

***LA CREATIVITE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS
LANGUE ETRANGERE DANS LES ECOLES SECONDAIRES
A DELHI***

A dissertation
submitted in partial fulfilment
for the Degree of
MASTER OF PHILOSOPHY
of
Jawaharlal Nehru University

by

SEBASTIAN THEJUS CHERIAN

under the supervision of :

Dr. Kiran Chaudhry

CENTRE FOR FRENCH & FRANCOPHONE STUDIES
SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE & CULTURE STUDIES
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI - 110 067

1999

This is to certify that this M. Phil dissertation entitled «**La créativité et l'enseignement du français langue étrangère dans les écoles secondaires à Delhi**», has been carried out in the Centre for French and Francophone Studies, School of Language, Literature and Culture Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. This work is original and has not been submitted in part or full for any other degree or diploma of any other University/Institution.



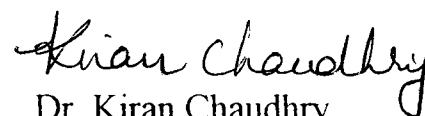
SEBASTIAN THEJUS CHERIAN



Prof. K. Madavane

Chairperson

CENTRE OF FRENCH & FRANCOPHONE STUDIES



Dr. Kiran Chaudhry

Supervisor

*A mes chers parents
et
la U.C.K....*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma profonde gratitude à ma directrice, Dr. Kiran Chaudhry pour son aide précieuse et ses conseils pragmatiques. Je ne pourrai jamais oublier la motivation et l'encouragement qu'elle m'a apporté tout au long du programme.

Je tiens à remercier Monsieur Laurent Besse pour ses conseils très valables et le vif intérêt qu'il a porté sur mon mémoire.

Je tiens aussi à remercier Dr. G.J.V. Prasad (Centre of Linguistics and English, JNU) et Dr. Farida Khan (Zakir Hussain Centre for Educational Studies, JNU) pour avoir partagé avec moi leurs avis sur la créativité.

Mes sincères remerciements vont aux enseignants des écoles secondaires qui ont fait l'effort de répondre aux questionnaires et aux apprenants qui ont consenti à participer aux activités.

Un grand merci à Sarah Lemen et à Rahul qui ont mis le temps pour corriger mon mémoire avec tant de soin.

Je ne peux pas oublier mes étudiants à JNU qui m'ont beaucoup appris.

J'aimerais remercier Monsieur Gaur qui a dactylographié ce mémoire avec tant de soin.

En dernier lieu, je voudrais remercier tous mes amis (Gulab, Anoop, Gopi, Bokato, Neeti, Satyan, Rizwi, Ashraf, Samuel, Yashwant, Bittok, Gireesh, la liste est très longue) qui m'ont beaucoup encouragé lors de mon séjour à JNU.

TABLE DE MATIERES

	<u>Page N°</u>
I. INTRODUCTION	1
II. CHAPITRE I : LA CREATIVE ET LES ACTIVITES CREATRICES : QUELQUES REPERES THEORIQUES	
1.1 Créativité : Une notion polyvalente	11
1.2 Créativité : Quelques traits majeurs	20
1.3 Activité créatrice	22
III. CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE: ANALYSE DU PROGRAMME SCOLAIRE	
2.1 Objectifs	31
2.2 Contenus d'enseignement et méthodologie	35
2.3 Evaluation	49
2.4 Conclusions	50
IV. CHAPITRE III : LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE : UNE ENQUETE	
3.1 Elaboration des questionnaires	52
3.2 Echantillon et distribution des questionnaires	54
3.3 Analyse des réponses	
3.3.1 Profil de l'enseignant	55
3.3.2 Enseignement du FLE en salle de classe	60
3.3.3 Représentations des enseignants	64
3.4 Conclusions	70
V. CHAPITRE IV : LES ACTIVITES CREATRICES : UNE ILLUSTRATION	
4.0 Préliminaires	74
4.1 Modules	77
4.2 Evaluation	88
4.3 Quelques problèmes dans la mise en oeuvre des activités créatrices	89
VI. CONCLUSION	91
VII. BIBLIOGRAPHIE	98
VIII. ANNEXES	
I. Système d'éducation en Inde	105
II. Liste d'écoles à Delhi	106
III. Programme scolaire du CBSE	108
IV. Questionnaire	112
V. Travaux des apprenants	116

INTRODUCTION

«Toute la pédagogie moderne vise à une plus grande participation de l'élève au processus didactique.»¹

Depuis les années 70, les didacticiens des langues étrangères ont focalisé leur attention sur l'apprenant. Compte tenu du principe de 'centrage sur l'apprenant', nous avons besoin d'organiser des activités pragmatiques en salle de classe qui sont adaptées aux besoins des apprenants. En d'autres termes, le but de l'enseignement moderne n'est plus de former des personnes dans un moule préconstruit mais de donner à l'apprenant la liberté et les moyens d'apprendre selon ses intérêts et ses besoins.

Mais comment accorder la liberté à l'apprenant dans le contexte scolaire? Comment obtenir sa participation active dans le processus d'apprentissage? D'après Dalgalian,

«favoriser la créativité, c'est aussi favoriser l'individualisation et la diversité dans l'innovation,

¹ DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS Français (1981) : Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris, Ed. CLE International, p.6.

lesquelles ont pour corollaires le respect de l'autonomie des individus.»¹

De ce qui précède, il s'ensuit que la créativité joue un rôle important dans la concrétisation de la liberté de l'apprenant et de sa formation.

Mais qu'est-ce que la créativité?

La créativité est une faculté humaine difficile à définir à cause de son caractère multidimensionnel. Elle est souvent invoquée dans les domaines de la psychologie, de la linguistique, de l'art... Malgré l'immensité de son champ d'action, on peut définir cette faculté comme

«la capacité d'invention, la fluidité des idées, la flexibilité, la capacité de synthèse.»²

La créativité est donc l'expression de l'originalité d'un individu. Elle est présente dans une action qui accomplit une tâche avec les moyens ingénieux ou innovateurs. Cette capacité de créer se trouve chez presque tous mais à des degrés variables. Elle peut être appliquée dans tous les domaines et c'est cette application qui produit l'invention et la découverte.

Mais comment favoriser la créativité dans le contexte scolaire?

¹ ibid, p. 86.

² AUGÉ Hélène, VIELMAS Michèle, BOROT Marie-France (1981) : Jeux pour parler, jeux pour créer, Paris, CLE International, p.2.

Selon Dalgalian¹, il est important de faire une recherche dans deux directions distinctes mais convergeantes en vue de favoriser la créativité chez l'apprenant. La première concerne l'adaptation des contenus d'apprentissage aux besoins langagiers de l'apprenant; et la deuxième renvoie aux moyens à l'aide desquels l'apprenant est mis en mesure d'utiliser l'outil linguistique de la façon la plus individuelle, donc la plus créative possible.

Ainsi, pour favoriser la créativité, on a d'abord besoin de contenus adaptables et de manuels souples. D'autre part, il est important d'organiser certaines activités en salle de classe qui accordent une certaine liberté à l'apprenant. Autrement dit, l'apprenant doit avoir l'initiative de la communication :

«l'apport d'information se fait en fonction de sa demande ou de ses besoins immédiats.»²

Compte tenu de l'importance de la créativité et de ses exigences dans le processus d'enseignement/apprentissage, deux questions méritent notre attention.

1. Les programmes d'études de FLE favorisent-ils la créativité de l'apprenant en contexte indien?
2. Comment favoriser la créativité de l'apprenant en salle de classe?

¹ DALGALIAN Gibert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, op.cit., p.16.

² ibid, p.14.

Les questions étant trop vastes, nous limiterons notre étude aux écoles secondaires¹ de Delhi dans lesquelles le français est enseigné sous le programme du CBSE². Nous nous proposons d'étudier les activités créatrices comme instrument potentiel pour la concrétisation de la liberté et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE dans les écoles secondaires de Delhi.

Mais que veut dire l'expression, '*les activités créatrices*'? Et qu'est-ce que '*l'autonomie de l'apprenant*'?

Dans une perspective communicative, le terme '*autonomie*'³ implique l'acquisition de deux types de compétences :

(i) La compétence de communication⁴ : Cette compétence présuppose l'acquisition de plusieurs composantes⁵, à savoir, la composante

¹ Voir Annexe I : Tableau du système d'éducation.

² Central Board of Secondary Education.

³ HOLEC Henri (1979) : Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier.

⁴ MOIRAND S. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982, p.20.

⁵ (1) la composante linguistique : c'est la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

(2) la composante discursive : c'est la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication.

(3) la composante référentielle : c'est la connaissance des domaines et des objets du monde et de leurs relations.

linguistique, la composante discursive, la composante référentielle, la composante socioculturelle et la composante stratégique.

(ii) La compétence d'apprendre à apprendre : C'est la capacité d'un apprenant de prendre en charge son apprentissage. C'est-à-dire que l'apprenant est capable de participer activement aux décisions quant à son trajet d'apprentissage.

De ce qui précède il s'ensuit qu'un apprenant autonome est :

- capable de faire face au prévisible aussi bien qu'à l'imprévisible des situations de communication.
- et qu'il est aussi capable de prendre en charge son apprentissage.

Etant donné qu'un apprenant débutant ne peut pas prendre en charge son apprentissage tout seul, il importe de prévoir des phases préparatoires méthodologiques qui le préparent dans la voie de l'autonomie. Il conviendrait de préciser que l'autonomisation de l'apprenant n'implique pas une absence de l'enseignant. En fait ce dernier a un rôle important à jouer dans le mesure où il doit permettre à l'apprenant d'accéder à la voie de l'autonomie par la mise en œuvre de stratégies et d'activités appropriées. Le processus d'autonomisation de

(4) la composante socioculturelle : c'est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

A part ces 4 composantes, Sophie Moirand en donne aussi une cinquième, la composante stratégique individuelle; qui est la compétence d'employer des phénomènes de compensation lors d'un manque d'une (ou plusieurs) des composantes mentionnées au dessus.

l'apprenant présuppose donc des phases préparatoires, dans lesquelles ce dernier est initié aux stratégies et aux techniques appropriées pour développer sa créativité et sa propre participation.

Quant à *l'activité créatrice*, c'est une simple technique de classe mise en place par l'enseignant en vue de stimuler la capacité créatrice de l'apprenant. Une activité créatrice se caractérise par 4 traits majeurs, à savoir :

1. La présence de l'aspect ludique
2. La possibilité de travailler en groupe
3. L'emploi de la langue en situation de communication
4. La liberté du choix à l'intérieur de l'activité.¹

Après avoir expliqué les termes clés de notre étude (l'autonomie et l'activité créatrice) justifions à présent le cadre de notre dissertation.

Pourquoi avons-nous choisi l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires de Delhi? Il y a plusieurs raisons qui justifient notre choix.

Premièrement, il s'agit de l'intérêt pour l'apprenant indien inscrit aux écoles secondaires. Notre propre expérience en tant qu'élève à l'école secondaire nous a révélé que l'enseignement du FLE restait

¹ Nous parlerons en détail des données théoriques de l'activité créatrice au chapitre I.

monotone et que la motivation s'effaçait vite du fait du manque de plaisir procuré.

«Généralement, les motivations de l'adolescent sont à plus court terme et cette tendance s'oppose à ce qu'offre l'école.»¹

Deuxièmement, il est question de l'intérêt académique. A notre connaissance peu d'études² portent sur l'enseignement du FLE aux adolescents en contexte indien. Aussi, parce que c'est un domaine relativement inexploré par rapport à l'enseignement pour les adultes, ce cadre nous paraît intéressant.

Il importe d'ajouter que nous avons choisi de limiter le terrain de notre recherche à Delhi car un grand nombre d'écoles y offrent les cours les cours de FLE d'après le programme du CBSE.³ Il faut, pourtant, mentionner qu'il existe un nombre considérable d'écoles secondaires en Inde qui dispensent les cours de FLE, mais nous avons borné notre étude aux écoles de Delhi pour éviter un corpus trop vaste. De plus, étant placé à Delhi, il nous a paru plus facile de contacter sur place les enseignants et les apprenants des écoles secondaires.

¹ DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS, F., op.cit., p.17.

² Par exemple, 1) BAGDE Anjali (1991) : L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux écoles secondaires à Bombay (M.Litt dissertation), Hyderabad, CIEFL,

2) VAHALI Queenie (1992) : La formation des enseignants de FLE aux écoles secondaires de Delhi (Dissertation de M.A.), New Delhi, C.F.S., JNU.

³ Annexe II (a) : la liste des écoles secondaires de Delhi qui offrent les cours de FLE.

Après avoir cerné et justifié le choix de notre corpus, parlons de la méthode de recherche.

Méthodologie

Notre recherche est de nature empirique.

Face à la problématique générale quant à la marginalisation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage du FLE en contexte scolaire indien, nous avons posé la question suivante.

Les activités créatrices, seraient-elles un moyen efficace pour accorder l'autonomie à l'apprenant?

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

1. Qu'est-ce que la créativité et les activités créatrices?
2. Qu'entend-on par une activité créatrice dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE?
3. Pratique-t-on des activités créatrices au sein des cours de FLE dans les écoles secondaires?
4. Les enseignants d'écoles parviennent-ils à proposer des activités créatrices en salle de classe? Si non, quels sont leurs problèmes?
5. Quelles représentations se font les enseignants de la créativité et des activités créatrices?

6. Les manuels prescrits, favorisent-ils la créativité de l'apprenant et accordent-ils une importance aux activités créatrices?

7. Quelles sortes d'activités créatrices peut-on proposer aux apprenants de FLE en contexte indien?

Compte-tenu des questions posées ci-dessus nous allons mener une série d'investigations à trois étapes. Premièrement, nous allons définir la créativité et les activités créatrices dans le cadre de l'enseignement du FLE. Notre définition de la créativité et des activités créatrices s'appuie sur les données de la perspective communicative qui est en fait une perspective interdisciplinaire¹. Deuxièmement, nous allons analyser la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE telle qu'elle existe au sein des cours de langue dans les écoles secondaires. A cette fin nous allons analyser d'abord le programme scolaire et les manuels prescrits aux cours de FLE, du point de vue de la perspective "créatrice". Nous allons mener ensuite une enquête à l'aide des questionnaires qui seront distribués aux enseignants des écoles secondaires de Delhi. Troisièmement, en fonction des résultats de nos investigations sur la situation actuelle de l'enseignement du FLE, nous allons proposer quelques modules/techniques de classe (les activités créatrices) qui seront mises à l'épreuve auprès des apprenants des écoles secondaires.

Ainsi, notre étude se divise en 4 chapitres :

¹ à savoir : la psycholinguistique, la sociolinguistique, la linguistique du discours...

Le premier chapitre a pour but de définir la créativité et les activités créatrices sur le plan théorique.

Le deuxième vise à étudier le cadre conceptuel de l'enseignement du FLE à travers une analyse du programme scolaire ("syllabus").

Le troisième chapitre se donne la tâche d'examiner l'enseignement du FLE tel qu'il existe en salle de classe dans les écoles secondaires de Delhi, par le biais d'une enquête.

Le quatrième chapitre vise à concrétiser les principes de l'activité créatrice et à proposer quelques modules axés sur les activités créatrices à l'intention des apprenants indiens inscrits dans les écoles secondaires.

CHAPITRE I

LA CREATIVE ET LES ACTIVITES CREATRICES : QUELQUES REPERES THEORIQUES

LA CREATIVITE ET LES ACTIVITES CREATRICES : QUELQUES REPERES THEORIQUES

La créativité est un terme si populaire qu'on en parle aujourd'hui dans presque tous les domaines de l'activité humaine. Malgré la popularité du terme et son usage fréquent dans le jargon quotidien, il est étonnant de voir qu'il n'existe pas une seule interprétation du mot "créativité". En fait, le terme est doté de plusieurs interprétations et usages qui varient selon le domaine d'étude.

Etant donné une multiplicité des interprétations liées à la créativité, il nous semble important de la définir en termes opératoires dans le cadre de notre recherche. Mais avant cela définissons brièvement la créativité dans le domaine de la psychologie et de la linguistique; les deux domaines auxquels se réfèrent souvent les didacticiens des langues étrangères.

1.1 Créativité : Une notion polyvalente

(a) Perspective psychologique

Commençons par une étude des différentes interprétations de la créativité dans la perspective psychologique.

D'après S. ARIETI,

«A sharp distinction must be made between the creative process and the creative product.....

A new painting, poem, scientific achievement... are examples of a creative product....

The creative process is a way of fulfilling the longing or search for a new object or state of experience that is not easily found.»¹

Selon les citations précédentes, il faut distinguer nettement la créativité en tant que “produit” et la créativité en tant que “processus.”

Il est intéressant de noter que plusieurs chercheurs psychologues ont essayé de classer les différentes étapes du processus de la créativité.

Joseph Wallas (1926)² a affirmé que le processus de créativité comprend 4 phases :

(i) préparation (ii) incubation (iii) illumination (iv) vérification.

Pendant la phase de la préparation une personne créative se prépare pour le travail créateur. Il cherche et collectionne les données nécessaires pour accomplir son but.

La période d'incubation comprend une période qui s'étale sur quelques minutes ou quelques mois en fonction de la nature du problème

¹ ARIETIS S. (1976) : Creativity, The Magic Synthesis, New York, Basic Books Inc. Publishers. p.6.

² WALLAS J. (1926) : The Art of Thought, New York, Harcourt, Brace.

recherché. Pendant la période d'incubation, les données sont réorganisées dans le cerveau.

L'illumination a lieu lorsque la personne trouve une solution à son problème.

Le dernière étape, la vérification, implique une phase d'évaluation dans laquelle la personne créative tente de vérifier les résultats de ses travaux en les appliquant aux autres problèmes de nature identique. C'est la phase d'expérimentation.

Comme Wallas, Joseph Rossman (1931)¹ a aussi examiné le processus de la créativité. Selon lui, il comprend 7 étapes au lieu de quatre. Les 7 étapes sont les suivantes :

1. Observation du problème
2. Analyse du problème
3. Enquête sur les données du problème
4. Formulation de solutions possibles
5. Analyse des avantages et des inconvénients des solutions envisagées.
6. Invention d'une idée nouvelle
7. Expérimentation pour tester la fiabilité de l'invention.

¹ ROSSMAN J. (1931) : The Psychology of the inventor, Inventors Publishing, Washington.

Ces différentes théories sur le processus de la créativité, établies par différents chercheurs (Wallas, Rossman...) nous montrent que pour tout travail créateur les 4 étapes¹ sont importantes bien que l'ordre soit parfois différent.

A titre d'exemple et en se basant sur les études de la littérature entreprises par des auteurs, Vinacke² constate que les poèmes et les pièces n'apparaissent pas d'une manière spontanée mais qu'il faut passer par un développement lent à travers plusieurs phases d'incubation et d'illumination.

En fait, Vinacke estime que la théorie de Wallas et celles dérivées de sa théorie peuvent être appliquées dans le domaine de la science mais qu'en ce qui concerne le domaine de la littérature et de l'art, la 4^e étape de vérification doit être remplacée par l'étape de "l'illumination".

Ayant examiné quelques interprétations de la créativité dans le domaine de la psychologie, voyons ce que disent les linguistes sur la notion de créativité.

(b) Perspective linguistique

Etant donné que les linguistes ont pour objet de décrire la langue, ils s'intéressent à la créativité pour expliquer surtout le fonctionnement de

¹ à savoir : 1. Préparation 2. Incubation 3. Illumination 4. Vérification.

² VINACKE W.E. (1952) : The Psychology of Thinking, New York, Mc.Graw-Hill.

la langue et les facteurs qui contribuent à la création de signes/structures linguistiques.

Pour Saussure¹ la créativité réside dans un rapport dialectique entre la langue et la parole. La langue est un code utilisé par la masse parlante quant à la parole, elle est un acte individuel de volonté et d'intelligence. La production de la parole (création d'un énoncé) consiste dans l'utilisation du code par un locuteur. En effet, le code et l'utilisation du code (parole) ont pour origine la masse des locuteurs. C'est donc une conception essentiellement sociale de la créativité linguistique.

En définitive, c'est donc la masse parlante qui décide de l'évolution de la langue. C'est elle qui généralise les déplacements opérés entre signifié et signifiant par les sujets parlants et crée l'usage collectif.

Ainsi pour Saussure, l'intention créatrice est extérieure au système linguistique (langue). Par conséquent, "Le changement se situe au niveau de la parole"². C'est dans la parole que se trouve le germe de tous les changements. Toutes les innovations de la parole n'ont pas le même succès et tant qu'elles demeurent individuelles, elles ne rentrent dans notre champ d'observation qu'au moment où la collectivité les a accueillies.

¹ SAUSSURE F. de(1955) : Cours de linguistique générale, Lausanne, Payot.

² *ibid*, p.112.

