>2</sup> B.Sc, B.Tech, M.Tech

<sup>3</sup> M.B.A.

## 5. Langues connues (Q.5) :

**Tableau -V**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Moins de 3 langues	16	16
b) De 3 à 4 langues	62	62
c) Plus de 4 langues	20	20

A l'exception de 16 étudiants, les autres connaissent plus de 3 langues. Parmi ces apprenants multilingues 8 personnes connaissent également des langues européennes (à savoir l'italien, l'espagnol ou l'allemand).

## 6. Connaissance antérieure du français (Q.6)

**Tableau -VI**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	17	17
b) Non	83	83

Il n'y a que 17% de faux débutants dans la tranche interrogée.

83% des apprenants sont de vrais débutants. La majorité des étudiants ne possèdent une connaissance antérieure de la langue.

Cependant, nous trouvons que la proportion des faux débutants par rapport aux vrais débutants n'est pas insignifiante.

## 7. Raisons d'apprendre la langue (Q.7)

Tableau -VII

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) L'obtention d'un diplôme	23	23
b) Les raisons professionnelles	30	30
c) Le plaisir	55	55
d) L'émigration	09	09
e) Le voyage à l'étranger	06	06

De nombreux apprenants ont indiqué plus d'une raison pour apprendre la langue.

55% des étudiants apprennent le français pour le plaisir.

30% le font pour des raisons professionnelles.

L'obtention d'un diplôme dirige le choix de 23% des apprenants.

9 élèves vont émigrer au Canada, 6 vont voyager en pays francophones.

Nous constatons que plus de la moitié des élèves apprennent le français par intérêt linguistique, mais une part importante l'apprend pour des raisons professionnelles.

## 8. Le manuel (Q.8)

**Tableau -VIII**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) <u>Le Nouveau Sans Frontières I</u>	66	66
b) <u>Archipel I</u>	22	22
c) <u>Le Nouvel Espaces I</u>	12	12

Parmi les trois manuels prescrits, l'utilisation du N.S.F I est largement dominant. Il est utilisé par 66% des apprenants.

22% des apprenants utilisent Archipel I et 12% le Nouvel Espaces I.

## 9. La clarté de la présentation du manuel (Q.9)

**Tableau -IX**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	30	30
b) Non	55	55
c) Je ne sais pas	10	10

La moitié des apprenants pensent que la présentation du manuel n'est pas claire. 10% d'entre eux se sont abstenus de prendre une position vis-à-vis de leur manuel. 5% des élèves n'ont pas répondu à cette question.

Le dépouillement des questionnaires nous a révélé que l'indice d'insatisfaction était plutôt élevé chez les utilisateurs du N.S.F.I et d'Archipel I.

Aucun sentiment négatif par rapport au Nouvel Espaces I n'a été émis.

## 10. Activités Pratiquées en classe (Q.10)

**Tableau - X**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Exercices de grammaire	68	68
b) Jeux de rôle	60	60
c) Exercices phonétiques	62	62
d) Lecture à haute voix	25	25
e) Mémorisation des expressions	33	33

Les apprenants ont émis plusieurs choix. Nous constatons qu'ils font un mélange de toutes ces activités en classe.

Mais en premier lieu, les étudiants font des exercices de grammaire.

62% des apprenants accordent la deuxième priorité aux exercices phonétiques.

Viennent ensuite les jeux de rôles. Les enseignants font également mémoriser les expressions et lire à haute voix en classe.

### 11. Activités Préférées à l'oral et à l'écrit (Q.11)

**Tableau - XI**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
<b><u>Oral</u></b>		
a) Exercices Phonétiques	64	64
b) Jeux de rôle	78	78
c) Discussion en petits groupes	73	73
d) Mémorisation en paire/groupes	55	55
<b><u>Ecrit</u></b>		
a) Exercices de grammaire en groupe	65	65
b) Activités créatrices en groupes (Ecrire des poèmes, courtes histoires)	76	76
c) Jeux (mots croisés/puzzles) pour la classe entière.	62	62
d) Exercices d'expression écrite	70	70

#### Oral

78% des apprenants préfèrent des jeux de rôle à l'oral. 73% aimeraient faire des discussions en petits groupes. 64 étudiants sont prêts à faire des exercices phonétiques.

La mémorisation en paires/groupes vient à la fin sur leur échelle de préférence.



## Ecrit

Les activités créatrices en groupes s'avèrent être les plus populaires des activités écrites. 76% des apprenants souhaitent les faire en classe.

70% des étudiants approuvent les exercices d'expression écrite.

Plus de la moitié des élèves souhaitent également faire des exercices de grammaire en groupe.

De ce qui précède, nous constatons qu'une forte majorité des apprenants désirent une augmentation de la part des activités collectives en classe.

## **12. Mode de travail habituel (Q.12)**

**Tableau -XII**

	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	Score Total
a) Individuel	16	8	24	10	266
b) Travail en paire	2	7	55	5	264
c) Travail en groupe	3	16	54	25	183

Notre analyse nous montre que c'est le travail individuel et le travail en paire qui sont pratiqués le plus en classe. Les enseignants accordent une importance égale à ces deux formes d'activités. Le travail

en groupe reste le moins attirant pour les professeurs, ce qui est prouvé non seulement par sa dernière position sur l'échelle mais aussi par l'écart important entre les autres formes de travail et le travail en groupe des élèves..

### 13. Temps de parole (Q.13)

**Tableau - XIII**

		<u>%</u>
a) Le Professeur	I	87
b) Quelques étudiants	II	79
c) La plupart des étudiants	III	76

2% des étudiants n'ont pas répondu à cette question.

La majorité des apprenants pensent que l'enseignant parle le plus en classe. Ensuite certains étudiants du groupe-classe ont le tour de parole. Ce n'est qu'en dernier lieu que le groupe-classe arrive à participer dans sa totalité.

### 14(i). Communication entre apprenants (Q.14.i)

**Tableau - XIV**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	78	78
b) Non	22	22

78% des étudiants pensent que certains apprenants en classe sont exclus du groupe-classe.

**14.(ii). Ecouter ses camarades en classe (Q.14.ii)**

**Tableau - 14.ii**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Souvent	10	10
b) Quelquefois	69	69
c) Pas toujours	16	16

5 étudiants n'ont fourni aucune réponse à cette question.

La majorité des apprenants pensent que leurs camarades ne les écoutent pas lorsqu'ils parlent en classe.

10% des élèves pensent que cette situation leur arrive plus souvent qu'aux autres.

**14.(iii) Raisons du manque de participation des apprenants en classe.(Q.14.iii)**

**Tableau - 14.iv**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Les apprenants sont nombreux	59	59
b) Les faux débutants parlent plus	73	73
c) Ceux qui acquièrent vite parlent plus	58	58
d) Ceux qui hésitent parlent moins	48	48
e) Ceux qui sont timides parlent moins	48	48

Les élèves ont offert plusieurs raisons en vue d'expliquer le manque de participation en classe.

73% des étudiants disent que la présence des faux débutants en classe divise le groupe-classe en deux entre ceux qui participent beaucoup et ceux qui ne participent pas autant qu'ils le devraient.

Selon 68% des apprenants, le deuxième facteur défavorisant la participation égalitaire est la présence de ceux qui comprennent plus rapidement que les autres. De ce fait, ces apprenants tendent à réagir plus vite que les autres en classe.

D'après 59% des apprenants, le nombre élevés d'apprenants en classe réduit sensiblement le temps de participation de chacun en classe.

Certains apprenants sont d'avis que les manque de participation en classe pourrait être expliqué par l'inhibition ou incertitude personnelle des étudiants aussi.

#### **14(iv). Structure informelle du groupe-classe (Q.14.iv)**

**Tableau - 14.iv**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	63	63
b) Non	20	20
c) Je ne sais pas	17	17

La plupart des apprenants disent qu'ils ont leurs propres groupes d'amis au sein du groupe-classe.

Nous voulons signaler que ce constat de la part des apprenants confirme l'existence des sous-groupes en classe constitués en fonction des affinités ou des intérêts communs des élèves. Les sous-groupes font partie de la structure informelle du groupe-classe.

#### **14.(v). Degrés d'affinité avec les membres groupe-classe (Q.14.5)**

**Tableau - 14.v**

		<u>%</u>
a) Indifférent	Moins de 10%	69
b) Amicale	Environ 50%	71
c) Très Amicale	Entre 11% à 50%	62

En fonction du degré d'amitié que les apprenants ont pour leurs camarades, nous pouvons dégager 3 différents types de relations entre apprenants.

La répartition sur 100 indique que 62% des apprenants entretiennent des rapports très amicaux avec un nombre de membres du groupe-classe compris entre 11 et 50%.

71 apprenants auraient des relations amicales avec la moitié de leurs camarades.

Mais 69% des apprenants disent qu'ils sont plutôt indifférents à 10% des membres de leur groupe-classe.

Ce tableau nous permet de voir la présence des phénomènes de groupe au sein du groupe-classe : attirance envers certains, exclusion ou rejet des autres apprenants.

#### **14 (vi). Groupes de travail (Q.14.vi)**

**Tableau - 14.vi**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	92	92
b) Non	08	08

92% des apprenants interrogés pour des partenaires éventuels dans le cadre d'un travail en groupe.

#### **14(vii). Choix des copartenaires (Q.14.vii)**

**Tableau - 14.vii**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) La décision de l'enseignant	40	40
b) La décision des apprenants	53	53

7 apprenants n'ont pas répondu à cette question. Pendant les activités en classe, 40% des apprenants laissent le choix des copartenaires des exercices collectifs à l'enseignant. Mais la majorité des étudiants préfèrent constituer leurs équipes eux-mêmes.

#### 14.(viii). Critères du choix des copartenaires (Q.14.vii)

**Tableau -14.viii**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
1. La formation des apprenants	45	45
2. Leur appartenance linguistique	20	20
3. Leur appartenance régionale	06	06
4. Leur appartenance économique	07	07
5. L'âge des apprenants	10	10
6. L'intelligence des apprenants	68	68
7. Leur niveau du français	72	72
8. Leur esprit coopératif	70	70
9. La créativité des apprenants	65	65
10. Leur personnalité	60	60

Pour ce qui est de la formation des groupes de travail nous remarquons que les étudiants choisissent leurs copartenaires en fonction de différents critères.

La majorité des étudiants choisissent leur partenaire selon leur niveau en français.

70% des apprenants cherchent des camarades ayant un esprit coopératif en tant que partenaire.

65% choisissent leur partenaire pour leur créativité. Dans le choix de leur partenaires, certains apprenants sont guidés également par des facteurs socioculturels à savoir la formation des apprenants, leur appartenance régionale.

#### **14.(ix). Connaissance des objectifs (Q.14.ix)**

**Tableau -14.ix.**

	<u>Nombre d'apprenants</u>	<u>%</u>
a) Oui	10	10
b) Non	59	59
c) Quelquefois	31	31

51% des apprenants ne connaissent pas les objectifs des activités qu'ils font en classe.

31% apprenants disent que l'enseignant leur explique le "pourquoi" des activités quelquefois seulement.

Il n'y a que 10% des apprenants dans la tranche interrogée qui sont au courant des objectifs des activités.



#### **14.(x). Connaissance des démarches à entreprendre (Q.14.x)**

**Tableau - 14.x**

a) Très souvent	15	15
b) Quelquefois	80	80
c) Rarement	05	05

5 apprenants n'ont donné aucune réponse.

15% apprenants seulement sont au courant des démarches qu'ils doivent entreprendre lors des activités de classe.

Le reste ne sait pas comment procéder.

#### **14.(xi). Importance des facteurs 14.ix et 14.x (Q.14.xi)**

**Tableau -14.xi**

		<u>%</u>
a) Oui	58	58
b) Non	12	12
c) Je ne sais pas	25	25

5 apprenants n'ont pas répondu à cette question.

La moitié des apprenants veulent connaître les objectifs des activités qu'ils font en classe ainsi que les démarches qu'il faut suivre pour les achever.

#### 14.(xii). Problèmes au niveau personnel (Q.14.xii)

Tableau - 14.xii.

		<u>%</u>
a) Je ne suis pas aussi créatif que les autres	67	67
b) Je ne parle pas beaucoup	59	59
c) Je prends du temps à apprendre	76	76
d) Je n'ai pas un bon sens de l'humour	64	64
e) Ma formation en anglais n'est pas solide	41	41

Les facteurs qui empêchent la pleine implication des apprenants au niveau personnel devant le groupe-classe sont multiples.

76% des étudiants ont besoin du temps pour assimiler les concepts traités en classe.

67 élèves se sentent gênés parce qu'ils ne sont pas aussi créatifs que leurs camarades.

Certains apprenants disent qu'ils sont timides. Ceci les empêche de participer activement devant les autres en classe.

Bien que ces problèmes soient ressentis au niveau individuel ils portent sur les rapports entre l'apprenant et son groupe-classe ainsi que sur le climat interactif en classe.

## CONCLUSION

### **Le profil de l'apprenant**

La majorité des apprenants sont adultes, âgés entre 21 ans à 30 ans ils possèdent une bonne formation et ont un emploi. La plupart des apprenants sont multilingues, maîtrisant différentes langues régionales et ils désirent apprendre le français par intérêt linguistique.

Nous avons remarqué que les étudiants de J.N.U. apprennent le français en vue d'obtenir un diplôme tandis qu'à l'Alliance les élèves l'apprennent pour le plaisir et pour des raisons professionnelles.

**Composition du groupe classe :** - Le public d'apprenants est hétérogène. L'hétérogénéité s'explique par diverses raisons :

**Différence d'âge :** Nous remarquons la présence des étudiants ayant moins de 20 ans parmi ceux ayant plus de 40 ans.

**Différence de sexe:** - Le public d'apprenants interrogé est plutôt mixte.

**Différence de formation :** - Le niveau formation des apprenants est en majorité élevé, mais il est également très variable. De plus, on trouve ceux qui ont un niveau d'études secondaires parmi ceux qui sont diplômés de M.A., M.Sc., M.Tech. et M.B.A. Certains ont même fait leur doctorat. Nous trouvons également une grande différence dans le domaine de spécialisation des apprenants.

Différence entre professionnels et non professionnels: - La majorité des élèves travaillent. Ceux qui ne travaillent pas sont principalement étudiants. Ainsi, trouvons-nous un mélange d'adolescents et d'adultes au sein du public.

Différence de connaissances linguistiques : - La plupart des apprenants connaissent l'anglais, le hindi ainsi que deux à trois langues régionales. Certains connaissent aussi des langues européennes.

Différence créée par la connaissance antérieure du français : A peu près 20% des apprenants ont des connaissances antérieures en français : - L'influence de ce paramètre devient importante surtout lorsque des activités en groupe sont pratiquées et que l'effectif du groupe-classe est inférieur à 10.

Différence de motivations : - 55% des étudiants apprennent le français pour le plaisir, mais la présence de ceux qui l'apprennent pour des raisons professionnelles, pour le voyage ou l'obtention d'un diplôme n'est pas négligeable.

