



HAL
open science

Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE. Le cas d'une Alliance française dans le sud de l'Inde

Tiphaine Amar

► To cite this version:

Tiphaine Amar. Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE. Le cas d'une Alliance française dans le sud de l'Inde. Linguistique. 2011. dumas-00611395

HAL Id: dumas-00611395

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611395>

Submitted on 26 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE

Le cas d'une Alliance française dans le sud de l'Inde

**Amar
Tiphaine**

Sciences du Langage

Mémoire de master 2 professionnel -60 crédits – Mention Très Bien.

Spécialité ou Parcours : spécialité Français Langue Étrangère

Sous la direction de Mme Dominique Abry

Année universitaire 2010-2011

Je dédicace ce mémoire aux femmes : à mes deux grand-mères, France et Kamala. France, ma mamé provençale, qui m'inspire tant dans mon enseignement et qui m'a soutenue lors de la rédaction de ce mémoire. Kamala, ma grand-mère tamoule de cœur, qui m'a prise sous son aile à Coimbatore.

Enfin, à toutes mes « maîtresses » que je ne pourrai jamais remercier assez : Merlin Sarah Simon, Dominique Abry, Yasmine Dâas et ma chère Babeth.

Août 2010, Le Rivier d'Allemont.

À ma maman aussi et surtout.

MOTS-CLÉS : formation de formateurs, Inde, Alliance française, habiletés orales.

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de l'ingénierie de la formation d'enseignants dans un contexte d'Alliance française du sud de l'Inde. Il présente un bref panorama de la situation linguistique en Inde, et de la situation de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif indien. Il pointe ensuite les particularités des Alliances françaises, qui ont un statut particulier et des conditions d'enseignement-apprentissage à part.

À partir d'enquêtes de terrain et de la littérature disponible dans ce domaine, ce mémoire vise à décrire, expliquer et justifier comment doit être menée une action de formation adaptée à ce public d'enseignants. Pour cela, ce mémoire se concentre autant sur les contenus de formation que sur les stratégies de formateur, en prenant en compte les dimensions interculturelles. Il liste également les erreurs faites par les apprenants/formateurs et donne des conseils aux futurs formateurs d'enseignants de français en Inde qui auront à faire face au même genre de défis.

KEYWORDS : teachers training, India, Alliance française, oral skills.

ABSTRACT

This dissertation deals with the training of French teachers in the context of one of the Alliance Française in the South of India. It gives a brief overview of the linguistic situation in India and the context of teaching/learning of French within the Indian education system. It presents the specificities of Alliances françaises, which have a separate status and different teaching/learning environment.

Basing upon empirical investigation and available literature review, the dissertation aims to describe, explain and justify strategies of training teachers of French in India. In order to provide suitable training, the research focuses upon the content as well as strategies of the trainer, taking into consideration, the intercultural dimensions. It also lists some errors by the learners/teachers and suggests strategies for the trainers which will be helpful for any future French language trainer who will encounter similar challenges

Tables des tableaux	6
Table des figures	6
Introduction	7
1. Le cadre	9
<i>1.1. Une nation multilingue et plurilingue : l'Union indienne</i>	9
<i>1.2. L'enseignement du FLE en Inde et dans le Tamilnadu</i>	12
1.2.1. Le système éducatif indien et le statut du français	14
1.2.2. Les instructions officielles sur la formation des enseignants en Inde et dans le Tamilnadu	15
1.2.3. La culture d'apprentissage dans le Tamilnadu	16
<i>1.3. L'Alliance française de Madras à Coimbatore</i>	18
1.3.1. La situation de l'antenne de l'Alliance française de Madras à Coimbatore	20
1.3.2. Le credo d'enseignement à l'Alliance française de Chennai	22
1.3.3. Les cours présents pendant mon stage	23
<i>1.4. Identification du public bénéficiant de la formation</i>	25
1.4.1. Présentation générale des enseignantes-stagiaires	26
1.4.2. Formation initiale des enseignantes-stagiaires	27
1.4.3. Apprentissage et enseignement à l'Alliance française, une volonté particulière	28
2. Identification des besoins et définitions des objectifs	30
<i>2.1. Présentation du processus d'ingénierie de la formation</i>	30
<i>2.2. Les besoins en formation</i>	30
2.2.1. Les questionnaires destinés aux enseignantes	31
2.2.2. Les questionnaires d'enquêtes auprès des apprenants	32
2.2.3. Les observations de classe	34
2.2.4. Les ateliers de réflexion à partir d'un élément déclencheur	36
<i>2.3. La définition des objectifs de la formation</i>	39
2.3.1. Les modalités de formation	39
2.3.2. La définition de l'objectif général de la formation	40
2.3.3. La définition des objectifs linguistiques et culturels	40
2.3.4. La définition des objectifs pédagogiques	43
2.3.5. Le premier bilan	46
3. Mon action de formation de formateurs	47
<i>3.1. Le perfectionnement linguistique, discursif et culturel</i>	48
3.1.1. Calendrier des séances de formation	49
3.1.2. Développer la compréhension de l'oral	56
3.1.3. Développer la production orale	58
3.1.4. Développer la compréhension et la production écrite	63
3.1.5. Construire une compétence interculturelle	67
3.1.6. Vivre la France et le français en Inde	71

3.2. Formation à la pédagogie communicative dans une démarche « interformative »	72
3.2.1. Mieux comprendre pour mieux utiliser le manuel : <i>Alter Ego 1</i>	73
3.2.2. Mettre en place des techniques pour favoriser l'interactivité en classe et développer une pédagogie de l'expression semi-dirigée et libre vs une pédagogie de la correction	79
3.2.3. Élaborer un clip-vidéo en vue de créer une exploitation pédagogique	83
4. Le bilan de la formation	86
4.1. Les objectifs atteints	88
4.1.1. La deuxième observation de classe : une évaluation	88
4.1.2. L'évaluation du ressenti des enseignantes-stagiaires	96
4.1.3. Mes propres conclusions	102
4.2. Mes stratégies de formatrice	104
4.2.1. La rédaction d'un journal de bord	104
4.2.2. La gestion des interactions verbales et non verbales	106
Conclusion	108
Bibliographie et sitographie	111
Annexes	115
<i>Annexe 1 : Le cycle scolaire du primaire au B. Ed au Tamil Nadu</i>	116
<i>Annexe 2 : Questionnaire des besoins pédagogiques destiné aux enseignantes-stagiaires</i>	117
<i>Annexe 3 : Questionnaire des besoins linguistiques destiné aux enseignantes-stagiaires</i>	119
<i>Annexe 4 : Questionnaire destiné aux étudiants</i>	120
<i>Annexe 5: Grille d'observation de classes</i>	122
<i>Annexe 6 : Observations de classe par une enseignante-stagiaire</i>	123
<i>Annexe 7 : Séance à partir du sketch de Gad Elmaleh, La cigarette</i>	124
<i>Annexe 8 : L'argumentation écrite, adaptation à un public FLE d'une séquence pédagogique destinée à des lycéens français</i>	127
<i>Annexe 9: Les compétences interculturelles décrites par le CECR</i>	129
<i>Annexe 10 : Séquence pédagogique en phonétique et phonétique corrective</i>	130
<i>Annexe 11 : Activités en compléments d'Alter Ego 1</i>	131
<i>Annexe 12 : Contrat didactique élaboré par les enseignantes-stagiaires</i>	133
<i>Annexe 13 : Séquence pédagogique sur les jeux en classe de langue</i>	134
<i>Annexe 14 : Démarche de la séquence sur Jeux de mains jeux de vilains</i>	140
<i>Annexe 15 : Contenus pédagogiques de la séance sur jeux de mains jeux de vilains</i>	142
<i>Annexe 16 : Bilan de la formation</i>	143
<i>Annexe 17 : Remarques de Christine sur les copies B2 des enseignantes-stagiaires</i>	147
<i>Annexe 18 : Article sur la fascination des indiens pour Hitler</i>	148

Tables des tableaux

<i>Tableau 1: Profil des enseignantes-stagiaires</i>	26
<i>Tableau 2: Niveau de départ des enseignantes-stagiaires dans les 5 compétences définies par le CECR</i>	27
<i>Tableau 3: Définition des objectifs généraux et spécifiques en formation linguistique et culturelle</i>	42
<i>Tableau 4: Définition des objectifs généraux et spécifiques en formation pédagogique</i>	45
<i>Tableau 5: Vue d'ensemble des séances sur l'oral</i>	52
<i>Tableau 6: Vue d'ensemble des séances sur l'argumentation</i>	53
<i>Tableau 7: Vue d'ensemble des séances en pédagogie</i>	55
<i>Tableau 8: Commentaires sur les progrès des enseignantes-stagiaires par capacité langagière</i>	103

Table des figures

<i>Figure 1: Carte linguistique de l'Inde</i>	10
<i>Figure 2: Carte administrative de l'Inde</i>	13
<i>Figure 3: Organigramme de l'Alliance française et de ses antennes</i>	20
<i>Figure 4: Alter Ego 1, Dossier 1, leçon 1, p.18</i>	89
<i>Figure 5: Alter Ego 1, Dossier 5, leçon 1, p.82</i>	92
<i>Figure 6: Alter Ego 1, Dossier 5, leçon 1, p.85</i>	94
<i>Figure 7: Alter Ego 1, Dossier 5, leçon 1, p.83</i>	95

Introduction

L'étude de la langue française dans les écoles apparaît en Inde au cours du XIX^{ème} siècle dans les comptoirs français (Chandernagore, Pondichery) sous l'influence de la présence française mais aussi dans les villes sous domination britannique (Lucknow, Kolkata, Mumbay) sous l'impulsion d'intellectuels parsis, bengalis entre autres. Cet enseignement ciblait la littérature française de France principalement. Son enseignement passait par l'écrit littéraire, la traduction français-anglais et l'histoire de France d'un point de vue anglais dans les villes britanniques.

Aujourd'hui cependant, les contenus liés aux études françaises évoluent vers des études plus générales dans un contexte d'ouverture à l'international. La prise de distance par rapport à l'influence de l'anglais et de l'héritage britannique sur l'Inde et les Indiens occupe de plus en plus les esprits et les travaux universitaires.

D'un côté, les universités indiennes se sont ouvertes depuis les années 70 à la littérature de l'espace francophone et d'un autre côté, l'Alliance française prend en charge les habiletés à communiquer. En cela, l'enseignement-apprentissage du français rejoint une volonté moderne qui est de préparer l'apprenant à la demande géographique¹ et socio-économique émergente.

Dans cette perspective de changement, la formation de formateur est une priorité. Des initiatives dans ce sens tentent de percer un peu partout dans les universités indiennes. L'Alliance Française de Madras, en coopération avec l'Ambassade de France, est un autre des acteurs les plus dynamiques. Elle met en place des formations à destination des enseignants et futurs enseignants de français dans le but de promouvoir un enseignement qui soit le reflet des préoccupations contemporaines. Dans le cadre de mon stage de Master 2, je me suis demandée comment former, pour l'antenne de l'Alliance française de Madras à Coimbatore, des enseignantes de français du sud de l'Inde qui ont étudié dans cette antenne et dans le système indien.

J'ai émis l'hypothèse qu'une action de formation de formateur qui réactualise les savoirs en langue, culture et pédagogie pourrait être l'un des moyens de contribuer à un changement en cours. En effet, les enseignantes n'étant jamais allées en France ou dans un pays francophone et n'ayant eu de relations régulières avec des natifs, une seule formation pédagogique ne nous semblait pas suffisante. Ainsi proposer un enseignement

¹ Les lieux d'apprentissage du français se trouvaient dans les métropoles. Aujourd'hui, si l'on veut sauver le français en Inde, il faut viser les moyennes et petites villes.

du français qui admette une réalité plurielle et en mouvement par des moyens et des approches novatrices permettrait de répondre à une volonté de changement. Mais, élaborer un plan de formation implique de prendre de nombreux paramètres en compte, dont le cursus de formation initiale des enseignantes-stagiaires à qui il est nécessaire de proposer une formation adaptée.

Avant de mettre en place mon action, j'ai réalisé une période d'observation d'un mois en visitant des classes, en distribuant des questionnaires et en consultant des études sur l'état des lieux du français en Inde et sur la société indienne. Cette période avait pour objectifs de faire un « état des lieux » quant aux moyens et outils dévolus à l'enseignement du français et d'identifier les difficultés, les attentes, des acteurs concernés.

J'ai recherché des thèmes de travail qui puissent inspirer ce public de femmes et lui permettre de faire des liens, des comparaisons mais aussi de construire des affinités et des relations plus personnelles avec la langue et la culture française. Même si, depuis quelques années, l'Alliance française de Madras est une des plus actives dans le développement de ses antennes, le manque de ressources humaines et financières que connaissent les petites et moyennes villes en pleine expansion, ne lui permet pas de répondre à la demande croissante. Suite à ces quatre semaines sur le terrain et aux constats que j'ai faits, j'ai décidé d'intervenir à deux niveaux d'ingénierie, l'ingénierie du système de formation, en dessinant un plan de formation avec une attestation labellisée Alliance Française à la fin de la formation, et l'ingénierie pédagogique, avec la création de supports pédagogiques.

Dans un premier temps, je présenterai le cadre général dans lequel s'est déroulée mon action de formation, pour comprendre la spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère en Inde, à l'antenne de Coimbatore et le rôle des différents acteurs ainsi que les enjeux. Je proposerai une analyse des besoins afin de définir des objectifs précis de formation avant de tirer un premier bilan. Puis, je m'intéresserai au contenu de la formation en soulignant autant que faire se peut les aspects les plus pertinents. Enfin, je dresserai le bilan de cette action, et étudierai mes stratégies de formateur qui ont pu améliorer les actions menées durant les quatre mois de stage.

1. Le cadre

La république de l'Inde se situe au sud de l'Asie et occupe la majeure partie du sous-continent indien. En superficie, l'Inde est comparable à l'Europe et est classée au septième rang mondial avec 3,3 millions de kilomètres carrés (l'Europe, 4,2 millions). Autrement dit, l'Inde fait six fois la France. La distance qui sépare Grenoble, mon lieu d'études et Madras, lieu d'une partie du stage, est de 7784 kilomètres.

1.1. Une nation multilingue et plurilingue : l'Union indienne

Le paysage linguistique de l'Inde est caractérisé par une complexité rare, sculptée tant par le nombre de langues et d'alphabets (respectivement 1652 langues dont 398 officiellement répertoriées et 25 alphabets) que par leurs origines (indo-européennes, dravidiennes, tibéto-birmanes et austro-asiatiques) ou leurs répartitions géographiques et leurs utilisations, socialement codifiées. Le hindi ou hindustani se détache par le nombre de locuteurs (environ 420 millions sur une population d'1 milliard). On considère actuellement que les 22 langues constitutionnelles regroupent plus de 70% de la population indienne. Ajoutons également que sur les quatre familles de langue, les langues *indo-européennes* dominent dans le nord (le hindi, le panjabi, le bengali, le gujarati...) et les langues *dravidiennes* dominent dans le sud (le tamoul, le telugu, le kannada, le malayalam...). Que cette fascinante situation linguistique ne nous fasse pas oublier de mettre en garde le lecteur : de nombreux indiens sont monolingues et/ou ne maîtrisent aucune des langues officielles.

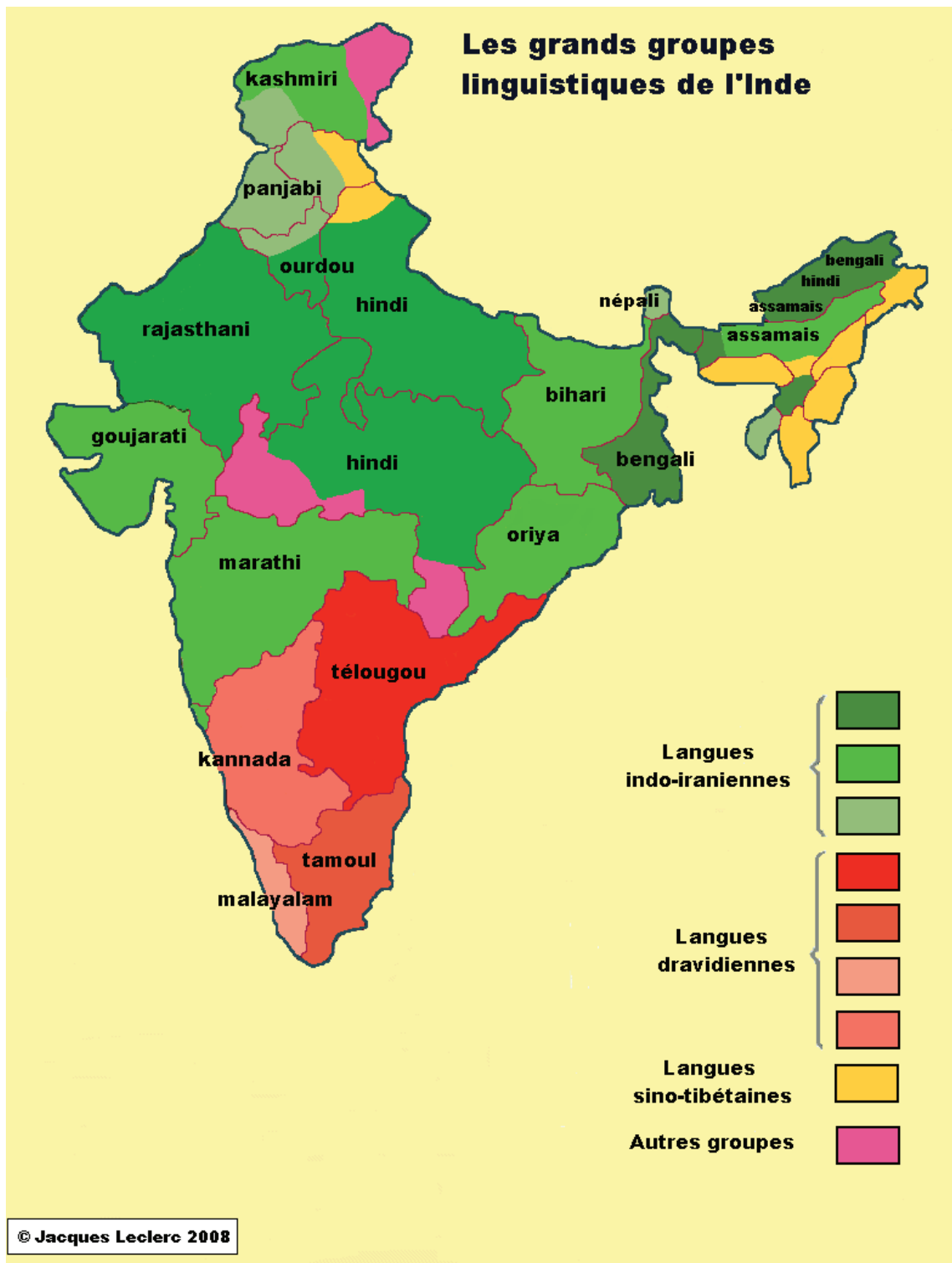


FIGURE 1: CARTE LINGUISTIQUE DE L'INDE

Après l'indépendance, une des questions cruciales qui incombaient aux nouveaux dirigeants concernait le choix de la langue officielle. Tous étaient d'accord pour trouver une langue *panindienne*, mais entre les partisans du hindi et ceux de l'anglais, de violents combats idéologiques ont fait rage. D'un côté, le hindi s'imposait face à l'anglais vu comme la langue d'une petite élite formée par l'opresseur. D'un autre

côté, l'anglais apparaissait comme la seule langue « réellement » panindienne dans la mesure où elle était la seule capable de transcender les clivages régionaux et religieux émergents. Finalement, le hindi et l'anglais (qui n'est parlé couramment que par environ 5% de la population) figurent comme les deux langues officielles de l'Union indienne dans la Constitution. En outre, les 28 États fédérés choisissent leur(s) langue(s) officielle(s) et/ou reconnaissent d'autres langues : la langue officielle au Tamilnadu est le tamoul (parlée par 70% de la population), mais le malayalam, le telugu et le kannada sont reconnus dans certains districts (figure 1).

Dès 1947, le gouvernement s'efforça de mettre en place la politique des trois langues, « the three languages formula ». Dans sa forme actuelle (elle a subi plusieurs amendements), cette loi articule la langue maternelle ou régionale, une langue officielle (l'anglais ou le hindi) et une langue indienne ou étrangère. Dans un pays multilingue où la plupart des États (21 sur 28) ont adopté une ou plusieurs langues officielles et protègent des langues régionales tout en utilisant l'anglais comme langue de communication (entre les gouvernements fédéraux, dans l'administration, à l'université, dans les postes importants, dans les rues, à la télévision ...), cette politique des trois langues peut s'interpréter comme « le reflet des tensions contradictoires entre volonté d'intégration nationale et volonté de respecter les droits des minorités. » (*Revue Hérodote*, n. d.).

Idéalement, cette politique se traduit à l'école ainsi : les enfants des états hindiphones ont le hindi en L1, l'anglais en L2 et une langue dravidienne en L3; quant aux enfants du sud, prenons le Tamilnadu comme exemple, ils ont le tamoul en L1, l'anglais en L2 et le hindi en L3. Mais en réalité, cette loi reste inapplicable : que ce soit pour des facteurs idéologiques (d'un côté, les dravidiens refusent d'apprendre le hindi qui est perçu comme le « symbole de l'oppression et du pouvoir d'état », et d'un autre, les indiens du nord choisissent systématiquement le sanskrit ou une langue européenne en L3), économiques (employer un professeur d'une langue maternelle minoritaire pour 15 élèves alors qu'un professeur d'anglais peut en avoir 40) ou humains (le manque de personnel enseignant dans certaines langues). Dans les faits, on recense environ une soixantaine de langues maternelles enseignées au primaire.

Il n'empêche qu'au-delà des conflits politico-linguistiques, la grande majorité des Indiens, même monolingues, sont confrontés dans leur quotidien au multilinguisme. Alors que nous imaginons mal une grand-mère française ne parlant que le français, regarder sans comprendre un journal télévisuel en anglais plus de cinq minutes, il n'est

pas rare qu'une personne âgée tamoule ne parlant que le tamoul regarde le journal télévisuel en anglais. De plus, l'apprentissage des langues étant au cœur du système éducatif, on constate souvent que les enseignants et les élèves communiquent dans une langue, que les cours donnés sont dans une autre langue, que les manuels sont écrits dans une troisième et que les devoirs à la maison sont faits dans une quatrième.

À Coimbatore, un des professeurs de la formation m'a rapporté cette situation : elle enseigne le français en tamoul et en malayalam, tandis que les consignes du manuel sont en anglais et en français, et que les apprenants prennent leurs notes en tamoul, en malayalam et en français. Comme on l'aura compris, les exemples fourmillent.

Enfin, il est important de souligner la familiarité des Indiens avec les « langues étrangères » : contrairement à un Français complexé en anglais à cause de son accent et de sa syntaxe, un Indien y accordera peu d'importance du moment que la communication fonctionne. De plus, contrairement à un Français qui a peur des langues étrangères (cf. les représentations négatives d'une personne bilingue qui était vue au Moyen-âge comme quelqu'un de double) ou qui admire une personne polyglotte, un Indien est beaucoup plus étranger à ce genre de sentiments puisque multilinguisme et plurilinguisme font partie de la vie en société. « *To adjust* » comme disent les Indiens, à une autre langue, à une autre culture est un phénomène normal.

En quoi cette familiarité avec les langues étrangères influence-t-elle l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français ? La question est épineuse et s'éloigne du sujet traité, aussi, nous contenterons-nous de donner quelques pistes de réflexion.

1.2. L'enseignement du FLE en Inde et dans le Tamilnadu

Dans la perspective de former des professeurs indiens tamouls en FLE et de mieux en saisir les enjeux, nous nous intéresserons à présent à l'état du français dans le système scolaire indien. La situation du français en Inde a fait l'objet de rapports et d'articles à partir desquels nous allons bâtir notre réflexion didactique sur l'enseignement du français en Inde et plus particulièrement dans l'État du Tamilnadu (Figure 2).