Dans les textes de Chomsky¹, on ne trouve guère le mot créativité mais plutôt des formules comme “aspect créateur de l’acte linguistique” ou “aspect créateur de l’utilisation du langage”. Le concept est issu d’une hypothèse, présentée dans Structures Syntaxiques² sur la relation linguistique entre le fini et l’infini. Transgressant l’opposition saussurienne entre langue et parole, Chomsky entend unifier sous un même concept la langue comme objet observable et le sujet comme utilisateur de cette langue. Ce concept à double face prendra le nom de ‘*compétence*’ comme savoir intériorisé d’un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène. C’est cette compétence à faire un usage infini de moyens finis qui sera qualifiée de créativité (aspect créateur de l’acte linguistique).

En fait, dans la théorie de Chomsky, on trouve 2 types de créativité:

- (i) La créativité gouvernée par les règles (contraintes) qui permet de produire un nombre infini de messages à partir d’un nombre fini de règles. Ce type de créativité se manifeste dans le domaine de la ‘*compétence*’.
- (ii) La créativité qui change des règles se manifeste dans le domaine de la ‘*performance*’. Les infractions aux règles peuvent être aussi considérées comme exemples de créativité. Par exemple, ‘*les procédés stylistiques*’ ne sont que des variations ou des infractions aux règles grammaticales.

¹ CHOMSKY N (1971): Aspects de la théorie syntaxique, Paris, le Seuil.

² CHOMSKY N. (1969) : Structures Syntaxiques, Paris : Ed. du Seuil.

Louis Guilbert¹ explique la formation des néologismes par 2 formes de créativité.

La première forme (Néologie Dénominate) ne réside pas dans la volonté d'innovation sur le plan de la langue mais dans la nécessité de donner un nom à un objet, à un concept nouveau. Elle répond souvent au besoin de communiquer une expérience nouvelle "elle s'inspire non de considérations esthétiques dans son principe mais du souci d'efficacité."²

La deuxième forme de créativité (Néologie Stylistique) est fondée sur la recherche de l'expressivité du mot en lui-même, ou de la phrase pour traduire des idées non-originales d'une manière nouvelle.

Cette forme de création, à proprement parler '*poétique*' par laquelle on fabrique une matière linguistique nouvelle et une signification différente du sens le plus répandu, est liée à l'originalité de l'individu, à sa faculté de création verbale, à sa liberté d'expression en dehors des modèles reçus ou contre les modèles reçus.

«... Elle est le propre de tous ceux qui ont quelque chose à dire, qu'ils sentent bien à eux, qu'ils veulent dire avec leurs mots, leurs agencements de mots, elle est le propre des écrivains.»³

¹ GUILBERT L. (1975) : La créativité lexicale, Paris, Larousse Université.

² *ibid*, p.41.

³ *ibid*.

A titre d'exemple, chez Queneau¹ le mot 'existence' prend des formes différentes : eksistence, eggsistence, haexistence, aiguesistence, pour transmettre les variantes expressives du mot.

Après avoir examiné quelques interprétations de la créativité chez des psychologues et des linguistes, nous avons constaté que tous les chercheurs ont donné une variété d'interprétations à la notion de créativité, ce qui montre la nature polyvalente de la créativité. Voyons ce que les pédagogues/didacticiens expriment à son sujet.

(c) Perspective pédagogique/didactique

Pour Caré J.M. et Debyser F., la créativité est

«une aptitude de l'élève à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire, etc. Cette aptitude peut s'épanouir ou s'étioler dans l'institution scolaire; elle est stimulée par les méthodes actives, freinée ou étouffée par une pédagogie de simple transmission des connaissances et par des activités de répétition ou de pure imitation.»²

Torrance énumère quelques entraves dans le développement de la créativité parmi les enfants :

«...restrictions on manipulateness and curiosity, over-emphasis on sex roles, over emphasis on prevention, fear and timidity, misplaced emphasis on verbal skills, emphasis

¹ QUENEAU Raymond (1965) : Bâtons, chiffres et lettres, Paris : Gallimard.

² CARE J.M., DEBYSER F., op.cit., p.116.

on destructive criticism and coercive pressures from peers....»¹

Les études de Torrance révèlent que dans certaines écoles américaines traditionnelles l'on accorde plus d'importance au succès académique qu'au progrès ("achievement") réalisé par l'apprenant. Pour Torrance, la dichotomie entre le travail et le jeu va à l'encontre du développement de la créativité : "School work may be joyful too, and play may be very constructive and instructive"². En vue d'encourager la créativité, Torrance suggère 5 principes à l'intention des enseignants :

1. respecter les questions inattendues
2. respecter les idées originales
3. montrer aux enfants quelles idées sont valables
4. encourager l'auto-apprentissage parmi les enfants
5. dissocier la *certification* de l'*évaluation*.

D'après CARE et DEBYSER³, la créativité est une aptitude différente de l'intelligence. La créativité comprend six composantes :

¹ TORRANCE E.P. (1962) : Education and the Creative Potential, Minneapolis : University of Minnesota Press, p.103.

² *ibid*, p.137.

³ CARE J.M., DEBYSER F., *op.cit.*, p.119.

- (1) la richesse des productions verbales (fluidité)
- (2) la flexibilité des idées
- (3) l'originalité des idées
- (4) l'aptitude à dissocier et à déstructurer des éléments joints.
- (5) l'aptitude à associer et à continuer des éléments séparés.
- (6) l'aptitude à restructurer et à créer.

Un survol bref des différentes interprétations de la créativité nous a montré sa nature polyvalente. Néanmoins, nous en avons trouvé quelques traits communs : tous les chercheurs s'accordent à dire que la créativité est une disposition à créer, qui existe à l'état potentiel chez tout individu et à tous les âges. Etroitement dépendante du milieu socioculturel, cette aptitude nécessite des conditions favorables pour s'exprimer. La crainte de la déviation et le conformisme social sont le carcan de la créativité.

1.2. Créativité : Quelques traits majeurs

En nous basant sur quelques caractéristiques de la créativité mentionnés ci-dessus nous nous rendons compte que la créativité est une faculté innée ou cultivée par un organisme voulant s'exprimer de façons uniques, originales, productives et satisfaisantes. Ainsi dans le cadre de notre étude nous la définissons comme une aptitude qui comprend quatre composantes essentielles.

La première composante est la capacité d'identifier *ce qu'on veut/cherche*. Cette capacité implique l'orientation de l'apprenant vers un objectif précis. L'identification du problème et le besoin de trouver une solution constituent l'étape première de tout acte créateur.

La capacité d'invention est la deuxième composante essentielle de la créativité. Un apprenant créatif ne se contente pas de répéter les énoncés qu'il a appris en salle de classe mais il essaie d'aller au-delà du code enseigné pour présenter ses idées/ses inventions en termes nouveaux. Les idées qu'il offre dans ses productions peuvent être issues de sa propre expérience et/ou de son vécu.

TH-8299

La troisième composante est celle de la fluidité. C'est la capacité de faire sortir une série d'énoncés, liée à un thème donné, de la manière la plus spontanée possible. Ainsi, "la fluidité" se réfère à la richesse des productions verbales.

La quatrième, la flexibilité montre la capacité à s'adapter aux situations inattendues. Un apprenant créatif ne se comportera pas d'une manière unique ou rigide mais il réagira d'une manière souple aux nouvelles situations de communication. L'acquisition de cette capacité (fluidité) implique la capacité de l'apprenant à modifier des données, en les restructurant pour ses buts éventuels, à l'aide de moyens verbaux ou non-verbaux.

DISS

T₃ (P, 122) 4441 N9
122 N9



Il importe de souligner que les quatre sous-composantes mentionnées au-dessus font partie d'une aptitude unique : la créativité. "C'est une faculté présente en tous à des degrés divers".¹ Mais elle doit être encouragée et cultivée : "la créativité ne s'apprend pas par la théorie, elle se pratique."²

Voyons maintenant la différence entre la créativité et une activité créatrice.

1.3. Activité créatrice

Dans le cadre de notre étude, l'activité créatrice est conçue comme une réalisation concrète de la créativité. Elle offre à l'apprenant l'occasion de s'exprimer, d'inventer et d'expérimenter; elle lui offre une certaine liberté et autonomie pour donner des ailes à ses idées. Cette liberté est contrôlée par des règles ou des consignes qui mènent le déroulement de l'activité. A l'aspect ludique de chaque activité s'ajoute la notion du défi contre lequel l'élève doit lutter.

«contrairement à ce qu'on pourrait croire à première vue, la créativité est stimulée par les contraintes.»³

¹ GORDON Rosemary, *The creative process; self expression and self transcendence* dans JENNINGS Su (Ed.) (1975) ;*Creative Therapy*, Great Britain, Sir Isaac Pitmen & Sons Ltd., p.1.

² CARE J.M., DEBYSER F., op.cit., p.23.

³ DEBYSER F., (1986) : *L'Immeuble*, Paris, Hachette, p.9.

Ainsi, il serait intéressant de demander quels sont les caractéristiques majeures d'une activité créatrice.

Dans une salle de classe, un enseignant présente plusieurs types d'activités, mais toutes ces activités ne sont pas toujours créatrices. Une activité créatrice se distingue des autres par la présence de certaines caractéristiques. En nous basant sur la perspective communicative¹, nous avons considéré 4 traits qui distinguent une activité créatrice d'une activité traditionnelle/grammaticale :

1. La présence de l'aspect ludique : le plaisir et l'intérêt de l'apprenant sont des facteurs importants pour sa participation volontaire et efficace à une activité. Il participera activement s'il peut s'amuser et si l'activité a un lien avec ses intérêts. En fait, la présence du plaisir (l'aspect ludique) implique que l'activité se présente comme un "jeu" dans lequel participent tous les membres du groupe classe y compris l'enseignant.

2. Le travail en groupe de géométrie variable : le travail en groupe aide à créer. Dans un groupe, les apprenants peuvent collaborer ensemble pour échanger des idées nouvelles et discuter leurs choix afin de s'exprimer de la manière la plus convenable. Le travail en groupe peut être effectué en plusieurs types de configurations (des groupes de 3, 4 ou 5 apprenants en fonction du type d'activité).

¹ La perspective communicative se base sur trois principes : 1. Centration sur l'apprenant, 2. Emploi de la langue en situations de communication, 3. Focalisation sur le sens.

3. La contextualisation des énoncés : l'activité doit avoir un "sens" pour l'apprenant. C'est à dire, qu'il doit se voir dans l'activité comme un agent réel. En fait, l'activité créatrice n'implique pas que l'apprenant puisse dire/écrire n'importe quoi. L'activité créatrice implique toujours une prise en compte du contexte situationnel : qui écrit/parle?, à qui?, pourquoi? à quelle fin?, pour quoi faire? où...?

4. La liberté du choix : une activité créatrice doit mener à plusieurs chemins parmi lesquels l'apprenant peut formuler un choix. A titre d'exemple, dans une activité qui demande aux apprenants de jouer *la vie dans un immeuble* un apprenant pourrait choisir les personnages, la location de l'immeuble... à son gré. En fait, il a à sa disposition, un nombre infini de possibilités.

Après avoir évoqué les traits majeurs de l'activité créatrice, examinons une typologie d'activités créatrices.

- (i) Le jeu de rôles : d'après Debyser¹ c'est une technique très populaire qui offre plusieurs choix à l'apprenant créateur. Il s'agit de l'expression spontanée des acteurs qui créent une situation qui s'accorde avec les circonstances données. Cette activité peut être exploitée à la suite d'une situation tirée de la vie quotidienne en focalisant sur un thème donné dans le manuel.

¹ CARE J.M., DEBYSER F., op.cit., pp.66-67.

- (ii) La rédaction/narration d'une histoire à l'aide d'un déclencheur : le déclencheur est un extrait d'un texte dont la suite doit être rédigée. Le déclencheur peut être aussi une image à l'aide de laquelle on crée une histoire.
- (iii) La création d'un dossier : dans cette technique, il s'agit de rédiger une situation cohérente en associant plusieurs thèmes. Par exemple, on crée un contexte auquel chaque apprenant participe, après avoir choisi un thème qui lui convient. Ainsi, si l'on propose aux apprenants d'imaginer la journée d'une famille, chaque apprenant/groupe peut jouer le rôle d'un personnage et décrire par écrit ce qu'il fera à tel ou tel moment de la journée.
- (iv) Le jeu poétique : c'est une technique où l'apprenant est encouragé à écrire un poème. Ici, il faut avoir une bonne sélection de poèmes qui peuvent projeter un thème censé stimuler l'apprenant à créer son propre poème. D'après Claude Grosset-Bureau :

«l'enfant comme l'écrivain connaît la joie de créer, le bonheur d'exprimer son univers grâce à la magie du verbe comme il peut faire par la danse ou la peinture... si l'enfant prend plaisir à jouer avec les mots et s'en enchante souvent, il apprend aussi à connaître les exigences de l'écriture et ses difficultés.»¹

¹ GROSSET-BUREAU, Claude, *Langue écrite et jeux poétiques dans les classes du primaire* dans Le Français aujourd'hui, N°89, p.41.

- (iv) Le Brain Storming¹ ou remue-méninges : cette technique exige l'exposition rapide des idées de la part des participants. Dans cette activité, il y a la contrainte de temps et les participants peuvent donner toutes les idées possibles - il n'y est pas question de bonnes ou de mauvaises idées : l'important c'est l'expression libre face à la contrainte de temps.

Il existe donc, une grande variété d'activités, créatrices à la disposition de l'enseignant. Nous parlerons par la suite de la mise en pratique/l'exploitation de l'activité créatrice en salle de classe plus tard.²

Ayant défini la créativité et les activités créatrices, sur le plan conceptuel, nous allons examiner dans le chapitre suivant la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires de Delhi. Nous allons voir si cette situation favorise la créativité de l'apprenant.

¹ CARE J.M., DEBYSER F., op.cit., p.143.

² dans le chapitre IV.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE: ANALYSE DU PROGRAMME SCOLAIRE

CADRE CONCEPTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE : ANALYSE DU PROGRAMME SCOLAIRE

En vue de dégager la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE aux écoles secondaires et d'examiner si cette situation favorise la créativité chez les apprenants, nous avons mené une série d'investigations à plusieurs étapes. Mais avant d'en parler, précisons d'abord ce que c'est une situation d'enseignement/apprentissage.

Selon Richterich, une situation d'enseignement/apprentissage pourrait se définir comme une situation dans laquelle :

«... des apprenants sont en relation avec un enseignant pour apprendre des contenus dans le cadre d'une institution en vue d'atteindre des objectifs en réalisant des actions à l'aide de moyens qui aboutissent à des résultats.»¹

¹ RICHTERICH R. (1985) : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette,, p.6.

Ainsi, il existe 8 éléments majeurs d'une situation d'enseignement/apprentissage, à savoir : apprenant, enseignant, contenu, institution, objectifs, actions, moyens et résultats.

K. Chaudhry¹ définit aussi une situation d'enseignement/apprentissage sous forme de différentes composantes mais elle range les 3 éléments - moyens, actions, contenus, sous une rubrique commune qu'elle appelle "procédés et procédures". Ainsi, selon elle, il existe 6 composantes principales : 1. apprenant 2. enseignant, 3. institution de formation, 4. objectifs, 5. procédés et procédures 6. résultats.

En nous inspirant des composantes mentionnées par les chercheurs cités au-dessus, nous allons étudier surtout 4 composantes qui nous semblent importantes à notre contexte à savoir : apprenant, enseignant, objectif, procédés et procédures. Une étude approfondie de différentes composantes présuppose une série de questions :

- (i) Apprenant : Quel est le profil général de l'apprenant inscrit à l'école secondaire? Quelle représentation se fait-il de la créativité et des activités créatrices?
- (ii) Enseignant : Qui enseigne? Quel est le profil de l'enseignant en termes de sexe, âge, qualifications, connaissances antérieures,

¹ CHAUDHRY K. (1998) : L'approche communicative et l'enseignement/apprentissage du FLE aux programmes de B.A. en contexte indien, thèse de doctorat, New Delhi, Centre of French Studies, J.N.U., p.91.

expérience professionnelle? Quelle représentation se fait-il de la créativité et les activités créatrices?

(iii) Objectifs : Pour quoi faire? Qui choisit les objectifs d'enseignement?, Les auteurs des manuels? Les administrateurs?, L'enseignant?, L'apprenant?, Comment? En quels termes? En termes de savoir, de savoir-faire, de savoir-être?

(iv) Procédés et Procédures : Quoi enseigner/apprendre et comment? Quels types d'activités sont organisées par l'enseignant? Que fait l'apprenant pour apprendre?

A la lumière des questions posées au-dessus, nous avons mené une série d'investigations à 2 étapes.

Premièrement, nous avons analysé le programme scolaire¹ (syllabus²) en vue de dégager les objectifs, les contenus d'enseignement et la méthodologie préconisée par les concepteurs de programme.

Deuxièmement, nous avons examiné la situation actuelle de l'enseignement du FLE en salle de classe aux écoles secondaires de Delhi par le biais d'une enquête qui était menée à l'aide des questionnaires distribués auprès des enseignants des écoles.

Dans le présent chapitre, nous allons nous borner à l'analyse du programme scolaire. Cette analyse nous fournira des renseignements essentiels sur le cadre conceptuel de l'enseignement du FLE mais avant

¹ Voir Annexe - III.

d'aborder l'analyse, précisons d'emblée ce que c'est un programme scolaire.

Le programme scolaire ou "le syllabus" est un document officiel rédigé dans le but de préciser le pourquoi, le quoi et le comment d'enseigner. Ce document a pour fonction de garder une certaine uniformité dans le processus d'enseignement et de guider l'enseignant dans ses démarches pédagogiques. Le programme scolaire comprend en principe 3 composantes essentielles :

- (i) les objectifs (pourquoi enseigner?)
- (ii) les contenus d'enseignement et le mode de leur exploitation (quoi enseigner et comment?)
- (iii) les modalités d'évaluation (comment évaluer?)

Ces trois composantes constituent donc le fondement théorique de l'enseignement/apprentissage. Tout enseignant est censé sélectionner et organiser le contenu et les activités à partir des indications données dans le programme scolaire. Examinons donc les objectifs du programme scolaire.¹

¹ Voir Annexe III.

2.1 Objectifs

Il est étonnant que le programme scolaire¹ ne définisse pas les objectifs langagiers d'une manière explicite. Sans objectifs, l'enseignant se trouve bloqué devant les questions telles que : Quelles aptitudes sont à privilégier en salle de classe? Qu'est-ce que les apprenants seront capables de faire à la fin du programme?

Etant donné que le programme scolaire ne fournit pas les objectifs d'apprentissage, le manuel prescrit reste le seul outil pour inférer les objectifs.

Le manuel prescrit par le CBSE² dans les écoles secondaires (classes de 9^e et 10^e) est Cours de Langue et de Civilisation Françaises³. Ce manuel, publié en 1953, a connu plusieurs décennies d'utilisation aux écoles et collèges en Inde et joue encore un rôle très important dans l'apprentissage du français langue étrangère dans le contexte indien. Il est connu universellement comme Mauger Bleu.⁴

¹ nous avons surtout abordé le programme de "French-Core" des classes de 9^e jusqu'à 12^e (code No. 18 et 318). Il importe d'ajouter qu'il existe un programme de "French-Elective" pour les classes de 11^e et 12^e pour les étudiants avancés mais dans le cadre de notre étude nous parlerons surtout du premier.

² Central Board of Secondary Education.

³ MAUGER G., Cours de langue et de Civilisation Françaises, Librairie Hachette, Paris, 1953.

⁴ Pour les besoins de simplicité, nous allons utiliser le titre Mauger Bleu pour parler de ce manuel.

Les objectifs du manuel sont assez clairs. D'après les concepteurs du manuel,

«le présent ouvrage met nos jeunes débutants et nos “grands commençants” en présence, le plus vite possible, d'un Français excellent et juste qui, élémentaire encore, est déjà cependant un français difficile.»¹

Les concepteurs du manuel ont ainsi décidé d'enseigner un français “excellent et juste”

«Nous croyons, à l'Alliance Française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'Outre-mer et les élites étrangères étudient le français. (...) C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement des personnes distinguées.»²

En fait, dans les écoles, le français que les apprenants indiens cherchent à acquérir n'est pas toujours un français “excellent et juste” mais une langue vivante ayant des registres variés pour satisfaire leurs besoins de la communication.

Au contraire, les concepteurs du manuel ont une impression tout à fait différente :

¹ ibid., p.vi. (Préface)

² ibid., p.vi.

«Il peut apparaître à de bons esprits que *certaines populations moins avancées*¹ réclament un français simplifié, économique. Mais (...) si nous proposons un français appauvri à ceux qui veulent étudier notre langue, ils se sentiraient certainement humiliés et, peut être, se détourneraient de nous.»²

Les idées “nationalistes” de la part de Blancpain ne reflètent qu’une sous-estimation et un mépris pour un public non-francophone. En fait il va jusqu’à dire “le français élève (...)”³.

Quant aux objectifs du programme pour les classes de 11^e et de 12^e, le programme scolaire reste aussi silencieux, et ceci nous amène à analyser le deuxième manuel prescrit afin de dégager les objectifs “implicites” du syllabus.