Il résulte, de ce qui précède, que la composition du groupe-classe est assez hétérogène.

Si nous ajoutons à ces critères, les différences de personnalité des apprenants, nous pouvons remarquer que l'existence d'autant de différences au sein du public est susceptible de créer des différences d'attitudes ou de comportement chez l'apprenant en situation de groupe-

classe. Donc, nous pouvons dire que cette hétérogénéité peut contraigner le climat interactif en salle de classe du FLE.

### **Manuel prescrit et activités pratiquées en classe<sup>1</sup>**

Pour ce qui est de la réaction des étudiants envers leurs manuel et les activités pratiqués en classe, la majorité des apprenants sont insatisfaits du manuel. Les activités exercées en classe du FLE actuellement sont plutôt traditionnelles et peu créatives. La participation sollicitée des élèves durant celles-ci est passive. Donc, du point de vue du climat interactif, les activités habituelles sont monotones. Elles ne se prêtent pas non plus à une interaction entre apprenants.

### **Choix et modes d'activités<sup>2</sup>**

Les apprenants souhaitent augmenter la part des activités en groupe à l'oral et à l'écrit. Quelques remarques s'imposent:

En ce qui concerne le genre d'activités collectives proposées ils accueillent la possibilité de travailler en groupes pendant les activités de production (exercices d'expression écrite) ainsi que les activités d'apprentissage de la langue (mémorisation compréhension). Par ailleurs, les étudiants désirent faire davantage d'activités créatrices en groupe.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.8,9,10) Manuel Prescrit - Opinion, Activités pratiquées de l'Analyse du questionnaire de l'apprenant.

<sup>2</sup> Voir (Q.11 et 12) Préférences de activités et modes de travail de l'Analyse du questionnaire de l'apprenant.

D'autre part l'importance attachée au travail collectif reflète leur désir de participer en classe par une interaction avec leurs camarades.

Malgré ce désir, le travail en classe se fait habituellement en paire ou individuellement. Le travail en groupe est actuellement le moins pratiqué en classe.

### **Temps de parole<sup>1</sup>**

D'après les apprenants, c'est l'enseignant qui bénéficie du plus grand temps de parole. Ensuite certains élèves ont plus d'occasion de s'exprimer en classe par rapport aux autres. En d'autres mots, les membres du groupe-classe n'ont pas une opportunité égalitaire de participer en classe.

### **Facteurs contraignants la participation des apprenants en classe :<sup>2</sup>**

73% des apprenants disent que la présence des faux débutants empêche la participation égalitaire des étudiants en classe. Etant donné que la totalité du groupe-classe n'arrive pas à participer pleinement, le déséquilibre du niveau de la participation au sein des apprenants membres du groupe-classe pourrait engendrer des phénomènes de groupe entre les élèves qui participent beaucoup et ceux qui participent peu.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.13) Temps de parole en classe de l'Analyse du questionnaire de l'apprenant

<sup>2</sup> Voir (Q.14 iv) Raisons du manque de participation des apprenants de l'Analyse du questionnaire de l'apprenant

### **Présence des sous-groupes en classe<sup>1</sup> :**

La majorité des apprenants disent que les étudiants de la classe tendent à avoir leurs propres groupes d'amis au sein de la classe. Cette réalité crée l'exclusion de certains apprenants.

En effet, la communication entre apprenants dépend de l'affinité entre apprenants. D'après notre enquête, 78% des apprenants affirment la présence de certains membres isolés dans le groupe-classe. Le manque d'affinité ou l'indifférence par rapport à certains engendre des clivages au sein de la classe.

A la lumière de ce qui précède, nous concluons qu'il existe des phénomènes de groupe<sup>2</sup> au sein des apprenants-membres du groupe-classe.

### **La constitution des groupes lors des activités collectives<sup>3</sup> :**

Pour ce qui est du travail en groupe en salle de classe, plus de la moitié des apprenants disent qu'ils aimeraient travailler avec certains de

---

<sup>1</sup> Voir (Q.14.i) communication entre apprenants, (Q.14.iv) Présence de sous-groupes en classe et (Q.14.v) Degrés d'affinité entre apprenants-membres de l'analyse du questionnaire de l'apprenant.

<sup>2</sup> Phénomènes de groupe : sentiments d'attraction, d'affinité ou de rejet au sein du groupe.

<sup>3</sup> Voir (Q.14.viii) Critères de préférences des copartenaires de l'analyse du questionnaire de l'apprenant.

leurs camarades. De plus, ils désirent choisir eux-mêmes leurs partenaires de travail en groupe.

Notre enquête nous a indiqué que les élèves choisissent leurs camarades en fonction de certains critères. Ces critères dépendent avant tout de la compétence communicative des membres du groupe ainsi que de leur personnalité. Parmi ces aspects on note que le choix des copartenaires peut également se faire en fonction des préférences socioculturelles.

Afin d'améliorer le travail en groupe des élèves il nous semble important de tenir en compte le souhait des apprenants. Si les élèves travaillent avec les camarades de leurs choix le climat interactif en classe serait davantage favorisé.

### **Explication des objectifs et des démarches<sup>1</sup>:**

La plupart des apprenants disent que les objectifs des activités ainsi que les démarches à entreprendre lors de la mise en oeuvre des activités ne sont pas expliqués par l'enseignant. Cette absence est regrettée par plus de la moitié des étudiants.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.14. ix et x) : Connaissance des objectifs et des démarches à entreprendre de l'analyse du questionnaire de l'apprenant.



Nous pensons qu'il faut tenir compte de cette demande de l'apprenant car il influence directement la participation des étudiants en salle de classe.

En résumé, il se manifeste que les pratiques pédagogiques lors de la mise en oeuvre des activités présentent des inconvénients à l'égard du climat interactif. D'une part elles ne tiennent pas compte du souhait des élèves d'autre part elles sont peu interactives.

Ayant examiné le profil de l'apprenant et quelques pratiques qui interviennent sur l'interaction en salle de classe, examinons maintenant le profil de l'enseignant en situation d'enseignement/apprentissage du FLE.

**CHAPITRE IV**

**LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET**  
**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE -**  
**ENQUETE II<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une enquête menée pendant l'année académique 1996-97

Dans ce chapitre il s'agit d'étudier le profil de l'enseignant ainsi que les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salle de classe lors de l'enseignement du FLE. Il est surtout question d'examiner si l'enseignement/apprentissage du FLE tel qu'il se pratique encourage le climat interactif. Cette enquête a été poursuivie au moyen des questionnaires au sein de l'Université Jawaharlal Nehru (J.N.U.) et l'Alliance Française de Delhi (A.F.D.).

### **Echantillon**

En vue de établir notre échantillon nous avons ciblé comme public des professeurs enseignant à l'A.F.D. et à J.N.U. Sur un total de 40 enseignants contactés, 25 nous ont répondu.

### **Pré-test**

Avant d'administrer nos questionnaires, nous les avons testés auprès de 3 enseignants. Suite à leurs suggestions, certaines modifications ont été faites dans le questionnaire.

## **Le questionnaire : Nature des questions**

Notre questionnaire comporte un mélange de question ouvertes, semi-ouvertes et des questions fermées. Les réponses brutes des questions ont été analysées à l'aide des méthodes statistiques. Il contient 20 questions au total. Pour faciliter notre analyse nous avons répertorié les questions en trois grandes catégories:

- les questions 1 à 4 portent sur le profil de l'enseignant;
- les questions 5 et 6 traitent les opinions des manuels prescrits.
- les questions 7 à 20 concentrent sur les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salles de classe ainsi que les représentations des professeurs sur la dynamique du groupe.

Passons maintenant à l'analyse du questionnaire.

## ANALYSE DU QUESTIONNAIRE<sup>1</sup>

### 1. Age (Q.1)<sup>2</sup>

**Tableau - I**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Moins de 30 ans	12	48
b) Entre 31 ans à 40 ans	9	36
c) Entre 41 ans à 50 ans	4	16

La plupart des enseignants ont moins de 30 ans. 36% des enseignants ont entre 31 ans à 40 ans.

Le pourcentage de ceux ayant entre 41 ans et 50 ans reste à 16%.

Par conséquent, nous pouvons dire que le corps professorat n'est ni trop jeune ni trop vieux.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe II

<sup>2</sup> Question

## 2. Formation (Q.2)

Tableau - II

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Diplôme Supérieur	4	16
b) B.A.	1	4
c) M.A.	8	32
d) M.Phil	8	32
e) Doctorat	2	8
f) Pas répondu	2	8

23 professeurs sur 25 ont répondu à cette question.

La majorité des professeurs ont fait leur M.A. ou M.Phil en français. 8% des enseignants font leurs études doctorales à présent.

4 professeurs ont reçu leur diplôme supérieur et un enseignant a obtenu juste un B.A. en français.

Nous constatons qu'à l'exception de certains, les enseignants ont tous les qualifications adéquates.

### 3. Expérience (Q.3)

**Tableau - III**

<u>Expérience en nombre d'années</u>	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) 1 - 5	13	52
b) 6 - 10	6	24
c) 11- 15	5	20
d) 16 - 20	1	4

La plupart des professeurs ont une expérience de moins de 5 ans. Un professeur a plus de 16 ans d'expérience. Nous pouvons dire que la plupart des enseignants n'ont pas assez d'expérience.

### 4. Stages suivis au cours des 7 dernières années (Q.4)

**Tableau - IV**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oui	9	36
b) Non	12	48

4 enseignants n'ont pas répondu à cette question. 36% des enseignants ont suivi des stages. Mais la majorité des enseignants n'ont pas suivi de stage de formation dans les 7 dernières années.

Vue que la majorité des enseignants n'ont pas suivis de stages depuis les 7 dernières années, nous nous demandons si ce manque d'expérience n'influence pas l'enseignement en classe.

## 5. Le manuel (Q.5)

**Tableau - V**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) <u>Le N.S.F.-I</u>	22	88
b) <u>Archipel I</u>	1	4
c) <u>Le Nouvel Espaces I</u>	1	4
d) D'autres possibilités (Mélange de documents)	1	4

88% des professeurs interrogés suivent le Nouveau Sans Frontières I pour enseigner le FLE en classe. Un professeur utilise l'Archipel I et un autre le Nouvel Espaces I.

Une enseignante nous a dit qu'aucune méthode n'était prescrite pour son cours.<sup>1</sup> Elle préférerait donc utiliser un mélange de documents tout en restant fidèle à la méthode Espaces I.

De ce qui précède, il est évident que l'utilisation du N.S.F.I est fréquente.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un professeur de J.N.U



## 6. Satisfaction et raisons de satisfaction (Q.6)

Tableau - VI

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oui	10	40
b) Non	12	48

3 enseignants n'ont pas répondu à la question. 40% des professeurs sont satisfaits du manuel qu'ils utilisent en classe. Il se présente 48% des enseignants qui expriment leur insatisfaction quant au manuel prescrit.

Le dépouillement des questionnaires nous a révélé que le niveau d'insatisfaction était élevé chez les utilisateurs du N.S.F.I et d'Archipel.I

Les raisons du mécontentement avec Archipel I sont liées à la disponibilité du manuel et sa valorisation de l'oral par rapport à l'écrit. Quelques utilisateurs du N.S.F.I critiquent sa thématique restreinte et ses activités monotones.

Du côté positif, selon les enseignants, Archipel I offre de nombreuses activités simulatives ainsi que des activités collectives. Le N.S.F.I doit sa popularité auprès des professeurs pour structuration linéaire et les activités faciles. Aucune critique contre le Nouvel Espaces I n'a été émise.

Donc nous constatons que la prise de conscience de l'insuffisance des ensembles pédagogiques existe chez certains professeurs.

## 7. Types d'interactions présentes en classe (Q.7)

**Tableau - VII**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Professeur au groupe-classe Groupe classe au professeur	19	76
b) Professeur à certains étudiants Quelques étudiants au professeur	--	--
c) Etudiant à Etudiant	5	20

Ce tableau nous révèle que la grande majorité des enseignants prédominent l'interaction. C'est l'enseignant qui s'adresse au groupe-classe. Par ailleurs, les échanges des étudiants sont dirigés plutôt vers le professeur.

Il se trouve 20% des enseignants qui indiquent la possibilité d'une interaction entre apprenants.

Un enseignant n'a pas fourni de réponse à cette question.

## 8. Fréquences des interactions provoquées par l'enseignant (Q.8)

**Tableau - VIII**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Régulièrement	11	44
b) Très souvent	14	56

Sur les 25 enseignants interrogés, 14 professeurs provoquent très souvent les interactions.

On trouve que 44% des enseignants le font presque toujours.

## 9. Importance accordée à l'écrit et l'oral (Q.9)

**Tableau - IX**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oral	11	44
b) Ecrit	05	20
c) Oral et Ecrit	09	36

11 professeurs accordent plus d'importance à l'oral par rapport à l'écrit en salle de classe. Il n'y a que 36% qui accordent autant d'importance à l'écrit ainsi qu'à l'oral lors de l'enseignement du FLE. 20% des professeurs concentrent plus sur l'écrit en classe.

## 10. Fréquences activités proposées en classe\* (Q.10)

**Tableau - X**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Exercices de grammaire	23	92
b) Mémorisation des expressions	14	56
c) Exercices phonétiques	17	68
d) Jeux de rôles	24	96

\* Les enseignants ont émis plusieurs choix d'après la fréquences de ces activités. Donc le % traduit le nombre de choix reçus.

Presque tous les enseignants font des jeux de rôles. 92% d'entre eux font des exercices de grammaire. Les exercices phonétiques et la mémorisation des expressions sont moins pratiqués en classe par rapport aux deux premières activités. Néanmoins, plus de la moitié des professeurs les incluent dans les activités fréquentes de la classe. Les activités d'expression écrite sont également pratiquées par certains.

## 11. Le travail en classe (Q.11)

Tableau - II

	4	3	2	1	<u>Score Total</u>
Individuel	4	10	12	6	76
En Paire	--	18	13	--	80
En Groupe	--	--	16	8	42
En Groupe-Classe	5	13	6	--	68

Légende : 4,3,2,1 sont des scores attribués aux exercices selon leur importance.

(--) indique une absence de choix par le professeur.

Le score total a été obtenu en multipliant le score par le nombre des professeurs émettant le choix. Par exemple, 6 professeurs ont attribué 1 point à l'exercice individuel alors que 10 ont accordé 3 points.

Notre analyse montre bien que les enseignants accordent la priorité aux activités en paire. Viennent en deuxième lieu, les activités individuelles. Les activités en groupe-classe reste en troisième position. La dernière préférence est accordée aux activités en groupes.