FIGURE 2: CARTE ADMINISTRATIVE DE L'INDE

1.2.1. Le système éducatif indien et le statut du français

« The presence of the French language in India goes back some 200 years and more coinciding with France's first colonial empire. It has been taught as an academic discipline for more than 150 years. St Joseph's College, Tiruchirapalli [Tamilnadu], is the first institution, on record, to have taught French as early as 1885. And today, undoubtedly, French is the most popular language to be learnt in the Country.» (Borges, 1997)

Jusqu'en 1989, le français a eu le statut de première langue étrangère obligatoire dans l'ensemble des écoles indiennes. Il est aujourd'hui langue optionnelle, en troisième ou quatrième langue étrangère mais reste très présent dans les écoles hôtelières et les filières touristiques. Rappelons aussi que le français est langue co-officielle avec le tamoul dans l'Etat de Pondichéry, ex-comptoir français.

Le système éducatif est centralisé : la scolarité est fixée à dix années obligatoires, suivies de 2 années d'enseignement secondaire supérieur pour rentrer à l'université. Chaque établissement scolaire, qu'il soit public ou privé, dépend d'une haute instance éducative, appelée conseil des études (*Board of Studies*). Ce conseil est en charge d'élaborer le programme scolaire (*syllabus*) au niveau primaire et secondaire (indifférencié en Inde) des écoles qui leur sont affiliées.

Au Tamilnadu, la langue d'enseignement est souvent le tamoul, parfois l'anglais. Le hindi est très peu présent. Quand l'une est langue d'enseignement (L1), l'autre est étudiée en tant que matière obligatoire (L2). Certaines écoles proposent dès la VII standard ([Annexe 1](#)) l'enseignement d'une troisième langue (L3), en application de la politique des trois langues. Celle-ci peut être indienne (nationale ou régionale) ou étrangère mais en général, la L3 est accessible de la classe X à XII, soit à partir de 15 ans. Le français est choisi soit en L3, soit en L4.

Parmi les langues étrangères choisies aux examens des classes X et XII, le français arrive en tête devant le hindi. Au Tamilnadu, les postes de professeurs de hindi diminuent pendant que ceux des professeurs de français augmentent. Outre le fait que le hindi a mauvaise presse dans le sud de l'Inde, il semblerait, d'après les témoignages des professeurs et des apprenants, que le français soit perçu par les adolescents comme une langue facile (plus que l'allemand) où il est aisé d'obtenir de bons résultats aux examens finaux. Et en effet, lorsque l'une des professeures que j'ai eue en formation m'a montré les résultats de l'une de ses classes, les notes variaient entre 17/20 et 20/20. «C'est simple, si je mets de mauvaises notes dans une matière dont le coefficient est très petit, soit les élèves partent, soit ils se plaignent auprès du directeur. » m'a-t-elle confié.

Bien que le français soit inscrit aux programmes d'enseignement des cinq *Boards of Studies* en tant que matière optionnelle, les écoles n'en proposent pas systématiquement l'enseignement. Les raisons invoquées pointent presque toujours un manque d'enseignants. Néanmoins, selon les rapports officiels, on estime à environ 300 000, le nombre d'élèves qui optent pour cette langue aux niveaux primaire et secondaire ; à 60 000 pour ce qui concerne l'enseignement supérieur.

Le manuel FLE de l'élève est choisi ou conçu par chaque Board of Studies : certains manuels relèvent de la méthodologie directe, d'autres de la méthodologie communicative.

1.2.2. Les instructions officielles sur la formation des enseignants en Inde et dans le Tamilnadu

Sans mentionner les initiatives récentes des associations du FLE comme le CLAIM (*Centre de Linguistique Appliquée de l'Inde Méridionale*), l'AF (*Alliance française*) ou l'AITF (*Association of Indian Teachers of French*) car elles ne concernent pour l'instant qu'une minorité de professeurs, aucune formation spécifique au métier d'enseignant du français n'est mentionnée dans les instructions officielles. Il y a bien un diplôme d'enseignement avec un contenu pédagogique, le *Bachelor of Education* (B. Ed.) obligatoire pour les enseignants des classes I à XII, mais celui-ci n'existe pas encore en langues étrangères. Ce qui signifie sur le plan économique, que les enseignants de français sont vacataires de l'État : ils n'ont pas de postes fixes et n'ont que peu de chance de voir leur salaire augmenter au cours de leur carrière. À moins qu'ils ne passent un BEd dans un autre domaine que le français.

Quant à la formation des enseignants indiens de français, O. Coutagne, qui a fait un stage de trois mois à l'université de Goa, tire dans son mémoire de Master 2 FLE PRO la conclusion suivante : « [...] souvent, en ce qui concerne le français, on ne demande aucune formation pour l'enseigner dans les collèges et les lycées car les professeurs de français sont rares : un professeur d'anglais ou d'histoire par exemple, qui a fait du français pendant 2 ans à l'université, qui a le B.A. (même obtenu il y a plusieurs années, à l'âge de 17/18 ans) peut être amené à enseigner le français car on n'est pas prêt à payer un professeur uniquement pour le français » (Coutagne 2008 : 27). Or, sachant que l'apprentissage du français à l'université n'amène pas un niveau supérieur au niveau A2 du CECR (à l'exception de quelques universités en Inde), on peut avancer sans beaucoup de craintes que la formation linguistique et culturelle est

très réduite pour les professeurs de français en Inde. J'ai été, à plusieurs reprises, surprise de devoir discuter en anglais avec des professeurs de français.

Plus généralement, Y. Meunier, un stagiaire FLE en 2010 dans le Tamilnadu, relève dans son mémoire un extrait de la presse qui pointe ouvertement du doigt les problèmes de formation : « Are teachers across the country equipped to teach at the same level? There are a number of schools which disburse meagre salaries, as against the norms, recruit teachers who are not fit for the job. » (Common syllabus woes, *The New Indian Express*, February 25 2010, p. 8)

Finalement, Meunier évoque l'hypothèse qu'un candidat qui a été formé au moyen des manuels d'enseignement d'un conseil des études aura plus de chance d'être embauché comme enseignant dans ces écoles qu'un candidat issu d'un conseil dont la méthodologie d'enseignement participe d'une autre méthodologie. Autrement dit, la « formation » commence dès le début de la scolarité. Entre formation et conditionnement, la frontière est subtile.

1.2.3. La culture d'apprentissage dans le Tamilnadu

Les modèles intériorisés

Comme nous venons de le sous-entendre, on devient enseignant en imitant ses professeurs du primaire et de l'université. Or, imiter ses professeurs revient à faire appel aux modèles intériorisés durant sa scolarité pour transmettre la langue cible. Ce sont donc ces modèles que nous allons tenter de décrire afin de mieux comprendre les difficultés et/ou les facilités des professeurs indiens à l'égard de la méthodologie communicative.

1/ La langue qui sert d'échange entre l'enseignant et les apprenants est l'anglais, sinon le tamoul : j'ai pu constater ce fait au cours des observations de classe et lors de mes lectures à ce sujet.

2/ La domination de l'écrit, qui se projette également dans les autres langues enseignées : « Qu'importe la méthodologie prise, les techniques d'enseignement du français transitent seulement par l'écrit² » (Meunier : 2010). Même quand les éditeurs accompagnent les manuels de supports audio, les conditions matérielles font défaut

2 Une mention particulière revient à CISCE qui évalue le candidat en français sur une production orale. Il est donc supposé que dans ses écoles une partie des cours de français se fait à l'oral.

(coupures de courant régulières, pas de magnétophones). De plus, le temps de parole de chaque apprenant est réduit à des prises de parole sommaires pour donner la réponse à des exercices de type structural étant donné le nombre élevé d'élèves par classe.

3/ Comme "feed-back" auprès des apprenants, les commentaires sont plus que sommaires : "He wrote « Very bad » at the bottom of the page" (Narayan : 1935). Le récit ne date pas d'hier et pourtant, d'après les enquêtes que j'ai menées auprès des professeurs et des apprenants, il s'avère que les commentaires d'évaluation du professeur indien se résument à « Bien », « Ok », « Pas bien. » ou « Recommence ». Nous reviendrons plus tard sur l'évaluation car elle a été l'un des *leitmotifs* de la formation des professeurs.

4/ Dans la philosophie hindoue, de même que couper la parole à un brahmine ou un guru est pire que de commettre un crime, on ne conteste pas ouvertement l'autorité supérieure, et pour le sujet qui nous occupe, celle du maître et/ou du directeur.

5/ Les professeurs ont l'habitude d'enseigner à un grand public : entre 30 (assez rare) et 80 apprenants par classe. L'espace étant confiné, le professeur n'a pas la possibilité de se déplacer dans les rangs. Il reste debout derrière son bureau. La pédagogie des grands groupes a été maintes fois évoquée au cours de la formation.

On l'aura compris, quand bien même le manuel s'inscrit dans une méthodologie communicative, les professeurs indiens enseignent en grande majorité *via* une pédagogie traditionnelle qui se transmet de génération en génération depuis le début du XIX^{ème} siècle.

Choix méthodologiques, culturels et linguistiques des manuels en usage

Chaque *Bords of Studies* prescrit son manuel. Le CBSE par exemple, impose *Entre Jeunes 1 et 2* pour les classes IX et X, un manuel communicatif fabriqué par des professeurs d'universités indiennes et mise en place en 1995. Ce manuel n'est pas la seule ressource didactique utilisée dans la classe par le professeur qui fera très souvent appel aux manuels qui l'ont formé. En regroupant les deux données, il est donc possible de dresser un aperçu des représentations du français en Inde et dans le Tamilnadu. Cette brève étude nous permettra de mieux apprécier les choix méthodologiques, culturels et linguistiques de l'Alliance française que nous présenterons plus tard.

Parce que beaucoup de manuels qui font figure de référence dans l'apprentissage du FLE au Tamilnadu sont datés, qu'ils participent de la méthodologie active comme le *Mauger Bleu* (1953), de la méthodologie structuroglobale audiovisuelle comme le

Mauger Rouge (1971) de la méthodologie communicative première génération comme *Intercodes* (1978) ou de la méthodologie communicative comme *Nouveau Sans Frontières* (1989), *Panorama* (2000) *Bonne route* (1988) ou même d'*Entre Jeunes* (1995), les représentations et images véhiculées dans les classes de français ne sont plus en adéquation avec la société contemporaine française. En outre, il arrive aussi de tomber sur des manuels des années 30 tels que *French Modern Course* (1939) communément appelé Le Dondo ou d'autres manuels du temps de la colonisation britannique, en anglais et dans une approche grammaire-traduction.

Cependant, comme le souligne Meunier dans son mémoire, ces ouvrages ne sont pas consultés « pour leur intérêt civilisationniste, mais pour combler un besoin linguistique. » (Meunier, 2010 : 41). Or, après étude, Meunier affirme que ces manuels diffusent des règles de grammaire, des tournures de phrases et du lexique qui n'ont plus cours en France.

Enfin, notons que même si le CBSE impose un manuel à orientation communicative fabriqué par des Indiens pour des Indiens, ce conseil n'a organisé aucune formation auprès des professeurs pour assurer la diffusion de ce nouvel instrument, de sorte que ces derniers se retrouvent à utiliser *Entre Jeunes* avec les anciennes méthodologies.

Pour conclure sur l'état du français en Inde et plus spécifiquement dans celui qui nous intéresse pour notre formation d'enseignants, nous retiendrons trois aspects. La demande de français dans les écoles augmente. Dans le même temps, il manque de professeurs de français pour satisfaire cette demande et ceux qui enseignent souffrent d'un manque de formation et de reconnaissance sociale et économique. Enfin, il y a un décalage entre les manuels à orientation communicative en cours dans le système scolaire et les techniques d'enseignement encore traditionnelles.

1.3. L'Alliance française de Madras à Coimbatore

En Inde, 300.000 personnes au total (dans et hors système scolaire) apprennent le français chaque année dont 25.000 apprenants dans le réseau des Alliances Françaises. « Et encore, nous sommes loin d'avoir atteint le potentiel maximum », explique Jacques Cretin, directeur pédagogique de l'Alliance Française de New Delhi

jusqu'à septembre 2010. (Sinclair, 2008 [internet]). C'est l'effectif le plus élevé de toute l'Asie.

La langue française plaît beaucoup aux jeunes actifs ou étudiants issus des classes moyennes supérieures qui constituent le gros des effectifs des Alliances. Ils sont de plus en plus nombreux à considérer l'apprentissage du français comme un plus sur le CV qui ouvre des opportunités d'emplois dans le tourisme, l'hôtellerie ou même la mode. Et puis le mythe de la France, pays romantique, culturel et culinaire demeure.

Créée en 1953, l'Alliance Française de Madras est une association à but non-lucratif sous le régime indien de l'*Act of Society*. Sa mission se décline en deux points:

- *enseigner la langue Française à Madras et dans le Tamilnadu.*
- *favoriser la rencontre entre les deux cultures à travers l'organisation d'activités culturelles.*

L'Alliance française de Madras compte 15 professeurs à temps plein et 18 professeurs à temps partiel, tous vacataires.

Elle fait partie du réseau des 15 Alliances Françaises en Inde, sous la juridiction de l'Ambassade de France à New Delhi, et du réseau international des Alliances Françaises. A l'échelle nationale, l'AF de Madras fait partie du CLAIM (*Centre de Linguistique Appliquée de l'Inde Méridionale*) qui est un outil de coopération franco-indien réunissant l'AITF (*Association of Indian Teachers of French*), le Bureau de Coopération Linguistique et Educative de l'Ambassade de France en Inde, et l'AF de Madras. Ainsi, l'Alliance française est un véritable réseau franco-indien : les professeurs sont indiens (tamouls dans la majorité des cas) mais il n'est pas rare de croiser dans les couloirs des Français de passage, des artistes, des stagiaires, des volontaires internationaux, des conférenciers... indiens et français.

L'Alliance française de Madras propose :

- des **cours de français langue étrangère** à environ 3000 étudiants par an de tous âges et tous niveaux,
- des **cours de spécialité** (français des affaires, plateformes téléphoniques) dans de nombreuses entreprises de la ville,
- des formations à distance « **Click on French** », dont elle suit les apprenants grâce à des tuteurs bien formés,
- une formation à l'**interculturel** (de plus en plus demandée) reconnue et appréciée qui intéresse vivement les Indiens amenés à travailler avec des Français et les Français en contact avec l'Inde,
- une **formation en langue et interculturel** en amont des étudiants désirant poursuivre des études dans des pays francophones,

- une **formation continue et initiale de ses enseignants** en français général, en français sur objectifs spécifiques et en interculturel,
- une **formation continue du personnel de la bibliothèque.**

Yasmine Daâs est la directrice des cours de l'Alliance française de Madras qui compte également trois antennes dans le Tamilnadu à Coimbatore, Trichy et Madurai. Ces villes sont situées en moyenne à 500 kilomètres de Chennai.

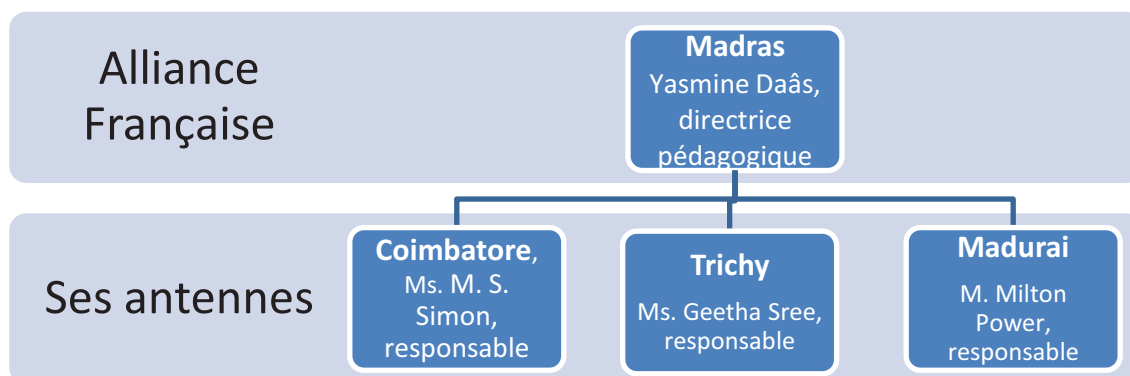


FIGURE 3: ORGANIGRAMME DE L'ALLIANCE FRANÇAISE ET DE SES ANTENNES

1.3.1. La situation de l'antenne de l'Alliance française de Madras à Coimbatore

L'antenne de l'Alliance française de Madras (AFM) à Coimbatore est située dans les locaux du PSG Institute of Management (PSGIM), un « College » renommé à Coimbatore et en Inde, dans le domaine de l'entrepreneuriat et du management. Coimbatore est une ville de taille moyenne en Inde qui doucement est en train de se développer au niveau de ses industries. C'est un carrefour dans le sud de l'Inde pour les voyageurs de toutes sorte (touristes indiens et étrangers, homme d'affaires...). L'antenne de l'AFM à Coimbatore est née en l'an 2000 à la demande de l'Institut qui souhaitait compter l'enseignement du français parmi son offre de formation. Ainsi, en échange du « prestige » de l'AF, le directeur de PSGIM a proposé à l'AFM d'héberger gratuitement l'antenne à Coimbatore: il s'agit d'un bureau en forme de couloir et d'une salle de cours spacieuse. En plus de cela, après 17 heures, l'AF peut disposer de toutes les salles de cet institut. Il ne s'agit pas d'une collaboration mais le directeur de PSGIM est très favorable au développement de l'AFM à Coimbatore

De cet accord particulier résulte deux types de public pour l'Alliance française:

- les étudiants de master de PSGIM, une centaine par an, sont un public de type « captif ». Ils doivent choisir entre le français et le japonais en L3, et la L3 n'a pas une cotation élevée (5% de la note finale à l'examen). Ils ont environ 20 ans. 10% seulement de ce public passent le DELF A1.

- les apprenants de l'Alliance française sont un public de type « non-captif ». Ils apprennent le français en plus de leurs activités journalières. Ils font parfois plus de 4 heures de route aller-retour pour assister aux cours. On rencontre tous les âges. Environ 80% d'entre eux passent les épreuves du DELF A1, 60% le DELF A2 et 40% le DELF B1. Leur motivation est essentiellement basée sur le plaisir de découvrir un pays et une langue mais correspond aussi à des fins professionnelles.

Les acteurs

Merlin Sarah Simon, originaire de Madras, est la responsable de l'AFM à Coimbatore depuis son ouverture. De niveau C2, elle suit actuellement une formation à distance en master 1 FLE avec l'université de Rouen. Elle est accréditée pour faire passer les épreuves du DELF et du DALF. Merlin accueille régulièrement des stagiaires FLE et enseigne depuis 10 ans pour l'Alliance française de Madras.

Christiane est enseignante depuis 2009 à Coimbatore. Comme Merlin, elle est accréditée pour faire passer les épreuves du DELF et du DALF. Elle est diplômée d'une licence de FLE à distance à Rouen. Mais nous laisserons son cas de côté car elle ne souhaite pas participer à la formation.

Les professeurs que je dois former ont été recrutées par Merlin et l'ancienne Volontaire du Progrès au début de l'année 2009 dans l'urgence de trouver des professeurs pour l'antenne de Coimbatore. Il n'y a pas eu de sélection compte tenu qu'elles n'étaient que trois volontaires parmi celles qui avaient eu leur niveau B2 (le minimum exigé pour être professeur à l'AF) et que Merlin désirait laisser sa chance aux trois.

Le matériel

Les ressources technologiques se résument à un lecteur CD-DVD avec télévision et un poste Cd et K7 plus ou moins fiable dans la salle de classe ; un ordinateur portable, une imprimante et un ordinateur dans le bureau avec une connexion internet haut débit selon les heures. Les ressources documentaires sont de deux ordres : une petite bibliothèque ouverte à tous, apprenants et professeurs, avec des ouvrages de

littérature classique, des guides touristiques sur les régions françaises, beaucoup de donations de l'Ambassade de France en Inde, le tout assez peu consulté et enfin, une armoire derrière le bureau contenant des manuels pédagogiques, avec ou sans le guide pédagogique, des outils spécialisés comme des ouvrages de grammaire, des épreuves type de DELF/DALF, ainsi que des disques de chansons françaises avec des exploitations pédagogiques. Pour faire des photocopies, la bibliothèque du PSG est disponible.

1.3.2. Le credo d'enseignement à l'Alliance française de Chennai

A mouse was strolling with its kids
when a cat jumped in front of them.
The mouse was shouting "Bow bow!"
And the cat ran away !"
THAT'S THE ADVANTAGE OF
LEARNING A FOREIGN LANGUAGE !

(Powerpoint de présentation de l'AF à
Coimbatore, Simon, 2010)

Dans un pays, qui comme nous l'avons vu précédemment, mise sur un enseignement du FLE principalement écrit s'appuyant sur des manuels anciens, l'Alliance française, elle, se démarque par sa volonté d'enseigner le français *d'aujourd'hui* au moyen d'une méthodologie communicative et interculturelle. Le powerpoint de présentation de l'Alliance française destiné aux visites dans les lycées, en plus de commencer par un dialogue humoristique entre un chat et une souris, proclame ainsi ce qui est *unique* à l'AF : « Modern and efficient learning, authentic documents, recent text books, audiovisual support, cross cultural learning and global learning : reading, listening, writing and speaking. ».

Pour favoriser un apprentissage de type communicatif, l'AFM à Coimbatore, après avoir travaillé avec *Le Nouvel Espace 1* (1995), *Forum 1* (2000) et *Connexion* (2004) a adopté depuis trois ans le manuel *Alter Ego* (2006) pour les niveaux A1, A2 et B1. Les apprenants de niveau B2, voire C1 travaillent avec *Edito B2* (2006). Ensuite, c'est à l'enseignant de choisir ses documents et de planifier sa progression selon les exigences du CECR en vue de l'obtention du DALF C1 et C2.

Pour les cours avec les étudiants du PSGIM, l'AFM préconise *Objectif Express A1/A2* (2005) qui est un manuel tourné vers le monde de l'entreprise.

Les manuels sont bien en cohérence avec les objectifs pédagogiques qu'annonce l'Alliance française dans ses brochures publicitaires.

Au niveau de la formation des professeurs, l'AFM organise des stages de formation pour les nouvelles recrues afin de les sensibiliser aux particularités de l'Alliance française. Mais le manque d'effectifs (que ce soit au niveau des formateurs ou des professeurs) ne permet pas à l'heure actuelle d'offrir cette même formation à Coimbatore, situé à huit heures de train de Madras.

Les trois règles d'or soumises à réflexion lors des stages de formation sont contenues ci-dessous :

1. L'anglais est interdit dans la classe de français. Même si la traduction peut être d'un grand secours, la politique de l'AF consiste à l'interdire afin qu'il ne soit utilisé qu'à *minima*.

2. L'apprenant est un « client responsable » : s'il ne fait pas ses devoirs, il n'appartient pas au professeur de le punir ou de l'humilier.

3. La « pédagogie du plaisir » : on ne force pas un apprenant à passer 20 minutes sur la même difficulté.

1.3.3. Les cours présents pendant mon stage

Les cours dispensés pour les étudiants du PSGIM ont lieu le mercredi, le vendredi et le samedi matin. Ces étudiants ont quatre heures de français par semaine étalées sur deux séances par semaine durant 4 semestres. Il s'agit de cours très extensifs : entrecoupés de vacances, de périodes d'examen, de week-ends d'intégration et autres, *Objectif Express A1/A2* (2005) n'est jamais terminé. Les classes sont composées d'environ 30 étudiants mais en comptant les absences, il en reste environ 20, voire moins. Seuls les plus motivés sont présents.