Le manuel Modern French Course⁴ a été publié en 1930 en Grande Bretagne. Il est étonnant de savoir que depuis si longtemps ce livre se voit aussi prescrit au sein des cours de FLE dans les classes de 11^e et de 12^e. Le programme scolaire ne fournit pas non plus des raisons convaincantes pour le choix de ce manuel.

¹ C’est nous qui le soulignons.

² *ibid.*, p. vi.

³ *ibid.*

⁴ DONDO Mathurin (1930.) : Modern French Course, Great Britain, Oxford University Press.

Examinons les objectifs visés par l'auteur du manuel :

«to present in simple form the requisite essentials of French grammar and vocabulary, and to impart a knowledge of French institutions, customs, history and literature.»¹

De ce qui précède, il s'ensuit que le manuel vise à enseigner la grammaire française, les coutumes et la littérature françaises. Il est vrai que le manuel s'avère être utile pour l'acquisition des éléments grammaticaux et du vocabulaire mais il est aussi vrai que le manuel ignore les besoins modernes des apprenants indiens en contexte moderne, à savoir, comment communiquer en certaines situations de communication quotidiennes.

Cette analyse brève des objectifs des manuels prescrits nous révèle que les deux manuels visent à enseigner la grammaire française, la littérature, et l'histoire française. Les manuels n'ont pas pour objet d'enseigner de la compétence communicative de la langue française.

Après avoir examiné quelques objectifs des manuels prescrits, examinons la structure des manuels en vue de dégager les contenus d'enseignement et la méthodologie sous-jacente.

¹ ibid., P.V. (Preface).

2.2 Contenus d'enseignement et méthodologie

(A) Langue

Voyons d'abord les contenus de Mauger Bleu. Le manuel contient 65 leçons qui sont groupées en deux parties : premier degré et deuxième degré. Le premier degré comprend 25 leçons dont les premières 14 leçons sont des leçons de base. A part les 65 leçons et les révisions, il existe au début du manuel, une section intitulée "Alphabet et Phonétique" et, à la fin, 6 sections intitulées : I. Documents (dont le thème est «En France»), II. Chansons, III. Poésie, IV. Tableaux de grammaire, V. Annexe, VI. Index et Table des matières.

Dès la 15^e leçon, le thème majeur des textes de lecture est la vie de la famille Vincent et les voyages entrepris par lui à travers la France.

La structure de chaque leçon est la suivante :

(i) Grammaire : il s'agit de la grammaire traditionnelle où on exploite une notion grammaticale d'une manière explicite. La métalangue traditionnelle est utilisée. Par exemple :

«Grammaire : Le futur (de l'indicatif).»¹

Les exemples dans le manuel ont été choisis pour illustrer la notion grammaticale. Les exemples sont parfois sans contexte :

¹ MAUGER C., op.cit., p.56.

«Je ne commencerai pas (Forme négative)

Commencerai-je? (Forme interrogative).»¹

(ii) La lecture/le texte : La partie grammaticale est suivie d'un texte ou d'une lecture où l'apprenant peut témoigner l'utilisation des notions grammaticales signalées au début de la leçon. Ces textes ont plusieurs fonctions :

(a) Exploitation grammaticale : C'est pour renforcer des points grammaticaux introduits dans la partie grammaticale. (Ces éléments sont souvent encadrés. (Voir par exemple - page 56 de Mauger Bleu)

(b) Introduction du vocabulaire nouveau: Dans cette partie, il s'agit d'introduire le vocabulaire lié à un thème donné. par exemple dans la leçon 20 dont l'exemple nous venons de voir, c'est le thème du voyage qui domine le texte.

(c) La sensibilisation de la culture française/canadienne : Les textes ont aussi pour fonction d'introduire certains éléments culturels particuliers à la France ou au Canada. A savoir : les habitudes alimentaires, les monuments de France, les différentes régions de la France, le théâtre, les magasins.

Malgré le fait que la lecture des textes fabriqués s'avère être utile, il manque des documents authentiques où on peut voir la langue vivante, c'est-à-dire, la langue telle qu'elle s'emploie dans la vie quotidienne. Les

¹ ibid., p.56.

textes donnés sont tous fabriqués en fonction des buts grammaticaux et lexicaux. Ils ont été choisis surtout pour leur valeur grammaticale. Nous nous demandons donc, si un apprenant des classes de 8^e, 9^e ou 10^e s'y intéressera.

(iii) Conversation : La troisième partie a pour fonction d'évaluer la compréhension écrite de l'apprenant. Il s'agit d'une série de questions qui portent sur le texte écrit. En fait, un apprenant peut répondre à ces questions sans avoir compris le sens intégral des énoncés. Une question comme

«Dans quel jardin entrent nos amis?»¹

peut être facilement répondue en ne copiant que des mots du texte :

«Nos amis entrent dans le jardin des Tuileries...»²

Il s'agit ici d'un simple mécanisme de transfert de mots sans faire réfléchir l'apprenant.

(iv) Exercices : Chaque leçon a 6 à 8 exercices. Il est important de noter que tous les exercices n'ont qu'un but : évaluer la compétence grammaticale. Il nous suffit de jeter un coup d'oeil sur les consignes données avant chaque activité pour arriver à comprendre ce but.

¹ ibid., p.93.

² ibid., p.92.

A titre d'exemple toutes les consignes des exercices de la leçon 43 portent sur la grammaire.

«I. Conjuguez au présent, au futur et au passé composé; Balayer la maison (...)

II. Mettez dans les phrases suivantes les verbes : essuyer (...)

III. Conjuguez le présent, le futur et le passé composé des verbes : s'arrêter (...).»¹

....

Toutes les consignes citées au-dessus proposent des manipulations/modifications grammaticales qui visent à améliorer la compétence grammaticale de l'apprenant. Le premier exercice vise à apprendre la conjugaison de "balayer" au présent, au futur et au passé composé. Nous estimons qu'un tel genre d'exercice est monotone et ennuyeux pour l'apprenant.

S'il est vrai que ce genre d'exercices aident l'apprenant pour mémoriser et fixer les structures, il est aussi vrai qu'un dosage superflu de ces exercices engendra l'ennui et la monotonie en classe du FLE.

Ainsi on se demande s'il existe des exercices dans ce manuel qui favorisent la créativité. A cette fin, nous allons examiner une leçon² pour voir le pourcentage des activités/exercices créatifs. Les exercices seront analysés par rapport aux 4 traits majeurs de l'activité créatrice à savoir

¹ ibid., p.119.

² Nous avons choisi au hasard, la leçon 37 de Mauger Bleu, p.105.

1. l'aspect ludique, 2. travail en groupe, 3. contextualisation des énoncés,
4. liberté d'un choix.

Tableau I : Analyse d'exercices de Leçon 37¹

Exercice N°	Présence ou absence des traits de l'activité créatrice							
	à l'oral				à l'écrit			
	1	2	3	4	1	2	3	4
I	x	x	x	x	x	x	x	x
II	x	x	x	x	x	x	x	x
III	x	x	x	x	x	x	x	x
IV	x	x	x	x	x	x	x	x
V	x	x	x	x	x	x	x	x
VI	x	x	x	✓	x	x	x	✓
VII	x	x	x	x	x	x	x	x
VIII	x	x	x	x	x	x	x	x
IX	x	x	x	x	x	x	x	x

Légende : ✓ : Présence

x : Absence

1. Aspect ludique

2. Possibilité de travailler en groupe

3. Contextualisation des énoncés

4. Liberté d'un choix.

¹ Nous pouvons analyser ce tableau en nous référant à la page suivante.

CONVERSATION

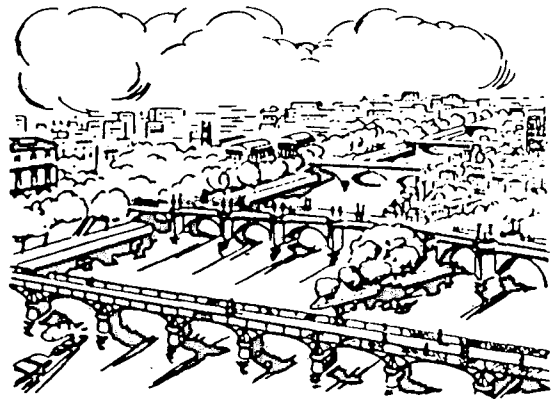
A) 1. M. Vincent a-t-il quitté l'hôtel avec sa famille? — 2. Où les Vincent habitent-ils maintenant? — 3. Est-ce que la maison est moderne? — 4. Que demandons-nous à la concierge? — 5. Que nous répond-elle? — 6. Où entrons-nous? — 7. Quelles pièces y a-t-il à droite? — 8. Quelles pièces y a-t-il à gauche? —

9. Où sont l'office, la cuisine, l'escalier de service? — 10. Quelle est la plus grande pièce de l'appartement? — 11. Que voit-on par les fenêtres du salon? — 12. Pourquoi le salon est-il très beau, le soir?

B) Interrogez vos camarades sur l'image de la page 104, puis sur l'image de la page 105.

▷ EXERCICES ◁

- I) Trouvez dans la lecture tous les : le, la, les suivis d'un nom. Comment appelle-t-on ces mots?
- II) Le, la, l', les sont parfois suivis d'un verbe. Comment appelle-t-on alors : le, la, l', les?
- III) Dans les phrases suivantes, a) remplacez le nom objet direct par un pronom : Tu salues la concierge. Nous prenons l'ascenseur. Vous visitez les pièces. Vous voyez le salon ; b) ensuite mettez ces phrases à l'impératif.
- IV) Mettez au pluriel : Une grande chambre. Un vieil escalier. Cet homme heureux. Ce garçon roux. Ce beau piano. Mon nouvel habit. Un meuble moderne.
- V) Quel est le contraire de : Une maison ancienne? Nous entrons à droite? Ici? La concierge monte? La plus grande pièce? près?
- VI) Faites des phrases avec les formes de l'adjectif bon : meilleur, aussi bon, moins bon, très bon, le meilleur.
- VII) Conjuguez au passé composé, au passé récent, au futur et au futur proche : Visiter l'appartement. Remplir la baignoire.
- VIII) Complétez les phrases suivantes par des pronoms personnels : Je vais au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne ; elle ... conduit. — ... allez au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne ; elle ... conduit. — ... vas au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne ; elle ... conduit. — ... vont au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne, elle ... conduit. — ... allons au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne ; elle ... conduit. — ... va au quatrième avec la concierge ; elle ... accompagne ; elle ... conduit.
- IX) Mettez à la 3^e personne du singulier et du pluriel : Je me lave - Tu te chausse - Je me savonne - Vous vous habillez - Nous nous asseyons - Je me couche.



Vue sur la Seine et la Cité.

→ ON DIT : le 17 ou le n° 17. — L'escalier de service : pour les domestiques, les fournisseurs. — L'office (f.) : pièce où l'on met les provisions, près de la cuisine. — Dans son atelier le menuisier fait ou répare les meubles avec ses outils (m.) : la scie, le marteau etc.

Notre analyse sous forme d'un tableau (Tableau I) nous amène à constater qu'il existe un manque quasi total des activités créatrices parmi l'échantillon d'exercices que nous venons d'analyser.

Ayant examiné la nature des exercices dans Le Mauger Bleu, commençons avec l'analyse des contenus d'enseignement pour les classes de 11^e et de 12^e. Cette fois notre analyse sera basée sur le Modern French Course. Ce manuel se divise en deux parties. La première comprend 50 leçons et la deuxième 20 leçons. A la fin du manuel se trouvent sept chansons, des tableaux de conjugaison dont les règles sont en anglais et deux sections de "vocabulaire". La première, intitulée "conversation" contient des listes de mots français. A titre d'exemple :

«II. La famille

1. La fenêtre, 2. La mère, 3. Le père, 4. La chaise, 5. La table, 6. Le grand père, 7. La grand mère, 8. La fille, 9. Le fils, 10. Le chien, 11. Le chat.»¹

La deuxième section présente un petit dictionnaire bilingue (français - anglais). Par exemple :

«A

à - to, on, in, at

a - see avoir»²

¹ DONDO, Mathurin (1930) : Modern French Course, Great Britain, Oxford University Press, p.492.

² *ibid.*, p.499.

Ces listes nous révèlent que le manuel considère la langue française comme une langue codée dont les règles doivent être comparées avec l'anglais. En fait, il s'agit d'une méthode "grammaire-traduction" dans laquelle la langue est réduite au niveau d'un code neutre. Aucune distinction n'est établie entre les situations d'écrit et d'oral. Donc, le but du manuel est d'enseigner les règles de grammaire.

Ces caractéristiques sont évidentes dans l'introduction qui se divise en deux parties. Dans la première partie ("la langue française") l'auteur donne une explication détaillée de l'alphabet, des accents, de la prononciation du français, des symboles phonétiques et des exercices de prononciation. Toutes ces explications sont en anglais. Cette élaboration préalable et théorique du français nous semble assez loin du but d'enseigner la langue dans une perspective communicative qui implique l'emploi de la langue dans les situations de communication authentiques. Il est intéressant de remarquer que les explications sont souvent trop liées à la langue anglaise qu'un apprenant indien non-anglophone n'arrive pas à déchiffrer. A titre d'exemple ,

«17. The consonants : Most of the French consonants have approximately the same sounds as in English. The French sounds however are more vigorous and definite than the English counterparts.»¹

¹ DONDO, M. (1930) : Modern French Course, Great Britain, Oxford University Press, p.10.

La deuxième partie de l'introduction encourage la mémorisation de certaines phrases. Ces groupes de phrases intitulés "phrases usuelles pour la salle de classe" sont classifiés sous des divers thèmes ou consignes, à savoir : formules de politesse, la discipline, la lecture. Chaque phrase est suivie de sa traduction en anglais. A titre d'exemple :

«Au Tableau

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Allez au tableau | Go to the blackboard |
| 2. Prenez la craie | Take the chalk |
| 3. Ecrivez sur le tableau | Write on the blackboard.» ¹ |

Dans une perspective communicative, ces phrases ne créeront que des blocages chez les enfants qui n'arriveront qu'à sortir des formules toutes faites. La mémorisation des phrases par le biais de la traduction mot-à-mot nous donne l'impression que l'auteur considère la langue comme une nomenclature qui peut être apprise en apprenant les listes de mots d'une langue étrangère.

Cette conception de l'auteur est aussi évidente quand nous abordons les 70 leçons. Chaque leçon commence avec un texte fabriqué ou une série de phrases dont la valeur grammaticale est exploitée par la suite. Ces phrases sont dépouillées de leur contexte situationnel. A titre d'exemple,

¹ ibid., p.16.

«(...) le professeur est debout devant les élèves. 3. Il a un livre. 4. Il parle à Jeanne. 5. Jeanne levez-vous. 6. Est-ce que vous êtes debout? 7. Oui, je suis debout mademoiselle.»¹

Ces énoncés fabriqués n'ont aucune relation avec les situations authentiques de communication et par conséquent ils restent secs et sans intérêt pour les apprenants. En fait, la raison d'être de ces textes c'est leur valeur grammaticale.

Les exercices (intitulés "Devoirs") à la fin de chaque leçon accordent aussi une grande importance au contenu grammatical et ne donnent aucune importance à l'expression originale de l'apprenant.

Dans le but de voir la nature des activités du Dondo, étudions un échantillon des devoirs à l'égard des 4 traits de l'activité créatrice.²

Etant donné que dans ce manuel, toutes les leçons suivent les mêmes séquences, en tant qu'exemple, nous allons prendre en considération une seule leçon : la leçon XIV³.

¹ ibid., pp.29-30.

² à savoir 1. aspect ludique, 2. possibilité de travailler en groupe, 3. contextualisation des énoncés et 4. disponibilité d'un choix.

³ ibid, pp.84-85.

Tableau II : Analyse de devoirs de la leçon XIV¹

Devoir N°	Présence ou absence des traits de l'activité créatrice							
	à l'oral				à l'écrit			
	1	2	3	4	1	2	3	4
I (Continuez)	x	x	x	x	x	x	x	x
II (Remplissez)	x	x	x	x	x	x	x	x
III (Conjuguez)	x	x	x	x	x	x	x	x
IV (Traduisez)	x	x	x	✓	x	x	x	✓
V (Apprenez)	x	x	x	x	x	x	x	x

Légende : ✓ : Présence

x : Absence

1. L'aspect ludique
2. Possibilité de travailler en groupe
3. Contextualisation des énoncés
4. Liberté d'un choix.

Le tableau II nous révèle que les activités offrent très peu de possibilités à l'apprenant de prendre l'initiative. La grande majorité des activités n'ont qu'une fonction grammaticale et n'offrent aucune possibilité d'exercer l'expression libre.

Il convient d'ajouter que nous avons remarqué parmi les contenus d'enseignement, une tendance forte envers la traduction mot-à-mot. Cette

¹ Nous pouvons analyser ce tableau en nous référant à la page suivante.

COMPLÉMENT DIRECT	COMPLÉMENT INDIRECT
nous [nu] us	nous [nu] to us
vous [vu] you	vous [vu] to you
les [le] them	leur [leur] to them

These forms of the personal pronoun are called "conjunctive" because they are used as direct or indirect objects of verbs, without a preposition. Before vowels *me*, *te*, *le* and *la* are shortened to *m'*, *t'*, and *l'*.

2. <i>Mon oncle m'aime.</i> <i>Il me donne de l'argent.</i>	My uncle likes me. He gives me money. (He gives money to me.)
<i>Je le regarde.</i> <i>Je lui parle français.</i>	I am looking at him. I speak French to him.
<i>Je le regarde.</i> <i>Je lui donne un livre.</i>	I am looking at her. I give her a book. (I give a book to her.)
<i>Nous les aimons beaucoup.</i> <i>Nous leur donnons des livres.</i>	We like them very much. We give them books.

Observe that *me*, *te*, *nous*, *vous*, serve both as direct and as indirect objects of verbs, and that *lui* means both *to him* and *to her*.

3. <i>Les aimez-vous?</i> <i>Ne vous aiment-ils pas?</i> <i>Leur parle-t-elle?</i> <i>Pourquoi ne me parlez-vous pas?</i>	Do you like them? Do they not like you? Does she speak to them? Why do-you-not-speak-to-me?
--	--

Conjunctive pronoun objects usually precede the verb and are not separated from it.¹

DEVOIRS

I. *Continuez:*

1. *Il me remercie; il te remercie, etc.* 2. *Le facteur me donne une lettre, le facteur te donne, etc.* 3. *Mon père me laisse à la*

¹ The position of object pronouns in positive commands will be studied later.

maison, ton père te laisse, etc. 4. *Mon oncle ne m'aime pas, ton oncle ne t'aime pas, etc.* 5. *Mes cousins ne me parlent pas, les cousins ne te . . . ; etc.*

II. *Remplacez les mots en italique par le pronom personnel:*

1. *Je remercie mon oncle.* 2. *Hélène remercie ma sœur.*
3. *Jeanne montre sa photographie à Hélène.* 4. *Elle demande sa photographie à Jeanne.* 5. *Le facteur apporte une lettre à Jean.* 6. *Il apporte les lettres à ses parents.* 7. *Il laisse les lettres dans la boîte.* 8. *Jean montre sa lettre à sa mère.* 9. *Jean dit à sa mère: — Regardez.* 10. *Sa mère regarde l'enveloppe.* 11. *Elle donne la lettre à son fils.* 12. *Les enfants montrent leur photographie à leurs parents.* 13. *Ils donnent de l'argent à leurs enfants.*

III. *Conjugués:*

1. *Je ne le remercie pas, tu ne le remercies pas, etc.* 2. *Je lui apporte des lettres, etc.* 3. *Je ne les laisse pas dans la boîte, etc.* 4. *Est-ce que je ne travaille pas bien? (Ne travailles-tu pas bien? etc.)* 5. *Est-ce que je désire de l'argent? etc.*

IV. *Traduisez:*

1. The uncle writes a letter to his nephew, Arthur.
2. The postman brings him the letter.
3. He shows it to his mother.
4. She says to him: "Are there any letters for your father?"
5. Her son says to her: "There are many letters in the box."
6. He brings them to his father.
7. He says to him: "Here they are."
8. Mr. Lenoir says: "Here are some stamps. Do you want them?"
9. Your aunt likes you very much.
10. Don't you like her also?
11. Here is your aunt's photograph."
12. Arthur looks at it. He likes it.
13. His father says to him: "Your cousins give you their photograph."
14. They like you and they thank you for your photograph."
15. Arthur says: "I like them also and I thank them."

V. *Apprenez:*

1. *Il y a quatre saisons dans une année.* There are four seasons in a year.

tendance est évidente au cours de la leçon et aussi dans les devoirs. Dans chaque leçon il existe une section intitulée “Apprenez”¹ où l’apprenant est censé mémoriser des phrases avec leur traduction. A titre d’exemple :

«1. Permettez-moi de vous présenter mon ami - Permit me to introduce my friend to you»².....

Les concepteurs semblent négliger le fait qu’il existe plusieurs façons d’exprimer un acte de parole. En fait, ils ne donnent qu’un seul choix à l’apprenant.

A côté de l’enseignement de la langue, les auteurs de Dondo et de Mauger Bleu visent aussi à enseigner la culture. Mais qu’est-ce que nous entendons par le terme ‘culture’?