## 12. Inconvénients du travail collectif (Q.12)

Tableau - II

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
1. Il nécessite beaucoup de temps	22	88
2. Il est difficile de surveiller	13	52
3. Les étudiants perdent beaucoup de temps lors de la prise de décision	16	64
4. Certains apprenants sont incapables de travailler en groupes	18	72
5. La qualité du travail n'est pas satisfaisante	12	48

Les professeurs estiment qu'il existe de nombreux inconvénients au travail collectif en classe du FLE.

88% des professeurs pensent que le plus grand inconvénient du travail en groupe, c'est qu'il nécessite beaucoup de temps par rapport aux activités individuelles. Il se présente 72% des professeurs qui pensent que certains apprenants de la classe sont incapables de travailler en groupes.

Selon 64%, le fait que les étudiants perdent beaucoup de temps à prendre leurs décisions durant un travail collectif leur déconseille de faire des activités collectives.

Certains pensent également que la qualité du travail lorsqu'il est réalisé en groupe n'est pas bonne.

### 13. Résolution des problèmes contraignants\* à interaction entre apprenants par le professeur (Q.13)

Tableau - XIII

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oui	13	52
b) Non	3	12
c) Je préfère laisser les apprenants résoudre leurs problèmes	19	76

(\*Problèmes contraignants : Préférences/affinités pour certains camarades; désaffection pour d'autres; problèmes liés à la personnalité des étudiants susceptibles d'influencer le travail en classe.)

Lors de la mise en oeuvre des activités en classe, 76% des enseignants laissent aux apprenants le soin de résoudre les problèmes relatifs aux rapports interpersonnels entre membres du groupe-classe.

Toutefois, une minorité d'enseignants y interviennent en vue de résoudre ces conflits et de remettre l'équilibre de la classe. 12% des enseignants n'y interviennent pas du tout.

Nous remarquons que la position des enseignants vis-à-vis des phénomènes de groupes qui émergent entre apprenants, en salle de classe est susceptible d'aggraver davantage les conflits au sein du groupe-classe.

#### 14. Fréquence d'explication des objectifs des activités (Q.14)

**Tableau - XIV**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Très souvent	2	8
b) Quelquefois	4	16
c) Si nécessaire	19	76

Pendant l'enseignement en classe du FLE, seulement 8% des professeurs parmi ceux interrogés rendent les objectifs clairs aux apprenants. 16% le font quelquefois.

Mais la grande majorité des enseignants (76%) explicitent les objectifs des activités aux étudiants seulement si le besoin se crée en classe.

#### 15. Explication du déroulement des activités (Q.15)

**Tableau - XV**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oui	8	32
b) Non	13	52

4 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Plus de la moitié des enseignants ne croient pas important d'expliquer les démarches des activités exercées en classe.

Cependant 32% des professeurs expliquent les démarches à entreprendre aux apprenants.

Il paraît que certains enseignants sont conscients de la nécessité d'expliquer le déroulement des activités en classe.

#### **16. L'évaluation du travail (Q.16)**

**Tableau - XVI**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Professeur	13	52
b) Professeur et Apprenant	12	48
c) Apprenant	4	16

Dans la moitié des cas, l'enseignant se charge de l'évaluation. Mais d'après 48% des professeurs et l'évaluation des exercices est partagée par l'enseignant et l'apprenant.

7 enseignants sur les 25 interviewés laissent la possibilité d'évaluation aux apprenants aussi.

#### **17. Satisfaction avec le niveau de la participation/interaction des apprenants en classe (Q.17)**

**Tableau - XVII**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Oui	12	48
b) Non	11	44



Pratiquement la moitié des professeurs interrogés sont satisfaits du niveau de la participation. Mais nous trouvons que 44% des enseignants sont peu satisfaits de la participation des élèves.

Cependant la différence entre les enseignants satisfaits de la participation des apprenants en classe, par rapport à ceux qui ne le sont pas n'est pas importante.

2 professeurs n'ont pas fourni de réponse à cette question.

### **18. Raisons derrière le manque de participation de certains apprenants (Q.18).**

**Tableau - XVIII**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Les apprenants sont nombreux	11	44
b) Certains étudiants apprennent lentement	12	48
c) Certains sont timides	14	56
d) Les faux débutants dominant	18	72

72% des enseignants pensent que la présence des faux débutants décourage la participation des autres en classe.

Il se présente 56% des enseignants qui disent que la timidité des apprenants empêche la participation des apprenants. D'après 48% des enseignants certains apprenants saisissent moins rapidement que les autres. Ils tendent à être défavorisés par rapport aux élèves qui sont plus rapides à saisir la leçon.

A part ces raisons, 4 enseignants pensent que certains apprenants n'arrivent pas à s'adapter à la méthodologie de l'enseignement du FLE, c'est-à-dire apprendre une langue étrangère par la langue elle-même sans passer par l'intermédiaire de l'anglais. C'est pour cette raison qu'ils participent moins.

### 19. Rôles de l'enseignant en classe (Q.19)

Tableau - XIX

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Guider les apprenants	14	56
b) Laisser la place à l'initiative des apprenants	19	76
c) Surveiller de près les activités en classe	13	52

76% des professeurs interrogés laissent la place à l'initiative des apprenants en classe. Ainsi l'apprenant semble jouir d'une grande liberté en classe.

La moitié des professeurs guident les étudiants lors des activités en classe.

52% des enseignants préfèrent surveiller de près les activités des apprenants en classe.

## 20. Représentation sur la Dynamique du groupe (Q.20)

**Tableau - XX**

	<u>Nombre d'enseignants</u>	<u>%</u>
a) Techniques d'animer la classe	15	60
b) La motivation du groupe-classe	02	08
c) Peux pas répondre	08	32

Selon 60% des enseignants l'expression 'la dynamique du groupe' se réfère aux techniques d'animer le groupe-classe 32% des enseignants interrogés ne connaissent pas la signification de la dynamique du groupe.

Il est évident de ce qui précède que les représentations des professeurs sur la dynamique de groupe sont limitées.

## CONCLUSION

### **Le profil de l'enseignant**

Notre enquête nous a révélé qu'un grand nombre d'enseignants ont une bonne formation. Néanmoins, la formation d'une minorité est insuffisante pour l'enseignement du FLE. La majorité des enseignants ne sont pas âgés. Ils ont une expérience de moins de cinq ans. Il se présente seulement 36% des enseignants qui ont récemment suivi des stages de formation.

Etant donné la formation variable et le manque d'expérience de certains enseignants, deux conséquences en découlent : les enseignants peuvent se sentir peu compétents de résoudre des problèmes liés au climat interactif en classe. Deuxièmement les élèves risquent de ne pas élargir leurs compétences.

### **Choix du manuel et activités proposées en classe<sup>1</sup>:**

En ce qui concerne le manuel et les activités pratiquées en classe, la moitié des enseignants ont des opinions positives de l'ensemble pédagogique prescrit.

Les activités pratiquées en classe sont plutôt traditionnelles et peu créatrices comprenant principalement la répétition phonétique, les exercices de mémorisation ainsi que les exercices de grammaire.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.5) Choix du manuel de l'analyse du questionnaire de l'enseignant

Nous constatons que le suivi régulier des manuels prescrits ainsi que le genre des activités proposées actuellement en classe peuvent engendrer la monotonie peu favorable au climat interactif au sein du groupe-classe.

Cependant, il se manifeste quelques enseignants peu satisfaits du manuel prescrit. Leur insatisfaction vient du fait qu'il existe peu d'activités créatrices au sein du manuel.

Ils s'en suit que certains professeurs sont conscients de l'insuffisance du manuel.

## **Pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salle de classe :**

### **La place de l'enseignant dans l'interaction en salle de classe<sup>1</sup> :**

Les interactions en classe du FLE se dirigent principalement du professeur au groupe-classe. Du côté de l'apprenant, c'est le groupe-classe dans sa collectivité qui réagit au professeur.

Nous nous demandons si la forme fréquente de l'interaction en classe à savoir l'enseignant au groupe-classe et vice versa n'est pas à remettre en cause. D'abord elle accorde une place importante à l'enseignant, ensuite elle laisse le place aux apprenants, extravertis, loquaces défavorisant d'autres désireux de participer mais timide

---

<sup>1</sup> Voir (Q 7) Types d'interaction en classe de l'analyse du questionnaire de l'enseignant

Cependant, nous avons noté que quelques professeurs souhaitent augmenter l'interaction entre apprenants en classe dans le but de niveler la participation des apprenants.

Passons au mode de travail préféré en classe lors la mise en oeuvre des activités.

### **Mode de travail et phénomènes de groupe<sup>1</sup>**

Les enseignants accordent plus d'importance aux activités en paire ainsi qu'aux activités individuelles. Le travail en groupe-classe (c'est-à-dire réponses collectives ou explications collectives se pratique souvent. Les professeurs préfèrent moins le travail en groupe. Un problème se pose, malgré le fait que l'on désire augmenter l'interaction entre apprenants en classe, les enseignant hésitent à recourir aux activités collectives. Ces activités permettront justement d'améliorer la participation de apprenant en classe en leur donnant l'occasion de travailler ensemble avec leurs camarades.

Les enseignants évoquent plusieurs raisons pour justifier leurs réticences.<sup>2</sup> Pour la majorité, les activités collectives consomme beaucoup de temps.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.10 et 11) La formation de groupes de travail, l'analyse du questionnaire de l'enseignant

<sup>2</sup> Voir : Le déroulement des activités (Q 15) de l'analyse du questionnaire de l'enseignant

72% des enseignants disent que certains apprenants sont incapables de travailler en groupes. Cet argument nous amène à faire deux constats la présence des phénomènes de groupe au sein des étudiants et le manque de coopération au sein des membres du groupe-classe.

Quant aux phénomènes de groupe, nous notons que malgré la prise de connaissance de ceux-ci, la grande majorité des enseignants n'interviennent pas si ces phénomènes s'extériorisent sous formes de conflit/tension interpersonnelle lors du travail en classe. Ils laissent aux apprenants le soin de résoudre leurs problèmes. Vu que les phénomènes se rapportent directement aux relations interpersonnelles entre membres de groupe, le refus de prendre en charge cette dimension du travail lors de l'apprentissage en classe pourrait endommager le climat interactif et démotiver l'apprenant.

Pour ce qui est du manque de coopération entre élèves, nous pensons ce manque peut obliger l'apprenant-participant à rentrer dans sa coquille, renforçant ainsi la timidité de l'apprenant face à l'enseignant de même que par rapport à son groupe.

### **L'explication des objectifs ainsi que les démarches des activités<sup>1</sup>**

La majorité des enseignants n'explicitent ni les objectifs, ni les démarches à entreprendre lors de ces activités. 76% des professeurs

---

<sup>1</sup> Voir (Q.14) Fréquence d'explication des objectifs, l'analyse du questionnaire de l'enseignant

expliquent 'le pourquoi' de ce qu'ils font uniquement si la demande se crée.

Considérant le fait que la majorité des apprenants sont de vrais débutants, si la méthodologie de l'enseignement du FLE n'est pas claire aux apprenants, elle empêchera leur implication.

### **Le rôle de l'enseignant en classe<sup>1</sup>**

La majorité d'enseignants laissent une liberté totale aux apprenants lors des activités en classe. Plusieurs remarques s'imposent : Du point de vue de la dynamique du groupe, le rôle de l'enseignant a un rapport étroit avec le climat du travail en classe. Donc laisser une initiative complète à l'élève lors de la mise en oeuvre des activités provoquerait une situation de tension agressive en classe.<sup>2</sup> Cette agressement pourrait se manifester sous forme de réactions hostiles vis-à-vis de l'enseignant. Nous pensons que les étudiants peuvent également se désintéresser du travail.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.19) Le rôle de l'enseignant, l'analyse du questionnaire de l'enseignant

<sup>2</sup> BARLOW, Michel : Le Travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993, p 85



## **Représentations sur la dynamique du groupe<sup>1</sup>**

Nous avons constaté que la majorité des enseignants accordent une valeur limitée au terme la dynamique du groupe.” Le plupart des professeurs interrogés la confondent avec des techniques d’animation d’une classe. La connaissance du comportement des apprenants en groupe est un paramètre important qui influence l’apprentissage en classe. Nous sommes d’avis que ce manque de connaissance pourrait empêcher l’enseignant d’améliorer le climat interactif.

Du côté de l’enseignement, certains semblent être conscients des défauts qui empêchent l’interaction en salle de classe du FLE et veulent améliorer le climat interactif. Mais bien qu’ils soient désireux d’augmenter la participation des élèves en classe, ils adoptent des démarches qui vont à l’encontre de ce désir. A savoir la pratique des activités individuelles, la non explication des consignes, la surdominance des tours de parole, la négligence des phénomènes de groupe entre apprenants.

A la suite des deux enquêtes menées auprès des apprenants et enseignants, nous sommes parvenus à dégager le profil de deux

---

<sup>1</sup> Voir (Q.20) Représentation sur la dynamique du groupe, l’analyse du questionnaire de l’enseignant.

institutions de formation : J.N.U. et l'A.F.D.. Nous présentons leur traits principaux sous forme d'un tableau schématique.

**Tableau Schématique comparant J.N.U.(C.F.S.) à l'A.F.D.**

	L'Université Jawaharlal Nehru	L'Alliance Française de Delhi
	B.A. (Première Année)	Cours à option
Durée du cours	1 an	Variable de 2 mois à 1 an
Heures par semaine	12h/semaine	3h semaine Variable de 4h. 12h. 8h/semaine
Enseignants par classe	Environ 5	1
Apprenants par classe	Entre 15 à 25	Entre 10 à 15
Age d'apprenants	Entre 18 à 25 ans	Entre 15 à 50 ans
Profession	Etudiant	Etudiants et Professionnels
Formation Antérieure	Etudes secondaires B.A./B.Sc./M.A.	Etudes Secondaires B.A., B.Sc., M.A.
		Etudes secondaires B.A./B.Com/B.Sc. M.A./M.Com./M.Sc./M.Tech M.B.A. Ph.D.
Sexe	Homme + Femme	Homme + Femme
Raison d'apprendre la langue	(++) Obtention d'un diplôme (+) Plaisir etc.	(++) Obtention d'un diplôme (+) Plaisir etc.
		(+++) Plaisir (++) Raison Professionnelle (+) Voyage en pays francophone
Evaluation	Contrôle continu + Examen Final	Contrôle continu + Examen Final
Manuel Prescrit	<u>Archipel I</u>	<u>N.S.F.I.</u> <u>Le Nouvel Espaces I</u>
Disponibilité des outils pédagogiques	M T V C * * * -	M T V C - * - -
		M T V C * * *

Légende : +++ = Très forte intensité  
 ++ = Forte Intensité  
 + = Moins Intense

\* = Présence  
 - = Absence  
 M = Magnétophone  
 V = Vidéo  
 T = Tableau  
 C = Cassette

En résumé, nous aimerions signaler la conformité entre les deux enquêtes menées au fil de cette étude.