Quant aux cours destinés aux apprenants de l'AF, trois formules existent et elles se mettent en place à partir de 15 inscrits (20 maximum):

Les cours extensifs, deux séances par semaine de trois heures :

- Les cours du week-end au tarif de 8100 roupies ainsi que ceux de la semaine à un tarif plus avantageux pour 160 heures de formation aux niveaux A1, A2 et B1 (*Alter Ego* et le cahier d'exercices inclus)
- Les *crash-courses* ou cours intensifs, qui ont lieu pendant les vacances d'été sur 80 heures à raison de trois heures par jour sauf le week-end au tarif de

4800 roupis (manuel et cahier d'exercice inclus). Le manuel adopté est le même que pour les cours extensifs.

À mon arrivée à Coimbatore en février 2010, cinq cours de français étaient ouverts dont deux pour les étudiants de PSGIM. Ces derniers étant réputés difficiles, c'est Merlin Sarah Simon qui les prend en charge. L'AF comptait deux classes de niveau A1: une classe pendant la semaine et une autre le week-end. Une classe de niveau A2 avait lieu le week-end.

À mon départ, trois classes « AF » seront ouvertes : deux de A1 et une autre de A2.

Entre temps, les cours ouverts lors de mon arrivée auront pris fin. D'autres, dont un cours de A2, deux cours de A1, un cours de B1, plus une session de crash-courses, seront ouverts. Pendant deux mois (avril-mai), aucun des professeurs de la formation n'a assuré de cours de français.

La principale difficulté que connaît cette antenne est le temps d'attente (parfois plus d'un an) pour qu'une classe de niveau supérieur soit ouverte. Cela est dû à la réduction du nombre d'apprenants entre les niveaux. De nombreux facteurs peuvent expliquer ce phénomène, mais le manque de formation des enseignantes n'est pas un facteur à exclure. Pourquoi par exemple ne reste-t-il à la fin d'une session que 5 apprenants dans une classe de 15 inscrits au départ ?

Pour résumer la situation de l'antenne de l'AF de Madras à Coimbatore, nous rappellerons les points principaux développés ici :

- L'antenne, tout en étant indépendante, est au cœur du système scolaire indien (un institut très moderne) à Coimbatore, une ville sans beaucoup de contact encore avec l'étranger ;
- La volonté de l'AF est de se démarquer de l'enseignement du FLE dans le système indien de par ses effectifs mais aussi de par ses manuels, ses techniques d'enseignement et sa volonté de formation continue ;
- C'est une toute petite structure avec peu de cours, peu d'enseignants, peu d'activités et où le nombre d'apprenants varie (pas les étudiants du PSG), ce qui rend instable et précaire la situation des professeurs mais aussi la progression de l'apprentissage des apprenants.

1.4. Identification du public bénéficiant de la formation

Ces professeurs ont en commun d'être des femmes, d'être polyglottes (au moins trois langues) et d'avoir exprimé le désir de suivre une formation de formateurs. Trois d'entre elles enseignent pour l'Alliance française depuis un an. Il s'agit de Sindhuja, Malathy (qui quittera la formation à mi-parcours) et Parimala. Les deux autres stagiaires Reena et Jeeva ont été acceptées dans la formation car elles souhaitent enseigner à l'Alliance à l'avenir.

1.4.1. Présentation générale des enseignantes-stagiaires

	Age et ville d'origine	Situation de famille	Activités professionnelles et nombre d'heures par semaine	Langues parlées	Durée de l'apprentissage du français, et résultats examen CECR
Parimala V.	31 ans Coimbatore, Tamilnadu	Mariée, pas d'enfants	Professeur de français dans deux écoles secondaires et à l'AFM 41 heures	Tamoul, Anglais, Français	10 ans B2 (54%)
Sindhuja V.	19 ans Coimbatore, Tamilnadu	Célibataire, vit chez ses parents	Etudiante en littérature anglaise et professeur à l'AFM 36 heures	Tamoul, Anglais, Hindi, Français	5 ans C1 (54%)
Malathy R.	31 ans Coimbatore, Tamilnadu	Mariée, Deux enfants	Service clientèle pour une entreprise française et professeur à l'AFM 31 heures	Tamoul, Anglais, Français	8 ans C1 (52%)
Reena V.	30 ans Nagercoil, Tamilnadu	Célibataire, vit chez ses parents	Enseignement dans le secondaire et à l'université, en cours particuliers, Interprète, Traductrice Entre 25 et 35 heures	Tamoul, Anglais, Français, Allemand, Espagnol, Japonais	7 ans B1 (87%) B2 en cours
Jeeva G.	48 ans Selangor, Malaisie	Mariée Deux enfants	Professeur chercheur dans une université et dans le secondaire. Poursuit un doctorat PhD sur l'enseignement du français dans le Tamilnadu : développement et perspective 46 heures	Bahasa Melayu, Anglais, Tamoul Telugu	25 ans avec une coupure de 5 ans C1 (57%)

TABLEAU 1: PROFIL DES ENSEIGNANTES-STAGIAIRES

De ce tableau de présentation, trois facteurs sont à prendre en compte pour la formation :

1- Toutes les stagiaires ne sont pas libérées de leur travail pour la formation. Elles assurent au minimum 30 heures par semaine. Il sera difficile de trouver des horaires communs.

2- Trois enseignantes sur cinq enseignent le français dans le système scolaire indien, ce qui signifie qu'elles enseignent dans des conditions radicalement différentes de l'AF : le nombre d'élèves est plus élevé dans les écoles, l'espace est plus petit, le manuel, le programme ainsi que la méthodologie d'enseignement varient.

3- Leur situation de famille révèle deux profils très différents : celles qui sont « adultes » et qui ont une famille à gérer comme Jeeva et Malathy (avec enfants) et Parimala (sans enfants), et celles qui sont encore sous la garde de leur parents comme Sindhuja et Reena. Cela jouera notamment dans leur réaction face à des sujets tabous ou peu traités en Inde mais communs en France.

1.4.2. Formation initiale des enseignantes-stagiaires

Au niveau linguistique

D'après leurs résultats aux certifications du CECR (voir tableau ci-dessus), elles se situent entre les niveaux B1 et C1, avec de très modestes résultats. Cependant, au fil de la formation, il est apparu de plus en plus clairement qu'elles n'avaient pas le niveau annoncé.

D'après mes critères³, voici le niveau des cinq stagiaires pour chaque capacité langagière selon les descripteurs du CECR au début du stage.

	Ecouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Ecrire
Parimala V.	B1 en cours	B1 acquis	B1 en cours	B1 en cours	B1 en cours
Sindhuja V.	B2 acquis	C1 en cours	B2 acquis	B2 acquis	C1 en cours
Reena V.	A2 acquis	B1 acquis	B1 acquis	B1 en cours	B1 en cours
Jeeva G.	B1 en cours	B2 en cours	B1 acquis	B1 acquis	B1 acquis

TABLEAU 2: NIVEAU DE DEPART DES ENSEIGNANTES-STAGIAIRES DANS LES 5 COMPETENCES DEFINIES PAR LE CECR

³ Critères basés sur une production.

Ce tableau révèle qu'elles éprouvent des difficultés à l'oral, et en particulier pour la compréhension de l'oral et la production de l'oral en interaction. Quand je dis « difficultés », c'est par rapport à leur niveau officiel.

Au niveau pédagogique

À part Malathy, elles ont commencé le français à l'université avant de venir à l'Alliance française. D'après les enquêtes menées sous forme de questionnaires écrits, on peut avoir un aperçu des manuels qui ont guidé leur apprentissage : (du plus vieux, ceux de Jeeva, au plus récent, celui de Sindhuja): *Le français et la vie* (Le Mauger Rouge, 1971), *InterCodes* (1978) *Bonne route* (1988), *Mantra* (1998) et *Campus 1* (2005) et 2 (2006).

À l'Alliance française, les professeurs citent neuf manuels : *Le Nouvel Espaces 1 et 2* (1995), *Forum 1, 2 et 3* (2005-2006), *Connexion 1* (2004), *Alter Ego 2* (2006) et *Édito B2* (2006).

En tant qu'enseignantes, voici les manuels qu'elles utilisent/ont utilisé hors AF : *Fréquence Jeunes* (1994), *Nouveau Sans Frontières* (1985), *Initial* (2004), *Junior* (1997), *Mantra* (1998), *Panorama* (2000) et *Campus 1* (2005).

A l'AF, elles n'ont enseigné qu'avec *Alter Ego 1* et/ou 2. Parimala n'utilise pas les guides pédagogiques en tant qu'enseignante, mais en fait usage à l'Alliance française. Sindhuja, qui travaille uniquement à l'AF, n'en avait pas connaissance à mon arrivée. Les autres sont familières des guides pédagogiques. « Il nous sauve la vie ce guide pédagogique ! » dixit Malathy, lors des séances de réflexion organisées en début de formation pour repérer leurs besoins.

1.4.3. Apprentissage et enseignement à l'Alliance française, une volonté particulière

Apprendre le français à l'Alliance française signifie que l'on est d'une famille de niveau social élevé (entre 1 et 5% de la population indienne).

Paradoxalement, enseigner à l'AF ne rapporte guère comparé aux salaires des écoles privées. À Madras par exemple, les professeurs de FLE, qui ne travaillent qu'à l'Alliance, ne cachent pas leur motivation : elles enseignent pour le plaisir et l'amour du français, non pour la rémunération. À Coimbatore, la situation est à nuancer : les professeures travaillent en dehors de l'AF pour subvenir à leurs besoins. Dans ce cas-là, pourquoi enseigner à l'Alliance française ?

L'attrait indéniable de l'AF réside, comme nous l'avons évoqué plus haut, dans son contact plus concret et contemporain avec la réalité française, que ce soit au niveau culturel, linguistique ou didactique. Il ne serait donc pas irrationnel, partant de ce constat, d'émettre l'hypothèse qu'apprendre/enseigner à l'Alliance française traduit, pour les professeures de

Coimbatore au moins, un certain désir de s'affranchir : s'affranchir de l'enseignement sclérosé et traditionnel mais aussi s'affranchir de la condition de la femme en Inde.

Malathy illustre justement notre propos : pour palier à son ennui de jeune mariée au foyer, elle a décidé d'apprendre le français. Cela symbolisait pour elle non seulement une échappatoire à un mariage peu engageant mais aussi un défi personnel et une revanche sur une scolarité peu brillante. Aujourd'hui, soutenue par son mari, elle est passée de femme au foyer à professeur à l'AF et travaille au service clientèle pour une entreprise française implantée en Inde.

Le cas de Jeeva est également révélateur : née en Malaisie mais tamoule d'origine, elle est venue vivre en Inde dans le cadre d'un mariage arrangé. Sa principale motivation, maintenant qu'elle a accompli ses devoirs de mère et d'épouse, est d'effectuer un stage de formation linguistique et pédagogique en France pour voyager, quitte à passer pour « révolutionnaire » (dixit Jeeva) auprès de sa famille.

Des exemples plus quotidiens de ce que nous nous permettons d'appeler *l'émancipation féminine à travers le français*, ont jalonné toute la formation. Rentrer à 21 heures chez soi en bus après nos séances de formation alors que les femmes ne sont pas censées être seules à l'extérieur après 21 heures, boire ne serait-ce qu'une goutte de vin pour être fière de répondre aux questions des apprenants « Oui, j'ai déjà bu du vin français. », caricaturer les professeurs traditionnels indiens dans des jeux de rôle, représentaient un défi et une ouverture face à un mode de vie traditionnel et conservateur dans son ensemble.

Elles étaient ravies de partager avec une Française cette transgression qu'elles s'autorisaient et cela n'a pas manqué d'épicer la formation et lui a donné une dimension affective indépendante des objectifs de la direction de l'Alliance française.

À ce jour, en Inde, nous pouvons retenir que deux réseaux co-existent : les écoles chargées de remplir les objectifs fixés par la politique éducative indienne et les Alliances françaises qui se dévouent au rayonnement du français et de la culture française; qu'il n'est pas rare que ces réseaux coopèrent : la situation de l'antenne de Coimbatore en est un des exemples; qu'enfin ces réseaux peuvent se compléter : quand les écoles indiennes délivrent un savoir purement livresque et sans lien avec les réalités du monde francophone, les AF enseignent une langue « vivante » *via* des supports pédagogiques toujours renouvelés, quand les écoles ne proposent que des règles de grammaire, de conjugaison et des listes de vocabulaire, l'AF mise principalement sur les habiletés communicatives, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire n'étant perçus que comme des outils.

2. Identification des besoins et définitions des objectifs

Au vu de la situation de l'enseignement du FLE dans le Tamilnadu et au regard des objectifs de l'Alliance française qui « se veut un pôle d'excellence au service de la langue et des cultures françaises et francophones » (Brochure de l'AF de Madras), la formation de formateurs se pose comme un outil essentiel au développement et à l'amélioration de l'offre de formation. « On manque de moyens et de professeurs qualifiés" déclare Jacques Creton, ex-directeur pédagogique de l'Alliance Française de New-Delhi (Sinclair, 2008 [internet]), ce qui confirme encore un besoin urgent de formation.

2.1. Présentation du processus d'ingénierie de la formation

La mission d'ingénierie a commencé en amont du stage et dès les premiers échanges téléphoniques avec ma tutrice de stage. La commande de stage se présentait ainsi : « Il s'agit de perfectionner leur niveau de langue, de leur apporter une formation pédagogique et de permettre à ses professeurs d'avoir un contact avec la réalité et les cultures françaises » (Yasmine Daâs). Les buts étaient donc clairs ; il fallait sur le terrain dans les besoins identifiés reconnaître les plus urgents et les plus « faisables » dans le temps imparti et avec les conditions matérielles et humaines à disposition. Il était nécessaire de prendre en compte tous les acteurs de la formation en plus des professeurs-stagiaires: les apprenants, Merlin S. Simon, Y. Daâs et mes constats personnels après des visites de classes. En effet, comme le dit A. Meignant, « le besoin de formation est la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés, et traduisant un accord entre eux sur des manques à combler par le moyen de la formation. » (1997, p.150)

2.2. Les besoins en formation

Pour mieux concevoir les contenus de la formation, j'ai donc procédé à une étude de terrain sous la forme d'enquêtes, puis à une analyse des réponses. J'ai basé mon étude de terrain sur 5 sources de données différentes :

1. Les attentes et ambitions de l'Alliance française en marge de l'enseignement du système éducatif indien (analysé dans la partie 1 de ce mémoire).
2. Un questionnaire d'enquête sur la formation continue auprès des enseignantes.

3. Un questionnaire d'enquête auprès des apprenants.
4. Les observations de classe auprès des enseignantes Malathy, Parimala et Sindhuja pendant les quinze premiers jours de mon séjour en Inde.
5. Une séance de réflexion sur les besoins de formation que ressentaient les quatre enseignantes présentes dès le début de la formation.

Je présenterai les résultats de cette étude de manière synthétique, en prenant soin de décrire ma démarche.

2.2.1. Les questionnaires destinés aux enseignantes

Le danger des questionnaires écrits m'avait été signalé par ma tutrice de stage : les enseignants indiens accordent peu d'importance à l'écrit et se prêtent assez difficilement à ce genre d'expérience. Sur les deux questionnaires distribués aux cinq enseignants-stagiaires, l'un portant sur leur parcours et les besoins de formation pédagogique ([Annexe 2](#)) et l'autre sur les besoins de formation linguistique ([Annexe 3](#)), je n'ai réussi à récolter que le premier.

Les deux premières questions m'ont tout d'abord permis de situer les enseignantes-stagiaires dans leur cadre de vie général, c'est là que je me suis rendue compte qu'elles étaient multilingues et qu'elles avaient un très gros volume horaire de travail par semaine.

Les six questions suivantes m'ont permis ensuite de connaître leur parcours en FLE. Cette partie-là de l'enquête m'a servi dans la partie 1 de ce mémoire pour décrire le public de la formation. Je souhaitais également interroger leurs représentations sur la différence entre un professeur de FLE indien et un professeur natif sachant qu'elles avaient eu des stagiaires français comme professeur avant moi. Et en effet, les réponses m'ont aidée à mieux endosser mon rôle de formatrice française. Les idées qui ressortent sont les suivantes : le professeur indien rassure les débutants, connaît mieux le système éducatif indien, tandis que le natif est indispensable pour enseigner l'accent « original » (2 fois), possède un vocabulaire plus vaste et un contenu culturel plus riche (2 fois). Enfin, la méthodologie du natif est plus « récente », plus « animée » (2 fois).

Dans la dernière partie, je voulais avoir connaissance des ressources informatiques et littéraires dont elles disposaient, du temps qu'elles pouvaient consacrer à la formation chez elles et enfin des besoins qu'elles estimaient prioritaires en matière de pédagogie. Elles devaient classer dans un tableau une liste de neuf besoins par ordre de priorité. Les réponses furent plutôt variées mais en faisant une analyse quantitative,

les contenus de formation qui sont arrivés dans les trois premières positions sont : créer des activités à partir de documents authentiques pour compléter *Alter Ego*, apprendre à développer la motivation et la communication dans la classe de FLE et développer l'expression orale. Vient ensuite la compréhension orale, ce qui confirme l'intérêt pour la pédagogie de l'oral.

Enfin, au niveau linguistique, les besoins qu'elles mentionnent hors questionnaires sont la compréhension de l'oral (elles parlent du « débit » des Français et des « bruits de fond »), la phonétique, notamment la discrimination [s] et [z], et la production orale et écrite avec des difficultés pour argumenter, faire des synthèses, résumer, plus à l'écrit qu'à l'oral précisent-elles, utiliser les mots de liaison. Enfin, elles ont évoqué la difficulté des chiffres qu'elles ne voient qu'au début de leur apprentissage. L'argumentation leur pose un problème particulier dans la mesure où elles ne sont pas du tout habituées à argumenter. En effet, la culture indienne ne permet pas aux enfants d'argumenter pour parvenir à leurs fins. Ainsi, cet exercice leur apparaît totalement surréaliste, d'autant plus qu'elles n'ont commencé à le voir qu'au niveau B2. Du moins, telle est leur impression.

2.2.2. Les questionnaires d'enquêtes auprès des apprenants

S'intéresser aux apprenants était indispensable pour compléter l'analyse des besoins. J'ai donc distribué des questionnaires ([Annexe 4](#)) à une classe de PSG (12 apprenants) et à deux classes de l'Alliance française (11 apprenants), ce qui fait un total de 23 enquêtes recueillies.

Excepté les questions 1, 7 et 8 qui concernent la formation en français initiale et le matériel technique à disposition, les réponses se ressemblent d'un public à l'autre. Le tamoul est la langue maternelle de la plupart des apprenants mais on trouve aussi un teluguphone et quelques malayalamophones. D'après les enquêtes, la principale motivation de ces apprenants est d'apprendre une nouvelle langue (15 sur 23). J'ai été surprise de constater que seulement 7 apprenants souhaitent s'en servir dans un but professionnel ou d'études en France. Aucun ne mentionne l'obligation d'apprendre le français. En revanche, une apprenante, peut-être plus honnête que les autres, écrit : « It is supposed to be easy. »

Les questions 2, 6 et 9 visaient à comprendre quel rapport avaient ces apprenants avec le français en dehors de la classe. Les deux tiers des apprenants sont les premiers de leur famille à apprendre le français. Mise à part deux qui disent lire en français sur internet et deux qui empruntent des ouvrages à la petite bibliothèque de l'AF, le reste

des apprenants, soit ignorent qu'il y a une bibliothèque, soit ne lisent jamais en français. Enfin, il semblerait d'après les réponses que les apprenants n'aient pas de contact avec des francophones natifs. Néanmoins, le tiers des apprenants disent parler français entre amis (Indiens ou Français, ils ne le précisent pas mais sans doute Indiens dans la mesure où ils ne précisent pas Français et qu'il y a très peu de Français à Coimbatore).

Si j'en crois mes questionnaires, pratiquement aucun des apprenants n'est bilingue. C'est que la formulation de ma question dans un contexte indien multilingue était ambiguë : au lieu de demander comme dans le questionnaire pour les professeurs « Quelles autres langues parlez-vous ? », j'ai demandé « Quelles autres langues étrangères parlez-vous ? ». Etant donné que ni les langues indiennes ni l'anglais ne sont considérés comme des langues étrangères, je n'ai pas pu savoir combien de langues parlaient ces apprenants *via* ce questionnaire.

Enfin, au niveau *pratique de classe*, c'est une nouvelle fois l'oral (compréhension et production) qui arrive le plus souvent en première position et de loin : que ce soit dans ce qu'ils pratiquent déjà en classe ou dans ce qu'ils aimeraient travailler en priorité dans la classe. Nous pouvons également noter un désir de faire plus de grammaire et de production écrite en deuxième position.

Ce qui distingue les deux publics, ce sont leurs parcours d'apprentissage : alors que la majorité des apprenants de PSG ont déjà appris le français à l'école dans les classes XI et XII, le public de l'AF dans son ensemble commence le français à l'AF. Ce qui a pour conséquence que les apprenants de PSG ont connu les manuels d'enseignement *Mantra* et *Cours de langue et de civilisation française (Le Mauger bleu)* alors que les apprenants de l'AF ne connaissent qu'*Alter Ego*. En conséquence, les apprenants de PSG sont plus représentatifs du système scolaire indien. Enfin, tous les apprenants de PSG disposent d'un ordinateur avec une connexion internet tandis que seulement la moitié des apprenants de l'AF en disposent.

Outre qu'il y a indéniablement une différence de classe sociale et d'âge entre les deux publics, nous pouvons retenir que ces deux publics présentent des traits communs. Bien sûr la différence de classe sociale et d'âge influe sur leur apprentissage du français : les apprenants de PSG sont fortement imprégnés de la méthodologie traditionnelle du système scolaire indien tandis que ceux de l'Alliance française ne connaissent que les méthodologies communicatives pratiquées par des enseignantes indiennes, elles-mêmes influencées par l'enseignement traditionnel. Mais dans les deux cas, le contact avec la France, la francophonie et le français est très limité, la mixité linguistique est très réduite puisqu'ils parlent tous tamoul, et enfin les apprenants

expriment dans l'ensemble la volonté de travailler davantage les compétences orales de compréhension et de production.

2.2.3. Les observations de classe

Les visites de classes s'avéraient le moyen le plus concret pour comprendre la situation d'enseignement que vivaient trois des enseignantes de la formation (les autres, je le rappelle, n'enseignant pas encore à l'Alliance française.).

Pour me préparer mentalement à ces observations de classe, j'ai répertorié des critères d'observation, exprimant les compétences requises dans une situation d'enseignement à l'Alliance française, avec une approche communicative. Ces critères s'articulaient autour de neuf axes: organisation du cours, contenu, gestion du temps, gestion de la classe, animation de la classe, clarté, aisance linguistique, matériel pédagogique utilisé et stratégies de correction ([Annexe 5](#)). Cependant, ne souhaitant pas effrayer les apprenants ni les enseignantes avec des airs d'inspectrice (j'étais française, cela suffisait), j'ai décidé de ne prendre aucune note et de rapporter mes observations dans mon journal de bord. Ma stratégie de prise de contact avec la classe était de me présenter ouvertement aux apprenants comme quelqu'un qui allait aider leur professeur, « déjà très bon », pour enseigner encore mieux. Suivait ensuite une interaction entre les apprenants et moi-même, les apprenants étaient très curieux de parler avec une française pour la première fois de leur vie pour la plupart. Enfin, je prenais place parmi les apprenants et ouvrait mon manuel à la leçon du jour. L'enseignante parfois m'interrogeait pour se voir confirmer quelque chose ou demander des précisions sur des aspects culturels. En cela, j'ai tenté d'adapter la méthodologie de l'ethnologie sur l'observation participante (Malinowski, Lapassade) au contexte de la classe de FLE. Le lien entre l'observation et l'intervention peut poser des problèmes de subjectivité mais cette méthodologie a eu l'avantage de mettre à l'aise les différents acteurs.