En général, il en existe trois conceptions d’après OLIVIERI³ :

Tout d’abord il s’agit d’une conception restreinte qui englobe généralement les domaines de la littérature et des beaux arts (la peinture, la sculpture ou la musique). Souvent ce genre de savoir culturel est connu comme une “culture cultivée”.

¹ ibid, p.280.

² ibid, p.280.

³ OLIVIERI Claude “La culture cultivée et ses métamorphoses” dans Le Français dans le monde, Cultures, Recherches et Applications, Numéro Spéciale, janvier 1996.

Ensuite, il y a une conception élargie de la culture qui s'appuie sur la connaissance de la civilisation, l'histoire, la géographie et la politique de la nation.

Enfin, il existe une conception globalisante qui met l'accent sur le comportement et la manière de vivre des individus d'une société. Elle insiste sur le savoir de la vie quotidienne, en y ajoutant les comportements langagiers.

De ce qui précède, nous dégagons qu'il existe une différence entre les termes tels que "la culture" et "la civilisation". L'étude de la civilisation implique la connaissance des faits historiques, la connaissance des monuments, la géographie ou la politique tandis que l'étude de la culture implique aussi une connaissance des aspects de la vie quotidienne en se référant aux manières d'agir, dans des diverses situations données, des individus dont la langue nous sommes en train d'étudier.

La connaissance de la culture n'implique pas qu'on étudie seulement des oeuvres littéraires mais cela englobe aussi

«l'étude des habitudes, des comportements, des croyances, des valeurs, des démarches intellectuelles et des réactions affectives à travers l'histoire, les institutions et les arts en général.»¹

¹ DECAIGNY T. cité dans L. Verlee (1973) : Enseignement des langues et information culturelle, Paris, Edition Nathan, Labor Bruxelles, p.8.

A la lumière de différentes interprétations de “la culture” examinons quelles représentations se font les concepteurs des 2 manuels Dondo et Mauger Bleu de la culture.

Commençons notre analyse avec le Dondo :

«The first part of the book (...) contains fifteen full page illustrations, ... which depict daily life and are used as a basis for Direct-Method work.»¹

Cette citation nous intéresse parce que nous considérons les aspects de la vie quotidienne comme des composantes de la culture. Mais les images qui figurent dans le manuel n’ont pas un rapport avec la vie quotidienne. A titre d’exemple l’illustration de la “La salle de classe”² est une image stéréotypée d’une salle de classe traditionnelle dont les objets sont numérotés et nommés. Ceci n’a aucun rapport avec la vie quotidienne en France/aux pays francophones. Les images fabriquées sont souvent accompagnées d’une liste de mots et des questions du type :

«Regardez le numéro six. Est-ce la fenêtre?

Non, M... ce n’est pas la fenêtre c’est le tableau.»³

Nous concluons donc que ces images fabriquées n’aident pas à améliorer le savoir culturel de l’apprenant.

¹ DONDO Mathurin (1930) : Modern French Course, Great Britain, Oxford University Press, p.V.

² *ibid*, p.39.

³ *ibid*, p.38.

Il nous suffit de lire les titres de quelques textes pour comprendre leur contenu culturel. A savoir :

- «Lecture I. La carte de la France (...)
 II. La France (...)
 III. La ville de Paris (...)
 IV. Le gouvernement de la France (...)
 V. L'administration de la France (...)
 VI. Les coutumes françaises (...))»¹

Ces textes abordent les aspects géographiques, administratifs politiques et historiques de la France et n'aident qu'à améliorer les connaissances de la civilisation française.

En gros, nous trouvons que l'auteur a accordé trop d'importance à l'histoire de Jeanne d'Arc. La deuxième partie du manuel est composée de 20 textes dont 15 abordent la vie et la carrière des personnages anciens telles que Victor Hugo, Molière, Pasteur, Lamartine, Mme Curie.

Ces références nous semblent insuffisantes et périmées par rapport à la culture quotidienne française/francophone.

De même, en Mauger bleu, il existe des descriptions classiques et démodées des aspects culturels. Les leçons projettent une image "riche" et "idéale" de la France et ne donnent aucune information sur les

¹ ibid, p.vii-xii (table de matières)

De ce qui précède, nous dégageons que les concepteurs de programme ont accordé beaucoup d'importance à l'acquisition des éléments grammaticaux. Ils ont accordé très peu d'importance à l'acquisition des "savoir faire".¹

Conclusions

Notre analyse du programme scolaire nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

Le syllabus : manque de précisions

Nous avons remarqué que les concepteurs du programme scolaire n'ont pas précisé les objectifs du programme et en conséquence, le but du programme reste vague et incomplet. Le manque de précisions peut se traduire par certains comme indice d'autonomie accordée à l'enseignant mais à notre avis cette fausse notion de liberté montre une attitude de laisser-aller dans le domaine d'enseignement.

Choix des méthodes traditionnelles

Nous trouvons les deux manuels (Dondo et Mauger Bleu) trop anciens car ils ne donnent pas d'importance aux besoins langagiers des apprenants indiens. Les manuels focalisent leur attention sur une langue codée et une civilisation ancienne. La culture enseignée dans ces manuels

¹ Compréhension écrite et orale, expression écrite et orale.

n'est pas celle de la vie quotidienne mais celle qui porte sur les faits historiques, géographiques et littéraires, ce que nous appelons "La culture savante."

Nous avons remarqué aussi une absence totale des activités créatrices dans les exercices des manuels.

Marginalisation de l'apprenant

L'analyse du programme scolaire nous a surtout révélé que l'apprenant n'est accordé aucune importance lors de la définition des objectifs et de la sélection des matériaux d'enseignement. L'apprenant est obligé de participer aux exercices traditionnels (la grammaire et la traduction mot-à-mot) même s'il n'y trouve aucun plaisir.

CHAPITRE III

LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE : UNE ENQUETE

LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE : UNE ENQUETE

Dans ce chapitre nous allons examiner la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE aux écoles secondaires de Delhi. Nous allons focaliser notre attention sur le profil de l'enseignant et sur l'enseignement du FLE tel qu'il se pratique en salle de classe.

A notre fin, nous avons effectué une enquête au moyen d'un questionnaire¹ distribué auprès d'un public d'enseignants de FLE, dans les écoles secondaires de Delhi.

Avant d'analyser les résultats de notre recherche, précisons le mode d'élaboration des questionnaires et leur distribution.

3.1 Elaboration des questionnaires

Notre questionnaires se divise en trois parties principales :

- I. La première partie (Q.1 à Q.8) vise à dégager le profil de l'enseignant. Les questions portent sur nom (Q.1), âge (Q.2), sexe

¹ Annexe IV.

(Q.3), qualifications en français (Q.4), participation aux stages de formation (Q.5), apprentissage antérieur du FLE (Q.6), visite en France/aux pays francophones (Q.7) et expérience professionnelle (Q.8).

- II. La deuxième partie (Q.9 à Q.18) a pour objet d'étudier l'enseignement du FLE tel qu'il se pratique en salle de classe. Les questions nous fournissent des renseignements sur les cours enseignés par l'enseignant (Q.9), le nombre d'apprenants par classe (Q.10), le nombre d'heures d'enseignement assignées aux enseignants (Q.11), le manuel prescrit et les documents supplémentaires (Q.12), les supports pédagogiques (Q.13) et le mode d'organisation des activités (Q.14).
- III. La troisième partie (Q.15 à Q.24) vise à dégager les représentations des enseignants sur le manuel prescrit (Q.15 et Q.16), la créativité (Q.17, 18 et 19), les activités créatrices (Q.20, 21 et 22), les problèmes qu'ils éprouvent lors de l'exploitation des activités créatrices (Q.23), les suggestions pour améliorer la situation actuelle de l'enseignement du FLE (Q.24).

Types de réponses exigées

1. Quelques questions (Ex. : Q.2, 3, 16, 20, 21....) sont de type fermé - c'est-à-dire, l'enseignant doit cocher une/plusieurs réponses parmi un éventail proposé.
2. Quelques questions (Ex. : Q.15, 19b, 23b....) sont de type ouvert où les enseignants peuvent répondre en quelques mots/phrases.

3. La plupart des questions (Ex. : Q.6,13,14,17,22,24) sont semi-ouvertes où les principales réponses sont prévues comme dans une question fermée mais on donne la possibilité aux sujets d'ajouter des réponses libres en dehors de l'éventail.

Les questionnaires ont été rédigés en anglais mais les enseignants avaient le choix de répondre en anglais ou en français.

3.2 Echantillon et distribution des questionnaires

Nous avons entrepris l'enquête pendant l'année académique 1998/99. Nous avons administré les questionnaires à tous les enseignants qui assurent actuellement les cours de FLE (de la classe de 9^e à la classe de 12^e) dans les écoles secondaires de Delhi.¹

Il importe d'ajouter que nous avons personnellement distribué les questionnaires à presque tous les enseignants des écoles. Sur une population totale de 32 enseignants à qui nous avons distribué les questionnaires, 25² nous ont répondu. Ainsi, notre échantillon représente les réponses de 25 sujets.

¹ Voir Annexe II (a) Liste d'écoles à Delhi qui offrent les cours de FLE.

² Voir Annexe II(b) Liste d'écoles dont les enseignants ont répondu à notre questionnaire.

Prétest

Après la préparation du questionnaire, nous l'avons testé auprès de 3 enseignants et ce en vue d'éviter des questions ambiguës et malformulées.

A la suite de notre essai nous avons ajouté quelques questions (à savoir : 12 b) en vue de rendre notre questionnaire plus cohérent.

3.3 Analyse des réponses

Pour des raisons d'ordre pratique, tout d'abord les réponses recueillies des questionnaires ont été codées et classifiées. Ensuite, nous nous sommes servis de certains procédés de mesure relevant des méthodes statistiques¹ pour analyser les réponses. Enfin, les données simplifiées ont été converties sous forme de tableaux de synthèse.

Nous présentons ci-dessous les tableaux ainsi que leur interprétation.

3.3.1 Profil de l'enseignant

(1) : Nom de l'enseignant

La première question ne sert qu'à identifier l'enseignant. Elle nous a aidé à classer les informations.

¹ à savoir : chiffres absolus/convertis en pourcentages, calcul de tendances centrales...

(2) : Age**Tableau I¹ (Q.2)²**

<u>Tranche d'âge</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%³</u>
(a) Jusqu'à 30 ans	14	56
(b) De 31 à 40 ans	5	20
(c) De 41 à 50 ans	5	20
(d) Plus de 51 ans	1	4

Remarques

La majorité des enseignants (56%) ont moins de 31 ans. Plusieurs appartiennent aux catégories (b) et (c). Il n'y a qu'un seul enseignant qui ait plus de 50 ans.

(3) : Sexe**Tableau 2 (Q.3)**

<u>Sexe</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
Homme	5	20%
Femme	20	80%

Remarques

La plupart des sujets interrogés sont femmes (80%). Ainsi, il existe un grand écart entre l'effectif des enseignants et celui des enseignantes. Pouvons-nous en inférer que la profession de l'instituteur est plus valorisée par les femmes que les hommes dans les écoles secondaires de Delhi?

¹ Tout tableau est doté d'un numéro et un titre.

² (Q): question qui figure dans le questionnaire (Annexe IV)

³ % = pourcentage

(4) : Qualification en français**Tableau 3 (Q.4)**

<u>Sexe</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
1. Adv. diploma/Diplôme de langue/Diplôme supérieur de langue.	15	60
2. B.A. (French)	1	4
3. M.A. (French)	7	28
4. M.Phil (French)	1	4
		64%
		32%

Remarques

Un apprenant n'a pas répondu à cette question. Un grand nombre de sujets (60%) ne possèdent que des diplômes de français de l'Alliance Française.

Quelques-uns (20%) possèdent un M.A. en français. Les catégories II (B.A. French) et IV (M.Phil French) sont cochées chacune par un seul candidat.

(5) : Participation aux stages de formation en FLE depuis les 3 dernières années**Tableau IV (Q.5)**

<u>Participation aux stages</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	5	20%
Non	20	80%

Remarques

Il n'y a que 20% de répondants qui ont participé aux stages de formation en FLE. La plupart des répondants (80%) n'ont jamais assisté aux stages.

(6) : Apprentissage antérieur de la langue française

Tableau V (Q.6)

<u>Approches/Méthodes</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
1. Grammaire et traduction	10	40%
2. Méthode Directe	10	40%
3. Méthode audio-orale	3	12%
4. Méthode audiovisuelle	3	12%
5. Autres (précisez)	8	32%

Remarques

Plusieurs enseignants ont coché plus d'un choix. En général, la plupart ont appris la langue par les méthodes directes et traditionnelles. Un certain nombre d'enseignants ont eu l'occasion d'apprendre la langue par le biais des manuels communicatifs récents (NS¹F, SF², Cartes sur Table³). Peu d'enseignants sont familiers avec les méthodes audio-orales/audiovisuelles. En général, le corps enseignant a subi plusieurs approches/méthodes à la fois pour apprendre le FLE.

(7) : Visite en France/aux pays francophones

Tableau VI (a) (Q.7 (a))

<u>Visite en France/ aux pays francophones</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	5	20%
Non	20	80%

¹ N.S.F. 1998: Nouveau Sans Frontières, VERDELHAN ET DOMINIQUE P., GIRARDET J., (Indian Edition), Paris, CLE International.

² S.F. : Sans Frontières I, VERDELHAN M., DOMINIQUE P. (1983), Paris, CLE International.

³ RICHTERICH R., SUTER B. (1981) : Cartes sur Table I, Paris, Hachette.

Tableau VI (b) (Q.7 (b))

<u>Raison de visite</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
Bourse	4	16%
Tourisme	1	4%

Remarques

Tableau VI (a) : 20% de répondants ont visité la France/ les pays francophones. La majorité des enseignants n'ont jamais eu l'occasion de visiter ces pays.

Tableau VI (b) : Seulement 16% des répondants ont visité la France/un pays francophone avec une bourse. Un répondant a visité les pays francophones pour le tourisme.

(8) : Expérience d'enseignement**Tableau VII (Q.8)**

<u>Années d'expérience</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
Moins de 5 ans	19	76%
De 5 ans à 10 ans	4	16%
Plus de 10 ans	2	8%

Remarques

La grande majorité (76%) des répondants ont moins de 5 ans d'expérience. Il n'y a que 8% qui ont plus de 10 ans d'expérience.

3.3.2 Enseignement du FLE en Salle de Classe

(9) : L'enseignement du FLE dans les écoles secondaires

Tableau VIII (Q.9)

<u>Classes</u>	<u>Nombre de répondants</u>	<u>%</u>
8	18	72%
9	19	76%
10	18	72%
11	5	20%
12	3	12%

Remarques

La majorité des répondants (plus de 72%) enseignant dans les classes de 8^e, 9^e et 10^e. Seuls 5 répondants enseignent la classe de 11^e et trois répondants assurent la classe de 12^e. Nous pouvons donc inférer que les classes de 8^e jusqu'à 10^e constituent un pôle majeur de l'enseignement du FLE aux écoles secondaires de Delhi.

(10) : Nombre d'étudiants par classe

Tableau IX (Q.10)

<u>Nombre d'apprenants par classe</u>	<u>8^e</u>	<u>9^e</u>	<u>10^e</u>	<u>11^e</u>	<u>12^e</u>
Moins de 30	1	13	12	4	3
De 31 à 50	13	1	3	0	0
Plus de 50	3	2	0	0	0

Remarques

Plusieurs enseignants ont signalé l'existence des classes sur peuplées (plus de 31). Nous estimons que le nombre d'étudiants par classe ne doit pas dépasser 25.

(11) : Heures d'enseignement assignées par semaine**Tableau X (Q.11)**

<u>N° d'heures d'enseignement par semaine</u>	<u>Nombre de répondants / (%)</u>				
	<u>8^e</u>	<u>9^e</u>	<u>10^e</u>	<u>11^e</u>	<u>12^e</u>
Moins de 2h	14 (56%)	0 (0%)	0 (0%)	0% (0%)	0 (0%)
2h à 3 h	6 (36%)	3 (12%)	2 (8%)	0% (0%)	0 (0%)
3h à 5h	1 (4%)	12 (48%)	15 (60%)	0% (0%)	0 (0%)
plus de 5h	0% (0%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)

Remarques

Le nombre d'heures d'enseignement varie en fonction des classes. Par exemple pour les classes de 8^e, une majorité de répondants (92%) ont moins de 3h d'enseignement par semaine, mais on remarque que 52% de répondants ont plus de 3h d'enseignement en 9^e et 64% d'enseignants ont plus de 3h en 10^e. Nous dégageons donc que les autorités de l'école consacrent plus d'attention aux cours de FLE au niveau de 9e et de 10e.

(12) : Les manuels prescrits**Tableau XI (a) (Q.12 (a))**

<u>Manuel prescrit</u>	<u>Classe 8^e</u>	<u>Classe 9^e</u>	<u>Classe 10^e</u>	<u>Classe 11^e</u>	<u>Classe 12^e</u>
<u>Mauger Bleu</u> ¹	25	25	25	0	0
<u>Dondo</u> ²	0	0	0	5	3

¹ MAUGER, G.(1953) : Cours de Langue et de Civilisation Françaises, Paris, Hachette.

² DONDO, M. (1930) : Modern French Course, Gt. Britain, Oxford University Press.

Tableau XI (b) (Q.12 (b))

<u>Utilisation d'autres manuels</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	10	40%
Non	15	60%

Remarques

Le manuel prescrit aux classes de 8^e, 9^e et 10^e est Le Mauger Bleu et aux classes de 11^e et 12^e c'est le Dondo. Plusieurs (40%) enseignants utilisent aussi d'autres manuels. Le manuel le plus populaire choisi par 40% des répondants est N.S.F. I.¹ D'autres manuels comme le Méthode Rose², etc. sont aussi utilisés par une minorité d'enseignants.

(13) : Supports pédagogiques**Tableau XII (Q.13)**

<u>Supports pédagogiques</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Diapositifs	0	0
Photocopies	12	48
Tableau noir	25	100
Laboratoire de langue	2	8
Magnétophone	6	12
Films/vidéo	3	12
Dictionnaires	25	100
Autres (Ordinateur)	0	0

¹ DOMINIQUE P., GIRARDET J., VERDELHAN N., VERDELHAN M. (1988) : Le Nouveau Sans Frontières I, Paris, CLE International.

² BORGES R., MEHTA A., FALEIRO M., (1985) : Méthode Rose, Delhi, Vignette Arts.

Remarques

Tous les répondants ont accès au tableau noir (un outil de base pour l'enseignement traditionnel), au dictionnaire et aux images mais la majorité des répondants manquent les supports modernes comme le magnétophone et le vidéo. Il n'y a que 24% qui exploitent le magnétophone et 12% le vidéo. Seules deux écoles (D.P.S., R.K. Puram et G.D. Goenka International School) ont un laboratoire de langue.

(14) : Activités en classe

Tableau XIII (Q.14)

<u>Mode d'organisation des activités</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
(a) En groupe	12	48%
(b) Individuellement	12	48%
(c) En paire	6	24%
(d) D'autres moyens	2	8%

Remarques

Une grande majorité de répondants (96%) proposent les activités à faire individuellement. A peu près une moitié de répondants (48%) préfèrent donner le travail en groupe. Une minorité de sujets proposent des exercices en paire/avec le groupe classe.

3.3.3. Représentations des enseignants

(15) : Problèmes rencontrés lors de l'utilisation des manuels prescrits

Tableau XIV (Q.14) - (Mauger Bleu + Dondo)

<u>Lacunes du manuel</u>	<u>N° de répondants / %</u>	
	<u>Mauger Bleu</u>	<u>Dondo</u>
1. Peu d'attention sur l'aspect oral et la conversation	9 (36%)	7 (28%)
2. Certains aspects civilisationnels sont périmés	9 (36%)	3 (12%)
3. Peu d'activités situationnelles	5 (20%)	5 (20%)
4. Thèmes monotones et ennuyants	5 (20%)	1 (4%)
5. Emphase sur la grammaire normative	4 (16%)	4 (16%)
6. Manque de photos, images en couleur	4 (16%)	4 (16%)
7. Marginalisation de l'apprenant	1 (4%)	1 (4%)
8. Pas de réponse	5 (20%)	5 (20%)

Remarques

La plupart des répondants trouvent des lacunes dans les manuels prescrits. Les lacunes les plus fréquentes relevées sont : peu d'attention accordée à l'aspect oral; manque d'activités situationnelles, absence des aspects civilisationnels modernes.

(16) : Quel aspect est privilégié par le manuel

Tableau XV (Q.16)

<u>Manuel</u>	<u>N° de répondants / % pour</u>			
	<u>Oral</u>	<u>écrit</u>	<u>les 2 (oral et écrit)</u>	<u>Aucun</u>
<u>Dondo</u>	0 (0%)	2 (8%)	1 (4%)	3 (12%)
<u>Mauger Bleu</u>	0 (0%)	20 (80%)	3 (12%)	1 (4%)

Remarques

La plupart des répondants qui utilisent le Mauger Bleu (80%) estiment que le manuel met plus d'accent sur l'écrit que l'oral. Il n'y a que 12% qui trouvent que les deux aspects y sont bien représentés. Pour le Dondo seuls 4 ont répondu dont 2 considèrent que seul l'aspect écrit y est privilégié. Certains enseignants estiment que les 2 manuels privilégient seulement le côté grammatical et négligent les 2 aspects (écrit et oral) dans une perspective communicative.