### **Manuel prescrit :**

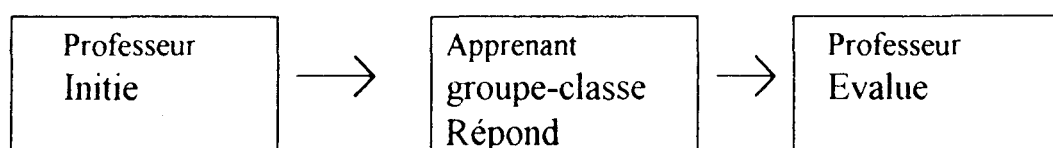
Le manuel prescrit présente des carences. la présentation du manuel n'est pas claire selon les apprenants. Par ailleurs, selon certains enseignants il existe peu d'activités créatrices dans le manuels..

### **Activités en salle de classe**

Les activités proposées en classe sont répétitives et monotones. Ils sont en majorité à faire individuellement ou en paires. Les apprenants souhaitent faire plus d'activités en groupe. Puisque dans la classe du FLE, le travail individuel alterne uniquement avec le travail en paires, il y a peu de communication entre apprenants. Les enseignants semblent avoir plusieurs réticences contre le travail en groupe. Les principales raisons qui empêchent le travail en groupe sont la perte du temps, et la difficulté de faire travailler les apprenants en groupe.

## **L'interaction en salle de classe**

L'interaction actuelle en salle de classe du FLE peut se représenter schématiquement comme :



Il est évident que l'enseignant y occupe une place démesurée par rapport aux apprenants.

Lorsque les élèves prennent l'initiative de l'interaction, leur participation n'est pas équilibrée. Certains apprenants du groupe classe profitent plus du tour de parole. Alors la totalité du groupe-classe n'arrive pas à participer pleinement lors des activités en classe.

### **Présence des phénomènes de groupes au sein des apprenants**

Outre l'asymétrie de l'interaction/participation en classe, les enseignants et les apprenants ont signalé la présence des phénomènes de groupes au sein du groupe-classe. Ces phénomènes ressortent des affinités entre apprenants du même groupe-classe. Certains apprenants sont isolés au sein du groupe-classe. Les étudiants populaires sont ceux qui ont une compétence communicative élevée et ceux qui sont coopératifs.

Nous avons constaté que les phénomènes de groupe étaient plus explicites parmi les étudiants de J N U et qu'ils avaient tendance à se

manifester lors du travail en classe: Ces phénomènes ne sont pas nettement prononcés chez les étudiants de l'Alliance :

### **Groupes de travail**

Les groupes de travail sont constitués avant tout pour le travail en classe. La moitié des apprenants interrogés souhaitent choisir leurs partenaires de travail lors du travail en groupe.

Un problème se pose : si l'enseignant laisse l'apprenant choisir ses partenaires de travail, les phénomènes de groupes risquent de se produire et résulter à l'exclusion/isolement de ceux qui ne sont pas intelligents/compétents ou coopératifs au sein du groupe. Par conséquent, nous pensons que la constitution des groupes ne doit pas être aléatoire.

De ce qui précède nous pouvons dire que dans la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien, l'interaction enseignant-apprenant domine. Le mode de travail en classe, les pratiques pédagogiques (explication des objectifs, consignes, évaluation etc.) les activités pratiquées renforcent cette interaction.

L'interaction apprenant-apprenant telle qu'elle existe actuellement, se révèle être négligée et plutôt restreinte. Toutefois, les apprenants désirent augmenter leur participation en classe. Ils souhaitent faire des activités en groupe ainsi que des activités simulatives/créatrices pour rompre la monotonie des cours actuels.

Il importe souligner dans ce contexte qu'il ne s'agit pas d'une simple augmentation des activités collectives en classe. Il est également question d'une amélioration de la pratique des activités.

En effet, les apprenants ainsi que les enseignants ont évoqué des interférences dues aux rapports interpersonnels lors du travail collectif en classe. Certains apprenants sont isolés ou exclus par les membres du groupe-classe. Cette situation est davantage aggravée par les enseignants car ils n'interviennent pas lors des tensions interpersonnelles en classe.<sup>1</sup> Par conséquent, l'interaction entre apprenant se révèle être une expérience frustrante. Ainsi constatons-nous que le déroulement des activités nécessitent également une réflexion approfondie si l'on veut améliorer le climat interactif en classe du FLE.

Après avoir analysé les trois paramètres propres à la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en vue de déterminer les facteurs contraignants au climat interactif, passons maintenant à la partie expérimentale de notre étude.

---

<sup>1</sup> Voir (Q.13) Résolution des problèmes contraignants à l'interaction entre apprenant, de l'analyse du questionnaire de l'enseignant.

## **CHAPITRE V**

### **LA DYNAMIQUE DU GROUPE - UNE ILLUSTRATION**

Dans ce chapitre, il s'agit de décrire une expérience menée pour concrétiser les principes de la dynamique du groupe. Il est aussi question de voir si les activités relevant des principes de la dynamique du groupe ont un rapport avec le climat interactif du groupe-classe.

Cette expérience a été menée au sein des cours de langue à l'Université Jawaharlal Nehru et l'Alliance Française de Delhi<sup>1</sup> Afin de mener à bien cette étude, nous avons pris en compte deux groupes d'apprenants du niveau débutant du FLE : le Groupe A de J.N.U. et le Groupe B de L'Alliance Française de Delhi.

L'expérience a consisté à appliquer à ces deux groupes les trois modules pédagogiques définis ci-après.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une expérience conduite pendant l'année universitaire 1996 / 1997



## **A. DESCRIPTION DES GROUPES**

### GROUPE A

Ce groupe est constitué de 25 étudiants de B.A. (Première Année), dont 23 assistent régulièrement aux cours. Les apprenants ont en majorité entre 17 et 19 ans. Trois d'entre eux ont plus de 20 ans. Il n'y a que 7 filles dans ce groupe.

La grande majorité des étudiants est d'origine rurale, à l'exception de 9 d'entre eux qui habitent à la résidence universitaire. Il existe deux étrangères, d'origine russe et vietnamienne. Une seule étudiante a déjà fait du français, les autres sont de vrais débutants.

Pour ce qui est de leur formation, la plupart d'entre eux ont terminé leurs études secondaires, l'un d'entre eux a obtenu son B.Sc. en Physique. La raison principale du groupe d'apprendre le français est l'obtention d'un diplôme de B.A.. Deux étudiants disent qu'ils voulaient étudier à J.N.U., deux autres évoquent la qualité de l'enseignement du français à J.N.U. comme facteur ayant motivé leur choix.

### GROUPE B

Parmi les 26 étudiants inscrits du groupe B., 18 assistent régulièrement aux cours. Les apprenants de ce groupe sont âgés de 16 à 50 ans. La plupart des apprenants ont cependant moins de 30 ans et seuls 2 étudiants ont plus de 45 ans. Dans ce groupe, il y a 6 filles et 12 garçons.

Tous les étudiants sont d'origine urbaine, mais on constate une différence socio-économique au sein du groupe. Il n'y a que 3 "faux débutants" dans ce groupe. Contrairement au Groupe A, constitué uniquement d'étudiants, 76% des membres du Groupe B exercent une activité professionnelle. Les deux raisons principales évoquées, pour étudier la langue sont le plaisir et les besoins professionnels

Cette expérience a été menée sur une période de 2 mois (environ 48 heures à raison de 6h par semaine), auprès de ces deux groupes.

## **B. CONCRETISATION DE LA DYNAMIQUE DU GROUPE**

Pour concrétiser les principes de la dynamique du groupe, nous avons produit quelques modules. Avant de parler de ces modules, nous présentons ci-dessous les critères selon lesquels ils ont été élaborés.

### **1- Le travail en groupe**

Ce critère porte sur le mode de travail en classe qui implique le travail en tandem ainsi que le travail par groupe de 3/4 apprenants. En fait, le travail en tandem sert de point de départ au travail en groupe.

### **2- Focalisation sur le sens des activités**

Il s'agit d'apprendre aux étudiants le "pourquoi" des activités qu'ils pratiquent en classe et le déroulement de celles-ci afin qu'ils puissent s'impliquer pleinement dans les activités.

### **3. Choix accordé à l'apprenant**

Ce critère porte sur le choix accordé à l'apprenant pendant les activités. Ce choix peut concerner les objectifs et le mode d'organisation des activités

### **4. Proposition des exercices de créativité et de simulation**

Les exercices de créativité implique une résolution des problèmes par les élèves, tandis que les exercices de simulation ont pour fonction de diversifier les rôles et les statuts que pourra assumer l'élève dans une situation de communication.

### **5- Proposition de jeux ludiques**

Des jeux ludiques implique un partage des tâches par les membres du groupes dans une situation de jeu.

Compte tenu des principes mentionnés au-dessus, nous avons produit des modules. A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous quelques modules testés auprès des apprenants.

## MODULE I

Objectifs	1.- Partage des expériences personnelles avec les membres du groupe  2.- Créer une ambiance de chaleur, d'écoute et de compréhension des autres
	3.- Emploi du présent, passé, futur
Support	- Le tableau de jeu <sup>1</sup>
	- Un dé, un pion  - Deux dictionnaires bilingues
Niveau	- Environ 80 heures d'enseignement
Temps prévu pour le module	- Environ 60 minutes

Avant de commencer le jeu, il est utile de préparer le tableau du jeu ainsi que la fiche des règles du jeu. Le tableau pourrait être mis sur une chaise, disposée au milieu du groupe

### Propositions pédagogiques

- 1- Disposer les élèves en demi cercle de façon à ce qu'ils puissent voir le tableau du jeu, et faire passer une photocopie des règles du jeu.
- 2- Expliquer les règles du jeu ainsi que son fonctionnement:
  - Demander des volontaires pour assumer le rôle d'assistants
  - Les élèves jettent le dé à tour de rôle et parlent sur le sujet sur lequel ils sont tombés

<sup>1</sup> Voir planche de jeu en Annexe

- Ils peuvent consulter les deux assistants en cas de manque de vocabulaire avant de commencer à parler

3- Commencer le jeu

4- A la fin du jeu,

- Demander aux apprenants leur feed-back sur ce qu'ils ont appris des autres membres, ou les présentations qu'ils ont été le plus apprécié

- les assistants peuvent faire part de leurs observations

5- Proposer aux apprenants d'écrire leur récit ainsi que celui de leur voisin à la maison

6. On peut aussi diviser la classe en petits groupes de cinq et de demander aux apprenants de jouer ce jeu en petits groupes.

## MODULE II

Objectifs	1- Favoriser les pensées positives envers les camarades du groupe
	2- Emploi du futur
Niveau	- Environ 80 heures d'enseignement
Temps prévu pour le module	- Environ 30 minutes

### Propositions pédagogiques

1- Mettre les élèves par groupe de 4

2- Expliquer le déroulement de l'activité:

- Demander à chaque élève de rédiger un voeu pour chaque camarade de son groupe sur une feuille de papier (Par exemple: "J'espère que tu seras riche")

- Plier les feuilles et les placer devant les membres. Chacun lit à tour de rôle ce que les autres souhaitent pour lui

3- Demander aux apprenants leurs opinions sur les souhaits exprimés par les camarades. Faire part de vos souhaits pour eux ou des souhaits exprimés pour vous par les élèves

Lors de l'activité, l'enseignant peut jouer le rôle d'aide linguistique (rappeler la conjugaison, donner un mot).

### MODULE III

Objectifs	1- Favoriser le travail en groupe en aidant les apprenants à reconnaître ce qui est commun aux différents membres du groupe-classe
	2- Emploi de la première personne du pluriel
Support	- Un questionnaire <sup>1</sup> - Une fiche de commentaires
Niveau	- Environ 60 heures d'enseignement
Temps prévu pour le module	- Environ 60 minutes

#### Propositions pédagogiques

1- Distribuer le questionnaire aux apprenants et leur demander de le remplir chez eux

2- Expliquer la nature du questionnaire et comment y répondre.

- Demander aux élèves d'identifier ce qu'ils ont de commun avec les autres camarades de leur classe (cela peut être en pensées, émotions, valeurs, comportements, personnalité ou apparence

- Demander aux apprenants d'inscrire les idées correspondantes devant chaque nom

3- Après l'étape précédente, demander aux étudiants de choisir les trois personnes du groupe-classe avec les quelles ils ont le plus de choses en commun

---

<sup>1</sup> Voir questionnaire Annexe

4- Faire transcrire ces noms dans la seconde partie du questionnaire et demander aux apprenants d'expliquer comment et en quoi ces trois personnes sont similaires

5- Les apprenants pourront présenter leurs réponses.

6- Après l'activité, discuter les observations des élèves et corriger les fautes de grammaire.



Après avoir examiné la nature de quelques modules nous voudrions expliquer la nature du test sociométrique, outil utilisé pour constituer les groupes de travail en classe. Il a été administré à deux reprises avant et après l'expérience.

### **C. LE TEST SOCIOMETRIQUE**

Le test sociométrique permet de repérer les relations entre les membres constitutifs d'un groupe et de "visualiser" cette structure socio-affective, de façon à ce qu'elle puisse être utilisée efficacement pour la constitution de groupes de travail.

Ce test consiste à demander à chaque élève d'indiquer par écrit (en son nom):

- avec qui il souhaiterait faire équipe pour une activité déterminée
- avec qui il ne voudrait pas travailler pour cette même activité

La synthèse des réponses à la première question permet de créer des groupes de travail en fonction des choix réciproques et mutuels des apprenants.

La seconde question porte sur le rejet des membres. Il est essentiel de savoir quel élève est récusé par tel autre. Ainsi, l'enseignant pourra-t-il

éviter d'associer, dans un même groupe, des élèves ayant des difficultés relationnelles.

Etant donné la nature affective des questions, il importe de respecter certaines conditions afin de procéder au test de sociométrie:

- 1- L'enseignant doit être bien connu du groupe
- 2- Il doit faire comprendre aux apprenants qui sont partie prenante dans cette expérience, l'utilité du test. La prise de conscience du rapport étroit qui existe entre l'enquête et leurs conditions de travail ultérieur permet aux étudiants d'y participer avec intérêt.
- 3- La nature confidentielle des informations doivent être expliquée aux étudiants.
- 4- La limitation du choix dépend de la taille du groupe. Si le groupe est grand, il faudra limiter les choix pour ne pas compliquer à l'excès, l'exploitation des données.
- 5- Il est important de bien garder présent à l'esprit la nature spontanée du test. Il conviendra donc que l'enseignant fixe la durée du test avant de l'administrer.
- 6- L'enseignant peut également demander à ses apprenants par qui ils s'attendent à être choisis ou récusés. Ceci permet à l'enseignant de voir si les élèves se font une représentation claire de leur position sociale au sein du groupe.

## **Le traitement des données**

L'ensemble des réponses sont inscrites sur un tableau à double entrée appelé "sociomatrice". Un système de codage permet d'y faire figurer le choix - ou le rejet - d'un apprenant par un autre. Ainsi un plus "+" dans cette matrice indique que l'étudiant en ordonnée a "choisi" l'étudiant correspondant en abscisse, un moins "-" signifie que l'étudiant en ordonnée "récuse" l'étudiant correspondant en abscisse et les parenthèses (+) ou (-) indiquent que le choix est réciproque.