Ces différentes observations m'ont permis d'établir un certain nombre de constatations, individuelles et collectives.

Avant de dresser l'inventaire des besoins collectifs, je présenterai d'abord les difficultés particulières de chacune des enseignantes en mettant l'accent sur les interactions.

Parimala manquait incontestablement de confiance en elle : elle a sollicité mon intervention à de nombreuses reprises. Son cours semble pourtant bien préparé et les apprenants sont détendus. De manière générale, l'interaction enseignant-apprenant et entre apprenants est satisfaisante. Elle explique ce qu'il faut faire, répète les points

importants et les fait répéter aux apprenants, elle suscite la curiosité des apprenants, a l'air de bien les connaître. Cependant, elle les laisse réfléchir pendant dix-minutes sur la même question en se contentant de commentaires tels que « Non, encore », « Allez ! », « Réfléchissez ! », « Vous pouvez le faire. », « Faites un effort. ». Si au bout de dix minutes, les apprenants n'ont toujours pas trouvé la solution, elle leur demande de réfléchir à la question à la maison. Faisant tout cela avec le sourire, et les apprenants étant joueurs, le climat dans la classe n'en est pas détérioré. De mon point de vue, Parimala semble dure avec ses apprenants.

Dans la classe de Sindhuja, le climat général est plus tendu : les apprenants n'osent pas prendre la parole et Sindhuja a l'air d'incarner le professeur sévère. Cette enseignante, que j'avais pourtant vue si souriante avant d'entrer dans la classe, n'était visiblement pas à l'aise dans son rôle de professeur. Elle a tendance à accuser les apprenants d'être mauvais lorsqu'ils ne répondent pas, elle fournit la réponse sans même avoir reformulé la question ni avoir attendu quelques secondes de réflexion. Même quand les apprenants répondent mais d'une voix faible, elle ne le remarque pas. Et quand ils se font entendre, c'est un « ok » rude et froid qui sort de sa bouche. Mise à part une gestion de l'interaction plutôt insatisfaisante, j'ai aussi remarqué des problèmes dans la préparation du cours. Visiblement, elle découvre les pages d'*Alter Ego* en même temps que les apprenants alors qu'elle affirme avoir préparé son cours. À la fin du cours, elle a exprimé ses difficultés pour s'adresser à un public plus âgé qu'elle.

Le contexte de la classe de Malathy était atypique puisqu'elle donnait les derniers cours à des A1 qui allaient passer leur DELF : elle consacrait ses dernières séances à des entraînements pour cette épreuve. J'ai donc assisté à la production orale puis à la correction en groupe classe. Malathy était souriante, utilisait un ton agréable et enthousiaste et la correction s'est passée dans une interaction permanente. Les apprenants, de façon agréable, se corrigeaient entre eux. En dehors de la classe, elle m'a dit qu'elle avait des difficultés pour évaluer les productions écrites et orales, ainsi que pour jouer des scènes qui se passent dans un contexte français lors des évaluations sur la compétence orale (prix et produits français).

De manière générale, voici mon diagnostic : les enseignantes passaient trop de temps pour les activités écrites, évaluaient les productions écrites en demandant aux apprenants de lire leur production sans apporter de corrections ni même poser des questions pour éclaircir un passage peu clair, laissaient très peu d'autonomie aux apprenants (pas ou peu de travaux en groupe), étaient très directives. Dans la

compréhension orale, elles faisaient répéter et restituer à l'écrit l'ensemble de l'enregistrement, au détriment d'une compréhension plus globale ou sélective. Enfin, dans la préparation du cours, aucun objectif n'est donné au début du cours et quand je leur pose la question des objectifs, Sindhuja me dit que ce n'est pas utile et Parimala qu'elle ne savait pas qu'il fallait le faire. Elles ont en commun, étrangement, de ne pas utiliser le tableau.

Cependant, alors que je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus traditionnel (grammaire-traduction, exercices structuraux qui s'éternisent), j'ai été surprise de constater que les enseignantes (avec un bémol pour Sindhuja) centraient nettement l'enseignement-apprentissage sur l'apprenant et non sur la langue. La disposition de la classe est en U, chaque élève prend la parole plus d'une fois dans la séance, toutes les compétences sont traitées au cours d'une séance de trois heures, et enfin, aucune des enseignantes n'utilise l'anglais.

Enfin, ce qui m'a semblé poser le plus de problèmes, est un problème de reformulation, d'explicitations, bref, un inconfort certain avec la langue et la culture françaises. Lorsqu'un apprenant pose une question de vocabulaire, elles ont tendance à répéter la même définition, sans reformuler, trois ou quatre fois, jusqu'à ce que l'apprenant, las, acquiesce. La tendance également remarquée est la représentation étriquée d'une langue française « officielle » et unique et leur tendance de ce fait à sur-corriger les apprenants en phonétique et en grammaire. Alors même que le message des apprenants était compréhensible, les enseignantes n'hésitaient pas à couper la parole (que ce soit pour la lecture ou la production spontanée), ce qui entravait naturellement la communication et la rendait parfois impossible.

2. 2.4. Les ateliers de réflexion à partir d'un élément déclencheur

Deux des professeurs étant venues observer pour la première séance de réflexion, le cours (élément déclencheur) que je donnais à des apprenants de B1, j'ai décidé de partir de leurs observations pour animer un petit débat en classe. De plus, sachant qu'il est toujours difficile de prendre conscience de ses propres besoins, cette activité m'a semblé parfaite pour compléter, infirmer et/ou confirmer les besoins déjà recensés. Pour la deuxième partie de la séance de réflexion sur l'identification des besoins, j'ai choisi de les faire réfléchir sur le manuel *Alter Ego 1* et 2 par groupe.

Pour la première partie de la séance, j'ai procédé de façon systématique : à partir des remarques de Jeeva ([Annexe 6](#)), et de Parimala, j'ai demandé au groupe

classe de mesurer les avantages et les inconvénients de ma façon de faire puis de décrire les effets produits sur les apprenants. Entre réflexion et récit d'anecdotes issu de leurs expériences professionnelles, la séance s'est révélée très intéressante pour l'analyse des besoins mais aussi comme source de motivation et d'enthousiasme pour la formation à venir. Regardons de plus près les remarques de Jeeva et Parimala :

1. *L'enseignante aide les étudiants avec des indices*
2. *Elle pose beaucoup de questions pour faire parler les étudiants*
3. *Elle explique un mot inconnu avec beaucoup d'autres*
4. *Elle donne des informations culturelles et sociologiques*
5. *Elle raconte des évènements de sa vie personnelle pour expliquer un mot, une*

situation

Selon moi, ces observations, au-delà d'un besoin méthodologique, mettent en lumière une fois de plus le besoin caché évoqué déjà plus haut, celui d'un perfectionnement linguistique et socioculturel. En effet, si on part du principe qu'elles remarquent ce qu'elles ne font pas facilement, ces observations expriment avant tout un manque d'aisance linguistique (en vocabulaire notamment dans les trois premières remarques) et socioculturel (remarque 4). La remarque 5 enfin fait apparaître une représentation très figée et scolaire de ce que peut être l'enseignement / apprentissage d'une langue. En effet, j'avais remarqué lors des observations de classe qu'elles ne sortaient pas du contenu du manuel. Je me suis alors demandée dans quelle mesure cette interaction aussi limitée ne venait pas tout simplement d'un malaise avec la langue et la culture française.

Dans la deuxième partie de la séance, je leur ai demandé individuellement de répertorier pendant un quart d'heure les activités et documents qui leur avaient posé des difficultés en tant qu'enseignantes. Ainsi, elles faisaient appel à ce que les didacticiens appellent une *situation-témoin* ou une référence personnelle. La mise en commun à travers un débat a été très stimulante et a abouti à la demande générale de décortiquer *Alter Ego* en ma présence. En effet, Malathy a expliqué qu'elle passait des heures au téléphone avec Parimala au sujet d'*Alter Ego* dont les contenus étaient souvent obscurs pour elle. L'exemple donné a révélé qu'aucune des trois autres professeures n'étaient en mesure de fournir une explication à Malathy. Comment expliquer à un public d'adolescents indiens une phrase comme « Tu ne t'es pas rasé ce matin, tu piques, lui dit-elle. » (Cahier d'exercices d'*Alter Ego 1*) dans un pays où toucher une personne du sexe opposé n'est autorisé qu'après le mariage et quand on ne sait pas qu'en France, se faire la bise est un moyen de dire bonjour. Ne possédant pas cette explication, Malathy a choisi de ne pas faire l'activité : ce problème

illustre parfaitement leur éloignement avec la culture française et la répercussion dans leur pratique de classe.

Cette séance a permis de prendre en compte la nécessité d'apprendre à se servir de son outil de travail, *Alter Ego 1*. Enlever les zones d'ombre avec une native, enrichir les leçons quand on estime que l'objectif travaillé n'est pas suffisamment clair ou que le document support n'est pas pertinent dans le contexte indien constituait donc un nouveau besoin à intégrer aux objectifs de la formation.

L'étude de terrain et l'analyse des besoins constituaient une étape nécessaire pour fixer les objectifs de la formation. En effet, au vu des résultats, il est évident qu'il faut axer la formation sur les habiletés orales et culturelles, autant au niveau linguistique que pédagogique. Mais au-delà d'une visée purement pratique, ces échanges provoqués par les entretiens et les visites de classe ont permis de créer un véritable climat de coopération entre les enseignantes-stagiaires et moi-même. Cette phase de sensibilisation, que j'ai pris soin de placer sous le signe du plaisir en apportant des spécialités françaises ou des gâteaux indiens lors des séances de réflexion, a suscité un enthousiasme certain, servant ainsi de phase introductive aux sessions de formations elles-mêmes.

2.3. La définition des objectifs de la formation

Depuis les années 70, les didacticiens de français langue étrangère incitent à programmer les formations à partir d'un objectif général de formation décomposé en différents objectifs opérationnels. Exposer ses objectifs quand on est formateur dynamise l'acte d'apprentissage en lui donnant du sens et une finalité concrète. C'est pour cela que j'ai décidé de travailler à la formulation d'objectifs et de sous-objectifs. Je me suis bien entendu basée sur mon analyse des besoins.

2.3.1. Les modalités de formation

La durée de la formation a été fixée à 80 heures, avec une moyenne de six heures par semaine. La condition pour bénéficier de cette formation était d'enseigner à l'Alliance française ou en échange de cette formation, d'enseigner à l'Alliance française quand les enseignantes-stagiaires seraient prêtes. Face à l'irrégularité des enseignantes-stagiaires, Merlin Sarah Simon et moi-même avons décidé au bout d'un mois de rendre la formation payante par une somme symbolique. Nous espérions ainsi responsabiliser les professeurs et les rendre plus assidues.

Pour ce qui est de l'élaboration du plan de formation, il s'avérait absolument essentiel de rester souple dans l'organisation des contenus. Rester souple me permettait de répondre aux besoins spontanés émergeant au fil de la formation. Ces besoins étant l'expression de problèmes rencontrés *in situ*, je me devais de suivre la maxime « Battre le fer tant qu'il est chaud. ». Et en effet, ayant instauré une relation de confiance et d'ouverture au dialogue, cette méthode équilibrant objectifs imprévus et objectifs programmés a suscité beaucoup d'enthousiasme et de participation. En cela, j'étais en accord avec la commanditaire de cette formation. Selon Y. Daâs, ma tâche principale était d'amener ces enseignantes à avoir confiance en elles, en tant qu'enseignantes et en tant que locutrices du français. Si Y. Daâs insistait autant sur des notions telles que la « gentillesse », le « faire-plaisir », la « douceur » et le « respect », c'est parce que ces enseignantes avaient rencontré des problèmes avec une précédente stagiaire française. L'emploi du temps était souple et s'adaptait aux disponibilités des enseignantes-stagiaires. On pouvait faire neuf heures de formation dans la semaine comme trois heures la semaine suivante et rien la semaine d'après. En général, les séances étaient prévues le vendredi soir et le dimanche après-midi.

2.3.2. La définition de l'objectif général de la formation

Avec Daniel Hameline, nous affirmerons qu' « un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en terme de capacité de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. » (Hameline, 1979, cité par Barlow, 1988, p. 18). J'ai décidé d'accorder la plus grande partie de la formation au perfectionnement linguistique et culturel à travers un travail sur l'oral puisque c'était ce qui ressortait le plus dans les cinq sources d'analyse des besoins. Bien sûr, une sensibilisation concrète à l'approche communicative s'avérait nécessaire, mais j'étais convaincue que la compétence langagière devait passer au premier plan. En les mettant à l'aise linguistiquement et culturellement *via* des méthodologies communicatives et actionnelles, j'étais persuadée de leur faire gagner en assurance, qualité indispensable au métier de professeur.

J'ai ainsi formulé deux objectifs généraux à ce dispositif de formation :

« Améliorer la fluidité verbale des enseignantes stagiaires *via* des supports empruntés à la réalité linguistique et culturelle de la France plurielle et contemporaine. »

« Initier les enseignantes aux techniques d'animation, de préparation et d'évaluation d'un cours de FLE dans un contexte Alliance française pour des cours de niveau A1/A2. »

2.3.3. La définition des objectifs linguistiques et culturels

Même si je savais que les compétences écrites devaient être développées, j'ai estimé que la mise en confiance avec la langue passait avant tout par l'oral et sa réception. Autour de l'oral, j'ai donc axé la formation des enseignantes indiennes vers trois angles d'étude :

- Découvrir les variations régionales,
- Augmenter le lexique et les expressions idiomatiques,
- Se rendre compte que toute document authentique peut être construit et argumentée (chanson, reportage télévisuel, émission radiophonique, sketch, texte philosophique, article de presse).

Je présenterai les objectifs opératoires de chaque module sous forme de tableau :

Problèmes identifiés au cours de l'analyse des besoins	Objectif général du module de formation	Objectifs spécifiques du module de formation
1. Difficultés pour argumenter, construire un plan, faire une introduction, poser un problème, lier les idées, conclure	1/ Réaliser un essai argumentatif de niveau B2 sur un sujet familier 2/ Corriger collectivement l'essai de l'une des professeurs Support : Extraits de <i>Guerre et paix</i> de Cazeneuve, <i>Une histoire de l'Inde</i> , p.139, d'Eric Paul Meyer, un texte polémique sur les nouvelles techniques de communications (?)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les fonctions de l'argumentation - Repérer la thèse de l'auteur - Analyser l'introduction - Poser un problème - Reformuler les arguments - Utiliser la ponctuation pour organiser ses idées - Mesurer le degré d'implication de l'auteur via les modalisateurs et les évaluatifs
2. Les enseignantes n'ont l'habitude que de compréhensions orales tirées des manuels	A/ Elaborer un sketch sur le modèle de <i>La cigarette</i> de Gad Elmaleh	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un humoriste français d'origine marocaine avec un accent particulier - Comprendre un débit rapide et un certain langage oral en s'aidant des gestes - Identifier la thèse et les arguments de l'humoriste - Décrypter l'implicite
3. Les enseignantes-stagiaires souhaitent entendre une émission	B/ Comprendre une émission radiophonique <i>Les femmes bénévoles</i> sur RFI	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer des données, exprimer une comparaison - Travailler le lexique de l'enquête sociologique et des activités de loisirs - Découvrir une pratique sociale actuelle (le bénévolat)

de radio		<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser à l'interculturel : prendre conscience de ses stéréotypes - Approfondir et évaluer ses connaissances de la société française d'aujourd'hui
4. Les enseignantes ne distinguent pas les voyelles nasales	Faire une lecture expressive de <i>L'automne</i> de Verlaine	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminer les voyelles nasales - Chercher d'autres mots connus contenant une voyelle nasale
5. Les enseignantes sont friandes d'expressions idiomatiques et n'en connaissent pas assez.	Insérer dans un discours des expressions idiomatiques (<i>L'évaluation et le Cadre européen commun</i> , Tagliante C., p.169-170)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une conversation entre deux employés qui utilisent des expressions idiomatiques - Relever les changements de registres - Faire une lecture expressive de la conversation - Réemployer les expressions idiomatiques dans un jeu de rôle
6. Les enseignantes souhaitent connaître des personnalités célèbres	Découvrir un chanteur engagé : Jean Ferrat (reportage sur TV5)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement et en détail un reportage - Présenter son point de vue et argumenter - S'approprier un vocabulaire nouveau - Enrichir le lexique lié au thème du reportage
7. Les enseignantes n'ont pas l'occasion de rencontrer des Français	Discuter de la vie à Paris avec un parisien authentique <i>via</i> un court métrage <i>Paris je t'aime</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir naturellement avec E. Calixte - Observer le plan de Paris - Décrypter le non dit (gestes et actions) - Comprendre et commenter <i>Montmartre, Quai de Seine</i> et <i>Père Lachaise</i>

TABEAU 3: DEFINITION DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES EN FORMATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Les objectifs de ce dispositif de formation relèvent ainsi de la familiarisation avec la langue et la culture contemporaine de la France et sont sensés les aider à être en confiance dans leur métier vis-à-vis des apprenants. En choisissant de développer les pratiques de l'oral plus que celles de l'écrit, j'admettais le postulat selon lequel l'oral est le vecteur le mieux à même de construire des liens entre la culture cible et sa propre identité.

2.3.4. La définition des objectifs pédagogiques

La formation pédagogique a occupé le dernier tiers de la formation. La progression a respecté une logique de la priorité tout en se concentrant sur la compétence communicative.

Je classerai les objectifs généraux et spécifiques de chaque module dans le tableau suivant :

Problèmes identifiés au cours de l'analyse des besoins	Objectif général du module de formation	Objectifs spécifiques du module de formation
1. Les enseignantes n'arrivent pas à faire comprendre l'intérêt de certaines activités du manuel <i>Alter Ego 1</i> à leurs apprenants.	Construire une leçon 0 en vue de prendre en compte les besoins des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la structure du manuel <i>Alter Ego 1</i> - Prendre connaissance de l'Avant-propos du manuel et du guide pédagogique - Mesurer les enjeux et l'intérêt du contrat didactique - Elaborer son propre contrat didactique
2. Elles sont mal à l'aise avec le manuel <i>Alter Ego 1</i>	Faire une analyse critique d' <i>Alter Ego 1</i> et compléter le manuel en adaptant des activités et en élaborant une séquence didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Décrypter les pré-requis culturels - Adapter les activités au contexte tamoul - Enrichir les leçons d'autres supports et activités
3. Ne savent pas travailler la compréhension orale globale	Rendre plus attractives les activités de compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluer ses stratégies d'écoute - Prendre connaissance d'une stratégie d'écoute de type onomasiologique - Construire des questions de démarrage type
4. Elles dispensent des cours souvent peu communicatifs et monotones: la communication (entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants) est très réduite, elles	Mettre en place diverses techniques de classe suscitant la motivation et favorisant la communication des apprenants tamouls	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluer la dimension communicative de ses pratiques de classe - Capturer et maintenir l'attention des apprenants par le biais d'une intonation de voix adaptée - Utiliser l'espace-classe comme facteur de communication - Mesurer les avantages et les inconvénients du jeu en classe

ne sortent pas des activités du manuel		<p>de FLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des jeux de mise en route
5. Absence de corrections constructives dans les activités orales, ne savent pas quoi évaluer, ne font des évaluations de type DELF qu'à la fin de la session	Mettre en place un dispositif d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le type d'évaluation que l'on met en place (diagnostic, sommative ou formative) - Evaluer les productions selon l'objectif fixé - Prendre connaissance des grilles d'évaluations de C. Tagliante - Mesurer l'intérêt d'évaluer les apprenants régulièrement - Consulter les évaluations présentes dans le guide pédagogique
6. Les enseignantes ne sont pas satisfaites des activités de phonétique d' <i>Alter Ego</i> , ne connaissent pas l'API, corrigent en répétant la bonne prononciation sans fournir d'explications	Proposer des activités de correction phonétique à des apprenants dont la langue véhiculaire est le tamoul	<ul style="list-style-type: none"> - S'approprier l'API à travers des activités - Utiliser l'API en classe de FLE - Présenter les trois méthodes de correction phonétique existantes - Identifier la méthode de correction phonétique mise en œuvre dans les différents exercices de <i>500 exercices de phonétique</i> de D. Abry et ML Chalaron

TABLEAU 4: DEFINITION DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES EN FORMATION PEDAGOGIQUE

Les objectifs relèvent ici de l'acquisition de techniques de classe favorisant la communication, suivant ainsi la même logique que celle que j'adoptais dans le perfectionnement linguistique et culturel des premiers mois de stage.

2.3.5. Le premier bilan

Malheureusement mes deux objectifs étaient trop ambitieux dans la mesure où trois enseignantes sur cinq manquaient de ponctualité et étaient irrégulières. Par exemple, les modules qui nécessitaient au minimum quatre personnes étaient difficiles à mettre en place. Et faire une compréhension orale pour deux enseignantes manquait incontestablement de dynamisme.

J'ai néanmoins obtenu des résultats en combinant objectifs spontanés et objectifs planifiés au-delà même de mes espérances. Tous mes objectifs de formation visaient à développer les productions d'énoncés spontanés mais aussi à les mettre à l'aise face aux apprenants. Quand je suis arrivée, les enseignantes avaient tendance à parler lentement, à beaucoup réfléchir entre chaque énoncé. Jeeva avait des problèmes pour me comprendre et me faisait beaucoup répéter ou répondait sans avoir compris. Parimala, elle, était très timide et ne prenait la parole que contrainte.

Et quand je suis repartie, elles parlaient et comprenaient toutes avec beaucoup plus d'aisance. Lorsque la stagiaire suivante est arrivée dans la classe, ce n'était plus du tout les mêmes personnes que j'avais rencontrées quatre mois auparavant. En rentrant dans la classe, Parimala est venue souhaiter la bienvenue à Christine : elle lui a tendu une main ferme et s'est présentée de façon énergique. Jeeva était plus attentive et comprenait beaucoup mieux Christine. De même, lorsque j'ai observé la classe de Sindhuja après trois mois de formation, je l'ai trouvée plaisantant avec ses apprenants, affichant ainsi une complicité qu'elle n'avait pas lors de mes premières observations.

Pour conclure cette deuxième partie, je dirai que cette étape d'observation, de discussion et d'analyse des différents questionnaires

recueillis m'a permis de comprendre plus en profondeur et en nuance les besoins de ces enseignantes-stagiaires. Sans cette étape, je n'aurais pas correctement évalué la situation, d'autant plus que les représentations que j'avais de l'enseignement-apprentissage du français étaient loin de correspondre à la réalité du terrain. Par exemple, je n'aurais jamais imaginé que les enseignantes-stagiaires avaient de graves difficultés de compréhension et d'expression, qu'elles n'avaient jamais lu d'articles sur la didactique du français langue étrangère, que certaines n'avaient jamais entendu parlé du guide pédagogique ou de la seconde guerre mondiale.

Enfin, la définition des objectifs, que j'ai exposés aux enseignantes-stagiaires un mois après mon arrivée, en leur disant que j'étais disposée à travailler sur d'autres thèmes de leur choix qui apparaîtraient au fil de la formation, a motivé autant les enseignantes-stagiaires que moi-même.

3. Mon action de formation de formateurs

Rappelons en guise d'introduction ce qu'implique une action de formation et quels sont les principes qui l'animent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aujourd'hui.

Tout d'abord, toute formation suppose une transformation, transformation qui passe par une remise en cause de ses pratiques d'enseignement/apprentissage. La résistance attendue et souhaitée (Bourdet :1992) pour qu'il y ait (trans)formation doit être canalisée par le formateur afin d'éviter qu'un sentiment de découragement ou de frustration ne s'installe. Afin d'encourager les enseignantes-stagiaires à pratiquer cette remise en cause/mise à distance, une formation doit mettre en œuvre des méthodes de formation qui visent non seulement l'acquisition, mais aussi la pratique et l'évaluation d'un savoir multiple : un « savoir-faire », un « savoir », un « savoir-être », et un « savoir interpréter », (Beacco, 2000, pp.101-136).