(17) : Qu'est-ce que la créativité

Tableau XV (Q.16)

<u>Composante</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>	<u>Rang</u>
(a) Fluidité verbale	13	52%	III
(b) Flexibilité	24	96%	I
(c) Originalité	20	80%	II
(d) Aptitude d'associer et de restructurer dans le but de faire quelque chose de nouveau	20	80%	
(e) d'autres réponses	8	32%	
(f) la créativité n'existe pas	1	4%	

Remarques

La plupart des répondants ont coché plus d'une réponse. La majorité (96%) a coché le choix (b), 80% ont coché (c) et (d). Presqu'une moitié (52%) trouve la fluidité verbale comme partie intégrale de la créativité. Un des répondants trouve la créativité non-existante et 32% des

répondants ont donné l'importance aux autres composantes de la créativité telles que l'imagination, capacité de s'exprimer, la curiosité.

De ce qui précède, il s'ensuit que la notion de créativité est une notion polyvalente. Pourtant, il en existe certains traits communs (flexibilité, originalité, aptitude de restructuration et d'association) avec lesquels la plupart associe la créativité.

(18) : Est-il possible d'être créatif en salle de classe

Tableau XVII (Q.18)

	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	24	96%
Non	1	4%

Remarques

Il est encourageant de savoir que la plupart des répondants (96%) estiment qu'il est possible d'être créatif en salle de classe.

(19) : Est-il possible de développer la créativité

Tableau XVIII (a) (Q.19)

	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	25	100%
Non	0	0%

Tableau XVIII (b)

<u>Comment développer la créativité</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Accorder plus de liberté	7	28%
Accorder plus de flexibilité	9	36%
Donner des situations intéressantes	3	12%
D'autres	8	32%

Remarques

Tous les répondants pensent que la créativité peut être encouragée. Certains (36%) estiment qu'il faut organiser des activités qui offrent la flexibilité de l'expression verbale. Selon d'autres (32%), il faut proposer les jeux de rôles, l'écriture créatrice etc...

(20) : Organisation des activités créatrices**Tableau XIX (a) (Q.20)**

	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	18	72%
Non	7	28%

Remarques

La plupart des répondants disent qu'ils organisent des activités créatrices en classe.

(21) : Intention d'organiser des activités créatrices**Tableau XX (a) (Q.21)**

	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	25	100%
Non	0	0%

Remarques

Tous les répondants ont exprimé un désir d'inclure des activités créatrices lors de l'enseignement du FLE en salle de classe.

(22) : Pourquoi organiser des activités créatrices**Tableau XXI (Q.22)**

<u>Raison</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>	<u>Rang</u>
(a) Le plaisir	12	48%	III
(b) Activité - loisir pendant le temps libre	2	8%	
(c) Divertissement entre leçons	12	48%	III
(d) Apprentissage de la grammaire	14	56%	II
(e) Améliorer les habiletés communicatives	25	100%	I
(f) D'autres raisons	10	40%	

Remarques

La plupart a coché plusieurs raisons. Tous les répondants (100%) veulent inclure les activités créatrices pour améliorer la compétence communicative. 56% cherchent à exploiter les activités créatrices pour un but d'enseigner la grammaire. 48% des répondants incluraient des activités créatrices pour que leurs apprenants aient du plaisir au cours de l'apprentissage de la langue. 40% des répondants ont donné leurs propres raisons: Pour développer les talents innés des apprenants; encourager un intérêt dans la langue; accélérer l'apprentissage du FLE; développer la créativité de l'apprenant, rendre l'apprenant autonome.

(23) : Problèmes lors de l'organisation des activités créatrices**Tableau XXII (Q.23)**

	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>
Oui	23	92%
Non	2	8%

Une majorité de répondants (92%) ont coché la réponse (a) signalant l'existence des problèmes qui empêchent l'organisation des activités créatrices. Les problèmes principaux énumérés sont :

- contraintes institutionnelles (peu d'heures assignées pour l'enseignement du FLE, manque de ressources financières pour des gadgets sophistiqués...)
- contraintes du programme scolaire (choix des manuels périmés, mode d'évaluation traditionnel.)

(24) : Suggestions/modifications pour améliorer la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE

Tableau XXIII (Q.24)

<u>Choix</u>	<u>N° de répondants</u>	<u>%</u>	<u>Rang</u>
Réduire le nombre d'apprenants par classe	16	64%	II
Augmenter le nombre d'heures par semaine	15	60%	III
Modifier/changer le manuel prescrit	18	72%	I
Accorder plus de flexibilité dans la disposition des chaises	6	24%	
D'autres suggestions	12	48%	

Remarques

Un grand nombre de répondants ont coché plus d'une réponse. La majorité d'enseignants (72%) désirent remplacer les manuels prescrits. 64% de répondants souhaitent une réduction du nombre d'apprenants par classe (pas plus de 25 par classe) et 60% d'entre eux veulent plus

d'heures d'enseignement (à peu près 4 h par semaine). 48% des répondants ont ajouté d'autres suggestions, à savoir,

(i) choix des équipements audiovisuels et le laboratoire de langue pour mieux enseigner la phonétique et la conversation,

(ii) introduction de stages de formation pour les enseignants pour qu'ils puissent aborder les méthodes modernes,

(iii) introduction des thèmes ayant rapport avec les intérêts des apprenants indiens,

(iv) introduction d'un examen oral à la fin de l'année académique.

3.4. Conclusions

Cette enquête nous a permis de tirer quelques conclusions sur la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires de Delhi.

I. Profil de l'enseignant

En général le corps d'enseignants aux écoles secondaires est jeune (moins de 40 ans). La majorité des enseignants sont femmes (80%). Un nombre considérable d'enseignants possèdent les qualifications requises¹ pour enseigner aux écoles secondaires. Pourtant, il ne nous étonne pas lorsqu'un grand nombre d'enseignants nous ont révélé qu'ils manquent de

¹ Il est préférable d'avoir un diplôme de B.Ed (Bachelor of Education) et des diplômes de langue française (B.A. French Honours/M.A. French)

la confiance pour aborder les nouvelles techniques et méthodes pour l'enseignement du FLE. Ce car une majorité d'entre eux (80%) n'a pas eu l'occasion de participer aux stages de formation depuis les 5 dernières années.

II. L'enseignement du FLE en salle de classe

Nous trouvons que la situation actuelle de l'enseignement du FLE ne favorise pas la créativité chez l'apprenant. Les cours à partir du 8^e jusqu'au 10^e) sont souvent surpeuplés (plus de 35 apprenants par classe). Les heures d'enseignement ne nous semblent pas suffisantes. Les manuels prescrits nous paraissent trop périmés et insuffisants pour améliorer la compétence communicative des apprenants.

La majorité des écoles de Delhi manquent des facilités nécessaires pour un apprentissage efficace et moderne d'une langue étrangère. Les activités/exercices sont rarement proposés en paires ou en groupes de 3 ou 4. Il manque ainsi un dynamique du groupe.

III. Les représentations des enseignants

Etant donné que l'enseignant est un acteur important de l'acte d'enseignement, nous ne pouvons pas négliger ses opinions à l'égard du programme scolaire et les problèmes qu'il rencontre dans l'organisation des activités créatrices.

La plupart des enseignants sont mécontents à l'égard des manuels prescrits. Ils estiment que les manuels ne répondent pas aux besoins des apprenants indiens inscrits aux écoles secondaires. Le manque

d'emphase sur l'aspect situationnel (oral et écrit) est considéré comme un facteur négatif dans l'enseignement du FLE par la plupart des enseignants.

En ce qui concerne la définition de la créativité, nous avons obtenu un grand éventail de réponses à l'égard des composantes de cette faculté. Nous en avons inféré que la créativité est une notion polyvalente. Nous avons aussi constaté que malgré une certaine différence entre les opinions des enseignants, la plupart estime que la créativité implique 3 compétences majeures, à savoir, la flexibilité, l'originalité des idées et l'aptitude à associer et restructurer les éléments donnés.

La majorité des enseignants sont favorables à l'idée de l'introduction des activités créatrices en salle de classe.

Il est intéressant de noter que peu de répondants ont la possibilité d'organiser des activités créatrices aux cours malgré le fait que tous les enseignants estiment que les activités créatrices ne sont qu'un moyen d'améliorer les habiletés communicatives. Certains considèrent que les activités créatrices aideront l'apprenant à devenir autonome.

Pour organiser les activités créatrices, les enseignants font face à plusieurs types de problèmes, dont les contraintes institutionnelles, les contraintes du programme scolaire, l'évaluation traditionnelle sont les plus graves. Malgré les problèmes, quelques enseignants motivés parviennent à organiser quelque fois les activités créatrices. En général, tous les enseignants interrogés estiment qu'il faut d'abord réviser le programme scolaire. C'est un préalable nécessaire pour améliorer la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires.

Il importe de noter que nous sommes conscient de certaines limitations de notre enquête qui a été menée par le biais des questionnaires. Il se peut qu'il existe des erreurs de mesure à cause des questions malcomprises ou nonrépondues par les sujets, pourtant dans le cadre de notre étude nous avons veillé à réduire ces erreurs en entreprenant un prétest. Nous avons aussi expliqué personnellement aux sujets, le sens de certaines questions lors de la distribution des questionnaires.

Ayant examiné la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires de Delhi, voyons la concrétisation de quelques principes de l'activité créatrice sous forme de modules dans le chapitre 4.

CHAPITRE IV

LES ACTIVITES CREATRICES : UNE ILLUSTRATION

LES ACTIVITES CREATRICES : UNE ILLUSTRATION

4.0 Préliminaires

Dans le présent chapitre nous proposons quelques modules d'activités créatrices à l'intention des apprenants indiens inscrits aux cours de FLE dans les écoles secondaires. Avant de formuler nos modules nous avons pris en considération certains facteurs de la situation actuelle de l'enseignement du FLE aux écoles secondaires de Delhi. A savoir :

1. Durée de l'activité : Nos investigations antérieures nous ont révélé qu'en principe on accorde 45 minutes aux cours de FLE dans les écoles. Compte tenu du temps disponible pour l'enseignement du FLE, nous avons proposé des activités dont la durée ne doit pas dépasser 30 minutes.
2. Thématique : Le thème des activités a été choisi compte tenu de l'intérêt des adolescents. Par conséquent, nous avons sélectionné les thèmes tels que : la vie dans une école, dans un immeuble....

3. Supports simples : Etant donné que certaines écoles ne se disposent pas de ressources adéquates, nous avons proposé des modules qui n'ont recours qu'à des supports simples.¹

Il importe d'ajouter ici que, pour l'élaboration des modules d'activités créatrices, nous avons pris en considération 4 traits² que nous considérons essentiels pour une activité créatrice.

Avant de présenter une activité créatrice en salle de classe nous avons conçu "une phase préparatoire"³ lors de laquelle l'enseignant prépare l'apprenant pour l'activité. Cette phase se déroule en fonction de la nature de l'activité. A titre d'exemple, si l'enseignant veut exploiter une activité créative basée sur une séance de Brain Storming sur "Les moyens de transport en l'an 2050", il s'assure que les apprenants aient acquis certains savoirs préalables.⁴ L'acquisition des savoirs (vocabulaire, conjugaison, éléments grammaticaux, culturels, civilisationnels) peut se faire par plusieurs techniques : mémorisation, question-réponse, traduction sémantique... En fait, il n'y a pas une seule technique qui s'avère être parfait pour l'acquisition des savoirs. L'enseignant peut employer une série de techniques en fonction de la nature de l'activité et les stratégies de l'apprentissage de l'apprenant. Il convient de préciser ici

¹ A savoir : photocopies, tableau noir, images.

² A savoir : 1) Présence de l'aspect ludique, 2) Travail en groupe de géométrie variable, 3) Contextualisation des énoncés, 4) Liberté du choix.

³ Par exemple : Module IV, voir phase I.

⁴ Dans ce cas, le vocabulaire des moyens de transport, conjugaison au futur....

que la phase préparatoire est aussi une phase de sensibilisation lors de laquelle l'apprenant est sensibilisé aux exigences d'une activité créatrice.

Après la phase préparatoire, l'enseignant peut proposer des activités créatrices. Cette phase de la mise en pratique est marquée par l'application des capacités d'imagination, d'originalité et d'adaptation de la part des apprenants.

Voyons quelques propositions des activités créatrices que nous avons testées auprès des étudiants de quelques écoles de Delhi.

4.1

MODULE I

Le jeu poétique

Preliminaires

L'activité du jeu poétique se base sur le plaisir de découvrir le sens impliqué dans le poème et de créer, par la suite, un autre poème. Nous avons remarqué que les apprenants éprouvent un grand plaisir à créer des courts poèmes dans lesquels ils peuvent exprimer leur propre expérience/vécu quotidien.

Objectifs

1. Plaisir de lire un poème
2. Plaisir de créer un poème
3. Sensibilisation aux traits saillants d'un poème français (versification, rythme, rime...)
4. Initier une discussion sur le thème d'école, des relations maître-élève.

Support

Un court poème de Jacques Prévert (Voir Support I)

SUPPORT I

LE CANCER

Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime,
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec des craies de toutes les couleurs
sur le tableau noir du malheur
il dessine le visage du bonheur.

Niveau

Variable¹. (Les étudiants doivent être capables d'utiliser le vocabulaire portant sur le thème de l'école et de la classe. Il est important qu'ils aient le présent de l'indicatif de quelques verbes réguliers.) Nous avons testé ce module auprès des étudiants des classes de 9^e et de 10^e.

Durée

30 min. approximativement.

Propositions pédagogiques

Le module se déroule en 2 phases :

Phase I

Prélecture : Avant de montrer le poème, l'enseignant pourrait mobiliser les connaissances de l'apprenant en lui posant des questions liées à ses expériences à l'école, dans le but d'évoquer une discussion à propos de la vie écolière. Par exemple : comment trouvez-vous la vie à l'école? Comment sont vos collègues et le maître? Le maître, est-il gentil? Les sujets enseignés, sont-ils intéressants? Aimez vous rester à l'école? Y a-t-il des élèves "prodiges"? Y a-t-il des élèves silencieux et ennuyeux?

¹ Etant donné que le niveau des apprenants varie d'une école à l'autre, il était difficile pour nous de définir ce niveau en fonction d'une classe.

Lecture (1) distribuer le poème aux apprenants

(2) faire remarquer les indices typographiques (Ex. titre, forme) pour faire découvrir le genre du document (Par ex. poème).

(3) à partir de ces consignes, faire répondre aux questions suivantes : qui a écrit ce poème? Qu'est-ce qui se passe? Où?

Faire deviner le sens du mot "cancer" en se servant du contexte du poème.

Phase II

Proposer aux apprenants d'écrire un poème en se servant du même thème.
(Les étudiants peuvent travailler en groupe de 3/4)

Echanger les poèmes en groupe-classe et faites les lire à haute voix (un texte se lit mieux quand on y est impliqué).

MODULE II

Rédaction d'une histoire à l'aide d'un déclencheur

Preliminaires

Cette activité se base sur le désir de l'apprenant à créer une histoire en se servant de ses propres idées, à l'aide d'un déclencheur. Le déclencheur¹ dans ce cas est une série d'images faciles dessinée au tableau dans un certain ordre. Ces images ont pour but d'évoquer l'imagination et le pouvoir d'improvisation de l'apprenant.

Objectifs

1. Plaisir de créer
2. Faire des hypothèses pour devenir les différentes données d'une situation.

Support

Une série d'images dessinée au tableau (Voir Support II)

Niveau

Variable (Nous avons testé ce module auprès des étudiants des classes de 8^e et de 9^e).

¹ Nous en avons parlé en chapitre I

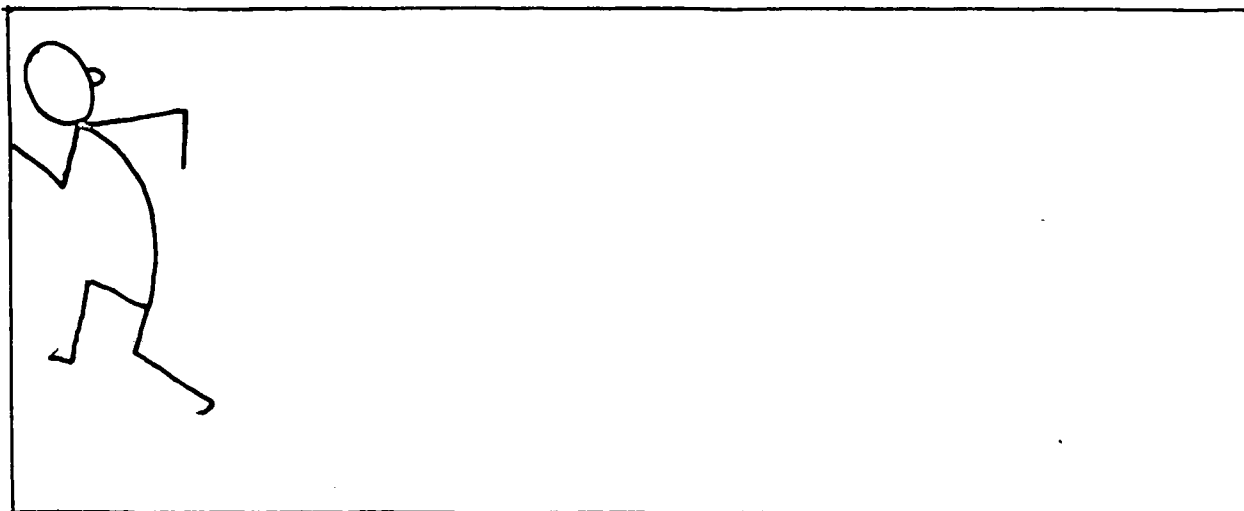


Image (a)

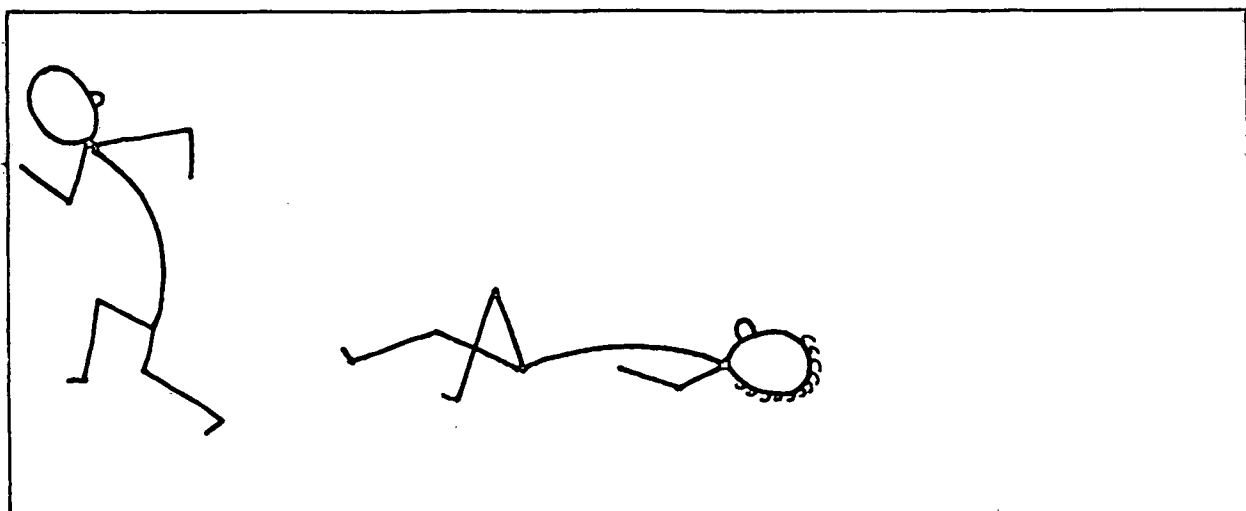


Image (b)

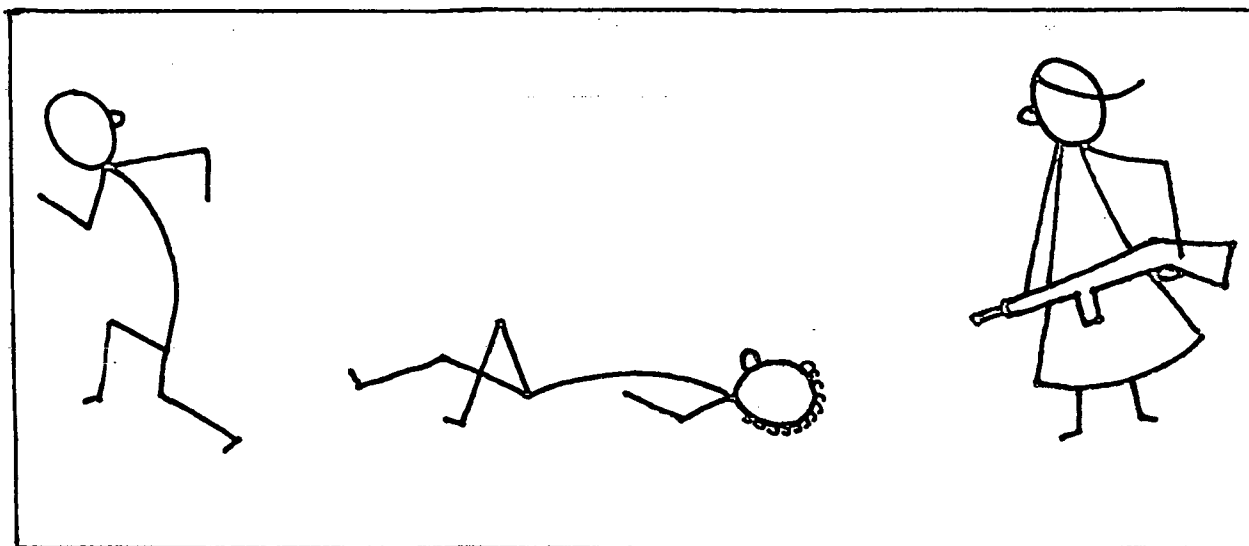


Image (c)

Durée

30 min. approximativement.