Ayant indiqué les conditions de mise en application de l'outil, analysons maintenant les résultats de l'expérience menée dans le cadre de notre étude.

TH-6866

## **D. RESULTATS DE L'EXPERIENCE**

La comparaison des résultats du test sociométrique effectué avant et après l'expérience nous a permis d'obtenir les résultats suivants:

### **GROUPE A**

#### **TEST SOCIOMETRIQUE I**

**(Avant l'expérience)**

Le sociogramme<sup>1</sup> établi d'après les données de la sociomatrice<sup>2</sup> permet d'identifier

<sup>1</sup> Voir Sociogramme en Annexe

<sup>2</sup> Voir Socio-matrice en Annexe



- la présence de trois sous-groupes au sein du groupe-classe
- la présence de paires<sup>1</sup>
- l'existence de relations en chaîne
- l'existence d'élèves isolés du groupe-classe
- l'existence d'élèves rejetés
- la présence d'étudiants populaires

i) les sous-groupes

Il existe 5 sous-groupes dans le Groupe A, de deux types différents, un sous groupe de 4 apprenants (A, H, J et V) et deux trios<sup>2</sup>.

Le sous-groupe est constitué des quatre meilleurs élèves de la classe. Il est très soudé et contient également les membres les plus populaires<sup>3</sup> de la classe.

En ce qui concerne les trio, l'un d'eux est constitué par les étudiants A,C, et J. A et J appartiennent également au sous groupe précédent., C, bien que moins fort dans ses études, voit néanmoins sa position sociale renforcée au sein du groupe-classe par ses relations avec A et J. Il est bien "vu" par les autres membres de la classe.

---

<sup>1</sup> Relation d'affinité entre deux étudiants

<sup>2</sup> Groupe de trois sujets aux choix réciproques clos

<sup>3</sup> La popularité des élèves est déterminée en fonction du nombre de choix reçus

Les apprenants G,P et U forment le second trio. Ce trio n'est pas séparé des autres sous groupes. L'élève G entretient des relations réciproques avec l'élève H du quatuor<sup>1</sup>

Un rejet mutuel entre certains membres des deux sous-groupes est aussi à constater;

A et U se récusent mutuellement

A refuse de travailler avec H

De ce fait, nous pouvons dire que ce trio a un statut de rival par rapport au premier sous-groupe

ii) Les paires

A part ces sous groupes, les relations en paires sont nombreuses

G-H, L-P, K-P, A-L, L-M, O-Q.

iii) La structure linéaire

Ce type de structuration se caractérise par une relation en chaîne entre apprenants. Du point de vue de la constitution des groupes, elle est plus facile à modifier qu'un sous groupe clos<sup>2</sup>. Dans ce groupe-classe, cette structure linéaire existe entre

K, P, L, M, et D

---

<sup>1</sup> Groupe de quatre sujets en choix réciproques

<sup>2</sup>

#### iv) Les isolés

Nous sommes en présence d'un nombre important d'isolés dans ce groupe. Ces apprenants sont considérés comme "isolés" parce qu'ils sont peu choisis ou même pas choisis du tout par les autres. Il existe 13 isolés dans le groupe.

Les isolés de ce groupe sont plutôt des élèves moins conviviaux (E), timides (B), faibles (M, F) ou trop indépendants (D).

#### v) Les rejetés

Les apprenants rejetés sont non seulement isolés au sein du groupe (non choisis), mais la plupart des autres apprenants du groupe-classe refusent également de s'associer à ces élèves. C'est ainsi le cas pour les élèves R et S. L'élève R n'est jamais choisi et est rejeté cinq fois et l'élève S n'est jamais choisi et est rejeté onze fois.

L'apprenant R est une étrangère russe qui n'a aucun ami dans le groupe et l'apprenant S est un redoublant qui tend à s'imposer aux autres.

## **GROUPE A**

### **TEST SOCIOMETRIQUE II**

#### **(Après l'expérience)<sup>1</sup>**

Les résultats de ce second test ont révélé des aspects intéressants. D'une manière générale, il a été constaté un resserrement des liens entre les membres du groupe-classe, grâce aux activités en groupe proposées durant

---

<sup>1</sup> Voir Annexe VIII et Annexe IX.

l'expérience. Notamment, certains isolés ont été réintégrés dans le groupe. Les étudiants L et P ont joués un rôle important dans la réintégration dans le groupe de certains isolés. Ces isolés réintégrés ont reçus davantage de choix que lors du premier test. Leur intégration se manifeste sur deux plans:

- i) la formation d'un nouveau sous-groupe entre les élèves L, Q et N
- ii) la formation de nouvelles paires entre les élèves B et N, M et O, E et L, J et R, Q et R
- ii) L'augmentation des choix reçus par les isolés

L'apprenant S, qui était le plus rejeté avant l'expérience, conserve une position sociale inchangée à l'intérieur du groupe: il reste rejeté. Ses camarades ont cité sa personnalité et son attitude comme cause du rejet persistant.

L'apprenant R, également très rejeté avant l'expérience, a vu son intégration s'améliorer, mais n'était toujours que partiellement acceptée.

Le manque d'assiduité de l'apprenant T a grandement entravé son intégration au groupe faute d'une assistance régulière de sa part.

**GROUPE B**  
**TEST SOCIOMETRIQUE I**  
**(Avant l'expérience)<sup>1</sup>**

La sociométrie nous a permis d'identifier les aspects suivants du groupe B

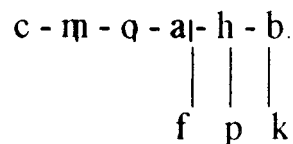
- Il n'y a aucun sous-groupe clos dans le groupe B
- La présence des paires est élevée. Nous remarquons une relation réciproque entre:

c - l, c - m, c - o, o - a, a - k, a - h, h - p, h - b et d - i.

- par ailleurs, il existe une relation en chaîne entre certains membres des paires:

c - m - o - a - h - b.

Les élèves l, p et k, qui font partie des paires évoquées plus haut, sont associés à certains membres de la chaîne:



A noter que la paire d - i existe en isolement.

La relation en chaîne des membres faciliterait la constitution des groupes de travail (un membre est susceptible d'attirer plusieurs membres)

---

<sup>1</sup> Voir Annexe X et XI.



Néanmoins, il importe de souligner que les relations au sein de la chaîne étant réciproques, elles sont fortes. La cassure de cette chaîne pour constituer de nouveaux groupes pourrait donc présenter des difficultés.

Nous avons également trouvé qu'à l'encontre de la structure affective du groupe A, la structure affective du groupe B présente certaines variations.

Au sein du groupe B, les choix ainsi que les refus sont très polarisés. En fait, à l'exception de deux élèves qui sont rejetés catégoriquement, il y a peu de refus exprimés vis-à-vis des membres du groupe. Par conséquent, la constitution des groupes devrait se faire plus facilement que dans le groupe A (dans lequel les refus exprimés sont nombreux).

Dix apprenants du groupe B sont isolés. Au vu de la taille du groupe, ce nombre est assez élevé. Les raisons d'isolement des camarades varient suivant les cas.

Les élèves q et d sont de faux débutants, n, p et s sont faibles, m et r sont timides. Le cas de f et g dans ce groupe est particulier. Ils sont tous les deux d'origine rurale et pour lesquels leur faible niveau d'anglais intervient sous forme de timidité lorsqu'ils participent en classe.

Les membres du groupe B rejettent deux camarades, 'e' et 'b'.

L'élève 'e' (11 refus) est extrêmement faible. Son haut statut social dans le milieu professionnel l'empêche souvent de communiquer avec les autres apprenants du groupe-classe. Notamment avec ceux qui sont jeunes et dans une position inférieure à la sienne.

Pour ce qui est de l'apprenant b (7 refus), il est considéré moins convivial, trop indépendant.

Il existe deux étoiles populaires, les élèves a et c, qui reçoivent le même nombre de choix et l'élève k.

L'apprenant 'a' exprime le désir de travailler avec l'apprenant c. A part ces deux vedettes, recherchées pour leur compétence communicative ainsi que leur amabilité et leur sociabilité, l'élève k est également très populaire (avec 7 choix et aucun refus) et porte à l'intégration.

## **GROUPE B**

### **Test sociométrique II**

#### **(Après l'expérience)<sup>1</sup>**

La constitution des groupes de travail a été faite selon les principes suivis pour le groupe A. Lors de l'expérience, deux étudiants ont quitté leurs études en raison de contraintes professionnelles.

Le dépouillement des données du test nous a permis de tirer les enseignements suivants:

- formation d'un sous-groupe de trois apprenants. Ces élèves (l, k, et o) sont toutes des filles.
- intégration progressive des isolés

q (faux débutant) a reçu davantage de choix

---

<sup>1</sup> Voir Annexe XII et XIII

n, r, s et p (élèves faibles) sont accueillis comme partenaires de travail.

- un membre rejeté (b) a vu une diminution de refus contre son inclusion
- étant donné le départ d'une des vedettes du groupe (a), les apprenants distribuent leur choix aux autres membres, dont c, k l et h.
- l'intégration de f et de g n'a cependant pas eu lieu. Ces deux élèves sont très faibles et ils ont tendance à parler en hindi lorsqu'ils veulent s'exprimer. Sans être rejetés, ils ne sont pas non plus acceptés. L'apprenant f est, de plus, âgé de 50 ans et se voit en marge du groupe-classe. Sa situation est identique à celle de l'élève f qui refuse l'intégration.

Suite à la réalisation du test sociométrique, nous avons distribué un questionnaire aux apprenants des deux groupes.<sup>1</sup> Parlons des données de cet outil :

Le dépouillement des réponses nous a révélé que l'indice de satisfaction relatif aux activités des modules était très élevé et la majorité des apprenants reconnaissent que, lors de l'expérience, la participation des élèves a augmenté ainsi que l'interaction entre apprenants.

La plupart des élèves ont participé à ces activités en connaissance des objectifs. La grande majorité d'entre eux ont joué différents rôles lors de la mise en oeuvre de ces activités. Dans ce contexte, la plupart des élèves ont apprécié la prise en charge de l'évaluation par l'apprenant. Mais quelques apprenants interrogés pensent que le rôle de l'enseignant pendant ces activités aurait dû être plus important.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe

## CONCLUSION

Cette courte expérience conduite auprès des apprenants de B.A. (première année) à J.N.U. ainsi que ceux de l'Alliance Française nous a fourni de riches enseignements.

La structure affective du Groupe A était nettement plus prononcée que celle du Groupe B.

Les apprenants du Groupe A avaient des avis bien définis sur les habitudes de travail de leurs camarades, leurs comportements, leur personnalité et leur origine. Cette bonne connaissance réciproque provient du fait que la très grande majorité habitait à la résidence universitaire. Par conséquent, les affinités ou les rejets entre divers membres étaient clairement affichées. Le réseau de refus mutuels des apprenants tel qu'il apparaît dans les tests sociométriques le confirme clairement. La constitution des groupes de travail ainsi que son intégration dans les modes de travail habituels en classe s'est fait progressivement.

Dans le Groupe B, l'absence de sous-groupe ou d'isolement prononcé pour des raisons personnelles a facilité la tâche pour constituer les groupes de travail.

Notre expérience nous a révélé certains problèmes dans la mise en oeuvre de la dynamique du groupe en contexte indien.

Certains apprenants ont critiqué l'absence de contrôle de l'enseignant pendant les activités. Quelques apprenants se sont sentis intimidés par la

nature affective des activités. Habitué aux activités traditionnelles, ils ont hésité beaucoup avant de s'impliquer réellement dans les activités proposées. Pour faciliter cette implication des apprenants, certains modules ont été utilisés dans la phase initiale en accordant une place prépondérante à l'aspect linguistique. Ce n'est qu'après une ou deux semaines que les élèves ont participé sans retenue.

Le cas des élèves qui se sont absentés, ou qui ont abandonné leurs études au cours de l'expérience a déjà été cité. Ces facteurs imprévisibles n'ont pas été sans influencer notre expérience. De plus, nous nous sommes rendus compte du fait que l'implication de l'apprenant dans les activités en groupe ne se fait pas en un jour. C'est un processus progressif.

Malgré quelques problèmes, plusieurs avantages du travail en groupe peuvent être tirés de cette expérience.

Les activités proposées ont amené une augmentation de la participation de l'apprenant. Mais surtout, le travail en groupe effectué en classe a renforcé l'implication personnelle de l'apprenant en lui donnant davantage de responsabilité et en lui accordant une plus grande possibilité de choix. Grâce au travail en groupe, le mode de travail est modifié car l'apprenant ne participe plus en fonction du désir de l'enseignant, mais en son nom, devant ses camarades qui le jugent.

La constitution du travail en groupes selon les choix des apprenants ainsi qu'une réflexion portée sur la structure affective de la classe nous a permis de resserrer les liens entre les membres du groupe. Certains isolés

ont été intégrés au sein du groupe, tandis que certains étudiants initialement rejetés ont été -au moins partiellement - acceptés comme partenaire de travail. Ceci a grandement amélioré le climat interactif au sein du groupe.

## **CONCLUSION**

L'objet de cette étude a été de dégager les facteurs contraignants au climat interactif lors de l'enseignement/apprentissage du FLE et de voir si la prise de conscience de la dynamique du groupe favorise le climat interactif en salle de classe en contexte indien.

Avec ces objectifs en tête, notre étude a été répartie en deux parties majeures:

- La première partie était une investigation sur la situation actuelle de l'enseignement du FLE au sein de deux institutions de formation : l'Université Jawaharlal Nehru et l'Alliance Française de Delhi.

- La seconde partie avait pour objectif de proposer et de mettre en œuvre des modules qui puissent favoriser le climat interactif au sein de la classe. Ces modules ont été conçus en tenant compte de critères de la dynamique de groupe.

### **La situation actuelle d'enseignement/apprentissage du FLE**

Nous avons d'abord examiné les activités proposées dans les manuels d'étude prescrits dans les deux institutions pour voir si les activités favorisaient l'interaction en classe.



Nous avons ensuite dégagé les profils de l'apprenant, et de l'enseignant dans ces deux institutions de formation. Il s'agit également d'étudier les pratiques pédagogiques mises en oeuvre en salle de classe pour en déterminer les facteurs contraignants au climat interactif en classe..

L'analyse des manuels prescrits nous a révélé que les activités proposées en classe ne favorisent pas le climat interactif. La plupart des activités recommandées sont en effet des activités qui sont à pratiquer individuellement. Il existe très peu d'activités collectives. De plus, les quelques activités collectives qui sont prescrites sont en majorité conçues pour le travail en paire. Cette faible présence des activités de groupe influence le schéma de l'interaction en classe. Ce schéma renforce davantage l'interaction entre l'enseignant et le groupe-classe ou l'enseignant et l'apprenant que l'interaction entre apprenants.