En choisissant de privilégier les pratiques de l'oral dans la perfection linguistique et culturelle autant que dans la formation pédagogique, nous

croyons amener les enseignantes-stagiaires à engager des dimensions affectives et personnelles favorables à la (trans)formation. En effet, plus que sur le langage écrit, « l'intervention sur le langage oral transforme toujours aussi l'identité des sujets. » (Scheuwly, 1997, p. 5, cité par Fisher, 2004).

Tout au long des sessions de formation, j'ai tenu un journal de bord pour me pousser à prendre un recul réflexif sur les techniques que je mettais en œuvre, et leur effet sur les enseignantes-stagiaires. Toutes les analyses qui vont suivre sont tirées de ce journal.

3.1. Le perfectionnement linguistique, discursif et culturel

Les séances de formation axées sur le perfectionnement linguistique, discursif et culturel ont occupé comme je l'ai déjà énoncé environ les deux tiers de la formation. Elles ont été riches d'échanges de points de vue, de découverte de l'autre et de l'ailleurs, de chocs culturels qui souvent se muient en rires complices. C'est pour cette raison que la compétence culturelle sera combinée avec les compétences linguistiques et discursives. J'ai accordé une plus grande attention à l'oral (compréhension et réception) car c'était l'objectif principal de cette formation. Je n'ai pas néanmoins négligé l'écrit puisque nous avons fait un travail sur l'essai argumentatif après l'avoir traité à l'oral. Enfin, la dernière partie que j'ai intitulée « Vivre la France et le français en Inde » soulignera l'importance dans une formation de formateurs d'impliquer les enseignants-stagiaires en dehors du cadre strictement « scolaire ».

3.1.1. Calendrier des séances de formation

Je dresserai ici un calendrier des séances de formations en guise de synthèse ingénierique. Ces calendriers aideront le lecteur à suivre les analyses de la formation qui viennent après. Le premier calendrier synthétisera mon travail sur l'oral, le second sur les écrits argumentatifs et le dernier sur la formation pédagogique. Chacun fera apparaître la date, le support didactique utilisé, les objectifs poursuivis, le matériel complémentaire à disposition ainsi que le temps accordé pour chacune de ces séances et enfin le temps total passé sur le travail oral, écrit et pédagogique.

3.1.1.1.. Séances autour de l'oral

Date et enseignantes stagiaires présentes	Titre du document et source	Objectifs linguistiques et communicatifs	Objectifs culturels	Matériel complémentaire	Temps consacré
18/02/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva	Visite guidée à Paris, in <i>L'évaluation et le Cadre européen commun</i> , Christine Tagliante, p.157, fiche 35	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement la visite guidée - Repérer l'amorce du discours - Parler de son quartier préféré 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un quartier célèbre de Paris - Parler de l'origine de la langue française 	Powerpoint en image des quartiers, rues, et monuments cités dans le document	2h
28/02/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva 05/03/2010 Sindhuja, Jeeva, Malathy	<i>La cigarette</i> , sketch de Gad Elmaleh, youtube	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un débit rapide et un langage oral en s'aidant des gestes - Identifier la thèse d'une argumentation dans l'introduction - Identifier les arguments - Décrypter l'implicite 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un humoriste français d'origine marocaine 	Fiche pédagogique élaboré par mes soins	1h30 30 mn.

		- Élaborer un sketch			
02/03/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva	<i>La bise</i> , dessin-animé tiré de l'émission <i>Karambolage</i> sur Arté		- Découvrir un comportement social français <i>via</i> le point de vue d'écoliers allemands qui font un séjour en France		20 mn
08/03/2010 Malathy, Parimala, Jeeva	« Savez-vous écouter ? », <i>La classe de langue</i> , C. Tagliante, p.75	- Prendre conscience de ses stratégies d'écoute	- Parler de ses pratiques d'écoute dans la vie de tous les jours	Questionnaire sur les stratégies d'écoute	30 mn
12/03/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva, Reena	Les femmes et le bénévolat, tiré de l'émission <i>Parlez moi d'elles</i> , RFI (15 avril 2005)	- Comprendre une émission radiophonique authentique - Exposer des données et exprimer une comparaison - Travailler le lexique de l'enquête sociologique et des activités de loisir	- Découvrir une pratique sociale actuelle - Sensibiliser à l'interculturel : prendre conscience de ses stéréotypes - Approfondir et évaluer ses connaissances de la société française d'aujourd'hui	Fiche pédagogique de RFI	1hx2
19/03/2010 Reena, Sindhuja, Malathy, Jeeva	Dialogue en expressions idiomatiques, <i>L'évaluation en classe de langue</i> , C. Tagliante	- Enrichir ses expressions idiomatiques - Faire une lecture expressive du dialogue après compréhension - Créer un dialogue en réutilisant quelques expressions idiomatiques vues ou déjà vues	- Trouver des expressions équivalentes en tamoul et en anglais	Questions de compréhension orale tirées du livre de Tagliante	3h
20/03/2010 Jeeva, Parimala, Reena	Règlement du concours photographique de la Fête de la francophonie	- Analyser le règlement - Relever les critères pertinents - Attribuer des points à	- Penser à des mots transparents (anglais/français)		1h

		chaque critère			
21/03/2010 Reena, Sindhuja, Parimala	Fête de la francophonie à l'Alliance française	<ul style="list-style-type: none"> - Animer des quizz - Faire l'arbitre - Déguster des gâteaux au chocolat et des gratins 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir une culture générale sur la société et l'histoire de France - Découvrir des spécialités françaises 	Quizz Plats cuisinés	2h
28/03/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva, Reena	Hommage à Jean Ferrat, reportage pris dans le kit pédagogique hebdomadaire de TV5, dossier 184	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement et en détail le reportage - Présenter son point de vue et argumenter - Enrichir le lexique lié à l'engagement des artistes - S'appropriier le nouveau vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un chanteur engagé français - Comparer la situation de Jean Ferrat avec des artistes engagés indiens 	Fiche pédagogique TV5	1hx2
02/04/2010 Sindhuja, Parimala, Jeeva, Reena	<i>Potemkine</i> , chanson de Jean Ferrat mis en image avec des extraits du <i>Cuirassé Potemkine</i> du cinéaste Eisenstein	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un langage poétique - Repérer la construction de la chanson - Enrichir son vocabulaire lié au monde militaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'état d'esprit des années 60-70 en France - Connaître un épisode de l'histoire russe (27 juin 1905) 	Texte de la chanson	1h30
16/04/2010 Jeeva	Rencontre avec E. Calixte, enseignant-chercheur en histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter avec un francophone natif 	-	Un thé et des gâteaux E. Calixte, parisien	1h30
16/04/2010 23/04/2010 Sindhuja, Parimala, Jeeva, Reena	Montmartre, Père Lachaise, Quai de Seine, courts métrages extraits de <i>Paris je t'aime</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des courts-métrages en s'aidant du dialogue et des images - Résumer l'action - Donner son interprétation - Relier ces épisodes à sa propre vie 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir des images du Paris d'aujourd'hui - Découvrir une certaine jeunesse française - Parler de l'émigration en France - ... 	16/04/2010 :	1h30 1h30
28/04/2010 Sindhuja, Parimala, Jeeva,	Rencontre avec Yannick, stagiaire FLE à l'Alliance française de	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre au questionnaire de Yannick sur l'enseignement du 		Yannick a interviewé les enseignantes en prenant des notes	1h30

Reena	Trichy	français dans les écoles du Tamilnadu			
07/04/2010 Reena, Jeeva, Annie	Apéritif dinatoire	- Parler à bâtons rompus en français	- Présenter le rituel de l'apéritif dans une perspective historique et sociale à travers la pratique	Verres à pieds, olives, chips...	3h
TEMPS CONSACRÉ AU TRAVAIL SUR L'ORAL			-		25h20

TABEAU 5: VUE D'ENSEMBLE DES SEANCES SUR L'ORAL

3.1.1.2. Séance autour de l'argumentation

Date et enseignantes stagiaires présentes	Titre du document et source	Objectifs linguistiques et communicatifs	Objectifs culturels	Matériel complémentaire	Temps consacré
28/02/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva	Sujet donné : « <i>Gandhi disait qu'il faut utiliser la langue maternelle comme medium à l'école, et non l'anglais. Qu'en pensez-vous ?</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer ses pré-requis en matière de dissertation - Réviser la méthodologie de l'introduction - Rédiger une introduction 	<ul style="list-style-type: none"> - Débattre sur un sujet qui concerne les enseignantes-stagiaires 		2h
08/03/2010 Malathy, Parimala, Jeeva	Organiser ses idées.pdf In Partie 1, Les techniques transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et pratiquer l'organisation externe d'un texte (paragraphe, 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le changement d'heure en France dans une 	Activités A et B des techniques transversales	1h30

		ponctuation)	perspective historique et scientifique		
12/03/2010 Malathy, Sindhuj, Parimala, Jeeva, Reena	1/ Extrait de <i>Guerre et Paix</i> de Jean Caseneuve, 2/ Article de journal (source inconnue)	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer le degré d'implication du locuteur (les modalisateurs, les évaluatifs) - Identifier la thèse soutenue et la thèse rejetée - Produire un commentaire argumenté de l'un de deux textes 		Fiche pédagogique destinée à des lycéens et adaptée pour un public FLE. Travail sur les stratégies utiles dans la rédaction d'un écrit argumentatif	2 h
20/03/2010 Reena, Sindhuj, Malathy, Jeeva, Parimala	Sujet : « On vous a demandé d'écrire un article de société pour rendre compte des enjeux de l'éducation mixte. »	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un écrit argumentatif en vue d'être évalué 		Un peu d'histoire.... (article de presse) http://lamixitealecole.blogspot.com/	1h30
25/04/2010 Malathy, Sindhuj, Parimala, Jeeva, Reena	Copie de Malathy	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la copie de Malathy avec la grille d'analyse B2 de C. Tagliante - Améliorer cette copie en groupe classe 			3h
TEMPS CONSACRÉ AU TRAVAIL SUR L'ORAL			-		10h

TABLEAU 6: VUE D'ENSEMBLE DES SEANCES SUR L'ARGUMENTATION

3.1.1.3. Séances en formation pédagogique

Date et enseignantes stagiaires présentes	Support de travail	Objectif général	Objectifs spécifiques	Temps consacré
21/02/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva 04/05/2010 Annie, Jeeva et Reena 10/05/2010 Jeeva, Reena, Annie Michel, Parimala	<i>Alter Ego 1</i> , le manuel et le guide pédagogique	- Observer la méthodologie du manuel <i>Alter Ego 1</i>	- Analyser la structure du manuel <i>Alter Ego 1</i> - Prendre connaissance de l'Avant- propos du manuel et du guide pédagogique - Planifier un cours de 160h - Prévoir des évaluations régulières	3h 30 mn 30 mn
14/03/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva 18/04/2010 Malathy, Sindhuja, Parimala, Jeeva	<i>Alter Ego 1</i> , le manuel	- Compléter le manuel en adaptant des activités à la situation d'enseignement	- Décrypter les pré-requis culturels - Adapter les activités au contexte tamoul - Enrichir les leçons d'autres supports et activités	3h 1h30
13/05/2010 Jeeva, Parimala et Reena 16/05/2010 Jeeva, Parimala, Reena, Sindhuja et Annie	<i>Alter Ego 1</i> , le manuel 500 exercices de phonétiques, D. Abry, M-L Chalaron	- Faire une analyse critique des activités phonétiques d' <i>Alter Ego 1</i>	- S'approprier l'API à travers des activités - Utiliser l'API en classe de FLE - Présenter les trois méthodes de correction phonétique existantes - Identifier la méthode de correction phonétique mise en œuvre dans les différents exercices de <i>500 exercices de phonétique</i>	2h 2h
08/05/2010	Une chanson	- Fabriquer une séquence	- Détourner une chanson provençale	1h30

Sindhuja, Jeeva, Annie, Reena 12/05/2010 Parimala, Annie, Jeeva, Reena	provençale : <i>Tourne toi d'ici et tourne toi de là</i>	didactique de la conception du support à l'élaboration d'une fiche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en scène la chanson - Tourner le film - Concevoir des activités à partir du film fabriqué 	2h
02/05/2010 Parimala, Reena, Jeeva, Annie-Michèle 09/05/2010 Jeeva, Parimala, Annie et Reena 10/05/2010 Annie, Sindhuja et Reena	Séquence de Marion Belliot	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place diverses techniques de classe susitant la motivation et favorisant la communication des apprenants tamouls 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluer la dimension commu- nicative de ses pratiques de classe - Capter et maintenir l'attention des apprenants par le biais d'une intonation de voix adaptée - Utiliser l'espace-classe comme facteur de communication - Mesurer les avantages et les inconvenients du jeu en classe de FLE - Mettre en place des jeux de mise en route 	2h 1h30 1h
16/05/2010 Jeeva, Parimala, Reena, Sindhuja et Annie	Grilles d'évaluation de l'oral de Tagliante	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des outils d'évaluation pour l'expression orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance des grilles d'évaluation de C. Tagliante - Évaluer l'objectif fixé et non pas tout 	1h30
21/02/2010 Malathy, Parimala, Sindhuja et Jeeva	Extrait de <i>La classe de langue</i> , Tagliante, p.41, Le contrat didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer une leçon zéro 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer l'intérêt du contrat didactique - Élaborer son propre contrat didactique 	1h30
TEMPS CONSACRÉ AU TRAVAIL SUR L'ORAL				23h30

TABEAU 7: VUE D'ENSEMBLE DES SEANCES EN PEDAGOGIE

3.1.2. Développer la compréhension de l'oral

Développer la compréhension de l'oral dans un milieu exolingue comme l'Inde a été à la fois un travail difficile et motivant : difficile car elles sont très attachées à la traduction et à la compréhension du « mot-à-mot », mais motivante car les enseignantes-stagiaires étaient très désireuses d'entendre et de comprendre un autre français que le « français indien ». Il faut rappeler à ce titre que Coimbatore n'est pas une ville où l'on peut facilement rencontrer des touristes et donc pratiquer son français en situation authentique et que la vie culturelle de l'antenne de l'Alliance française y est quasiment nulle.

Dans cette situation, il était important d'amener les enseignantes-stagiaires à pouvoir pratiquer la compréhension orale en autonomie à partir de la ressource la plus accessible à Coimbatore (au moins dans le bureau de l'antenne de l'Alliance française) : internet. J'ai en conséquence combiné trois objectifs d'apprentissage:

1. Familiariser les enseignantes-stagiaires à de nouvelles stratégies d'écoute basées sur le modèle onomasiologique afin qu'elles deviennent plus sûres d'elles (repérer des informations, les hiérarchiser, faire des hypothèses, prendre des notes),

2. Élargir les représentations de l'oral *via* des supports variés pris dans la réalité de la toile et de ma propre bibliothèque (émissions radiophoniques, cinéma, reportages, chansons, clip vidéo), et en sélectionnant plusieurs types de locuteurs (formel, informel, avec différents accents régionaux),

3. Savoir chercher et utiliser des ressources disponibles sur la toile.

Afin d'amener les enseignantes-stagiaires à modifier leurs stratégies d'écoute, j'ai fait deux expériences à partir desquelles nous avons pu réfléchir sur le processus d'apprentissage dans la compréhension orale. La première a consisté à confronter deux situations où la compréhension dépendait entièrement de la connaissance du contexte. Dans le premier énoncé, « Tu ne t'es pas rasé, tu piques. », elles ne connaissaient pas le contexte mais elles comprenaient tous les mots. Pourtant elles ne pouvaient pas donner de sens à cet acte de parole. En revanche, lorsque je leur ai dit que « manger trop épicé me fai[sai]t avoir des problèmes de selles. », elles n'ont pas eu besoin de comprendre le mot « selle » pour comprendre mon problème, si répandu en Inde. Ma deuxième stratégie a consisté à présenter un document oral très difficile et à mener la phase de compréhension orale comme j'avais vu Parimala le faire avec ses apprenants : après chaque énoncé de l'humoriste, j'arrêtais l'enregistrement en leur demandant de répéter

ce qu'elles avaient entendu. Le débit était si rapide et l'accent si marqué qu'elles répétaient un salmigondis en riant de ce non-sens.

La première expérience a permis aux enseignantes-stagiaires de réaliser combien la compréhension d'une langue dépendait souvent de la compréhension culturelle et donc du contexte. En effet, dans le premier exemple, la composante culturelle française (se faire la bise pour se saluer, faire des bises à son papa pour lui signifier son affection...) était si différente des manières indiennes qu'elle n'était pas envisageable pour ces enseignantes tamoules. La deuxième expérience a mis en valeur les vertus d'une compréhension globale. Grâce aux questions de compréhension globale posées après la première écoute ([Annexe 7](#)), les enseignantes-stagiaires étaient très fières de comprendre qu'il s'agissait d'un sketch sur la cigarette où l'humoriste provoquait le rire en prenant le contre-pied du lieu commun sur la difficulté d'arrêter de fumer. Quatre enseignantes-stagiaires sur cinq ont ainsi compris dès la deuxième écoute que Gad Elmaleh se vantait d'avoir commencé à fumer, ce qu'elles n'avaient pas pu comprendre à travers une écoute sélective. Elles en ont ainsi conclu que la compréhension sélective engendrait un sentiment de frustration et de dévalorisation de soi car ce n'est pas toujours facile de répéter des sons inconnus mais aussi que cette méthode faisait passer au second plan la compréhension générale du document quand cette étape devait être les prémices d'une bonne compréhension détaillée et sélective.

Je pense que cette étape de démonstration était nécessaire pour ces enseignantes tamoules qui étaient en demande de preuves concrètes. Elles ont pu accepter plus facilement les différentes phases progressives de la compréhension (pré-écoute, écoute, compréhension globale, compréhension détaillée) parce qu'elles en avaient mesuré personnellement l'intérêt.

Il faut travailler la CO sur le contenu et non pas sur les mots ou les phrases isolées: le contexte joue un rôle très important dans la compréhension orale.

Pour mettre à exécution cette méthode, mon rôle de formateur a consisté à susciter l'interaction entre pairs : que ce soit dans la phase de pré-écoute où le formateur amène les enseignantes-stagiaires à formuler des hypothèses ou dans la phase de compréhension globale et détaillée où le formateur, qui n'est là que pour rappeler qu'il n'est pas le centre de l'interaction, doit susciter une réponse négociée entre pairs. Ce travail a donné des résultats particulièrement fructueux : alors que dans les premières séances les enseignantes-stagiaires posaient sur moi des regards insistants après chaque prise de parole, j'ai constaté avec bonheur que les regards se déplaçaient de plus en plus

vers le groupe-classe au fur à mesure de la formation. En sollicitant sans cesse la participation active des enseignantes-stagiaires pour donner leur avis, reformuler ou expliquer les interventions de leurs pairs et les leurs, j'ai de moins en moins eu besoin de jouer le rôle de médiateur. Les enseignantes-stagiaires débattaient spontanément entre elles.

Pour conclure, je dirai que la réussite de la mise en place de nouvelles stratégies d'écoute *via* le modèle onomasiologique se mesure plus dans le réflexe d'interroger ses représentations et de prendre en compte l'avis des pairs (s'écouter les uns les autres, oser demander des explications quand ce n'est pas clair...) que dans la compréhension détaillée elle-même qui reste difficile. Les enseignantes-stagiaires s'attachent toujours trop au « mot à mot ». Les habitudes d'apprentissage de toute une vie ne se renversent pas en quelques mois malgré un enthousiasme et une volonté hors-pair. A l'avenir, je préconiserais un travail sémasiologique, sur la surface du message : en étudiant les traits prosodiques et les phénomènes liés à la syllabation (liaisons, les enchainements, l'élisions...).

Quant à la dimension personnelle et affective, je pense avoir renforcé la confiance en soi que tout auditeur étranger doit s'accorder pour se sentir impliqué et oser poser des questions qui l'aidera à éclaircir le sens général d'une compréhension orale. En outre, à travers la diversité des documents proposés, les enseignantes-stagiaires ont déclaré à la fin de la formation avoir pris conscience de la réalité pluriculturelle de la France et de la francophonie et ont demandé dans les formations à venir de continuer dans ce sens. Enfin, les enseignantes sont capables d'utiliser RFI et TV5 en autonomie : écouter un enregistrement en lisant la transcription est un exercice qu'elles ont souvent effectué chez elles.

3.1.3. Développer la production orale

3.1.3.1. Avec des discussions

J'ai davantage développé la production orale en dialogue qu'en continu car c'était à mon avis ce qu'il fallait engager en priorité. En effet, les enseignantes-stagiaires avaient beau se côtoyer en cours de français à l'Alliance française depuis quelques années, elles discutaient assez peu entre elles en français. Une fois encore, mon rôle de formateur a consisté à présenter et à encourager de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'expression orale. Du mode classique où le professeur est derrière son bureau et interroge les apprenants individuellement en suivant son manuel, il a donc fallu

susciter une réflexion sur les représentations de l'oral. Est-ce que l'oral en interaction, c'est répondre à des questions d'un locuteur unique, est-ce que l'oral, ce n'est être compris que de l'enseignant ou de son voisin le plus proche ? Un autre facteur était à prendre en compte dans la didactique de l'oral. Comme le notent Brissaud et alii (2003), les conceptions de l'oral « flottent » entre des pôles d'attraction antinomiques : d'un côté, on demande la participation de l'apprenant et de l'autre, on l'interrompt sans cesse pour le corriger. Nous avons dû ensemble répondre à la question suivante : souhaite-t-on développer les habiletés conversationnelles ou bien concentrer son enseignement sur la qualité linguistique du message ?

Nous avons ainsi négocié une méthodologie qui séparait distinctement les habiletés conversationnelles d'une part, les structures linguistiques d'autre part. Étant d'accord pour développer avant tout l'expression orale, nous avons choisi de privilégier les habiletés conversationnelles. Les structures linguistiques orales, elles, faisaient l'objet d'une mise au point au moment de retranscrire au tableau les réponses données à l'oral. En outre, nous avons convenu de travailler rigoureusement les maladrotes venant de l'interférence avec l'anglais. En réfléchissant de façon systématique sur la structure du français, de l'anglais et du tamoul et en cherchant à savoir s'il est plus logique de se référer au tamoul ou à l'anglais pour trouver la structure française, nous avons amorcé une réflexion interlinguale passionnante. Elles ont apporté leurs connaissances en tamoul et en anglais que je ne maîtrisais pas. Cela les a positionnées en formatrice de ce point de vue, ce qui était important pour la confiance en elles qu'elles devaient acquérir.

Mes stratégies pour favoriser l'expression libre et les échanges entre les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage ont été les suivantes. La première stratégie a été de développer les échanges informels en créant une atmosphère de liberté et de mutuels respects dans la classe. Les échanges informels venaient en début et à la fin de chaque séance. En début de séance, les objectifs étaient d'ordre affectif et visaient des buts très pragmatiques tels que mieux se connaître, oser se démarquer des autres (notamment du formateur), s'écouter, raconter des événements de sa vie personnelle. Cette phase pouvait durer entre 10 et 15 minutes et était suivie de 5 à 10 minutes de rappel de ce qui avait été vu la séance précédente. La fin de la séance avait la réflexion sur le bilan de la séance et visait des objectifs tels que résumer ce qui a été vu, exprimer ce qui avait besoin d'être retravaillé et éventuellement proposer de nouveaux besoins d'ordre culturel, linguistique. Comme on peut le voir, l'informel n'empêche pas une

organisation rigoureuse bien au contraire. Il consiste simplement à faire passer au second plan la structure linguistique.