Propositions pédagogiques

Phase I : Diviser la classe en groupes de 3/4 apprenants.

Dessiner la première image (image (a)) au tableau.

Poser des questions pour inviter des hypothèses sur l'image. Par exemple, Qui est-ce? Qu'est-ce qu'il fait? Pourquoi? Où regarde-t-il? Pourquoi regarde-t-il derrière-lui?

Faire écrire les propositions (des hypothèses) par groupe.

Dessiner la deuxième image et faire découvrir le lien entre les deux images. A savoir, que fait la deuxième personne? Qu'est-ce qui s'est passé?

Ajouter la troisième image et faire deviner le rôle de la troisième personne.

Quelques apprenants auront peut-être envie de changer leurs hypothèses précédentes. Les inviter à garder les mêmes en essayant d'intégrer la troisième image.

Phase II

Faire rédiger l'histoire ainsi conçue, en groupes.

Demander aux apprenants de créer un titre pour chaque histoire.

Evaluation collective :Echanger les travaux entre les groupes et inviter des réactions de la part des apprenants (correction des fautes d'orthographe et de vocabulaire). L'enseignement proposera aussi des corrections de leurs travaux au tableau.

MODULE III

La suite d'une histoire : "Pierre Roulin-Caissier"¹

Préliminaires

Il est incontestable que les apprenants aiment lire de courtes histoires françaises et témoignent d'un grand intérêt en ce qui concerne le dénouement des mystères dans l'histoire. Il est souvent intéressant de cacher la dernière partie de l'histoire et d'inviter les apprenants à faire les différentes propositions pour terminer l'histoire incomplète.

Objectifs

1. Plaisir de compléter une histoire incomplète
2. Lecture d'une (partie d'une) histoire
3. Compréhension écrite d'un récit

Support

Texte authentique "Pierre Roulin-Caissier". (Voir Support III)

Niveau

Variable. (Il est important que les apprenants aient déjà abordé les temps du passé : passé composé et imparfait.) Nous avons testé ce module auprès des apprenants de 12^e.

¹ RICHTERICH R, SUTER B. (1981) : Cartes sur Table, Paris, Hachette, p.92.

PIERRE ROULIN. CAISSIER

Le 15 octobre, comme tous les matins, à 7 heures précises, Pierre a ouvert les yeux. À côté de lui, Claire, sa femme, dort encore. Il a fait les gestes de tous les matins : il s'est levé, il a ouvert les rideaux, il a regardé par la fenêtre et il a préparé le café, puis il s'est dirigé vers la salle de bains. Sa toilette achevée, il a jeté un dernier coup d'œil au miroir qui lui a renvoyé l'image de Pierre Roulin, caissier à la banque de Paris, 46 ans, marié, père de deux enfants. Tout à coup, il s'est approché du miroir. Là, à gauche, au-dessus du front, des cheveux blancs. Pierre ne bougeait plus. Vieux, il était vieux.

• Tu n'écoutes pas les nouvelles? »

Claire est là, debout derrière lui et le regarde.

• Non.

- Tu n'as pas réveillé les enfants?

- Si. »

Pierre avale une troisième tasse de café et écoute distraitement. Comme tous les matins, au petit déjeuner, c'est la même conversation :

• Finis ta tartine.

- J'ai pas faim.

- Prends tes vitamines. Récite-moi encore une fois ta poésie. »

Et la radio... les élections, le boeing détourné, l'augmentation du prix de l'essence, le chômage. Et sur sa tête, là, les cheveux blancs.

• Au revoir, à ce soir. »

Il pleut. Paris est gris, humide, sale. Pierre, de loin, a reconnu Moreau à l'arrêt de l'autobus. Moreau travaille dans la même banque que lui. Parfois, ils prennent l'autobus ensemble. Moreau ne l'a pas vu. La journée a commencé, pareille à celle d'hier, pareille à celle de demain avec les nouvelles, Moreau, bientôt la banque, le guichet n° 10 et ainsi jusqu'à la retraite.

À la banque, le guichet n° 10, fermé, attirait tous les regards.

• Vous avez vu, Roulin n'est pas là.

- C'est la première fois qu'il est en retard.

- S'il n'est pas là, c'est qu'il est malade.

- Sa femme n'a pas téléphoné?

- Je ne sais pas. »

À 10 heures, les collègues de Pierre Roulin ont compris qu'il se passait quelque chose d'anormal. C'est à 10 h 15 que Ballard qui occupe le guichet n° 9 a décidé d'informer le chef de service.

Réveusement, Monsieur Doucet, chef de service, regarde sa secrétaire téléphoner. Roulin... un homme précieux qui n'hésitait jamais à rester le soir, toujours à l'heure, travailleur. Monsieur Doucet pensait qu'il ne savait rien de cet employé modèle. La secrétaire le regardait.

• Alors?

- Mme Roulin ne comprend pas, son mari est parti à 7 h 45 comme tous les matins.

- Il ne lui a rien dit?

- Non.

- Elle n'a rien remarqué de spécial?

- Elle ne m'en a pas parlé.

- Il a peut-être eu un accident, tout simplement. À 11 heures, appelez la police et tenez-moi au courant. »

À midi, les derniers clients quittaient la banque. Le guichet n° 10 était toujours fermé. Roulin n'était pas arrivé.

Source : RICHTERICH R., SUTER B. (1981) : Cartes sur Table I, Paris,

Hachette, p. 96

Durée

30 minutes

Propositions pédagogiques

Phase I

Prélecture: En vue de sensibiliser l'apprenant au thème du texte; poser des questions sur les habitudes quotidiennes des apprenants, des employés, de la banque, des fonctionnements... Par exemple : A quelle heure faut-il se lever? Quand faut-il prendre le bus/train? Que fait un caissier à la banque?

Lecture - Distribuer le texte photocopié aux apprenants.

Leur demander de le lire silencieusement pour obtenir le sens global.

Poser des questions sur les personnages, le thème.

Faire faire des hypothèses sur les traits du caractère de Pierre Roulin.

Phase II

Postlecture : Demander aux apprenants les différentes possibilités qui expliquent l'absence de Pierre Roulin.

Faire rédiger les idées sous forme d'histoire, en groupes de 3/4.

Faire échanger les histoires ainsi rédigées et les faire lire à haute voix.

Faire créer un titre original pour l'histoire.

MODULE IV

La création d'un dossier sur "La vie dans un immeuble"

Preliminaires

Le but de cette activité est de donner à l'apprenant l'occasion de "faire vivre" un immeuble. Nous pensons que les apprenants aiment créer des situations vivantes telles qu'ils témoignent dans la vie quotidienne et d'imaginer les aspects de la vie intérieure des voisins/amis. Les apprenants peuvent construire non seulement le plan d'une société mais aussi quelques aspects de la vie personnelle des camarades de la manière la plus réaliste possible. Il importe de souligner que cette activité n'implique pas que l'enseignant accorde un excès de liberté à l'apprenant de faire n'importe quoi, au contraire, cette activité exige une forte réflexion de la part de l'apprenant pour rendre le contexte réel, pratique, acceptable.

Objectifs

1. Plaisir de participer dans la création d'un monde vivant (par exemple : la vie dans un immeuble)
2. L'exploitation du vocabulaire partant sur le logement, les métiers et les directions.

Support

- Une carte de la ville de Paris ou de Delhi.
- Une liste de noms français (un calendrier des fêtes françaises)

SUPPORT IV

1983 JANVIER 07 h 45 à 16 h 02	FÉVRIER 07 h 23 à 16 h 46	MARS 06 h 35 à 17 h 32	AVRIL 05 h 31 à 18 h 19	MAI 04 h 33 à 19 h 04	JUIN 1983 03 h 54 à 19 h 43
1 S JOUR de l'AN	1 M S'Élia	1 M S Aubin	1 V S Hugues	1 D FÊTE de TRAV.	1 M S Justin
2 D Epiphane	2 M Présentation	2 M S CharlesleB	2 S S' Sandrine	2 L S Boris	2 J S'Blanche
3 L S Geneviève	3 J S Blaise	3 J S Guénolé	3 D PAQUES	3 M SS Phil Jacq	3 V S Kevin
4 M S Odilon	4 V S' Veronique C	4 V S Casimir	4 L S Isidore	4 M S Sylvain	4 S S' Clothilde
5 M S Edouard	5 S S' Agathe	5 S S Olive	5 M S' Irène	5 J S' Judith C	5 D Fête Dieu
6 J S Melaine C	6 D S Gaston	6 D S' Colette C	6 M S Marcelin	6 V S' Prudence	6 L S Norbert
7 V S Raymond	7 L S' Eugénie	7 L S' Félicité	7 J S JB de la S	7 S S' Gisele	7 M S Gilbert
8 S S Lucien	8 M S' Jacqueline	8 M S Jean de D	8 V S' Julie	8 D Fête J d'Arc	8 M S Medard
9 D S' Alix	9 M S' Apolline	9 M S' Françoise	9 S S Gauthier	9 L S Pacôme	9 J S' Diane
10 L S Guillaume	10 J S Arnaud	10 J S Vivien	10 D S Fulbert	10 M S' Solange	10 V S Landry
11 M S Paulin	11 V N D Lourdes	11 V S' Rosine	11 L S Stanislas	11 M S' Estelle	11 S S Barnabé
12 M S' Tatiana	12 S S Félix	12 S S' Justine	12 M S Jules	12 J ASCENSION	12 D S Guy
13 J S Yvette	13 D S' Béatrice	13 D S Rodrigue	13 M S' Ida	13 V S' Rolande	13 L S Ant de P
14 V S' Nina	14 L S Valentin	14 L S' Mathilde	14 J S Maxime	14 S S Mathias	14 M S Elisee
15 S S Remi	15 M Mardi Gras	15 M S' Louise de M	15 V S Patern	15 D S' Denise	15 M S' Germaine
16 D S Marcel	16 M Cendres	16 M S' Bénédicte	16 S S Benoit J	16 L S Honore	16 J S JF Reqs
17 L S' Roseline	17 J S Alexis	17 J S Patrice	17 D S Anicet	17 M S Pascal	17 V S Herve
18 M S' Prisca	18 V S' Bernadette	18 V S Cyrille	18 L S Parlat	18 M S Eric	18 S S Leonce
19 M S Manus	19 S S Gabin	19 S S Joseph	19 M S' Emma	19 J S Yves	19 D S Romuald
20 J S Sebastien	20 D Carême	20 D S Herbert	20 M S' Odette	20 V S Bernardin	20 L S Silvern
21 V S' Agnès	21 L S P Damien	21 L PRINTEMPS	21 J S Anselme	21 S S Constantin	21 M ETE
22 S S Vincent D	22 M S' Isabelle	22 M S' Lea	22 V S Alexandre	22 D PENTECOTE	22 M S Alban
23 D S Barnard	23 M S Lazare	23 M S Victorien	23 S S Georges	23 L S Didier	23 J S' Aurel
24 L S Fr de Sales	24 J S Modeste	24 J S' Cath de Su	24 D Jour du Souv	24 M S Donatien	24 V S Jean Bapt
25 M Conv S Paul	25 V S Roméo	25 V Annonciation	25 L S Marc	25 M S' Sophie	25 S S Prosper
26 M S' Paule	26 S S Nestor	26 S S' Larissa	26 M S' Alida	26 J S Berenger C	26 D S Antheime
27 J S' Angèle	27 D S' Honorine	27 D Rameaux	27 M S' Zita	27 V S Augustin	27 L S Fernand
28 V S Th d'Aquin	28 L S Romain	28 L S Gontran	28 J S' Valérie	28 S S Germain	28 M S Irenée
29 S S Gildas	29 M S' Gwladys	29 M S' Gwladys	29 V S' Catherine	29 D Fête des Mères	29 M S Pierre Paul
30 D S' Martine	30 M S Amedee	30 M S Amedee	30 S S Robert	30 L S Ferdinand	30 J S Martial
31 L S Marcelle	31 J S Benjamin	31 J S Benjamin		31 M Visitation	

1983 JUILLET 03 h 53 à 19 h 56	AOÛT 04 h 25 à 19 h 29	SEPTEMBRE 05 h 09 à 18 h 33	OCTOBRE 05 h 50 à 17 h 30	NOVEMBRE 06 h 38 à 16 h 30	DÉCEMBRE 1983 07 h 24 à 15 h 55
1 V S Thierry	1 L S Alphonse	1 J S Gilles	1 S S' Th de l'E J	1 M TOUSSAINT	1 J S' Florence
2 S S Martinien	2 M S Julien-Ey C	2 V S' Ingrid	2 D S Léger	2 M Dévots	2 V S' Viviane
3 D S Thomas G	3 M S' Lydie	3 S S Grégoire	3 L S Gérard	3 J S Hubert	3 S S Xavier
4 L S Florent	4 J S JM Van	4 D S' Rosalie	4 M S Fr d'Assise	4 V S Charles	4 D S' Barbara
5 M S Antoine	5 V S Abel	5 L S' Raissa	5 M S' Fleur	5 S S' Sylvie	5 L S Gerald
6 M S' Menette	6 S Transfiguration	6 M S Bertrand	6 J S Bruno	5 D S' Bertille	6 M S Nicolas
7 J S Raoul	7 D S Gaetan	7 M S' Reine	7 V S Serge	7 L S' Carine	7 M S Ambrose
8 V S Thibaut	8 L S Dominique	8 J Nativité ND	8 S S' Pelagie	8 M S Geoffroy	8 J Imm Concept
9 S S' Amandine	9 M S Amour	9 V S Alan	9 D S Denis	9 M S Théodore	9 V S P Fournier
10 D S Ulrich	10 M S Laurent	10 S S' Inès	10 L S Ghislain	10 J S Leon	10 S S Romarc
11 L S Benoît	11 J S' Claire	11 D S Adelphe	11 M S Firmin	11 V ARMISTICE	11 D S Daniel
12 M S Olivier	12 V S' Clarisse	12 L S Apollinaire	12 M S Wilfried	12 S S Christian D	12 L S' Jeanne FC
13 M SS Henn Joël	13 S S Hippolyte	13 M S Aimé	13 J S Geraud	13 D S Brice	13 M S' Lucie
14 J FÊTE MILITAI	14 D S Evarad	14 M La S' Croix	14 V S Juste	14 L S Sidone	14 M S' Odie
15 V S Donald	15 L ASSOMPTION	15 J S Roland	15 S S' Th d'Avila	15 M S Albert	15 J S' Ninon
16 S N D M-Carmel	16 M S Armel	16 V S' Edith	16 D S' Edwige	16 M S' Marguerite	16 V S' Alce
17 D S' Charlotte D	17 M S Hyacinthe	17 S S Renaud	17 L S Baudouin	17 J S' Elisabeth	17 S S Gaei
18 L S Frédéric	18 J S' Hélène	18 D S' Nadège	18 M S Luc	18 V S' Aude	18 D S Gaiien
19 M S Arsène	19 V S Jean Eudes	19 L S' Emilie	19 M S Rene	19 S S Tanguy	19 L S Urbain
20 M S' Manna	20 S S Bernard	20 M S Davy	20 J S' Adeline	20 D S Edmond	20 M S Abraham
21 J S Victor	21 D S Christophe	21 M S Matthieu	21 V S' Céline	21 L Prés de Mane	21 M S Pierre C
22 V S' Marie-Mad	22 L S Fabrice	22 J S Maurice	22 S S' Elodie	22 M S' Cécile	22 J HIVER
23 S S' Brigitte	23 M S' Rose de L	23 V AUTOMNE	23 D S Jean de C	23 M S Clément	23 V S Armand
24 D S' Christine	24 M S Barthélemy	24 S S Thécie	24 L S Florentin	24 J S' Flora	24 S S' Adèle
25 L S Jacques	25 J S Louis	25 D S Hermann	25 M S Crépin	25 V S' Catherine L	25 D NOËL
26 M SS Anne Joa	26 V S' Natacha	26 L SS Côme, Dam	26 M S Dimitri	26 S S' Delphine	26 L S Etienne C
27 M S' Nathalie	27 S S Monique	27 M S Vinc de Paul	27 J S' Emeline	27 D AVENT	27 M S Jean
28 J S Samson	28 D S Augustin	28 M S Venceslas	28 V SS Sim, Jude	28 L S Jacq de la M	28 M SS Innocents
29 V S' Martine	29 L S' Sabine	29 J S Michel	29 S S Narcisse C	29 M S Saturnin	29 J S David
30 S S Juliette	30 M S Fiacre	30 V S Jérôme	30 D S Bienvenue	30 M S André	30 V S Roger
31 D S Ignace del	31 M S Anstide G		31 L S Quentin		31 S S Sylvestre

- Quelques plans des maisons/immeubles français.

Niveau

Variable. (Nous avons testé ce module auprès des apprenants de la classe de 10^e.)

Durée

30 minutes

Propositions pédagogiques

Phase I (préparatoire)

- Demander aux apprenants de décrire les différents types de logements qu'ils connaissent.
- Poser des questions sur la vie en grandes villes et sur le mode de vie dans les grands immeubles.
- Sensibiliser aux aspects de la vie au centre-ville et en banlieue. Distribuer les cartes de Paris pour les faire remarquer les quartiers en banlieue.
- Montrer les supports et inviter les apprenants à imaginer un quartier spécifique où il existe un immeuble. A la base des supports (cartes plans) inviter les apprenants à imaginer la vie des personnes qui y habitent.

Phase II

- Demander à chaque groupe de sélectionner quelques aspects spécifiques. Par exemple : Les professions des habitants, leurs rapports avec leurs voisins, la condition de chaque appartement.

- Demander aux apprenants de développer leurs idées sous la forme de récits descriptifs. (Par ex. le salaire des personnages, les voitures qu'ils possèdent, les querelles entre les voisins...). Ces décisions doivent être prises à l'intérieur du groupe en encourageant la participation égale de chaque apprenant.

- Encourager les autres formes d'expression¹.

- Faire échanger les travaux entre les groupes et initier une discussion pour juger, en fin, la société ainsi créée.

¹ Cette activité peut se faire à l'oral ou par le biais de quelques dessins.

Ayant présenté et exploité quelques modules d'activités créatrices en salle de classe, il nous importe à mentionner ici, les réactions des apprenants et des enseignants.

4.2 Evaluation

A. Réactions des apprenants

En général, les activités créatrices ont généré un grand intérêt parmi les apprenants et surtout parmi ceux des classes de 9^e et 10^e. Les apprenants ont participé aux activités avec enthousiasme. Plusieurs apprenants ont associé les thèmes donnés avec leur propre expérience¹

Nous avons remarqué quelquefois des hésitations parmi quelques apprenants à participer dans les activités, en groupe. Quelques apprenants restaient silencieux lors de la première phase (préparatoire) mais la plupart a participé activement dans la mise en pratique des activités créatrices.

B. Réactions des enseignants

Dans quelques écoles, les enseignants ont exprimé une hésitation à exploiter les activités créatrices en classe. Comme ils n'ont pas eu

¹ Voir les travaux des apprenants dans Annexe V.

d'expérience préalable à les utiliser en classe, ils nous ont révélé qu'ils manquaient de confiance.

Malgré quelques hésitations, les enseignants ont en général manifesté un intérêt vers les activités créatrices. Nous avons obtenu aussi des suggestions et des modifications de la part des enseignants en ce qui concerne nos activités créatrices.

Nous pouvons donc conclure, que nos modules sur les activités créatrices en salle de classe ont été bien reçus par les enseignants et les apprenants. Il importe de mentionner ici quelques problèmes que nous avons rencontrés lors de l'exploitation des activités créatrices en classe.