L'enquête menée auprès des apprenants nous a révélé que le public d'apprenants actuels est plutôt hétérogène. Cette hétérogénéité peut être attribuée aux différences d'âge, de sexe, de conditions sociales, de personnalité, de motivation, etc. Ils apprennent le français pour diverses raisons, mais surtout pour le plaisir ou l'obtention d'un diplôme. La majorité n'a aucune connaissance préalable du français. Cependant, les apprenants indiquent qu'ils pratiquent souvent des activités monotones et répétitives. Ils ont exprimé le désir à faire des activités en groupe. L'enquête nous a permis d'identifier également de nombreux problèmes qui empêchent l'interaction en salle de classe, notamment l'insatisfaction vis-à-vis des pratiques pédagogiques lors des activités en classe, le déséquilibre du niveau de la

participation des apprenants ainsi que certains phénomènes de groupe au sein du groupe-classe (affinité, rejet ou isolement de certains étudiants).

L'enquête que nous avons conduite auprès de l'enseignant nous a montré des inconvénients qui ont une influence négative sur l'interaction en salle de classe : Les activités pratiquées en classe sont monotones. Les enseignants préfèrent les activités individuelles ou les activités en paires. Lors de ces activités la participation de l'apprenant est dirigée par l'enseignant. Certains enseignants ressentent une insatisfaction par rapport au faible niveau de la participation de l'apprenant. Ils pratiquent rarement les activités en groupe à l'encontre du désir des apprenants.. En gros, le travail en groupe se révèle être une expérience frustrante, et pour l'enseignant, et pour l'apprenant.

Nous avons déroulé 6 facteurs/prédominants qui empêchent l'interaction en salle de classe. Ces facteurs sont :

1. Prédominance des activités individuelles.
2. Activités monotones.
3. Attitude dominante de l'enseignant.
4. Défauts dans les manuels prescrits.
5. Manque de cohérence entre objectifs et activités poursuivis en classe.

6. Ecart entre le profil des apprenants (âge, compétence, comportement affectif, origine socioéconomique et régionale).

### **Etude expérimentale**

En vue de proposer des solutions alternatives à la pratique traditionnelle d'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons mené une expérience compte tenu des principes de la dynamique du groupe.

Il importe de signaler que la constitution des groupes de travail a été faite selon le test sociométrique. Ce test a été utilisé en vue de créer des groupes de travail dans lesquels le choix des membres est réciproque et mutuel.

Les résultats de cette expérience ont été positifs. La participation des apprenants a augmenté de manière significative. Les apprenants ont amélioré leur participation en classe, leur prise d'initiative, la connaissance des autres membres du groupe-classe. Nous avons également constaté le resserrement des liens entre les membres du groupe au fil de cette expérience. C'est-à-dire certains apprenants qui étaient isolés ou rejetés ont été réintégrés dans la classe en étant choisis par leurs camarades.

Arrivé au terme de notre étude, il nous semble important de signaler quelques limites de notre travail.

L'expérience a été conduite sur une période courte de deux mois. Durant le cours de cette expérience, l'absentéisme de certains apprenants ainsi que le départ de certains autres aurait pu fausser les résultats de l'étude.

Pourtant il nous incombe de signaler que notre étude a été menée dans le cadre des cours formels dans les deux institutions de formation et il a été difficile pour nous de contrôler certaines variables externes (maladie, absentéisme).

Les modules mis en oeuvre ont davantage été conçus pour des activités de production que pour des activités d'acquisition. Néanmoins, nous devons nous limiter aux activités de production pour ne pas élargir le cadre de notre étude.

Malgré quelques limitations citées ci-dessus, nous pensons que l'ensemble des résultats de cette expérience puissent offrir un terrain de réflexion aux concepteurs de cours ainsi qu'aux enseignants qui aimeraient améliorer l'interaction entre apprenants en salle de classe.

Dans notre étude nous n'avons pas pu aborder la corrélation entre l'apprentissage et le travail en groupe. Pourtant, nous estimons que notre étude puisse servir d'un point de départ pour entamer des études éventuelles sur de telles analyses.

## ANNEXES

**Questionnaire**  
(for research purposes only)  
**(For students)**

0. Institution where studying French : \_\_\_\_\_
1. Age : \_\_\_\_\_
2. Sex :            Male : \_\_\_\_\_            Female : \_\_\_\_\_
3. Occupation : \_\_\_\_\_
4. Educational Background :

S. No.	Name of the course	Place of study	Medium of Instruction

5. Languages known : (underline Mother Tongue)
- |    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |
6. Have you learnt French before joining this course? Yes: \_\_ No: \_\_
7. Why are you learning French?
- a) To get a degree/diploma
  - b) For professional reasons
  - c) For the pleasure of learning a foreign language
  - d) Any other (please specify)

8. Name the textbook followed in your class : \_\_\_\_\_

9. Is the presentation of the contents of your book clear to you?

Yes: \_\_\_\_\_

No : \_\_\_\_\_

10. What are the activities you frequently do in class?

1. Grammar Exercises
2. Dramatisation
3. Phonetic Exercises
4. Reading aloud
5. Memorisation of Expressions.

11. What are the activities you would enjoy the most? (Can tick more than one)

Oral

1. Phonetic Exercises
2. Discussions in small groups.
3. Dramatisation
4. Memorising in pairs or groups.

Written

1. Grammar Exercises in groups.
2. Grammar Exercises individually.
3. Creative Activities (Writing Ad's, poems, short stories)
4. Games that involves the class.

12. In class, while doing different activities, how frequently do you work?

	Always	Very often	Sometimes	Rarely	Never
1. Individually					
2. In pairs					
3. In groups					
4. Any other (pl. specify)					

13. On an average, who talks the more in your class?

(Rank in order of Importance :

Most of the time = 3,

Sometimes = 2,

On a few occasions = 1

1. The teacher : \_\_\_\_\_

2. Some students : \_\_\_\_\_

3. Most students : \_\_\_\_\_

14.(i) Are there some students in your class with whom others don't speak? Yes : \_\_\_\_\_ No : \_\_\_\_\_

(ii) How often you feel that students don't listen to what others are saying in class?

a) Often

b) Sometimes

c) Rarely

(iii) How many students have an opportunity to participate in class hours? (a)= Almost everybody; (b) =Some students; (c)=Any other (please specify)

---

~~(iv)~~ (iv): What are the reasons that prevent an equal participation of students in class? Please tick ( ) the reason(s).

1. There are too many students

2. Those who know French speak more

3. Those who pick up faster speak more

4. Those who hesitate speak less

5. Those who are shy speak less.

(iv). Do some students have their own friend circles within your class?

a) Yes: \_\_\_\_\_ b) Non : \_\_\_\_\_ c) Can't Say : \_\_\_\_\_



~~(vi)~~ <sup>(vi)</sup> Can you indicate your relationship with your class mates using the following codes: Very Friendly = VF, Friendly = F, Indifferent =

- I.
1. Below 10%
  2. 11 to 50%
  3. Approximately 50%

~~(vii)~~ <sup>(vii)</sup> During group based activities, are there some students in class with whom you would like to work?

- (a) Yes                      (b) No

~~(viii)~~ <sup>(viii)</sup> According to you who should choose the partners for such activities?

1. the teacher : \_\_\_\_\_
2. The students : \_\_\_\_\_
3. Other possibilities (please specify) : \_\_\_\_\_

~~(ix)~~ <sup>(ix)</sup> In your opinion, students tend to choose their copartners on what basis?

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1. the educational background   | 7. The knowledge of French                |
| 2. The linguistic background    | 8. The cooperative spirit of the student. |
| 3. The regional background      | 9. The creativity of the students         |
| 4. The economic background      | 10. the personality of the students       |
| 5. The age of the students      |   |
| 6. The intelligence of students |   |

(x) When you are doing these activities does your teacher explain why you are doing them?

- (a) Yes: \_\_\_\_\_ (b) No: \_\_\_\_\_ (c) Sometimes: \_\_\_\_\_

~~(xi)~~ How often does your teacher explain clearly what your are expected to do before/during/after these activities?

- (a) Very often: \_\_\_\_\_ (b) Sometimes: \_\_\_\_\_ (c) Rarely: \_\_\_\_\_

~~(xii)~~ <sup>X/</sup> Do you feel that the awareness of these 2 factors (Q.14(x) & 14 (xi) would improve your participation?  
(a) Yes: \_\_\_\_\_ (b) No : \_\_\_\_\_ (c) Can't Say : \_\_\_\_\_

~~(xiii)~~ <sup>X/</sup> While taking part in these activities, what are the problems you face on a personal level?

1. You are not as imaginative as others
2. You don't speak much
3. You are a slow learner
4. You are not humorous
5. Your English language base is not good.

~~(xiv)~~ Who evaluates your work in class after the activities?

- (a) Teacher : \_\_\_\_\_  
(b) Teacher & Students : \_\_\_\_\_  
(c) Any Other : \_\_\_\_\_

~~(xv)~~ Do your classmates complete their home assignments in French :

- (a) Most of the time : \_\_\_\_\_  
(b) Sometimes : \_\_\_\_\_  
(c) Rarely : \_\_\_\_\_

**Confidential**  
(For research purposes only)  
**(Teacher's Copy)**

0. Name of the Institution where employed : \_\_\_\_\_
1. Age : (a) Upto 30 (b) 31 to 40 yrs (c) 41 to 50 yrs, (d) Above 51
2. Qualifications : \_\_\_\_\_
3. Teaching Experience : \_\_\_\_\_
4. Have you attended any refresher course for the past 5 years. Please specify: \_\_\_\_\_
5. Name the text-book you use : \_\_\_\_\_
6. Are you satisfied with the text book? (a) Yes: \_ (b) No : \_\_\_\_  
Reasons : \_\_\_\_\_
7. What kind of interactions exist usually in your class?  
 (a) Teacher to student : \_\_\_\_\_  
 (b) Teacher to group-class : \_\_\_\_\_  
 (c) Any other (please specify) : \_\_\_\_\_
8. How often are the classroom interactions/student participation provoked by you?  
 (a) Regularly : \_\_\_\_\_  
 (b) Very often : \_\_\_\_\_  
 (c) Any other (please specify) : \_\_\_\_\_
9. Which aspect of the language do you concentrate more in class?  
 (a) Oral  
 (b) Written  
 (c) Can' answer

10. What kind of activities do you propose to your students?

- (a) Grammar Exercises
- (b) Memorisation of expressions
- (c) Phonetic Exercises
- (d) Role Play
- (e) any other (please specify)

11. How do students work in class?

	Always	Very often	Sometimes	Rarely	Never
1. Individually					
2. In pairs					
3. In groups					
4. Any other (pl. specify)					

12. What are the difficulties you face during group based activities?

- 1. They are time consuming
- 2. They are difficult to monitor
- 3. Students waste a lot of time on decision making
- 4. Some students are unable to work in group
- 5. the quality of work is not satisfactory
- 6. Any other (please specify)

13. During the teaching/learning activities, if some constraining factors influencing learner to learner interaction exist do you sort them out with students?

- (a) Yes:
- (b) No
- (c) I let the students sort out their problems themselves

14. During the classroom activities, how often do you make the objectives clear to the students :

- (a) Very often
- (b) Sometimes
- (c) If necessary

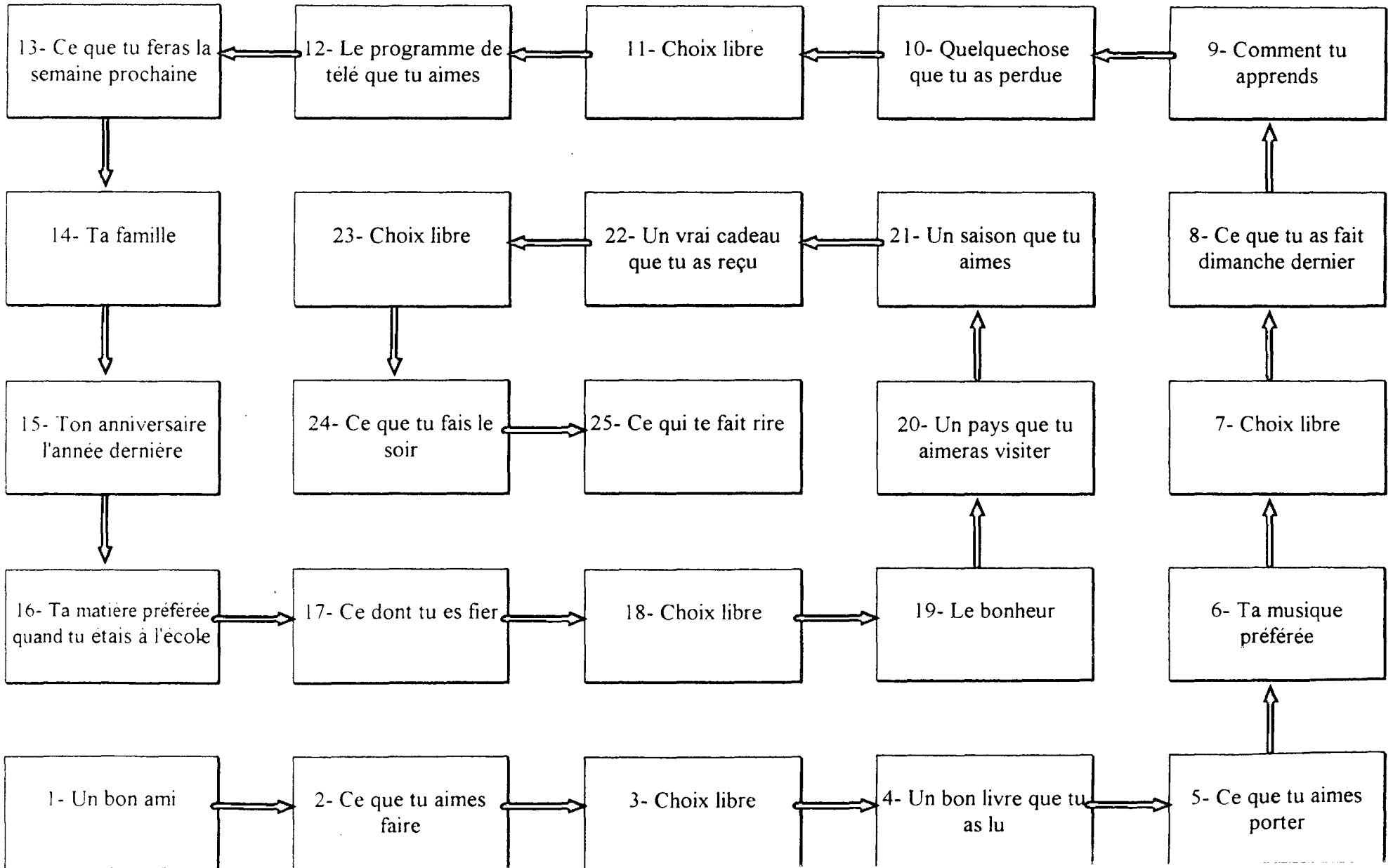
---

\* Constraining factors Interpersonal likes & dislikes, personality based problems

15. During the classroom activities, do you explain what is to be done before, during , after the activities?  
(a) Yes            (b) No
  
16. Who evaluates the work of the students?  
(a) Teacher  
(b) Teacher & students  
(c) Any other (please specify)
  
17. Are you satisfied with the classroom participation/interaction of the students?  
(a) Yes                            (b) No
  
18. Why do some students participate less?  
(a) Too many students in class  
(b) They are slow learners  
(c) Some are shy  
(d) False beginner's dominate  
(5) Any other (please specify)
  
19. What is your role in class during the activities?  
(a) Guide the students  
(b) Give complete initiative to students  
(c) Monitor the activities closely.
  