L'interaction est le moteur d'apprentissage de la classe. Utiliser la compréhension de l'oral a naturellement été le déclencheur de prises de paroles où les enseignantes-stagiaires devaient mettre à l'épreuve leurs capacités de déduction, de découverte, d'analyse et d'imagination, tout en s'encourageant les unes les autres à développer leurs pensées. Les différentes activités données aux enseignantes-stagiaires poursuivaient toujours un objectif discursif et/ou communicatif à travers des variations de prise de paroles : en binômes, en trinômes, en groupe-classe ou avec moi-même. La séance sur le sketch de Gad Elmaleh ([Annexe 7](#)) a ainsi donné l'occasion de travailler de façon individuelle la comparaison et l'humour. Sur le modèle de Gad Elmaleh qui compare sa situation avant de fumer et après, Malathy a énoncé : « Avant de manger des sucreries dans la classe de français, j'étudiais le français en pensant à ce que j'allais manger en sortant de cours. Maintenant que Madame Tiphaine apporte des sucreries dans la classe, j'oublie mon estomac et j'écoute mieux et participe plus. » Ce qui a naturellement provoqué des rires et des remarques d'acquiescement. Les séances sur Jean Ferrat (le reportage TV5 et le clip-vidéo de *Potemkine*) étaient axées sur le débat au sein du groupe-classe et ont révélé des divergences culturelles incroyables entre l'Inde et la France. Tout d'abord, j'ai pu noter une ignorance totale des faits de la seconde guerre mondiale et du génocide notamment. Le plus marquant sans doute n'était pas l'ignorance mais l'effort conceptuel presque impossible pour ces enseignantes-stagiaires de se figurer la haine « anti-boche » et l'horreur des camps nazis. Il faut préciser à ce sujet que les discours et effigies sur les T.shirts d'Hitler ne colportent pas d'appréciations négatives en Inde, en dehors des cercles intellectuels et/ou universitaires bien entendu ([Annexe 18](#)). Au niveau de l'expression orale, le débat a été riche : Jeeva a raconté les violences des Japonais en Malaisie sur les Indiens, Sindhuja a parlé des écrivains indiens engagés dans la lutte pour l'Indépendance et Parimala a avoué qu'elle ne savait pas quoi répondre aux apprenants qui faisaient l'apologie d'Hitler et de la solution finale.

3.1.3.2. Avec des interprétations

Pour le travail sur les expressions idiomatiques, j'ai décidé de mettre en application les valeurs de la pédagogie différenciée. J'ai ainsi donné deux tâches différentes à deux binômes constitués : Jeeva et Malathy étaient chargées de mettre en

scène le dialogue écouté avec le ton et les gestes, quant à Sindhuja et Reena, elles devaient créer un dialogue en réutilisant quelques-unes des expressions vues en réception orale. Je considérais qu'il était plus important pour Reena et Sindhuja, deux personnalités réservées, de les encourager à créer leur propre dialogue et qu'il fallait au contraire canaliser Jeeva et Malathy. Chaque groupe devait enfin formuler des remarques sur le jeu, le ton, et la compréhension de la situation. L'interprétation du dialogue a semblé une tâche ingrate aux yeux de Jeeva qui n'a pas pris l'activité au sérieux. Pourtant lorsque Reena et Sindhuja ont souligné le côté monotone de la lecture/interprétation de Jeeva ainsi que les hésitations qui faisaient obstacle à la compréhension du dialogue, Jeeva a finalement réalisé que la lecture était un bon moyen d'améliorer la fluidité verbale et que la lecture expressive afin de captiver l'attention de l'auditeur n'était pas chose naturelle dans une langue étrangère. Cette activité enfin a permis aux enseignantes plus âgées (Jeeva et Malathy) de remettre en cause leurs préjugés sur les plus jeunes (Reena et Sindhuja). Alors que pour ces mères de famille (Jeeva et Malathy), les plus jeunes étaient des personnes naïves, sérieuses dans leurs études et très respectueuses/soumises à la hiérarchie, Sindhuja et Reena ont démontré le contraire en jouant un dialogue entre un enseignant et un apprenant où l'apprenant se rebelle contre son professeur qui est trop exigeant.

3.1.3.3. Avec des rencontres avec des francophones natifs

Alors que je n'avais pas prévu de telles séances, les circonstances ont créé des opportunités à ne pas manquer. J'ai donc demandé à des amis/connaissances de venir passer du temps dans la classe. Trois personnes devaient venir : Sylvain, un Québécois qui habite en France depuis 20 ans et qui vient régulièrement pour affaires à Coimbatore, Yannick, parisien et stagiaire FLE à l'antenne de l'AF de Madras à Trichy, et enfin Emmanuel Calixte, parisien et chercheur en histoire venu dans le Tamilnadu comme touriste. Malheureusement, Sylvain n'a pas pu venir rencontrer les enseignantes-stagiaires.

Emmanuel Calixte, le premier visiteur, a été une rencontre particulièrement intéressante car cela a permis aux enseignantes-stagiaires de se confronter à un francophone natif autre que moi après deux mois de formation. Tout d'abord, comme seule Jeeva était à l'heure, nous sommes allés boire un thé et avons discuté à bâtons rompus. Les remarques qui ont émané de cette discussion ont concerné l'accent et l'expression orale d'E. Calixte: en plus de son accent et du ton que Jeeva a qualifié de

« parfait » et de « facile à comprendre », Jeeva a pu faire des remarques pertinentes sur l'expression orale très formelle d'Emmanuel. L'enseignante-stagiaire a ainsi relevé quelques traits caractéristiques de son parler : il n'omettait jamais la négation (ne... pas), utilisait des mots de liaisons complexes qui aident à suivre un raisonnement (en conséquence, d'une part, d'autre part...) etc. Parimala est arrivée avec une heure trente de retard et nous avons visionné deux courts-métrages de *Paris je t'aime* en se servant d'E. Calixte comme guide touristique.

Alors qu'avec Emmanuel Calixte, mon rôle de médiateur avait été déterminant dans la deuxième partie car je vérifiais sans cesse la compréhension des enseignantes-stagiaires en demandant au besoin à l'intervenant de reformuler ce qu'il venait de dire, il n'en a pas été de même avec Yannick, qui a l'habitude de s'adresser à des apprenants FLE. Faisant son mémoire sur l'enseignement du français dans le Tamilnadu, Yannick a interrogé chacune des enseignantes-stagiaires sur leur métier de professeur d'école, ou si elles n'étaient pas professeurs, sur leur expérience d'apprenantes à l'école, et l'interview s'est faite de manière très fluide. Ce qui a surpris les enseignantes-stagiaires dans le parler de Yannick, c'est sa façon d'agglutiner. Elles ont fait une comparaison avec Gad Elmaleh bien qu'il n'ait pas du tout le même accent.

Pour conclure, je dirai que la stratégie de séparer clairement les habiletés conversationnelles et le travail sur les structures linguistiques était le meilleur moyen pour aider les enseignantes à prendre la parole avec plus d'aisance. Combien de fois Malathy m'a dit « Ah, c'est bien avec vous Madame parce que vous nous faites parler ! ». J'ai pu noter que les enseignantes-stagiaires ont nettement amélioré leur fluidité verbale au fil de la formation. En effet, elles ont très vite intégré le proverbe « C'est en forgeant que l'on devient forgeron ». En revanche, mon rôle d'animateur pour canaliser cette frénésie de la parole a joué un rôle décisif dans le développement de l'expression orale en interaction. Il a fallu mettre en place les multiples savoirs dont parle Beacco (2000, pp.101-136):

- Un savoir-être : écouter l'autre, accepter son choix, laisser l'autre évoquer son point de vue, n'intervenir qu'après avoir pris connaissance de l'avis de l'autre,

- Un savoir-faire : donner son opinion, faire appel à ses connaissances et compétences antérieures, faire des recherches, utiliser le français comme langue de la classe, s'adapter à diverses situations de communication,

- Un savoir : culturel, linguistique et discursif

- Un savoir-interpréter : reformuler, expliquer, justifier, donner des exemples.

3.1.4. Développer la compréhension et la production écrite

À l'écrit, j'ai axé mon travail sur l'argumentation. Les enseignantes-stagiaires voulant passer le DALF B2, C1 ou C2, ce travail se justifiait sur le plan académique. Cependant, travailler l'argumentation représentait un véritable défi (une gageure ?) socioculturel. Comme on le sait, plus qu'un savoir faire linguistique, la compétence argumentative relève surtout d'une compétence socioculturelle. Que ce soit en Amérique du Nord ou en Europe, cette compétence est développée très tôt chez l'enfant, qui va argumenter pour obtenir quelque chose de ses parents quand ils ne sont pas d'accord au départ. En Inde, si le père dit non, l'enfant n'insiste pas sauf peut-être dans de grandes villes comme Delhi, Mumbai, Bangalore, Chennai ou dans les familles aisées. En France, nous apprenons à distinguer un point de vue subjectif d'un point de vue objectif durant notre scolarité. Et si nous allons à l'université, nous apprenons à développer un point de vue pluridisciplinaire. Or, introduire et développer cette compétence discursive en Inde provoque un choc cognitif. Certains concepts bien distincts en Occident comme subjectif/objectif mais aussi concret/abstrait, le bien / le mal, ou bien des façons de penser tel que faire des généralisations, voir des contradictions dans certains phénomènes, ne sont pas appréhendés en Inde par l'opposition. Sans approfondir les concepts philosophiques qui sous-tendent l'univers indien et français, on peut néanmoins avancer la proposition selon laquelle la capacité d'argumenter et de faire des oppositions en adoptant un point de vue objectif ne va pas de soi en contexte indien. On sait par exemple que la compétence d'argumentation est l'obstacle majeur pour les apprenants des Alliances françaises indiennes qui passent les épreuves du DALF (C1, C2).

J'ai donc organisé l'acquisition de la compétence argumentative en deux temps :

- 1- La méthodologie des longues productions écrites d'un point de vue de l'organisation externe du texte.
- 2- L'analyse textuelle et la production d'écrits argumentatifs d'un point de vue de l'organisation interne du texte.

Ma démarche s'inscrit dans le cadre théorique de l'analyse du discours en linguistique textuelle telle que la synthétisent V. de Nuchèze et J.-M. Coletta (*Guide terminologique pour l'analyse du discours* : 2002, p.10-11) : « [...] la cohérence et la cohésion sont deux propriétés du discours, la première assurant son interprétabilité, et la seconde son organisation. » et proposent des critères tangibles pour en mesurer

l'efficacité. Ce sont ces critères que j'ai tenté de travailler avec les enseignantes-stagiaires.

Voici une définition de chacune des propriétés du discours avec leurs critères :

1. Pour qu'il y ait cohérence, le discours doit être intelligible et atteindre une finalité. L'intelligibilité repose sur des outils tels que les *connaissances d'arrière plan*, les *inférences contextuelles* (marques de la relation, de la modalisation et de la polyphonie) et les *inférences textuelles* (traitement des isotopies, de la progression thématique et de la chaîne anaphorique). Quant à la finalité du discours qui suppose que le discours est un acte avec une fin en soi, elle se perçoit dans des outils comme les maximes, les lois, les principes et le traitement des indices illocutoires et des connecteurs.

2. La cohésion d'un discours concerne plus particulièrement l'*organisation textuelle interne*. Un discours doit être intégré et segmenté. L'intégration suppose que les idées s'enchaînent et reposent sur des marques telles que les isotopies sémantiques et temporelles, les anaphores et les substituts anaphoriques et enfin les ponctuants et les connecteurs logiques.

C'est sur cette conception pragmatique de l'analyse du discours que je me suis implicitement appuyée tout au long du travail sur l'argumentation.

3.1.4.1. La méthodologie des longues productions écrites d'un point de vue de l'organisation externe du texte

Avant de bâtir ma séquence, j'ai procédé à un état des lieux de leurs connaissances déjà acquises à travers des questions sur les étapes de l'argumentation. Ce qui en est ressorti est qu'elles avaient vu avec la précédente volontaire du progrès l'élaboration de l'introduction mais que la difficulté pour trouver une problématique persistait ainsi que pour organiser ses idées. Partant de ce diagnostic, j'ai bâti deux activités.

Activité 1 : Écrire une introduction

À partir d'un sujet de société en vogue, *Gandhi disait qu'il faut utiliser la langue maternelle comme medium à l'école, et non l'anglais. Qu'en pensez-vous ?*, j'ai incité les enseignantes-stagiaires à questionner le sujet afin de trouver une problématique qu'elles ont formulée en commun : *En quoi l'utilisation de la langue maternelle faciliterait-elle l'apprentissage à l'école ?* Une fois la problématique claire, un remue-méninge a permis de jeter des idées que j'ai essayé d'organiser en arborescence au

tableau. Alors, je leur ai demandé de préparer un plan en deux parties en binôme. Puis après une discussion autour des deux plans proposés, elles ont écrit l'introduction individuellement.

Activité 2 : Organiser ses idées : la segmentation

1. Je leur ai donné un article où les paragraphes n'avaient pas été respectés par le journaliste. A deux, elles devaient segmenter l'article.

2. Je leur ai donné un article sans ponctuation. Il fallait ajouter beaucoup de virgules.

L'activité 1 m'a demandé beaucoup de patience, de réactivité et de paroles rassurantes. Proposer des idées différentes, construire un plan en deux parties et écrire une introduction qui respecte le principe de la cohésion tel que le définit la linguistique textuelle (cf. ci-dessus), a été très difficile. Face à cette situation, j'ai tout de suite adopté une stratégie tournée vers l'humour et la légèreté. En effet, les enseignantes-stagiaires étant terrorisées par l'exercice, j'ai décidé d'aborder l'essai argumentatif comme j'aurais abordé une recette de cuisine. C'est-à-dire que j'ai présenté les idées jetées en vrac comme étant les ingrédients, l'élaboration du plan la recette, la phase d'écriture, la préparation et l'introduction comme produit langagier terminé le plat prêt à servir. Au moins, cela a rendu plus attractive l'activité de production écrite. On remarquera enfin que le fait d'avoir travaillé d'abord en groupe-classe pour les amener progressivement à travailler de façon individuelle à partir du fruit d'une réflexion collective a été une stratégie qui a mis en confiance les enseignantes-stagiaires pour oser interagir et écrire.

Les deux activités suivantes avaient pour objectif de donner dans un premier temps des solutions formelles à l'organisation des idées. Ainsi, l'activité 1 rappelle qu'un discours doit respecter une segmentation pour assurer la cohésion. Donner un titre à chacun des paragraphes ensuite a permis de rappeler la définition d'un paragraphe. Comme j'avais remarqué qu'elles ne mettaient pas de ponctuation dans leur texte (elles m'ont expliqué qu'en anglais, on mettait beaucoup moins de virgules), il m'a semblé pertinent de proposer un article où le manque de virgules rend incompréhensible presque le texte (activité 2). D'un point de vue didactique, ces deux activités ont été très intéressantes puisque j'ai autorisé les enseignantes-stagiaires à utiliser le tamoul dans leurs binômes. Comme c'était le sujet qui avait été débattu à l'activité précédente, il était intéressant de tester le médium de la langue maternelle dans des échanges d'ordre

métalinguistique. Ainsi, le tamoul s'est révélé un gain de temps et provoquer un échange plus riche. Par exemple, les enseignantes-stagiaires reformulaient pour moi en français ce qu'une autre ne pouvait pas dire en français

3.1.4.2. L'analyse textuelle et la production d'écrits argumentatifs d'un point de vue de l'organisation interne du texte

Cette deuxième étape a pour objectif d'amener les enseignantes-stagiaires à prendre connaissance des marques de la cohérence et de la cohésion en analysant plusieurs textes argumentatifs.

Comme J. Courtillon le conseille pour des niveaux avancés dans *Elaborer un cours de FLE*, j'ai adapté à un public FLE des activités conçues pour un public de première dans un lycée français ([Annexe 8](#)). Ainsi, nous avons fait un travail sur les modalisateurs et les évaluatifs qui permettent d'évaluer l'implication de l'auteur. Puis, nous avons identifié les thèses en présence dans un article de presse traitant de l'influence des nouvelles technologies dans les relations humaines.

« Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés. » (Moeschler & Reboul [dir.], 1994, p. 463). C'est le constat que les enseignantes-stagiaires ont pu dresser à la fin de cette séance. Alors qu'elles avaient tendance à focaliser sur les connecteurs logiques, elles ont ainsi pu découvrir d'autres stratégies qui assurent également la fluidité d'un discours : l'analyse d'éléments tels que l'utilisation du conditionnel pour mettre en doute une pensée, les formes sentencieuses, l'emploi du *on* en opposition au *nous etc...* ont aidé les enseignantes-stagiaires à mieux comprendre et produire les textes.

Enfin, je leur ai donné un sujet d'argumentation à faire en une heure trente. Dans l'ensemble, les copies montraient un réel effort pour organiser les idées au niveau interne et externe du texte malgré encore des difficultés avec la ponctuation et l'utilisation des connecteurs. À part Sindhuja, aucune n'a respecté la consigne des 200 mots ni même n'a pu finir sa production. Il fallait donc faire un travail de remédiation. Avant de rendre des corrections personnelles de l'essai qu'elles ont produit en 1h30, j'ai mis en place une séance consacrée à la correction d'une copie d'un pair, telle que le préconise J. Courtillon pour les niveaux avancés. Or, la copie de Malathy était une bonne base pour ce travail car les idées étaient pertinentes mais manquaient de précisions dans les termes usités et étaient souvent redondantes. L'introduction de

Malathy commençait ainsi : « De nos jours, il y a des écoles mixtes et des écoles *seulement pour des filles ou pour des garçons*. » En leur demandant de réduire la partie en italique, elles ont alors rectifié « *seulement pour des filles ou pour des garçons* » en *mixtes*. Le problème des anglicismes a également été souligné. On ne s'étonnera pas de constater que l'anglais fait beaucoup plus d'interférence avec le français car toutes les enseignantes-stagiaires ont suivi leur scolarité en anglais.

L'amélioration de la copie de Malathy a ainsi suscité beaucoup d'enthousiasme : non seulement les enseignantes-stagiaires ont été capables de repérer les maladresses, mais aussi de réinvestir les savoir-faire développés dans les deux modules précédents qu'elles n'avaient pas forcément mis en application dans leurs propres copies.

Ce travail aurait demandé beaucoup plus de temps et ne reste à l'heure actuelle qu'une sensibilisation à l'écrit argumentatif. Au fil de la formation, je me suis rendue compte que la difficulté résidait autant dans le manque de méthodologie que dans le manque de culture générale et d'ouverture sur le monde et la société contemporaine, les deux étant étroitement liés. Parimala notamment ne lisait jamais de journaux ni de livres, n'écoutait pas la radio, regardait très peu la télévision. Or argumenter sur un sujet de société demande des idées sur le sujet avec des exemples et de la pratique. Il faudrait faire un travail plus dense sur l'entraînement à la lecture et à la mise en place de stratégies de lecture et d'écriture.

3.1.5. Construire une compétence interculturelle

« La rencontre dialogique de deux cultures n'entraînent pas leur fusion, leur confusion – chacune d'elles garde sa propre unité et sa totalité ouverte, mais elles s'enrichissent mutuellement. » Bakhtine (cité par de Nucheze & Coletta, p. 65, 2008)

A la lumière du cours de *Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel* (Develotte, 2008), du chapitre 5 du *CECR* et du dossier *L'interculturalité dans le manuel ICI 2* (Semper & Amar, 2008), j'analyserai en corrélation le travail fait au cours de la formation à Coimbatore avec les enseignantes-stagiaires et ce que moi, en tant que médiatrice interculturelle, ai appris durant ce stage en Inde, en vue de fournir des outils de réflexion sur la compétence interculturelle en Inde (au moins pour le public qui était le mien) aux enseignants de français en Inde, indiens ou français.

La demande pressante de savoir en quoi la culture française diffère de la culture indienne a imposé au cours de la formation de nombreuses digressions apparaissant de façon spontanée au cours d'une activité, et qui parfois pouvaient donner naissance à une séquence.

Comme on l'a vu dans la première partie, les Indiens vivent dans un espace multiculturel et multilinguistique et bien souvent se définissent par une identité plurielle. Si vous demandez à un Indien quelle est sa langue maternelle, souvent il vous en citera plusieurs car il n'en sent pas une moins « maternelle » que l'autre ou bien il vous donnera la langue qu'il tient de sa mère, et non de son père qui en parle une autre par exemple. Le cas de Sindhuja notamment peut paraître paradoxal aux yeux d'un occidental car bien qu'elle considère la culture tamoule comme étant son identité culturelle, c'est l'anglais qu'elle ressent comme sa langue maternelle et non le tamoul pour la bonne raison qu'elle a étudié *via* l'anglais à l'école et à l'université. « Je parle tamoul dans la rue, avec les marchands, les chauffeurs d'auto, ma famille aussi parfois mais c'est le tamoul de ma communauté, le vrai tamoul est compliqué. Si on ne l'étudie pas à l'école, on le lit et le comprend très difficilement sous sa forme littéraire. Je parle plus anglais que tamoul avec mes amis. Et je parle anglais dans le cadre professionnel, avec Merlin et mes collègues par exemple et à l'université avec mes professeurs et je lis en anglais seulement. Un mec de la rue comprend mon tamoul mais souvent me demande si je ne suis pas andra⁴, cela me vexé. Une fois, j'ai parlé à l'oreille d'un éléphant en lui parlant dans toutes les langues que je connaissais. »

Ce témoignage recomposé à partir des échanges suscités pendant la formation est certes singulier mais manifeste une conscience précise des deux langues en présence que beaucoup d'Indiens comprennent sans efforts. Ainsi, nous avons pu constater que les enseignantes-stagiaires étaient habituées à comparer les cultures indiennes entre elles, au moins celles du sud de l'Inde.

Etant donné que « la réflexion interculturelle est traversée par les notions d'ethnocentrisme/d'exotisme », le formateur qui arrive lui aussi dans une culture étrangère doit nécessairement questionner les représentations culturelles et sociales de ses apprenants afin d'être conscient du filtre comparatif que ces derniers utiliseront pour interpréter la culture étrangère. Ainsi, l'une des représentations sur laquelle j'ai longuement réfléchi est celle de la variation régionale et sociale d'une langue.

⁴ Les andra sont les gens qui habitent en Andhra-Pradesh. Ils parlent telugu, une langue dravidienne.

Les enseignantes-stagiaires ont très vite remarqué mon accent provençal et ont exprimé leur surprise. Afin de remédier à la représentation d'un français « monolithique », il m'a semblé pertinent de faire découvrir aux enseignantes-stagiaires les variations régionales présentes en France. Cela a permis d'interroger les représentations « stéréotypes » qu'elles avaient de la langue tamoule dans le Tamilnadu et que j'avais de la langue française en France et dans certains pays francophones que je connais. J'ai appris qu'au niveau social, la langue est un facteur discriminant (on peut classer une personne dans une communauté précise –liée à sa caste, dire s'il est allé à l'école ou non, *etc...*).

Alors qu'elles avaient spontanément associé « pays monolingue » et « langue monolithique », ce remue-méninge a permis de faire évoluer les représentations du français auprès de ces enseignantes-stagiaires. Ainsi, comme prescrit par S. Moscovi, nous avons fait de la représentation « une passerelle entre le monde individuel et le monde social » ou plutôt entre la culture d'origine et la culture cible. Nous avons ainsi abordé la représentation à la fois comme produit et comme processus, ce qui caractérise l'interculturel comme un savoir dynamique. Or, appliquer ce principe en Inde s'avère fort pertinent car la construction de connexions entre deux cultures (compétence interculturelle décrite dans le chapitre 5 du CECR, pp.83-84, [Annexe 9](#)) si éloignées géographiquement parlant a permis aux enseignants-stagiaires, dans un mouvement de rapprochement, d'être plus indulgentes envers leur propre accent et prononciation quand elles s'exprimaient en français.