4.3 Quelques problèmes dans la mise en oeuvre des activités créatrices

Lors de l'exploitation des activités, créatrices, nous avons remarqué tout au début un manque d'intérêt de la part de quelques enseignants, et surtout parmi ceux qui préféraient assurer des cours d'une manière traditionnelle. Ils nous ont signalé que l'exploitation de telles activités nécessitaient de longues heures de préparation par conséquent, ils préféraient se limiter aux exercices grammaticaux.

Nous avons aussi remarqué que la mise en oeuvre des activités créatrices exigeait un nouveau rôle de l'enseignant¹ mais certains

¹ en tant qu'animateur, négociateur, partenaire égal d'un jeu...

enseignants n'étaient pas prêts à l'assumer. Ceci nous a amené à conclure qu'avant de prescrire des activités créatrices dans le programme scolaire, il faut s'assurer qu'il y ait une formation préalable des enseignants.

Pour conclure, nous pouvons dire que les activités créatrices ont favorisé l'expression libre des étudiants. Ces derniers se montraient plus sûrs d'eux-mêmes lors du travail en équipe. Les travaux¹ des étudiants nous ont révélé "le potentiel de créer" chez chacun. A la suite des travaux en équipe, certains étudiants ont même manifesté le désir de travailler tout seul. Ceci nous a révélé que certaines activités créatrices peuvent se pratiquer en isolement. Bien sûr cette solitude ne doit pas se confondre avec "l'éloignement du groupe-classe".

¹ Voir les travaux des apprenants : Annexe V.

CONCLUSION

Arrivé à la fin de notre étude, il nous semble important de faire un survol bref sur notre recherche et de réfléchir sur ses résultats.

Dans le premier chapitre nous avons tenté de définir la créativité et les activités créatrices. Pour ce faire, nous avons étudié les différentes interprétations de la créativité que donnent des psychologues, des linguistes et des didacticiens. Notre analyse nous a révélé que la créativité est un terme polyvalent dont l'interprétation varie selon son domaine d'application. En nous appuyant sur quelques données théoriques relevant des domaines de la psychologie et de la linguistique, nous avons défini la créativité comme une aptitude à 4 composantes, à savoir, la capacité d'identifier "ce qu'on veut/cherche", l'originalité, la fluidité verbale et la flexibilité. La créativité peut se manifester à travers certaines activités dites créatrices/créatives dans une salle de classe. En nous inspirant des travaux des didacticiens, nous avons défini l'activité créatrice sous la forme de 4 traits saillants, à savoir, la présence de l'aspect ludique, la possibilité de travailler en groupe, la contextualisation des énoncés et la disponibilité d'un choix.

Les chapitres 2 et 3 ont eu pour but d'analyser la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires de Delhi.

Le chapitre 2 a examiné le programme scolaire, et cette analyse nous a révélé que les concepteurs du programme n'ont pas donné de consignes précises quant à l'enseignement du FLE. Le contenu et les objectifs d'enseignement restent trop vagues et le manuel prescrit s'avère être le seul outil disponible pour définir les objectifs et les contenus d'enseignement. L'analyse du manuel Mauger Bleu nous a révélé qu'il s'agit d'un manuel ancien dont le but principal est de fournir une langue codée à travers la grammaire normative et quelques éléments de civilisation française. Le manuel Dondo, prescrit actuellement aux classes de 11^e et de 12^e est également une méthode ancienne basée sur les principes de la grammaire normative et de la traduction mot-à-mot. Dans les deux manuels, la culture française est représentée d'une manière très stéréotypée (comme "culture savante") et non comme culture qui représente la vie quotidienne des français. Les activités de ces deux manuels nous ont semblé complètement dépourvu de l'aspect créateur. Elles se basent surtout sur un enseignement grammatical et sur la traduction littérale.

Le troisième chapitre a dégagé ce qu'est l'enseignement du FLE tel qu'il se pratique en salle de classe dans les écoles de Delhi, par le biais d'une enquête menée à l'aide de questionnaires distribués auprès des enseignants. Cette enquête nous a fourni des résultats intéressants. Nous

avons constaté que les enseignants ne sont pas en mesure d'organiser des activités créatrices en salle de classe bien qu'ils considèrent qu'il faille encourager et développer la créativité pour un apprentissage efficace du FLE. Plusieurs enseignants ont exprimé la nécessité d'utiliser des manuels communicatifs au lieu des manuels traditionnels prescrits actuellement. La plupart des enseignants ont parlé d'inclure des activités créatrices en salle de classe mais ils ont aussi relevé quelques problèmes qui les empêchent d'exploiter, ces activités. Par exemple, le temps limité, les classes chargées et les contraintes académiques qui exigent une orientation vers l'examen final. Certains enseignants ont des difficultés à obtenir des supports sophistiqués.¹ Bien que certains enseignants aient le désir d'organiser des activités créatrices, ils manquent de confiance. Ils nous ont avoué n'avoir pas suivie suffisamment de stages de formation, organisés à l'intention des enseignants de FLE. Par conséquent, ils ne sont pas très accoutumés aux manuels/techniques modernes de l'enseignement du FLE.

Dans le quatrième chapitre, nous avons formulé quelques propositions d'activités créatrices à l'intention de l'apprenant indien. En choisissant ces techniques de travail, nous avons pris en considération plusieurs facteurs, à savoir :

- (i) que la durée de l'activité ne doit pas dépasser 30 min. parce que la durée d'un cours est de 40 min. environ dans les écoles secondaires de Delhi.

¹ Cassettes sonores, magnétophone, laboratoire de langue, vidéo....

(ii) que le niveau requis pour la plupart des activités doit être variable parce que dans certaines écoles les apprenants n'ont acquis qu'un niveau élémentaire de FLE.

(iii) que le thème de l'activité doit intéresser un public de grands adolescents²

(iv) que la plupart des activités proposées nécessitent des supports simples (craie, tableau, photocopies).

Il importe de souligner que nos modules ne se présentent pas comme modèles mais comme exemples. Les enseignants concernés peuvent s'inspirer des modalités des démarches de ces exemples et en créer d'autres en fonction de leurs ressources personnelles.

Au cours de l'exploitation des modules en salle de classe, nous avons remarqué une certaine hésitation chez quelques enseignants et apprenants. Ces enseignants nous ont révélé que la pratique des activités créatrices nécessitent beaucoup d'effort alors que leur effort reste parfois inutile parce que les apprenants préfèrent se préparer uniquement pour l'examen final, et ne voient aucune utilité aux activités créatrices. Ceci nous a amené à conclure qu'il ne suffit pas d'imposer des activités créatrices. D'abord, il est important de réviser le programme scolaire. La mise en oeuvre des activités créatrices implique aussi une formation préalable de l'enseignant et de l'apprenant.

² de 15 ans jusqu'à 18 ans.

Malgré quelques problèmes dans la mise en oeuvre des activités créatrices, nous avons constaté qu'en général elles ont été bien accueillies par la plupart des apprenants et enseignants. Les modules ont provoqué un intérêt considérable parmi certains apprenants qui se sont mis à exprimer leurs idées. Quelques apprenants ont montré de l'enthousiasme et nous ont surpris en nous rendant des travaux très intéressants; certains apprenants ont modifié la situation donnée pour y inclure des aspects indiens. Quelques enseignants ont montré aussi un vif intérêt dans la mise en pratique des activités créatrices. En somme les enseignants nous ont semblé curieux et prêts à innover et à incorporer de nouveaux types d'activités créatrices.

A la suite de nos investigations par le biais des questionnaires et la mise en application des modules, nous avons aussi constaté que la créativité se développe parfois pendant les moments d'isolement. Bien que nous ayons insisté sur le travail en groupe, l'isolement s'avère être quelque fois nécessaire pour la mise en oeuvre des activités créatrices.

Au cours de notre recherche, nous nous sommes pourtant rendu compte du caractère limité de notre étude.

En premier lieu nous n'avons considéré que les écoles secondaires de Delhi. Peut-être, serait-il souhaitable d'avoir une perspective globale sur les autres régions de l'Inde. Cependant, à cause du cadre restreint de notre recherche nous nous sommes limités aux écoles secondaires de Delhi.

En second lieu, nous n'avons distribué des questionnaires qu'aux enseignants. Nous estimons qu'une étude de la situation actuelle de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE reste incomplète si on ne prend pas en compte l'opinion des apprenants. Cependant, la distribution des questionnaires parmi les apprenants des écoles secondaires (des classes de 8^e jusqu'à la 12^e) n'était pas une tâche simple. Nous avons constaté que certains apprenants adolescents ne comprenaient pas la nature confidentielle de la recherche. Pourtant, pour ne pas négliger l'avis des apprenants, nous avons pris en compte leurs réactions face à la créativité et aux activités créatrices lors de notre expérimentation des modules.

En troisième lieu, nous signalons que notre exploitation des activités créatrices n'a pas été exhaustive : nous n'avons abordé que des thèmes simples ayant une durée très courte et prenant en compte le niveau des apprenants et les contraintes institutionnelles. Peut-être, serait-il souhaitable de mettre à l'épreuve plusieurs types d'activités mais nous n'avons pas pu en expérimenter davantage à cause du cadre limité de notre recherche.

Il serait aussi intéressant de mener une étude expérimentale pendant une période de 6 mois à un an en vue de dégager les résultats (les apports) de la mise en oeuvre des activités créatrices. Un tel projet nous a semblé trop ambitieux à cause des contraintes institutionnelles.

Malgré quelques limitations dans notre étude, nous espérons que notre recherche pourra être une contribution utile aux apprenants qui veulent améliorer leurs stratégies d'apprentissage, aux concepteurs des programmes scolaires qui peuvent trouver un terrain de réflexion quant à la définition des objectifs et des contenus d'enseignement, aux enseignants motivés qui cherchent à animer leurs cours et à autonomiser leurs apprenants, et pour finir à tout chercheur qui s'intéresse à l'enseignement du FLE aux adolescents dans le contexte indien.

BIBLIOGRAPHIE

Sources Primaires

CBSE Syllabus for French (Code No.018) for Class IX and X.

CBSE Syllabus for French Core (Code No.318) for Class XI and XII.

MAUGER, G. (1953) : Cours de langue et de civilisation françaises I, Paris, Hachette.

DONDO, M. (1930) : Modern French Course, Great Britain : George G. Harrap & Co. Ltd. (réimprimé en 1967 par Oxford University Press).

Sources Secondaires

1. Ouvrages

ARIETI Silvano (1976) : Creativity, The Magic Synthesis, New York : Basic Books Inc. Publishers.

AUGE Helène, VIELMAS Michèle, BOROT Marie-France (1981) : Jeux pour parler, jeux pour créer, Paris : CLE International.

BACHMANN C., LINDENFIELD J., SIMONIN J. (1981) : Langage et communications sociales, Paris, CREDIF Hatier.

BAGDE Anjali (1991) : L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux écoles secondaires à Bombay, M.Litt. dissertation, Hyderabad, CIEFL.

BARRON Frank (1968) : Creativity and Personal Freedom, Princeton, New Jersey : D. Van Nostrand Company.

BEECHHOLD Henry F., (1972) : The Science of language and the art of teaching, New York : Charles Scribner's Sons.

BERARD Evelyne (1991) : L'approche communicative, théories et pratiques, Paris : CLE International.

BILLOWS F.L. (1961) : The techniques of language teaching, London, Longman.

BOUSQUET, Martine Mauriras (1984) : Théorie et Pratique ludique, Paris, Ed. ECONOMICA.

CARE Jean-Marc, DEBYSER Francis (1991) : Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe du français, Paris : Hachette - FLE.

CHARPENTIER Jacky, COLIN Bernard, SCHEURER Edith (1993) : De l'orientation au projet de l'élève, Paris : CNDP Hachette FLE.

CHAUDHRY K. (1998) : L'approche communicative et l'enseignement/apprentissage du FLE aux programmes de B.A. en contexte indien, New Delhi : C.F.S., J.N.U.

CHOMSKY Noam (1969) : Structures Syntaxiques, Paris, Ed. du Seuil.

CHOMSKY Noam (1971) : Aspects de la théorie syntaxique, Paris, le Seuil.

DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François (1981) : Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris : CLE International.

DEBYSER Francis (1972) : Introduction à l'enseignement du français langue étrangère du Niveau 2, Paris : Hachette.

DEBYSER Francis (1984) : L'immeuble : créer, animer, raconter, Paris : Coll. Hachette.

ESTIENNE Françoise (1980) : Plaisir et langage, ed. UNIVERSITAIRES, Jean Pierre Delarge.

FOSTER John (1971) : Creativity and the teacher, Birmingham : Macmillan Education Ltd.

GALISSON R. (1980) : D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme, Paris : CLE International.

GERMAIN Claude (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris : CLE International.

GUILBERT, L. (1975) : La créativité lexicale; Paris : Larousse Universitaire.

GUPTA , Arun K. (1980) : A Study of Classroom Teaching Behaviour and Creativity, New Delhi : Light and Life Publishers.

HOLEC Henri (1979) : Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil d'Europe, Ed. Hatier.

HYMES D. (1984) : Vers la compétence de communication, Paris : CREDIF Hatier.

JENNINGS Sue (Ed.). (1975) : Creative Therapy, Bath, Great Britain : Sir Isaac Pitman & Sons Ltd.

LEONTIEV, Alexei A. (1981) : Psychology and the language learning process, U.K. : Pergamon Press.

LITTLEWOOD William (1992) : Teaching Oral Communication, U.K. : Blackwell.

LYTTON Hugh (1971) : Creativity and Education, London : Routledge and Kegan Paul.

MOIRAND Sophie (1990) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette.

NARANG Vaishna (1996) : Communicative language teaching, papers on the theory and practice of Hindi language pedagogy, New Delhi : Creative Books.

ODWARKA Karl (Ed.) (1979) : New Methodologies in Modern Language Teaching, Iowa : University Microfilms International.

QUENEAU Raymond (1965) : Bâtons, chiffres et lettres, Paris : Gallimard.

RICHTERICH, R., CHANCEREL J.L. (1979) : L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil l'Europe.

ROGERS C. (1972) : Liberté pour apprendre? Paris, Dunod.

ROSSMAN J. (1931) : The Psychology of the Inventor, Washington : Inventors Publishing.

SAUSSURE, F. de. (1955) : Cours de Linguistique générale, Lausanne : Payot.

SIMONTON, Dean Keith (1984) : Genius, Creativity and Leadership, Harvard University Press.

SRIVASTAVA R.N. (1995) : Studies in language and linguistics Vol;IV, Applied Linguistics, New Delhi : Kalinga Publications.

TORRANCE, E.P. (1962) : Guiding Creative Talent, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice - Hall.

VAHALI Queenie (1992) : La formation des enseignants de FLE aux écoles secondaires de Delhi, dissertation de M.A., New Delhi : C.F.S., J.N.U.

VERLEE L. (1973) : Enseignement des langues et informations culturelles, Paris : Edition Nathan, Labor Bruxelles.

VINACKE, W.F. (1952) : The Psychology of Thinking, New York : McGraw-Hill.

VYGOTSKY, L.S. (1962) : Thought and language, Cambridge, Mass : MIT Press.

WALLAS G. (1926) The Art of Thought, New York : Harcourt, Brace.

WRIGHT Andrew (1989) : Pictures for language learning, Cambridge University Press.

2. Articles

BESSE H. "Enseigner la compétence de communication", dans Le Français dans le Monde, N°153 mai-juin 1980.

GREMMO Marie José “Former les apprenants à apprendre : les leçons d’une expérience”, dans MELANGES N°22, Centre de recherches et d’applications pédagogiques en langues.

GREMMO Marie-José “Savoir Apprendre, Pouvoir apprendre sans sa faire enseigner” dans VERBUM, TOME XVIII N°1/1995-1996, Publications Scientifiques de l’Université Nancy 2.

GROSSET-BUREAU, Claude, *Langue écrite et jeux poétiques dans les classes du primaire*, dans Le Français Aujourd’hui, N°89.

OLIVIERI Claude “La culture cultivée et ses metamorphoses”, dans Le Français dans le Monde, Cultures, Recherches et Applications, Numéro Spéciale, Jan. 1996.

3. Manuels d’enseignement du FLE

BORGES R., MEHTA A., FALEIRO M., (1985) : Méthode Rose, J.N.U., Delhi, Vignette Arts.

COURTILLON J., RAILLARD S. (1982) Archipel I, Paris, CREDIF-Didier.

COURTILLON J., RAILLARD S., (1982) : Archipel I, (Livre du professeur), Paris, CREDIF didier.

DOMINIQUE P., GIRARDET J., VERDELHAN N, VERDELHAN M., Le Nouveau Sans Frontières I, Paris, CLE International.

GIRARDET J. (1991) Le Nouveau sans Frontières I (Livre du professeur), Paris, CLE International.

JULIEN P. (1968) : Activités Ludiques, Coll. Techniques de classe, Paris, CLE International.

RICHTERICH R., SUTER B. (1981) : Cartes sur Table I, Paris, Hachette.

RICHTERICH R., SUTER B.(1981) : Cartes sur Table I Guide d'utilisation, Paris, Hachette.

Dictionnaires

CORREARD M., GRUNDY V. (1994) Le Dictionnaire Hachette-Oxford Paris, Hachette-Livre.

GALISSON R., COSTE D. (ed) (1976) : Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

Le Petit Robert, Dictionnaire de langue française, Dictionnaires LE ROBERT, Paris, 1992.

Le Robert Méthodique, Dictionnaire Méthodique du Français actuel (1982) : Paris, Dictionnaires LE ROBERT.

ANNEXES

ANNEXE I

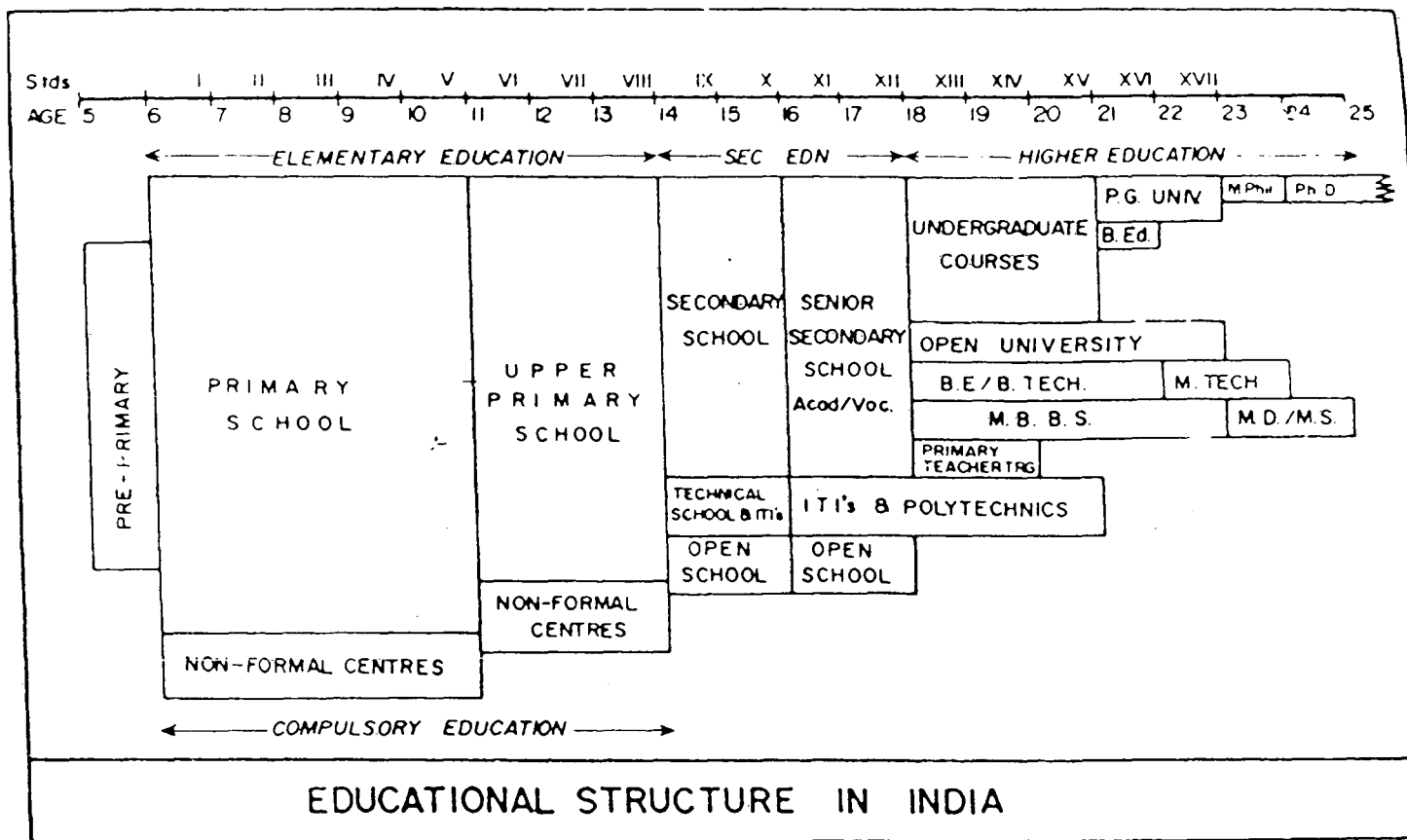


Diagram - I

Source : National Institute of Educational Planning and Administration and Department of Education, New Delhi, 1990.