20. What do you understand by Group Dynamics?  
(a) Techniques of animating the class  
(b) Motivation of the class  
(c) Can't answer

MODULE I

ANNEXE III



## MODULE III

## Questionnaire - i

Membres de notre classe	Nos similitudes
AAA	<hr/> <hr/> <hr/>
BBB	<hr/> <hr/> <hr/>
CCC	<hr/> <hr/> <hr/>
etc.	<hr/> <hr/> <hr/>

## Questionnaire - ii

Les trois personnes auxquelles je ressemble le plus

Noms	Nos similitudes
AAA	<hr/> <hr/> <hr/>
BBB	<hr/> <hr/> <hr/>
CCC	<hr/> <hr/> <hr/>

**LE TEST SOCIOMETRIQUE**

(Strictly Confidential)

Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_

**We are going to organise Group Work Activities in class.**

- 1. Name the people with whom you would like to work with during these group work activities. You may indicate why you wish to work with them.**

---

---

---

---

- 2. Name the people with whom you do not want to work with during these group work activities. Please indicate the reasons.**

---

---

---

---

---

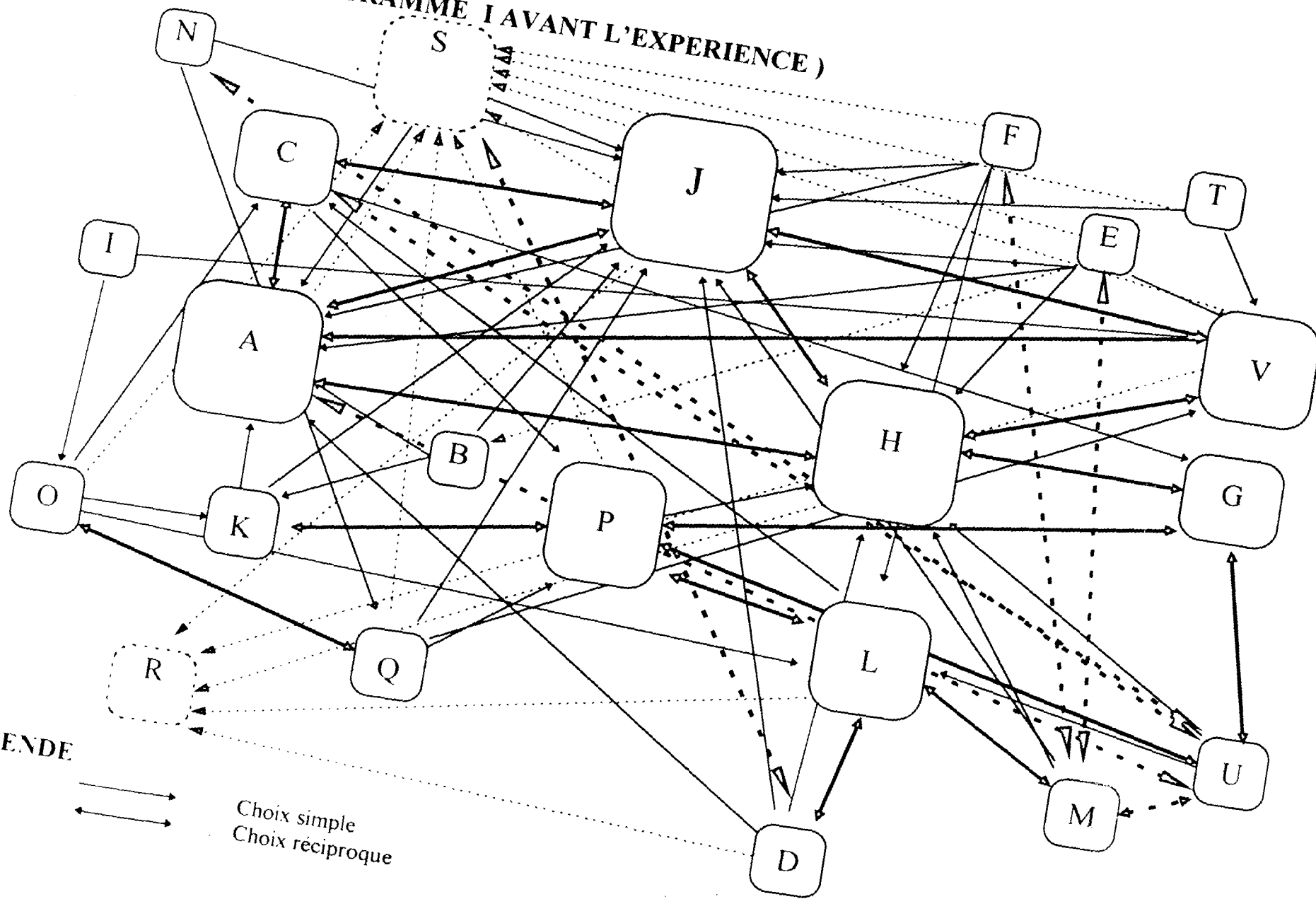


## GROUPE A ( I ) ( SOCIOMATRICE I - AVANT L'EXPERIENCE )


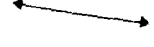
ETUDIANTS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
A			(+)				-	(+)		(+)									-		(-)	(+)
B	+									+	+		-	-								
C	(+)				-	-	+			(+)						+					(-)	
D	+							(+)		+		(+)							(-)			-
E	+	-						+		+			(-)						-			+
F	-							+		+		+	(-)						-			
G								(+)								(+)			-		(+)	
H	(+)							(+)		(+)								-				(+)
I	+				-										+							(+)
J	(+)		(+)					(+)										-	-			(+)
K	+									+						(+)						
L	-		+	(+)									(+)			(+)	-	-				
M					(-)	(-)		+		+		(+)									(-)	
N	-			-						+								+			(-)	
O	-		+									+					(+)		-			
P			-					(+)			(+)	(+)							-		(+)	
Q		-				-				+					(+)	+			-			+
R																						
S	+			(-)						+												
T				-						+			-						-			+
U	(-)		(-)				(+)	+				+	(-)	(-)		(+)						
V	+				-			+	(+)	(+)								-	-			
TOTAL	11/4	0/2	4/2	2/3	0/4	0/3	3/1	10/0	1/0	14/0	2/0	6/0	1/5	0/2	2/0	6/0	2/2	0/5	0/11	0/0	2/2	7/1

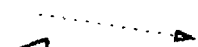
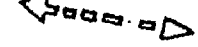
Légende : + = choix simple; (+) = choix réciproque; - = refus; (-) refus réciproque

GRUPE A (I) SOCIOGRAMME I AVANT L'EXPERIENCE )



LEGENDE

 Choix simple  
 Choix réciproque

 Refus simple  
 Refus réciproque

GRUPE A ( II ) ( SOCIOMATRICE II APRES L'EXPERIENCE )

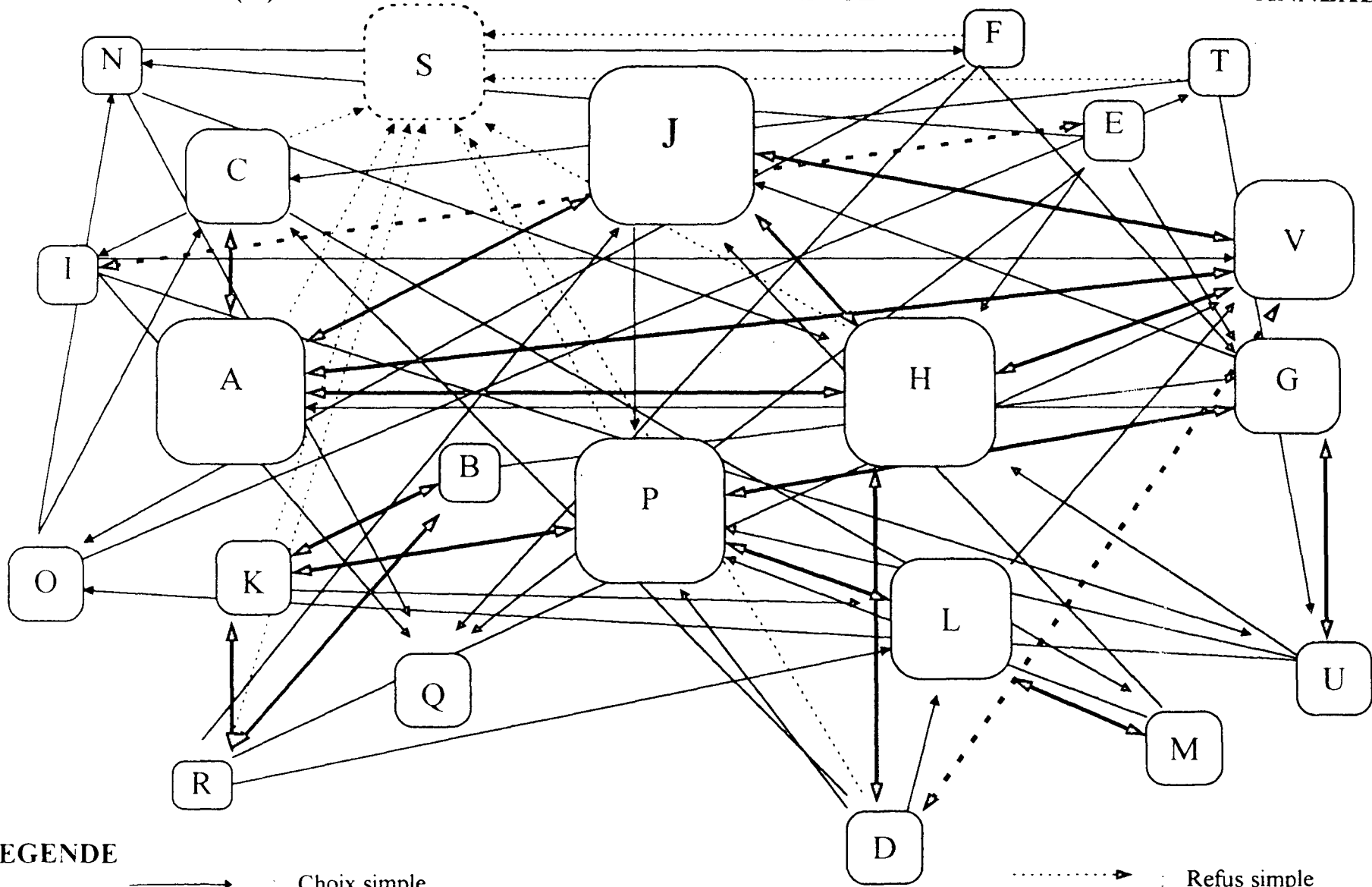
ETUDIANTS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
A			(+)					(+)		(+)									-			(+)
B							+					(+)						+				
C	(+)								+				+							-		
D			+					(+)	(-)			+				+			-			(-)-
E							+	+	(-)					+			+					
F							+								+	+	+		-			
G	+									+						(+)		-			(+)	
H	(+)			(+)						(+)									-			(+)
I				(-)	(-)										-		+				+	+
J	(+)							(+)								+						(+)
K		(+)														(+)			-			
L					-								(+)			(+)						+
M										+		(+)							-			
N						+		+									+	+	-			
O			+												+					+		
P					-		(+)				(+)	(+)								-		(+)
Q																						
R		+								+	(+)	+										+
S																						
T			+																	-		+
U							(+)	+							+	+						
V	(+)			(-)				(+)		(+)												
TOTAL	5/0	2/0	4/0	1/2	0/3	1/0	5/0	7/0	1/2	6/0	2/0	6/0	2/0	2/1	2/0	8/0	4/0	1/2	0/10	1/0	4/0	6/1

Légende : + = choix simple; (+) = choix réciproque; - = refus; (-) refus réciproque

151

GRUPE A (II) SOCIOGRAMME II APRES L'EXPERIENCE

ANNEXE IX



142

LEGENDE

- : Choix simple
- ↔ : Choix réciproque

- ⋯→ : Refus simple
- ⋯↔ : Refus réciproque

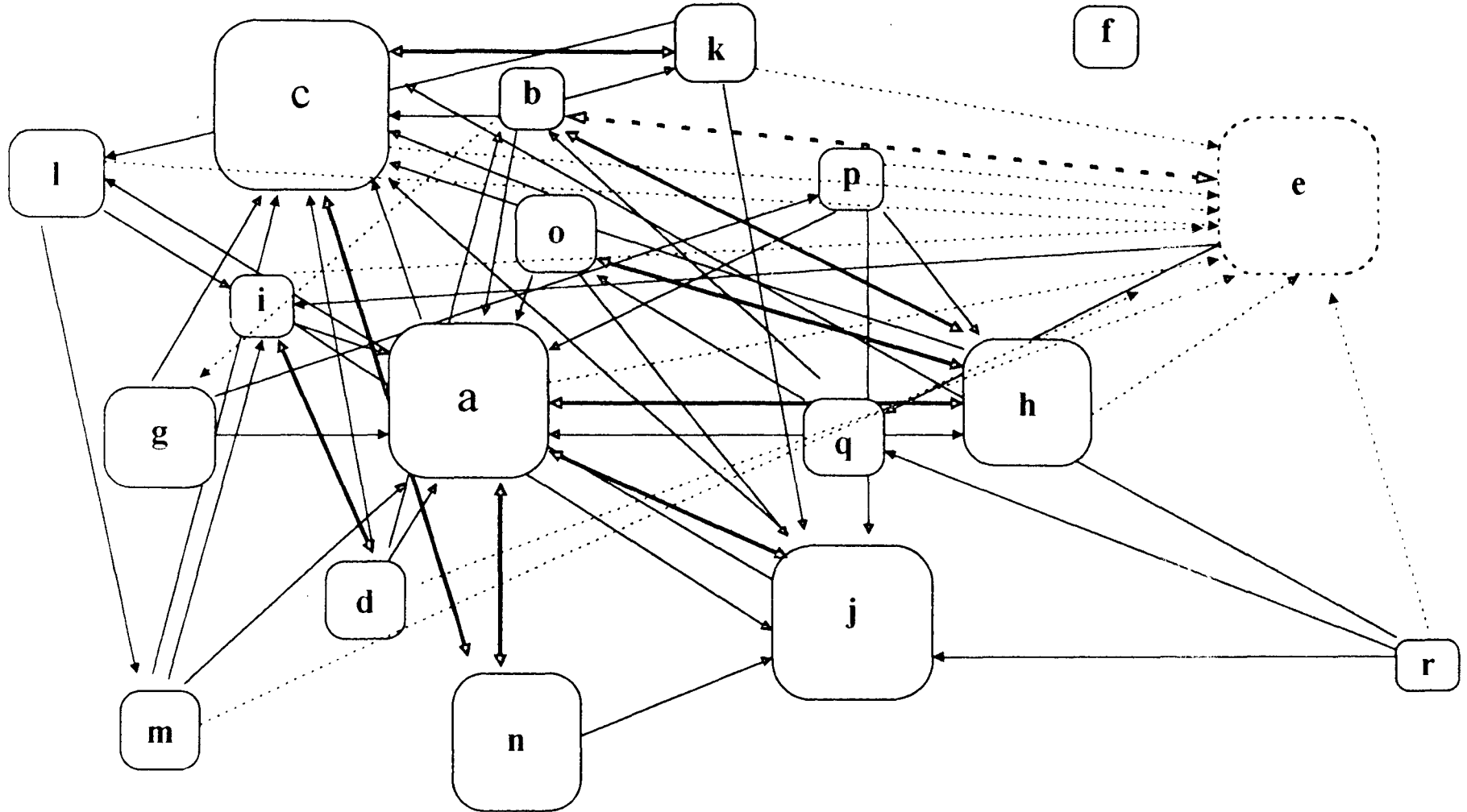
## GROUPE B ( I ) ( SOCIOMATRICE I AVANT L'EXPERIENCE )