Ainsi, aborder la langue dans une démarche interculturelle a poursuivi et renforcé positivement l'objectif principal de cette formation qui était de mettre à l'aise les enseignantes-stagiaires à l'oral.

Enfin, l'arrivée au cours du dernier mois de la formation d'une nouvelle « enseignante-stagiaire », Annie-Michèle, d'origine malgache mariée à un Tamoul et en Inde depuis deux ans a stimulé la nécessité concrète de travailler la compétence interculturelle citée dans le CECR : « jouer le rôle d'intermédiaire culturel [...] et gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (2001). Pour cela, nous avons utilisé une voie proposée par P. Charaudeau (1987) : découvrir « les supports de ces jugements » par l'observation, « faire décrire ce qui a été perçu, et faire justifier le jugement en rapport avec les codes culturels des sujets interrogés ». En effet, le comportement en classe d'Annie-Michèle offrait un contraste fulgurant avec celui des enseignantes-stagiaires indiennes (en particulier avec Parimala) qui se sentaient parfois

agressées par le comportement excentrique d'Annie-Michèle alors que cette dernière trouvait les indiennes inhibées et guindées. Ainsi, nous avons amorcé un dialogue et une négociation sur l'expression des émotions et l'attitude en public (le rire, la position du corps) en Inde, à Madagascar et en France en interrogeant les filtres comparatifs.

Nous croyons ainsi avoir dépassé la méthode de la comparaison comme mode d'appréhension des cultures en présence contre laquelle M. Abdallah Pretceille (2003 :p.97) nous met en garde. En effet, alors que la comparaison débouche souvent sur des jugements de valeurs (*agressive, inhibé, guindé*), la démarche interculturelle vise bien une aptitude de distanciation vis-à-vis de ses propres réactions et de celle de l'« autre » par l'explicitation des différentes valeurs qui sous-tendent les comportements, les points de vue.

Quant à mon cheminement personnel d'enseignante française en Inde, il s'est agi de trouver un équilibre entre mon identité française que je devais représenter en tant qu'enseignante de français dans une Alliance française et la culture des enseignantes avec lesquelles je devais travailler. D'abord, j'ai constaté qu'à chaque niveau, les apprenants arrivent en retard en cours et que certains sont régulièrement absents. Durant mes cours, j'ai été gênée par l'absentéisme et les retards des enseignantes-stagiaires. Cela a nui à la bonne dynamique du cours et à la progression des compétences. Parimala a été absente à de nombreuses reprises pour des raisons médicales, personnelles et parfois professionnelles, Sindhuja également. Quant à Jeeva, elle prévenait souvent à la dernière minute qu'elle ne pourrait pas assister au cours pour des raisons familiales. Ainsi, il m'est arrivé à plusieurs reprises de reporter la séance prévue à cause de l'effectif trop réduit. Je pouvais me retrouver avec une seule enseignante-stagiaire ou deux assez fréquemment. Très vite, j'ai compris qu'il était primordial d'avoir plusieurs cordes à mon arc pour une séance, c'est-à-dire plusieurs séquences prêtes à proposer pour un comité restreint. Pour faire ma séquence sur la communication en classe de FLE, il a fallu attendre, pour diverses raisons différentes (coupure de courant, absentéisme, retard, jour férié...) deux mois entre le jour où je l'avais prévue et celle où nous avons pu la faire en effectif complet. J'ai ainsi constaté que la famille et la santé sont largement prioritaires sur le travail. La valeur travail n'a pas le même poids en Inde qu'en France.

Une autre attitude qu'elles ont eue, en lien avec la précédente, et qui m'a perturbée pendant les cours est le fait pour Jeeva et Malathy surtout de laisser sonner leur téléphone et d'y répondre parfois en sortant de la salle. Malgré la remarque faite

pour contrer ce désagrément, elles ont poursuivi tout en s'excusant. Cela révèle clairement qu'en tant que mères de famille, Jeeva et Malathy accordent plus d'importance à la famille qu'au travail et que les frontières entre les deux sont assez floues. Et ceci est assez représentatif à mon avis de la société indienne.

3.1.6. Vivre la France et le français en Inde

« L'idéal serait que les apprenants partagent le vécu de la culture dans les petites choses de la vie quotidienne (cuisine...) » (Byram, 1992)

L'idéal dont Byram parle reste inaccessible mais faire ce que l'on peut avec les moyens du bord reste à notre portée. Impliquer les enseignantes-stagiaires dans les activités de l'antenne de l'AF à Coimbatore a été l'un des moyens de partager un vécu. Pour la Fête de la Francophonie, les enseignantes-stagiaires se sont engagées : en amont, Jeeva, Reena, Malathy et Parimala en tant que jury du concours photographique organisé. Sindhuja a traduit un quizz en anglais que j'avais préparé en français. Parimala a encouragé ses apprenants à préparer un grand quizz ; le jour J. Parimala et Reena se sont réparti le travail d'arbitrage des points pendant les différents jeux (quizz, vrai-faux...) et Sindhuja m'a aidé en anglais dans l'animation des jeux. Elles ont également avec les apprenants présents aidé à dresser la table, et dégusté et commenté les plats que j'avais confectionnés.

Ce premier rendez-vous festif a contribué à renforcer la cohésion de groupe après le premier mois de formation. Chacune a d'elle-même trouvé sa place et son rôle, et cette expérience les a amenées à prendre de l'assurance en se démarquant.

Un autre des moyens utilisés a été l'invitation chez moi pour un apéritif dinatoire. Dans le but de vivre ce que pouvait être un apéritif à la française, je les ai conviées chez moi. Elles ont ainsi dégusté du vin, des olives et divers apéritifs indiens sucrés et salés. Dans l'optique « Apprendre en se faisant plaisir », cette séance non-conventionnelle a permis de parler en français à « bâtons rompus » dans un contexte convivial. Voici un extrait de mon journal de bord : « Il fallait voir leur joie quand nous sommes montées dans l'auto-rickshaw, c'était un beau moment. Elles ont toutes goûté le vin, y compris Reena (qui vit encore chez ses parents) qui a dit après avoir précisé que, si son père le savait, il la tuerait : « Au moins, je pourrai répondre *oui* à une des questions que me posent souvent les apprenants : est-ce que avez déjà bu du vin Madame ? ».

Enfin, en apprenant et en chantant des chansons de Provence pour accompagner les danseurs au spectacle que j'avais organisé pour la soirée d'adieu, elles ont pu vivre l'expérience d'un groupe qui se réunit en vue de monter sur scène.

Il a été essentiel durant cette formation linguistique et culturelle, qui s'est étalée sur trente-six heures de formation, de mettre en confiance les enseignantes-stagiaires entre elles, avec la langue et la culture française. Cette mise en confiance s'est développée grâce à des encouragements mais aussi à travers la négociation continue du contenu de la formation et enfin en adoptant une posture réflexive sur le processus d'apprentissage (changer les habitudes d'écoute, les représentations de l'oral). Cependant je suis consciente que la pratique quotidienne de la langue reste l'élément central pour progresser.

3.2. Formation à la pédagogie communicative dans une démarche « interformative »

Les séances de formation axées sur la pédagogie ont occupé environ le tiers de la formation, c'est-à-dire 23 heures sur 60. En tant que formation continue, j'ai souhaité proposer un modèle éducatif différent du schéma plutôt transmissif, espérant ainsi mettre en place de nouvelles habitudes d'apprentissage et d'enseignement. C'est en gardant cette idée à l'esprit que j'ai élaboré les contenus du dispositif de formation.

Cela ne signifie pas pour autant que j'ai banni de la formation leurs expériences d'enseignante. Au contraire, il s'est agi de faire réfléchir les enseignantes-stagiaires sur leurs propres démarches d'enseignante afin d'analyser les effets produits sur les apprenants en fonction de la situation d'enseignement. Le public de l'Alliance française présentant aussi des réticences envers l'oral, l'interactivité et l'apprentissage actif, la réflexion n'a pas été sans intérêt. Par exemple, il n'était pas envisageable de dresser un portrait absolument négatif des méthodologies traditionnelles ni même de proposer honnêtement la méthodologie communicative (et actionnelle) comme l'unique solution à appliquer en tout temps, en tout lieu, avec tous les apprenants. C'est pourquoi la démarche de formation « interformative » telle que l'a défini Christian Puren où « le formateur *gère* avec les stagiaires le contact entre les innovations didactiques qu'il

présente et les traditions et types didactiques des stagiaires » (1999, p.27) m'a semblé la formation la plus réaliste et la plus humaine.

Tout d'abord, nous verrons les actions entreprises au cours des séances de formation pour mieux comprendre l'outil de travail des enseignantes-stagiaires, à savoir *Alter Ego 1*, ensuite, nous présenterons les séquences dont l'objectif général est de développer l'interaction dans le contexte de l'Alliance française en Inde, et enfin, le travail accompli autour de l'élaboration d'un film comme évaluation de la formation.

3.2.1. Mieux comprendre pour mieux utiliser le manuel : *Alter Ego 1*

Le choix de travailler en pédagogie à partir d'*Alter Ego 1* n'est pas allé tout de suite de soi. En effet, d'un point de vue universitaire, ce choix est blâmable dans la mesure où il cible un manuel particulier qui ne manquera pas d'être remplacé dans les années à venir. En outre, le fait que deux enseignantes-stagiaires n'aient encore pas travaillé avec *Alter Ego 1* (Reena et Jeeva) était susceptible de nuire à la dynamique de classe et ainsi de susciter un manque de motivation.

Pourtant, malgré ces deux paramètres, et avec les encouragements de Yasmine Dâas, j'ai décidé de répondre en partie à la demande explicite des enseignantes-stagiaires en prenant *Alter Ego 1* comme passerelle vers la méthodologie communicative.

Consciente de ces données, j'ai en conséquence élaboré un programme de formation selon les quatre objectifs suivants:

1. Donner une méthodologie applicable à tous les manuels,
2. Faire une analyse critique des activités phonétiques en sensibilisant les enseignantes-stagiaires à l'Alphabet Phonétique International et aux méthodes de correction phonétique,
3. Compléter le manuel avec des documents et activités, soit empruntés ailleurs, soit fabriqués par les enseignantes-stagiaires elles-mêmes.
4. Répondre aux questions de culture émergentes tout au long du parcours de chaque unité du manuel qui n'avait aucune explication dans le guide pédagogique.

3.2.1.1. La méthodologie du manuel Alter Ego 1

Pour atteindre efficacement l'objectif général de cette partie de la formation, « donner une méthodologie applicable à tous les manuels », j'ai ainsi développé plusieurs sous-objectifs en m'appuyant sur l'ensemble du matériel compris avec *Alter Ego 1* (guide pédagogique, manuel de l'élève et cahier d'exercice) :

1. *Prendre connaissance du guide pédagogique (GP)*: la mise au point de ce GP, que j'ai pris soin de fournir aux enseignantes-stagiaires qui ne le possédaient pas, s'est donc déroulé en trois temps. Je suis partie de l'expérience de Malathy et Parimala vis-à-vis de cet outil qu'elles ont déclaré « indispensable pour les jeunes enseignantes comme [elles] », j'ai ensuite demandé au groupe d'observer les apports du GP par rapport au livre de l'élève seul. Enfin, j'ai demandé aux enseignantes de commenter les directives données par le GP selon le contexte de classe qu'elles rencontrent à l'AF. Elles ont ainsi dégagé les points forts et ont proposé des solutions concrètes pour remédier aux points faibles de ces directives.

2. *Analyser le contenu et la progression du livre de l'élève* : afin d'être capable de fournir des repères aux apprenants quant à leur apprentissage du français à l'AF, il était indispensable pour ces enseignantes-stagiaires d'avoir une vue d'ensemble sur leur outil de travail. J'ai alors amené les enseignantes-stagiaires à lire l'Avant Propos du manuel et le tableau des contenus qu'elles n'avaient pas pris la peine de lire jusqu'alors. Cela leur a permis de se rendre compte de la progression d'*Alter Ego*. Par la suite, je leur ai demandé de choisir un dossier de leur choix et d'en présenter brièvement les objectifs et la démarche proposée pour atteindre ces objectifs.

3. *Planifier un cours de 160 heures en fixant des priorités et en intégrant des évaluations régulières* : c'est à la demande de Yasmine Dâas que j'ai organisé cette séance particulière. En effet, la plupart des jeunes enseignantes indiennes ne terminent pas le programme du A1 dans le temps imparti alors que 160 heures est largement suffisant pour atteindre le niveau A1. Y. Dâas m'a demandé de leur donner des conseils pour planifier un cours. Ainsi, après leur avoir donné un découpage concret des dossiers (nombre d'heures à consacrer par dossier, nombre d'évaluation à intégrer dans le cursus de formation...), elles ont dû noter dans un calendrier photocopié les dates butoir de chaque dossier et la présence des évaluations formatives. Enfin, je leur ai distribué une photocopie du tableau des contenus en leur demandant de surligner ce qui leur paraissait prioritaire dans l'apprentissage. Finalement, je leur ai demandé de prendre un dossier de leur choix et de réfléchir aux activités qu'elles feraient en classe, celles qu'elles donneraient à faire à la maison et celles qu'elles ignoreraient.

Comme on peut le voir, il s'est plus agi de fournir une méthode d'analyse et une mise en pratique d'un manuel que d'analyser en profondeur *Alter Ego 1*. Les enseignantes-stagiaires ont particulièrement apprécié ces séances qui leur ont permis de mesurer la pertinence du manuel et l'utilité du guide pédagogique préconisés par l'Alliance française de Madras. Elles n'avaient pas remarqué par exemple que le GP offrait des évaluations de types DELF A1 à la fin de chaque dossier. En outre, alors qu'elles n'envisageaient l'évaluation que sommative (elles avaient pour habitude de ne faire des évaluations qu'à la fin de l'apprentissage), elles ont pris conscience du rôle de l'évaluation formative comme générateur de motivation.

Ce qui a été frappant au cours de ces séances, c'est de voir émerger des problématiques qui, soit ne m'avaient pas interpellée jusque-là : « Doit-on autoriser les apprenants à écrire dans le manuel ? » a demandé Parimala, soit me semblaient aller de soit : « Peut-on répondre « Je ne sais pas » à un apprenant ? » a demandé Jeeva ou encore bouleversaient totalement mes pré-requis : « Je préfère travailler la production écrite en classe car c'est le seul moyen pour moi d'être sûre qu'ils la font. ». Chacune de ces remarques ont bien entendu fait l'objet d'un débat dans lequel j'ai toujours veillé à rappeler que ces questions n'appelaient sûrement pas de réponses inflexibles mais demandaient au contraire d'être pesées en fonction de la situation. C'est dans ces moments-là notamment que gérer la rencontre des méthodologies traditionnelles avec les méthodologies plus récentes m'a demandé un effort particulier d'ouverture d'esprit.

C'est en tout cas à la teneur de ces questions inattendues que l'on peut mesurer l'efficacité du dialogue didactique initié. En effet, comme le souligne Ch. Puren: « La formation didactique n'est pas l'apprentissage de réponses toutes prêtes **à des questions toutes faites** (même et surtout si ce sont celles que l'on se posait au départ) mais l'apprentissage [...] de la « formation des questions.» (1999: p.60).

3.2.1.2. Analyse critique des activités en phonétique d'Alter Ego 1

J'ai bâti ma séquence de phonétique sur quatre sources : *Alter Ego 1*, le cours du CNED de D. Abry en master FLE professionnel, son ouvrage *500 exercices de Phonétique*, et le module de formation sur la phonétique du manuel d'autoformation de Marion Belliot (2008, p.32-33). Etalé sur deux séances de deux heures, j'ai ainsi réparti les objectifs :

Séance 1 : *Observer les activités phonétiques d'Alter Ego 1 et dessiner un plan d'action en fonction des constats.*

A partir de cette observation, plusieurs remarques ont émergé avec lesquelles j'ai pu définir un plan d'action :

1. Il manque à *Alter Ego* une vue d'ensemble sur l'Alphabet Phonétique International (API) qu'elles ne maîtrisent pas,
2. Ce n'est pas avec la seule activité proposée dans chaque dossier du manuel que les apprenants peuvent acquérir une bonne phonétique, certains sons travaillés dans *Alter Ego 1* ([p]/[b], [m]/[n], [t]/[d]) ne posent pas de problèmes majeurs pour des apprenants tamouls alors que d'autres vraiment problématiques (ceci vaut pour les Indiens en général) car ils n'existent pas en tamoul ne sont pas suffisamment développés : [s]/ [z], [e]/ [ø], [y]/ [u], [v] « imbuvable » ou le [R] en début et en fin de mot comme « Au revoir » prononcé [owa].

Avant de travailler l'API, il a fallu faire une évaluation pronostic. Les résultats sont les suivants : soit, elles connaissent l'API via l'anglais (Reena et Sindhuja), soit elles ne l'ont pas vu depuis plus de 20 ans (Jeeva), soit enfin, elles l'ont assimilé en travaillant avec leurs apprenants sur *Alter Ego 1* (Parimala). Dans tous les cas, un rafraîchissement s'est imposé et pour cela, j'ai proposé une série de petits jeux qui les a beaucoup enthousiasmées :

- un premier avec des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des mots en phonétique. La plus rapide à reconnaître le mot entendu lève l'étiquette correspondante ([Annexe 10](#)).
- J'écris des mots puisés dans le dictionnaire qu'elles ne connaissent pas en phonétique au tableau et elles doivent les lire le plus rapidement possible. Cet exercice est l'occasion d'enrichir le vocabulaire.
- Les professeurs viennent à tour de rôle au tableau faire le même exercice. (Abry, 2010)

Il est intéressant de noter que c'est celle qui a appris l'API en tant qu'enseignante qui a les meilleures bases et non pas celles qui l'ont seulement étudié à l'université.

Enfin, j'ai proposé quelques activités des *500 Exercices de phonétique* dans un double objectif : 1- travailler les sons [s] et [z], 2- sensibiliser aux trois méthodes de correction phonétiques. Il a été remarquable de constater combien ces activités ont été efficaces sur les enseignantes-stagiaires. En effet, nous avons déjà travaillé ces sons à partir d'autres activités mais sans obtenir de tels résultats.

Séance 2 : *Savoir reconnaître les trois méthodes de correction phonétique afin de proposer un travail phonétique plus complet aux apprenants.*

Nous avons commencé la séquence par une révision de l'API à travers une activité ludique. J'ai dicté une série de courtes phrases qu'elles devaient transcrire en phonétique dans leur cahier. Christine (la nouvelle stagiaire qui a pris le relais) et moi-même avons vérifié, mais elles ont aussi comparé leur travail entre elles.

A partir de ce corpus, je leur ai demandé de penser au rapport entre la phonétique et d'autres objectifs d'apprentissage. « Peut-on combiner un travail phonétique avec d'autres habiletés linguistiques ? Lesquelles ? La connaissance de l'API peut-elle aider les apprenants ? »

J'ai ensuite utilisé l'activité 3 du manuel de Marion Belliot ([Annexe 10](#)) sur les trois méthodes de correction phonétique où les enseignantes-stagiaires, dans une démarche inductive, devaient décrire les sons et les classer. Un binôme a travaillé sur la description des voyelles selon l'aperture de la bouche, l'arrondissement ou le non-arrondissement, le lieu d'articulation et la nasalité, et l'autre binôme sur la description des consonnes selon le mode occlusif, constrictif, sourd ou sonore, le lieu d'articulation, les sons oraux ou nasaux. La correction s'est faite en groupe-classe.

Une fois ce travail fait, nous avons pu réaliser le dernier objectif, à savoir celui de reconnaître la méthode utilisée dans les activités faites à la séance précédente sur les sons [s] et [z], et quelques activités prises au hasard dans *Alter Ego 1*.

Alors que la séance 1 a permis de se familiariser avec l'API, de mesurer à la fois l'insuffisance des activités phonétiques d'*Alter Ego 1* et la non-pertinence de certaines d'entre elles dans un contexte tamoul, de repérer quels sons étaient prioritaires de travailler face à un public indien, la séance 2 a mis en lumière la nécessité tout d'abord d'enseigner l'API en classe et d'aborder les trois méthodes de correction phonétique. L'ensemble enfin a permis de prendre conscience du rôle de la phonétique dans l'amélioration de la fluidité verbale, la compréhension et l'acquisition de la grammaire et de la conjugaison en français.

3.2.1.3. Compléter le manuel

Ces séances d'observation et d'analyse des activités d'*Alter Ego 1* (deux séances de deux heures) ont mené à un partage des connaissances pratiques et théoriques très enrichissantes pour chacune d'entre nous. Il est vrai qu'en dehors de la classe, on parle assez peu de ses initiatives, de ses ratés, de ses réussites avec sa classe. C'est pourquoi j'ai estimé qu'une formation pédagogique se devait aussi d'être un lieu d'échange et de partage. Quand bien même Reena et Jeeva n'avaient pas encore enseigné avec *Alter Ego 1*, elles n'en ont pas moins une longue expérience de l'enseignement à un public de grand débutant, et avaient donc tout à fait leur place dans l'échange.

Loin d'avoir accompli un travail exhaustif sur *Alter Ego 1*, nous nous sommes concentrées sur *Fenêtre sur* et le dossier 1. En effet, il nous a semblé que le début de l'apprentissage était la partie la plus difficile puisqu'il s'agit de donner une « bonne première impression » et de motiver les apprenants. Or, *Alter Ego 1*, dans un contexte linguistique aussi éloigné de la France, démarre trop vite et il est difficile de ne pas perdre les apprenants dès les premiers cours. Il nous a en conséquence semblé important de se focaliser sur ces deux premières unités dans un esprit ludique.

Susciter un dialogue entre pairs a eu l'intérêt de mettre sur un pied d'égalité chacun des acteurs de l'enseignement-apprentissage. Par exemple, lorsque Jeeva a demandé comment aborder l'activité 14 p.14 sur les chiffres pour qu'elle fonctionne, j'ai laissé Malathy et Sindhuja exposer leur démarche d'enseignante puisqu'elles l'avaient déjà fait. Leurs explications étant très claires et très satisfaisantes, je me suis contenté de reformuler les aspects importants et de les noter au tableau.

En outre, en demandant aux enseignantes-stagiaires des idées de jeux pour renforcer l'enseignement/apprentissage des chiffres et des nombres, j'ai fait appel à leur expérience d'apprenantes de français. « Comment vous, en tant qu'apprenantes de français avez-vous retenu petit à petit les chiffres et les nombres ? » et ai ainsi construit un pont concret entre l'apprentissage et l'enseignement que l'on (en tant qu'individu) peut avoir tendance à séparer avec le temps.

Nous avons opéré la même démarche autour des actes de salutations où nous avons en particulier créé un jeu autour de l'expression « Comment ça va ? » où l'apprenant ne doit utiliser que le verbe *aller*. Cette contrainte vient du fait que les enseignantes-stagiaires ont fait remarqué qu'une fois que le verbe *être* était appris, les apprenants (et elles-mêmes encore) oublièrent souvent d'utiliser le verbe *aller* pour dire qu'ils allaient bien. Enfin, après leur avoir montré un canevas à la façon de Jeanine

Courtyllon dans *Archipel* autour de l'acte d'acheter, je leur ai demandé d'en fabriquer un autour des salutations et prise de congé. Les enseignantes-stagiaires se sont facilement prêtées à cette expérience et en ont profité pour me solliciter en tant que « document authentique » et recueillir des expressions courantes et familières qui n'apparaissent pas dans *Alter Ego 1*.

Ces diverses activités (et d'autres faites à d'autres moments de la formation pédagogique) ont été réunies sous forme de fiches ([Annexe 11](#)) et distribuées au terme de la formation.