ANNEXE II (a)**Liste d'écoles à Delhi qui offrent les cours de FLE**

1. Air Force Golden Jubilee School, Subroto Park
2. Army Public School, Ridge Road, Dhaula Kuan
3. Apeejay School, Gurudwara Road
4. Bharathi Vidya Bhavan's V.R. Mehta Vid. K.G. Marg
5. Bloom Public School, Vasant Kunj
6. Columbia Foundation School, D-Block, Vikaspuri
7. Convent of Jesus and Mary School, Bangla Sahib
8. Doon Public School, Paschim Vihar
9. D.P.S., East of Kailash
10. D.P.S., Mathura Road
11. D.P.S., R.K. Puram
12. D.P.S., Vasant Kunj
13. Dr. Radhakrishnan International School, Defence Colony
14. Father Agnel School, Gautam Nagar
15. G.D. Goenka Public School, Vasant Kunj
16. Laxman Public School, Hauz Khaz
17. Manav Bharathi India International School Panchsheel - 1
18. Mira Modern Sr. Sec. School, B. Block, Janakpuri
19. Modern School, Barakhamba Road, C.P.
20. Mother's International School, Aurobindo Marg
21. Mount Carmel School, Anand Niketan
22. Mount St. Mary's School, Delhi Cantt
23. Queen Mary's Girls' Sr. Sec. School, Tis Hazari
24. Ryan International School, Vasant Kunj
25. Salwan Public School, Rajinder Nagar
26. Shri Sat Sai Vidya Vihar
27. Springdales School, Dhaula Kuan
28. St. Columbus School, Ashok Block
29. St. Mark's School, Meera Bagh
30. St. Mary's School, B-2 Block, Safdarjung Enclave
31. Tagore International School, Vasant Vihar

ANNEXE II (b)**Liste d'écoles dont les enseignants ont répondu à notre questionnaire**

1. Army Public School, Dhaula Kuan
2. Bloom Public School, Vasant Kunj
3. D.P.S., East of Kailash
4. D.P.S., Mathura Road
5. D.P.S., R.K. Puram
6. D.P.S., Vasant Kunj
7. G.D. Goenka Pulic School, Vasant Kunj
8. Laxman Public School, Hauz Khas
9. Modern School, Barakhamba Road, C.P.
10. Mother's International School, Aurobindo Marg.
11. Mount Carmel School, Anand Niketan
12. Queen Mary's Girl's Sr. Sec. School, Tis Hazari
13. Ryan International School, Vasant Kunj
14. Salwan Public School, Rajinder Nagar
15. Springdales School, Dhaula Kuan
16. Summerfields School, East of Kailash
17. St. Mary's School, Safdarjung Enclave
18. Tagore International School, Vasant Vihar

22. FRENCH-Code No. 018

CLASS IX

One Paper	3 hours	Marks : 100	Suggested Periods
1. Grammar		50	100
<i>Covering the areas in lessons from 1 to 31</i>			
2. Translation of		30	60
(i) Text passages from French into Hindi or English			
(ii) One unseen prose passage from French into English or Hindi			
3. General Questions from the text		20	50
<i>Prescribed book:</i>			
<i>'Course de Langue et de Civilisation Francaises' vol. I.G. Mauger.</i>			
<i>Liberairie Achette, Paris</i>			
<i>Lessons to be studied:</i>			
<i>(Lessons 1 to 31)</i>			

CLASS X

One Paper	3 hours	Marks : 100	
1. Grammar		50	100
<i>Areas covered in Lessons from 32 to 65.</i>			
2. Translation of		30	60
(i) Text passages from French into Hindi or English.			
(ii) One unseen prose passage from English or Hindi into French.			
3. General Questions from the prescribed text book		20	50
<i>Prescribed book</i>			
<i>'Cours de Langue et de Civilisation Francaises' Vol. I G. Mauger.</i>			
<i>Librairie Hachette, Paris.</i>			
<i>Lessons to be studied</i>			
<i>(Lessons 32 to 65)</i>			

22. FRENCH (Core)-Code No. 318

CLASS XI

One Paper	3 hours	Marks : 100	Periods
1. Applied Grammar Based on lessons prescribed from the given book. (I) Filling up the blanks with appropriate parts of speech (II) Transformation of sentences		30	52
2. Composition Framing of simple sentences into French based on the given vocabulary from the lessons prescribed above. (1 to 20).		15	53
3. Translation of simple sentences from English or Hindi into French.		10	15
4. Text <i>'Modern French Course Part I</i> by Dondo, Published by Oxford University Press, London <i>Lessons to be studied</i> Lessons 1 to 20 from the book.		45	52
(i) Translation of simple sentences from the prescribed text (French) into English or Hindi.		15	30
(ii) Comprehension of simple given passage in French from the prescribed text		15	30
(iii) Short answer questions on the given extracts to be answered in simple sentences in French. (Unseen Passage)		15	30

CLASS XII

One Paper	3 hours	Marks : 100	Periods
4. Applied Grammar (based on lessons prescribed from the given book) (i) Filling up the blanks with appropriate parts of speech (ii) Transformation of sentences		25	52
5. Composition		20	53
(i) Framing of simple sentences into French based on the given vocabulary from the lessons prescribed above. (21 to 40).		10	
(ii) Building Story (very brief) in French on given hints.		10	

OR

Precis Writing

22. FRENCH (Elective)-Code No. 018

CLASS XI

One Paper	3 hours	Marks : 100	Periods'1.															
<p>1. Applied Grammar Morphology-Syntax, grammatical analysis, logical analysis as given in the prescribed book.</p> <p>(a) Filling up of the blanks with appropriate parts of Speech (b) Sentence corrections. (c) Transformation of sentences. (d) Framing of sentences (negative, affirmative, explanatory etc.) on the basis of given clue.</p> <p>Lessons 1 to 70 (Grammar Part only)</p>		40	96															
<p>2. Prose Comprehension of the prescribed text. Lessons 1 to 20</p>		25	44															
<p>3. Written Expression (based on the above) (a) Description in French of the given pictures. (b) Development of given points into a story, in French.</p>		15	40															
<p>4. Poetry Poems to be studied:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 30%;">1. Les Villages</td> <td style="width: 30%;">by F. James</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td>2. Barcarolle</td> <td>by Th. Gautier</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Page D'Ecriture</td> <td>by J. Prevert</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Les Enfants Dans Le Jardin Public</td> <td>by Victor Hugo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Rien N Est Beau Comme un enfant qa' as' endort on faisant as pricro</td> <td>by Ch. Progray</td> <td></td> </tr> </table>	1. Les Villages	by F. James		2. Barcarolle	by Th. Gautier		3. Page D'Ecriture	by J. Prevert		4. Les Enfants Dans Le Jardin Public	by Victor Hugo		5. Rien N Est Beau Comme un enfant qa' as' endort on faisant as pricro	by Ch. Progray				
1. Les Villages	by F. James																	
2. Barcarolle	by Th. Gautier																	
3. Page D'Ecriture	by J. Prevert																	
4. Les Enfants Dans Le Jardin Public	by Victor Hugo																	
5. Rien N Est Beau Comme un enfant qa' as' endort on faisant as pricro	by Ch. Progray																	

Prescribed book :

"Cours de Langue et de Civilisation Françaises" Vol. II by G. Meuger.
Hachette

CLASS XII

One Paper	3 hours	Marks : 100	Periods
<p>1. Prose:</p> <p>(a) Short answer question on the given text passages from the book, to be answered in French.</p>		20	60

- (b) General questions on the prescribed text, to be answered in French.

Prescribed book :

Cours de Langue et de Civilisation Françaises Vol. II by G. Meuger, Hachette, Lesson 21 to 40.

- | | | | |
|----|---|----|----|
| 2. | Novel: <i>Jules Verne-Le Tour du Monde en 80 jours</i> (Texts en français Facile) Hachette. | 15 | |
| 3. | Poetry | 15 | 60 |

Poems to be studied :

- | | | |
|-----|--------------------|-------------------|
| 6. | Le Petite ville | by A De Noailles |
| 7. | Si | by Paul Fort |
| 8. | Le Petit Tavin | by Emé Henriot |
| 9. | Avec ton Parapluie | by Fradeis Jammes |
| 10. | L'abbaye Blanche | by Marcel Abraham |

- (i) Short answer questions on a given-poem from the prescribed text, to be answered in French.
- (ii) General questions on the prescribed poems to be answered in French.

Prescribed book :

Cours de Langue et de Civilisation Françaises Vol. II by G. Meuger, Hachette

- | | | | |
|----|--|----|----|
| 4. | Composition | 30 | 72 |
| | 1. Paragraph writing (in about 100 words on topics related to day-to-day experiences e.g. Visiting a Fair, waiting on Railway Platform, scene at Bus stand etc.) | 10 | |
| | 2. Precis writing | 10 | |
| | 3. Simple letter writing | 10 | |
| 5. | Translation | 20 | 48 |
| | (a) Translation of a given passage from French into English/Hindi. | | |
| | (b) Translation of a given passage from English/Hindi into French. | | |

ANNEXE IV**QUESTIONNAIRE**
(for teachers)**Confidential**
(for research purpose)

Tick (✓) in the spaces provided, where necessary

1. Name : _____

2. Age : Less than 30 years ()
31 to 40 years ()
41 to 50 years ()
above 50 years ()3. Sexe : Male ()
Female ()

4. Qualifications in French

	Diploma/ Degree	Institution	Place and Country	Year of passing
1.				
2.				
3.				
4.				

5. Have you attended teacher-training programmes (For French) over the last 5 years.

If yes, give particulars :

Programme	Duration	Institution	Year

6. Which method/approach did you follow while learning French (you may tick more than one) :

- (a) Grammar and Translation ()
 (b) Direct Method ()
 (c) Audio-oral Method ()
 (d) Audio-visual Method ()
 (e) Communicative Approach ()
 (f) Any other (specify) ()

7. (a) Have you been to France/Francophone countries?

Yes () No ()

(b) If yes, for what reason :

Scholarship () Tourism () Others ()

8. Years of experience of teaching French
 Years

9. In which classes do you teach? _____

10. How many students do you have per class in :

8th	9th	10th	11th	12th

11. How many hours of French is taught per week in the following classes?

8th	9th	10th	11th	12th

12.(a) Prescribed text book : _____

(b) Recommended text books, if any :

Do you use any other text book? If yes which one(s) :

13. Which of the following aids do you use in the class-room?
1. Transparencies ()
 2. Photocopies ()
 3. Blackboard ()
 4. Language laboratory ()
 5. Cassette player ()
 6. Films/video ()
 7. Dictionaries ()
 8. Pictures ()
 9. Any other (please specify) : _____
14. How do your students work while doing the activities/exercises?
- (a) In groups ()
 - (b) Individually ()
 - (c) In pairs ()
 - (d) Others (Specify) : _____
15. What problems do you encounter while following the prescribed text books?
- Name of the book _____
- Problem _____
16. From your point of view, the prescribed text book gives importance to which aspect(s)?
- (a) oral ()
 - (b) written ()
 - (c) both ()
 - (d) none ()
17. What do you understand by creativity?
- (a) verbal fluidity ()
 - (b) flexibility ()
 - (c) originality ()
 - (d) aptitude to associate and restructure in order to produce something new and different ()
 - (e) any other(s) (please specify) ()
 - (f) do not think it exists ()

18. Is it possible to be creative in the French class?

Yes () No ()

19. (a) Can it be encouraged : Yes () No ()

(b) If yes, how ? _____

20. Do you organise creative activities in your class?

Yes () No ()

21. Would you like to include creative activities in your classe?

Yes () No ()

22. If yes, for what reason?

(a) Pleasure ()

(b) Leisure activity during free-time ()

(c) Entertainment for students in between lessons ()

(d) Learning grammar ()

(e) Improving communication skills ()

(f) Any other reason ()

23. Do you have any problems organising creative activities in class?

Yes () No ()

If yes, give reasons _____

24. In order to make language teaching more interesting and motivating for the student, what changes do you propose?

Change in :

(a) number of students per class ()

(b) number of hours per week ()

(c) choice of prescribed text book ()

(d) class-seating arrangement/flexibility ()

(e) any other suggestions/changes _____

ANNEXE V

(Exemples des copies des apprenants)

Le concue.

J'ai un ami qui n'est pas Indien

Il a un très grand chien.

Avec sa copine, il parle bien

Mais dans la classe, il ne

parle rien

les étudiants huent sur lui

en classe quand il vient

Il mange toujours dans « Le

Meridien »

Il n'y a pas d'étudiant qui le

soutien

Entre lui et l'étude, il n'y a

pas de lien.

- Md. Faizullah Khan.

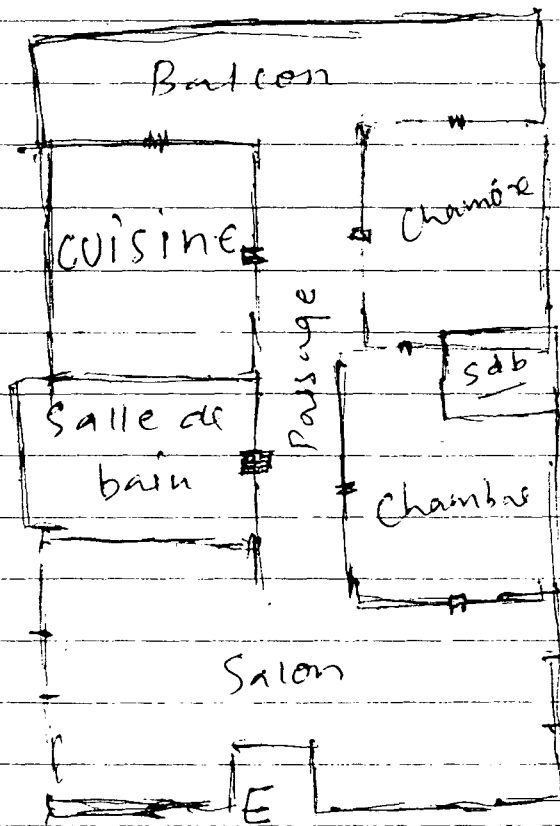
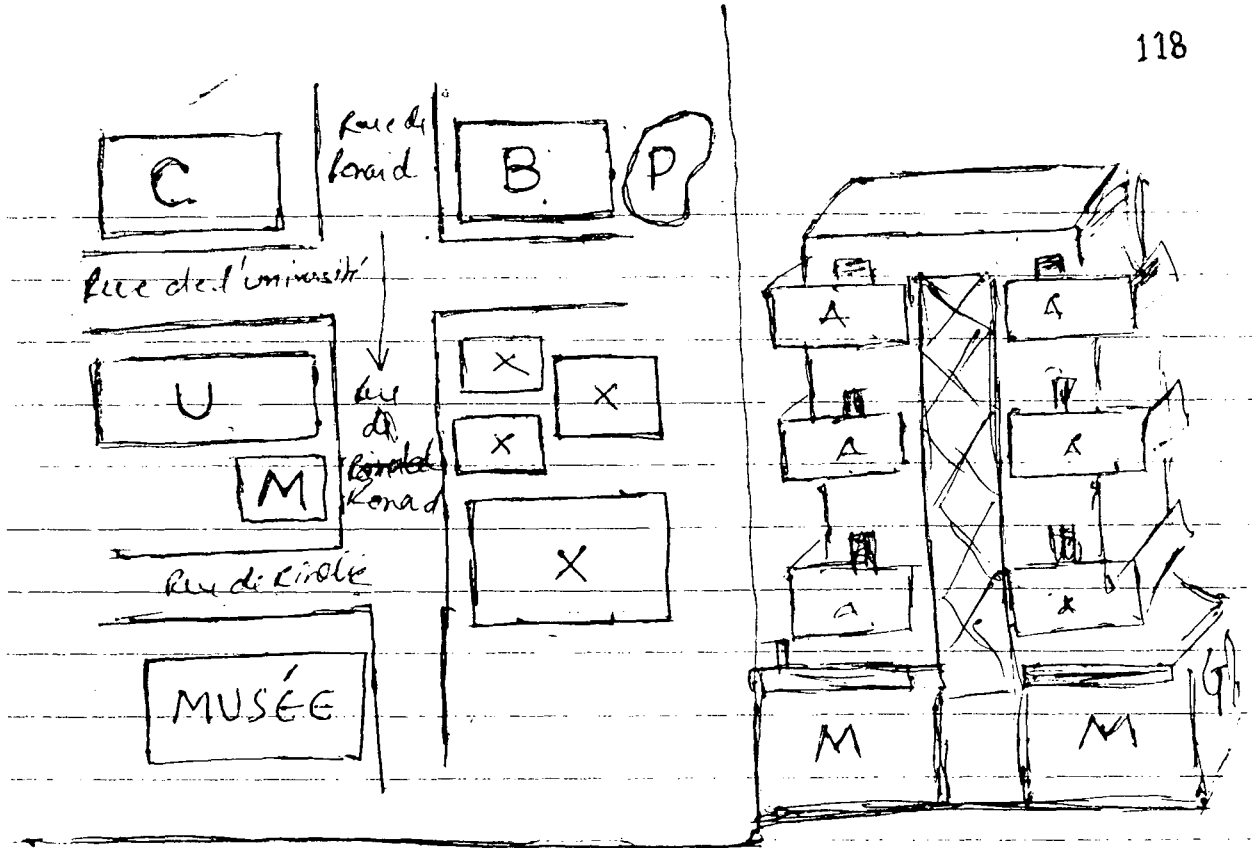
Pierre n'est pas content. Il habite à Paris depuis quarante ans et la vie est difficile. Sa femme et ses enfants sont gentils mais il travaille comme une machine, du matin au soir jusqu'à la nuit. Il n'a pas de temps pour se reposer.

Quand il était petit il allait à la mer, à la montagne, mais maintenant il doit marcher comme horloge. Il n'y a pas de temps pour aller au cinéma, au village.

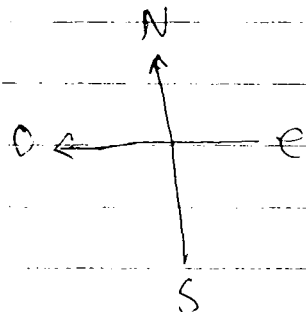
Le ~~jour~~ 15 octobre il se réveille à 7 heures. Il a commencé ses travaux comme tous les jours mais il a trouvé soudain qu'il est vieux. Il a vu les cheveux blancs sur sa tête. Il ne dit rien à sa femme, il fait tous les gestes du matin ~~au soir~~ mais soudain il décide que la vie est inutile.

Il ne veut pas aller à la banque et gaspiller le reste de sa vie... Il décide à partir en voyage... Il veut aller en Inde comme aventurier. Il va à l'aéroport et achète un Inquet Ticket pour Bombay.

Arvind
Manju
Aqub



- C - Cinema
- U - University
- B - Batiment
- A - Appartement
- M - Magasin
- E - Entrée
- X - autres
batiment
- P - Piscine
- G - Gare



Lille est une petite ville située au nord de la France. Le bâtiment 'Paradis' est au nord-est de Lille dans la région Ronard. À côté de bâtiment il y a un cinéma. Devant le cinéma il a une université Charles de Gaulle.

Le Bâtiment est au coin de la rue de Ronard et la rue de l'université.

Près de l'université il y a une station de métro et un musée ~~sur la route de l'université~~. Il y a des autres appartements en face de la station de métro.

Dans le bâtiment il y a 6 appartements avec l'ascenseur chaque appartement a deux chambre, une salle à manger, une cuisine, une salle de bain et un salon.

Il y a un entrée dans l'appartement. Par l'entrée on entre le salon. Jusqu'à tout droit il y a un balcon. Derrière le salon à droite il y a 2 chambres et à gauche il y a une salle de bain et la cuisine.

Drôle à la fête

C'est la fête de holi. Tous les Indiens jouait le holi. Mon ami Rakesh aime le holi. Ils mettent beaucoup de couleur sur les voisines, avec son ami Bunty. Ils sont très ~~content~~ heureux. Rakesh et bunty boient les boissons de beaucoup et vont dans le colony et jettent beaucoup de couleur avec ~~eau~~ eau mais une fille qui s'appelle Roja est très intelligente. Elle a utilisé un grand fusil pour jeter les couleurs sur Rakesh et Bunty. Bunty est tombé.

Jayanta Banerjee.

Rajesh Chauhan

Biswajit S

Amar Mandal

Roopa Rai

Le Mafia ne fini jamais

Jack est voleur, il fait beaucoup de crimes dans la villes de Paris. Il a entré dans un magasin et volé l'argent. Il court de la police.

Mais son accomplice est tombé à la terre quand ils courraient. Jack ne connaît pas quoi à faire. Il court, il à laissé son ami.

Puis il a regardé derrière, il a vue une femme qui s'appelle Florentino; elle est italienne et elle est très courageux. Elle a vu les voleurs dans le magasin de son père qui est membre de mafia à Sicilly. Il s'appelle Georgio Fellini mais il n'est pas à la maison. Florentino tue Ronaldo avec un fusil automatique.