ETUDIANTS	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r				
a			+		-	-		(+)		(+)				(+)								
b	+		+		(-)		(-)	(+)			+											
c	+	-			-						(+)	(+)		(+)								
d	+	+	+		-			-	(+)													
e		(-)							+				-				+					
f																						
g	+	-	+													+						
h	(+)	(+)	+		-										(+)							
i	+			(+)	-					+											-	
j	(+)	-	+								+										-	
k			(+)		-					+		+										
l			(+)		-				+				+			-						
m	+	-	+		-				+													
n	(+)	-	(+)							+												
o	+		+	-				+	+													
p	+			-	-			+	+													
q	+	+		-				+							+							
r		-	+		-		-			+							+					
TOTAL	12/0	3/7	12/0	1/3	0/11	0/1	0/2	5/1	4/0	7/0	2/0	3/0	1/1	4/0	1/0	1/1	2/0	0/2				

Légende : + = choix simple; (+) = choix réciproque; - = refus; (-) refus réciproque

GRUPE B (I) SOCIOGRAMME I AVANT L'EXPERIENCE

ANNEXE XI



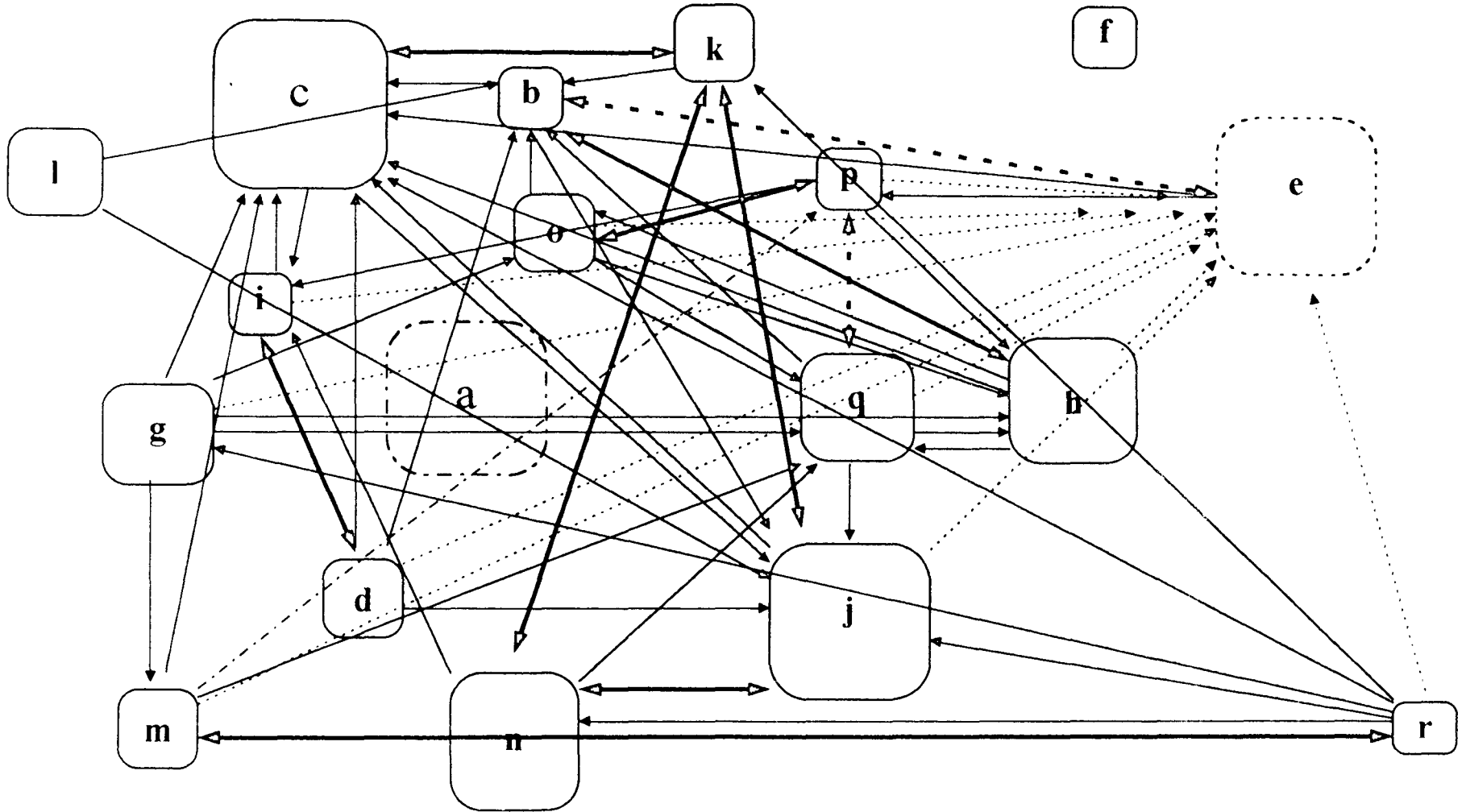
LEGENDE

- Choix simple
- ↔ Choix réciproque
- ⋯→ Refus simple
- ↔⋯ Refus réciproque

## GROUPE B ( II ) (SOCIOMATRICE II APRES L'EXPERIENCE)

ETUDIANTS	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r				s
a																						
b			+		(-)			(+)		+												
c									+	+	(+)											
d		+	+		-			-	(+)	+												
e		(-)	+	-												+						
f																						
g			+		-			+					+		+	-	+					
h		(+)	+		-								-		+		+					
i		+	+	(+)	-					+												
j			+		-						(+)				(+)							
k		+	(+)							(+)				(+)							-	
l																						
m			+		-											+	+	(+)				
n									+	(+)	(+)						+					
o		+		-	-		-	+									(+)	+				
p					-			+	+	-					-	(+)		(+)				
q		+		-	-			+		+						(+)						
r		-	+	-	-		+			+	+		(+)	+								
TOTAL		6/2	10/0	1/4	0/10		1/1	5/1	4/0	8/1	4/0		2/1	3/1	3/0	4/1	6/0	1/1				

Légende : + = choix simple; (+) = choix réciproque; - = refus; (-) refus réciproque



LEGENDE

→ Choix simple  
 ↔ Choix réciproque

⋯→ Refus simple  
 ↔ Refus réciproque



**L'opinionnaire**

During the past two months, we have been performing various group based activities. We would like to know your opinion about them.

1- Did you enjoy these activities?

Yes                       No                       Can't Say

2- Has the interaction between students of your class increased?

Yes                       No                       Can't Say

3- Do you feel that you have come to know your classmates better during these activities?

Yes                       No                       Can't Say

4- Has the cooperation between students increased?

Yes                       No                       Can't Say

5- Were the reasons behind (doing) these activities clear to you?

Yes                       No                       Can't Say

6- Has your awareness about the different roles you can play in class increased?

Yes                       No                       Can't Say

7- Did evaluating each others performance seemed interesting to you

Yes                       No                       Can't Say

8- Do you feel such activities should be done more often?

Yes                       No                       Can't Say

9- Do you think the teacher's role during these activities should have been increased?

Yes                       No                       Can't Say

10- Can you write your comments about these activities

.....  
.....

## BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. et MARTIN J.Y. : La Dynamique des groupes restreints, PUF, Paris, 1994.

AUGE Hélène et al : Jeux pour parler jeux pour créer, CLE International, Paris, 1981.

BARLOW M. : Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993.

BOYER Henri et al : Nouvelle Introduction à la Didactique du FLE, Hachette, Paris, 1990.

BUTLER Lee et al : Managing in the age of change, IRWIN Publishing, NTL Institute, New York, 1995.

CAUVIN Pierre : Les types de personnalité, ESF, Paris, 1994.

DALGALIAN et al : Pour un nouvel enseignement des langues, CLE International, Paris, 1981.

DUPONT Pol : La Dynamique de la classe, PUF, Le psychologue, Paris, 1982.

FOOT et al : Group & Interactive Learning, Computational Mechanics Publication, Boston, 1994.

GOFFMAN Erving : Interaction Ritual : Essays on Face to Face Behaviour, Doubleday, New York, 1967.

ILLICH Ivan : Une société sans école, Seuil, Paris, 1971.

ILLICH Ivan : La convivialité, Seuil, Paris, 1973.

KNOWLES H. et KNOWLES M. : An Introduction to Groupe Dynamics, Associated Press, Chicago, 1972.

LEPERLIER Guy, : La communication pédagogique, Privat - Pédagogie, Toulouse, 1972.

LESNE M. : Travail Pédagogique et Formation des Adultes, PUF, Paris, 1978.

MAISONNEUVE J. : La dynamique des groupes, PUF, Paris, 1968.

MEIRIEU Philippe : Outils pour apprendre en groupes, Chronique Sociale, Lyon, 1996.

MOIRAND Sophie : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette-Recherches/Application, Paris, 1982.

MORRISON Arnold (Edit) : The Social Psychology of teaching, Penguin - Education, Britain, 1972.

MOSCOWITZ Gertrude : Caring and Sharing in the Foreign Language Class, Heinle & Heinle, Massachusetts, 1981.

MUCCHIELLI Roger : Les méthodes actives dans la pédagogie des Adultes, ESF, Paris, 1991.

MUCCHIELLI Roger : La Dynamique des groupes, ESF, Paris, 1993.

PARLEBAS Pierre : Sociométrie, réseaux et communication, PUF - le psychologue, Paris, 1992.

RIVERS Wilga : Interactive language teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

SCHIFFLER Ludger : Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Collection LAL, Hatier/Didier, 1991.

SHIELS Joe : Communication in the Modern Languages Classroom, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.

WEISS François : Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Hachette, Paris, 1983.

### Articles

BOUDIN Hervé : "Prendre au sérieux les jeux pédagogiques" dans le Français dans le Monde, N°223, nov.1989.

GUPTA Manish : "Teamwork & Group Dynamics" dans Teamwork & Efficiency, Institute of Management Technology, Delhi, 1996.

JACQUES D. : "Group Teaching in Higher Education", dans International Encyclopédia of Education, Edit Torsten Husen et T. Neville Postlethwaite, Pergamon Press, Oxford, 1985.

KRAMSCH C. "Interactive discourse in small and large groups" dans Interactive Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

KRAMSCH C. : “Interaction langagières en travail de groupe” dans Le Français dans le Monde, N°183 fév.-mars 1984.

MORROW K. “Principles of Communicative methodology” dans Communication in the classroom, ELBS, Britain, 1981.

OHLSEN M.M. “Group Counselling Theory dans International Encyclopédia of Education, Edit Torsten Husen et T. Neville Postlethwaite, Pergamon Press, Oxford, 1985.

SEGALL et al : “The kids are alright” dans American Demographies, N°0163-4089 mars-avril 1995.

SAHA L.J. : “Sociometrie Methods in Education” dans International Encyclopédia of Education, Edit Torsten Husen et T. Neville Postlethwaite, Pergamon Press, Oxford, 1985.

WEISS François : “Types de communication et activités communicatives” dans Le Français dans le Monde, N°183 fév-mars, 1984.

### **Manuels prescrits/recommandés au niveau élémentaire.**

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, Espaces I, Hachette, Paris, 1990.

CAPELLE Guy et al : Le Nouvel Espaces I, Hachette, Paris, 1995.

CAPELLE Guy et al : Le Nouvel Espaces I - Guide Pédagogique Hachette, Paris, 1995.

COURTILLON Janine et RAILLARD Sabine : Archipel I -Livres du professeur, Didier, Paris, 1982.

DOMINIQUE Philippe et al : Le Nouveau Sans Frontières I, CLE International, Paris, 1988.

GIRARDET Jacky : Le Nouveau Sans Frontières I - Le Livre du Professeur, CLE International., Paris, 1988.

RICHTERICH René et SUTER Brigitte : Cartes Sur Table I, Hachette, Paris, 1981.

RICHTERICH René et SUTER Brigitte : Cartes Sur Table I -Guide d'Utilisation, Hachette, Paris, 1981.

### **Dictionnaires et Encyclopédies**

GALISSON R., COSTE D. : Dictionnaire de didactique des langues, Collection F, Hachette, Paris, 1976.

HUSEN, Torsten et POSTLETHWAITE, Neville :International Encyclopédia of Education, Pergamon Press, Oxford, 1985.

ROBERT P. : Le Nouveau Petit Robert, Editions Dictionnaires le Robert, Paris, 1994.

## TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
<b>INTRODUCTION</b>	1
<b>CHAPITRE I</b> : LA DYNAMIQUE DU GROUPE ET LE CLIMAT INTERACTIF	9
<b>CHAPITRE II</b> : MANUELS PRESCRITS: PERSEPECTIVE INTERACTIVE	29
<b>CHAPITRE III</b> : LE PROFIL DE L'APPRENANT ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU NIVEAU DEBUTANT - ENQUETE I	55
<b>CHAPITRE IV</b> : LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU NIVEAU DEBUTANT - ENQUETE II	82
<b>CHAPITRE V</b> : LA DYNAMIQUE DU GROUPE - UNE ILLUSTRATION	110
<b>CONCLUSION</b>	133
<b>ANNEXES</b>	138
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	158