Pour conclure, je dirai quelques mots sur les deux paramètres qui *à-priori* ne m'engageaient pas à traiter *Alter Ego 1* comme un des objectifs de la formation : alors que nous avons parfaitement dépassé les contraintes du premier critère « le manuel ne manquera pas d'être remplacé dans les années à venir » en se servant d'*Alter Ego 1* comme support et introduction à la didactique du FLE en général et non comme une fin en soi, il a été en revanche beaucoup plus difficile de dépasser le deuxième paramètre « Deux des enseignantes-stagiaires ne connaissent pas du tout *Alter Ego* » d'autant plus que les deux enseignantes-stagiaires en questions, Reena et Jeeva, se sont révélées les plus assidues. Ainsi, Reena et Jeeva m'ont souvent demandé de reporter les séances sur le manuel. Ce n'est que lorsque ces dernières ont su qu'elles allaient commencer à enseigner en binôme pour l'Alliance française avec *Alter Ego 1* (à partir du 13 juin 2010) qu'un regain d'intérêt pour l'analyse d'*Alter Ego* est reparu, avec des questions concrètes.

3.2.2. Mettre en place des techniques pour favoriser l'interactivité en classe et développer une pédagogie de l'expression semi-dirigée et libre vs une pédagogie de la correction

En ayant déjà abordé quelques problématiques sur l'oral à travers l'analyse d'*Alter Ego 1*, j'ai décidé de renforcer la réflexion-action sur la communication en classe de FLE avec trois objectifs de formation :

- 1/ Elaborer un contrat didactique qui mette en avant la communication,
- 2/ Susciter la motivation et favoriser l'oral à travers des activités ludiques,
- 3/ Evaluer les compétences orales pour encourager l'expression semi-dirigée et libre.

3.2.2.1. *Elaborer son propre contrat didactique*

Face à des questions-problèmes ayant trait à la place de l'oral dans la classe, le *contrat didactique* ou *contrat d'apprentissage* selon les nomenclatures, s'est imposé comme une solution pratique et réaliste pour mettre au courant les apprenants de la méthodologie de l'AF et les impliquer activement dès le début de l'apprentissage. En effet, les nombreuses difficultés que rencontraient les enseignantes-stagiaires vis-à-vis de l'oral surtout (« Comment les faire parler ? », « Comment faire comprendre aux apprenants que les jeux de rôle ne sont pas une fantaisie moderne ? », « Comment faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent être actifs dans leur apprentissage ? ») vient en partie de ce que l'oral dans la méthodologie *grammaire-traduction* n'est pas reconnu par l'institution comme un moyen de progresser dans la L2. Or, le *contrat didactique*, de par sa nature interactive et « explicitante », permet d'anticiper les réserves/réticences des apprenants par rapport aux compétences orales dans la classe de FLE. En négociant et en fixant les règles du jeu ensemble dès le début de l'apprentissage, le contrat didactique *légitime*, *institutionnalise* et *ritualise* les savoir-faire qui ne sont pas d'emblée acceptés/connus par les apprenants (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 23).

D'où l'importance de réfléchir avec les enseignantes-stagiaires sur les points à aborder dans le contrat didactique. Après leur avoir expliqué la nature du présent contrat et donné quelques exemples personnels expérimentés dans ma classe avec les B1, j'ai demandé aux enseignantes-stagiaires de discuter à deux ou trois (elles étaient cinq) des problèmes qu'elles voulaient prévenir *via* ce contrat et de désigner un rapporteur par groupe afin de proposer un modèle de contrat didactique qu'elles laisseraient à la disposition des futurs-nouveaux professeurs de l'Alliance française ([Annexe 12](#)).

Pour conclure, je dirai que l'introduction du contrat didactique dans la pratique d'enseignement en Inde est un outil majeur à prendre en considération absolument dans une formation de formateur. Il permet de confronter la méthodologie communicative à la réalité du terrain et ainsi d'apporter des solutions concrètes. La négociation d'un tel contrat fait lors de la leçon zéro, en tamoul et/ou en anglais pour un public A1 et A2, a le mérite en outre de tracer une ligne de conduite et de baser l'apprentissage sur la confiance et le dialogue.

3.2.2.2. *Susciter la motivation et favoriser l'oral à travers des activités ludiques*

J'ai consacré 6 heures sur 3 séances à cet objectif général en m'appuyant sur une séance du manuel d'autoformation de M. Belliot ([Annexe 13](#)). On peut décomposer l'objectif général ainsi :

- Auto-évaluer la dimension communicative dans ses pratiques de classe,
- Prendre en compte plusieurs facteurs pour éviter la monotonie d'un cours de FLE,
- Tester des activités ludiques et en évaluer l'impact.

Dans la première phase d'auto-évaluation de la dimension communicative de ses pratiques de classe, je ne mentionnerai que ce qui a le plus valorisé les enseignantes-stagiaires. En effet, ce qu'elles appelaient « punition » s'est révélée constituer une véritable « technique de motivation » qu'elles appliquent y compris dans les écoles où le nombre d'élèves varie entre 30 et 70. En voici quelques exemples tirés de mon journal de bord :

Expérience de Jeeva : Lorsqu'un apprenant arrive en retard au cours, elle lui demande de fournir une explication en français. Les yeux rivés sur la « victime », les camarades rient tout d'abord le voyant bafouiller mais finissent par l'aider et le corriger.

Expérience de Parimala : Depuis quelques années, la punition traditionnelle est interdite dans son école. Aussi, elle a trouvé sa technique : lorsque les apprenants oublient d'apporter leur manuel de français, elle leur demande de composer sur l'instant une courte chanson à partir d'un mot donné (le mot *pluie* par exemple). La punition les amuse tant que nombre d'entre eux réclament la même « punition », et il y a même un élève qui oublie systématiquement son manuel pour bénéficier de la punition.

Ce travail a permis également de mettre en avant le récit d'anecdotes personnelles, vraies ou fausses, comme moyen de motiver les apprenants. Par exemple, Malathy a cité le cas d'un apprenant qui, ayant refusé de se prêter aux jeux de rôle tout au long de la session (160 heures), a appelé Malathy après la session du DALF A1 pour lui dire qu'il avait à présent compris l'intérêt de travailler l'oral en collaboration avec ses pairs, et qu'il regrettait d'avoir montré autant d'obstination vis-à-vis des activités orales. Ainsi, les enseignantes-stagiaires réutiliseront ce genre d'anecdotes pour motiver les apprenants.

La deuxième phase a consisté à discuter l'impact des facteurs para-verbaux (la gestion de l'espace et le ton de la voix) sur la communication dans la classe de FLE. Elles ont dit notamment apprécier mes changements de ton dans ma façon d'enseigner.

La troisième phase a suscité beaucoup d'intérêt et de plaisir. Très joueuses, les jeux testés leur ont donné des idées qui sortent des conventionnelles révisions en début du cours sous forme de questions-réponses. Elles ont particulièrement apprécié d'avoir un répertoire d'activités toutes prêtes à réutiliser en classe. Par exemple, Parimala a fait composer une chanson à ses apprenants débutants qu'elle a intitulée « Ma première chanson en français » pour reprendre les rites de salutations et de prises de congé au début d'une séance en guise de révisions. Une des productions de l'un de ses binômes qu'elle a montrée aux autres enseignantes-stagiaires a provoqué des applaudissements.

L'introduction d'activités ludiques à mener en début de cours en 10 ou 15 minutes est un facteur essentiel pour développer et maintenir la motivation. Si les enseignantes-stagiaires ne favorisaient pas jusqu'à présent le jeu, c'était plus par peur de perdre du temps que par manque d'intérêt. Ritualiser ce genre d'activités, pour l'avoir testé à chaque début de séances pendant 4 mois avec mes apprenants de B1, entraîne une véritable libération de la parole auprès d'un public aussi hanté par la perfection et la peur de parler mal.

3.2.2.3. Evaluer les compétences orales pour encourager l'expression semi-dirigée et libre

Dans le domaine éducatif et à *fortiori* dans le domaine de la didactique des langues, l'évaluation a toujours été l'un des points qui a le plus soulevé de discussions. Associée aux concepts de sanction, de contrôle, de sélection, d'exclusion, l'évaluation a progressivement, et surtout avec l'avènement des méthodologies communicatives, revêtu un nouveau costume, celui de l'aide à l'apprentissage.

Le fait que les enseignantes-stagiaires éprouvent des difficultés vis-à-vis de l'évaluation en général, et celle de la production orale en particuliers (jeux de rôles...).

Ayant fait le constat que les enseignantes-stagiaires avaient tendance à couper la parole aux apprenants pour apporter des corrections phonétiques et grammaticales d'une part et à donner des appréciations très générales sur les productions d'autre part (« c'est bien », « c'est très bien »...), ou enfin à n'apporter aucun commentaire, j'ai œuvré pour une pédagogie de l'expression semi-dirigée et libre *vs* une pédagogie de la correction. Ma démarche pour sensibiliser les enseignantes-stagiaires à cette philosophie peut se résumer ainsi :

Analyser à la lumière de leur pratique courante des couples de mots appartenant au champ de l'évaluation afin de répondre à deux questions : 1/ Classer ces couples de mots selon leur appartenance à l'évaluation sommative ou à l'évaluation formative. 2/

Quel paramètre d'après vous encourage le plus la prise de parole et au contraire lequel l'inhibe ?:

- *évaluation des connaissances/évaluation des performances, évaluation critériée/évaluation normative, correction par des mots/correction par un geste, une mimique, prendre en notes les problèmes linguistiques ou sémiologiques pendant l'intervention/arrêter l'apprenant pour lui poser une question ou le corriger, évaluation de la communication/évaluation de la langue.*

Au cours des sessions de formation, j'ai à la fois souhaité faire réfléchir les enseignantes-stagiaires sur les habitudes évaluatives qu'elles avaient contractées au cours de leurs études, et montrer une pédagogie de l'expression, espérant ainsi influencer leurs propres pratiques en devenant une nouvelle référence.

Les enseignantes-stagiaires ont pris conscience que l'évaluation n'était pas synonyme de contrôle uniquement mais peut servir au contraire pour faire progresser l'apprenant au cours de l'apprentissage. « Comment encourager les apprenants à développer leur pensée, à préciser, à reformuler », a fait l'objet d'une réflexion en groupe. Enfin, les enseignantes-stagiaires ont pu prendre connaissance des grilles d'évaluation de type DALF.

Enfin, s'il est difficile d'évaluer l'impact de ma méthodologie sur les enseignantes-stagiaires, je peux tout de même affirmer avoir constaté une nette progression en ce qui concerne l'auto-évaluation (elles se reprenaient de plus en plus) et la correction au niveau du contenu.

3.2.3. Élaborer un clip-vidéo en vue de créer une exploitation pédagogique

Dans le cadre d'une soirée organisée sur les danses et chants traditionnels de la Provence et du Tamilnadu, les enseignantes-stagiaires, souhaitant faire participer leurs apprenants de l'AF en leur enseignant une chanson provençale en français, nous avons décidé en commun de didactiser l'expérience de A à Z en préparant une vidéo et une séquence pédagogique. Les objectifs étaient les suivants :

- Écrire un scénario de clip vidéo (réécriture des paroles, imaginer un lieu, des personnages et une situation) en vue de fabriquer une compréhension orale,
- Tourner le clip vidéo (faire les décors, penser aux costumes, à la coiffure, au jeu),
- Élaborer une séquence didactique à intégrer en complément d'*Alter Ego 1*.

L'écriture du scénario

Synopsis: *Une étudiante rentre chez elle et voit une petite fille (on devine qu'il s'agit de sa petite sœur) s'ennuyer dans le salon tandis qu'une autre jeune fille étudie à son bureau. L'étudiante propose alors à sa petite sœur de jouer une chanson qui met en scène les parties du corps. Le jeu, petit à petit, tourne à la bagarre et la maman doit intervenir pour les calmer.*

Tout est codé dans le clip : la maman porte un chignon, comme toutes les mamans dans le Tamilnadu; la petite fille a deux tresses, ce qui est la coiffure typique des écolières indiennes, l'étudiante avec ses cheveux courts représente l'étudiante moderne tandis que celle qui étudie à son bureau où trône une pile de livres, avec un sari et les cheveux en une seule tresse, représente la tradition et l'étudiante studieuse. Lorsque la maman grondera une première fois ses filles, elle leur tirera les oreilles comme les mamans indiennes ont l'habitude de le faire, puis finalement, administrera une fessée comme on le fait traditionnellement en France.

Comme on peut le voir, les enseignantes-stagiaires ont donné une teinte interculturelle en mettant en scène des représentations du corps, des comportements et des façons de s'habiller françaises et indiennes.

Il a été surprenant de voir combien travailler à partir d'une chanson a eu un effet positif sur leur capacité d'imagination et de prise d'initiative. Je souligne les compétences d'imagination et de prise d'initiative car nous connaissons très bien, en tant qu'enseignants de français en Inde le problème qu'ont les apprenants indiens en général pour se projeter dans une situation réaliste qui n'est pas directement la sienne. J'ai souvent fait l'expérience avec mes apprenants de B1 et constaté que le jeu de rôle s'éternisait sans trouver de solution et que les arguments semblaient manquer d'à-propos.

Or, cette expérience m'a clairement indiqué que dès que l'on passe à la scène et à la narration, le public indien semble beaucoup plus à l'aise. En effet, alors que la chanson ne présentait pas de caractère narratif en elle-même puisqu'il ne s'agissait que d'une répétition à l'infini de trois vers, les enseignantes-stagiaires ont écrit de nouveaux vers et scénarisé la chanson.

Le tournage

Tourné en deux heures pour un clip-vidéo de 2 minutes 45, le tournage a mis en avant l'esprit de collaboration.

L'élaboration de l'exploitation pédagogique ([Annexe 14](#))

Cette dernière étape a permis de réinvestir les savoirs et savoir-faire abordés tout au long de la formation :

1. La progression d'une compréhension orale selon le modèle onomasiologique,
2. la formulation des objectifs communicatifs, grammaticaux, lexicaux... ([Annexe 15](#)),
3. la conception d'un exercice phonétique,
4. la fabrication d'un jeu pour réinvestir le lexique,
5. l'utilisation des outils informatiques pour enrichir les séquences (recherche d'images pour l'un des exercices)

Avec Yasmine Daâs, nous pensons que ce clip-vidéo pourrait être utilisé dans les formations de formateurs car ses avantages auprès d'un public indien sont indiscutables : le thème de la vie quotidienne est évocateur pour un public très large (« de 7 à 77 ans »), la confrontation tradition/modernisme est également un sujet qui touche de très près de nombreux Indiens et particulièrement les enseignants de français qui gèrent le contact des différentes approches de l'enseignement. Enfin, sur le plan linguistique, construite sur le schéma de la répétition et de l'association choses-mots, la chanson est facile à retenir mais aussi à faire détourner en travail de production (autour d'un autre champ lexical par exemple).

Yannick, le stagiaire de l'Alliance française de Madras enseignant à des étudiants garçons en hôtel management de Trichy (en milieu rural) a pu tester le clip-vidéo avec son activité et en a été très satisfait : ces garçons de nature si timides sont montés sur scène le jour du spectacle à la plus grande surprise du directeur de l'école, ont joué la chanson en cercle en français, puis en tamoul.

Pour toutes ces raisons, je conseillerai aux formateurs en Inde de travailler l'oral en faisant des projets qui ont traités aux arts : la chanson, la poésie, le théâtre ou le cinéma. Les apprenants se prêtent très facilement à toutes ces performances et les écoles organisent très souvent des spectacles, des concours de poésie inter classes, inter écoles. On peut dire qu'on retrouve là un esprit américain.

Parce que la formation pédagogique a représenté une nouveauté pour ces enseignantes-stagiaires et parce que ces dernières étaient très curieuses d'apprendre de nouvelles méthodologies, cette partie de la formation a suscité beaucoup d'enthousiasme et de réactions. Le parti pris d'agir dans une perspective

«interformative» (Puren, 1999) a incontestablement été la bonne décision puisque cela a concrètement permis de relativiser les préceptes de l'approche communicative et de ce fait de toute méthodologie, en développant toujours un point de vue critique quand les enseignantes-stagiaires auraient tendance à rechercher des règles. De plus, avoir mis en avant le partage des expériences et le dialogue entre les enseignantes-stagiaires a permis de valoriser l'expérience et a contribué à décomplexer les enseignantes-stagiaires sur leur capacité à parler français. Enfin, de par la variété des supports utilisés, les enseignantes-stagiaires ont développé un lien affectif et matériel avec l'objet de leur profession.

4. Le bilan de la formation

Une action de formation ne serait pas complète sans la mise en place d'un dispositif d'évaluation. L'évaluation finale a pour fonction de mesurer les performances atteintes.

Rappelons les deux objectifs généraux de la formation avant de dresser un bilan détaillé :

« Améliorer la fluidité verbale des enseignantes stagiaires via des supports empruntés à la réalité linguistique et culturelle de la France plurielle et contemporaine. »

« Initier les enseignantes aux techniques d'animation, de préparation et d'évaluation d'un cours de FLE dans un contexte Alliance française pour des cours de niveau A1/A2. »

J'ai alors organisé le dispositif d'évaluation suivant, en accord avec les enseignantes-stagiaires et ma tutrice de stage.

Un retour d'observation de classes après trois mois de formation, suivi d'un entretien individuel pour deux des enseignantes-stagiaires :

- Un questionnaire-bilan dans lequel toutes les enseignantes-stagiaires sont invitées à exprimer leurs impressions sur l'amélioration de leur façon d'enseigner et sur leur perfectionnement linguistique et culturel en français.
- Mes propres conclusions sur les progrès en français de chacune des enseignantes-stagiaires à partir d'une évaluation de production écrite, et d'une

présentation à l'oral d'une unité d'*Alter Ego 1*. Ces conclusions seront complétées par des observations tirées de mon journal de bord.

4.1. Les objectifs atteints

4.1.1. La deuxième observation de classe : une évaluation

Pour mesurer la façon dont les enseignantes-stagiaires avaient intégré les démarches et les techniques de classe abordées, il m'a semblé important d'aller à nouveau faire des observations de classe. Seules Sindhuja et Parimala enseignaient à l'Alliance française lorsque fin avril, à un mois de la fin de la formation, j'ai pris cette décision. Je les ai prévenues une semaine à l'avance en leur disant que je les observerai pendant 1 heure et qu'elles pouvaient choisir ce qu'elles voulaient. Je n'ai pas imposé un objectif ni une capacité langagière donnée. Mes commentaires seront nourris des notes de mon journal de bord.

Parimala : « crash-course » (80 heures à raison de 2 ou 3 heures par jour). 8 étudiants, débutants complets. Entre 10 et 25 ans.

Le cours avait commencé depuis 14 heures environ.

J'ai observé deux activités ayant le même objectif : Renforcer les actes de salutations et la prise de congé.

Première activité :

Durée : 20 mn

Support : *Alter ego 1* Dossier 1, leçon 1, activité 1, 2, 3 p.18.

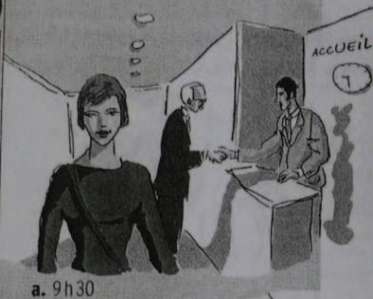
Activité langagière : Compréhension orale

Objectif linguistique : Lexique de la prise de contact et de congé

Démarche : interaction en grand groupe et en binôme

Langue utilisée : uniquement le français

À un seul moment en aparté avec un étudiant en tamoul pour un problème personnel.



a. 9 h 30



b. 10 h



c. 15 h



d. 17 h



e. 18 h 30



Dialogue 1

Bonjour, Sandrine!
 Tu vas bien ?
 - Oui, et toi ?
 - Ça va!

Dialogue 2

- Au revoir, monsieur.
 - Au revoir, Sandrine, à demain!

Dialogue 3

- Bonjour, monsieur Lévêque.
 - Bonjour, monsieur Leblanc, comment allez-vous ?
 - Bien merci, et vous ?
 - Très bien.
 - Bonne journée!

Dialogue 4

- Bon, six heures, j'y vais!
 - Au revoir, tout le monde!
 - Salut, Sandrine! Tchao!
 - Bonne soirée!

Dialogue 5

- Bonjour! Salut, Sandrine.
 - Salut! Vous allez bien ?
 - Oui, ça va!
 - Et toi, Marie ?
 - Ouais, ça va.

1

Observez les dessins et identifiez les situations.

1. Où ?
 - dans une salle de classe
 - dans l'escalier
 - à l'accueil de l'université
 - dans un couloir
2. Qui ?
 - une jeune fille
 - un jeune homme
 - un monsieur
 - une dame
3. Quand ?
 - le matin
 - l'après-midi
 - le soir

2

Écoutez les cinq dialogues.

Associez les dialogues aux dessins.

Exemple: Dialogue 1 → dessin b.

3

a) Réécoutez les dialogues et complétez.

1. Les personnes arrivent et se saluent.
→ dialogues n°s ...
2. Elles partent et prennent congé.
→ dialogues n°s ...

b) Réécoutez les dialogues et relevez les formules utilisées pour :

1. saluer;
2. prendre congé.

4 PHONÉTIQUE

a) Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.

b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u] ? Écoutez et répondez.

c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute.

1. Jules et Lou se saluent.
2. Tu salues Lou.
3. Il étudie tous les jours.
4. Il est nouveau et russe.

FIGURE 4: ALTER EGO 1, DOSSIER 1, LEÇON 1, P.18

Voici les commentaires de cette activité que j'ai donnés aux enseignantes-stagiaires après la séance :

- Une très nette amélioration de la gestion des techniques de l'accès au sens autre que la traduction. Pour expliquer le sens d'un mot ou d'une expression, sa tendance à vouloir faire « deviner » sans donner suffisamment d'indices et à ne pas reformuler semble s'être atténuée puisqu'elle ne l'a pas fait une seule fois dans l'heure où je l'ai observée. Elle s'est servie du contexte, du mime et du dessin. Par exemple, elle n'a pas hésité à sortir de la classe pour leur dire « Au revoir » ou à dessiner un smiley au tableau lorsque, avant de partir, je leur ai demandé s'ils étaient « contents » d'apprendre le français.

Deuxième activité

Support authentique trouvé sur Internet, une chanson québécoise

Durée : 40 mn

Activités langagières : compréhension écrite et production orale

Objectif linguistique : rapport graphie-phonie

Renforcement lexical par la créativité

Démarche : s'approprier une chanson (paroles et musique) et créer d'autres paroles.

Commentaires à l'enseignante après la séance :

Parimala innove : elle s'est inspirée d'une chanson québécoise sur les salutations étudiée à la formation pour leur faire créer, à la fin de la leçon 1, « Ma première chanson en français ». Les apprenants devaient inventer d'autres paroles sur le même air. L'objectif, clairement annoncé, était de réemployer les actes de salutations. Parimala a terminé l'activité en demandant aux apprenants de voter pour la meilleure production. Les apprenants au début étaient gênés et mal à l'aise avec cette nouvelle démarche moins imitative et plus autonome, mais petit à petit ils se sont finalement prêtés au jeu et étaient fiers, à la fin du cours, de me chanter leur production.

Exemple de production : « 1,2,3 Salut ! 4,5,6 Comment ça va ?, 7, 8, 9 Super bien et toi ?»

Cet exemple de production montre que ce binôme d'apprenants a pris du plaisir en réemployant non seulement les salutations mais aussi les chiffres vus précédemment.

Bilan général :

Parimala a gagné en assurance par rapport à la première observation : elle ne vient plus me demander si « ça va. » dès que l'occasion s'en présente et cherche beaucoup moins mon regard approbateur pour avancer dans son cours.

Parimala a osé faire appel à la créativité de ses apprenants après leur avoir donné certaines bases. Elle a aussi utilisé la technique du binôme même avec un petit effectif pour rassurer les apprenants (on a moins peur de parler à un camarade qu'à tout le groupe et surtout au professeur) et surtout augmenter le temps de parole pendant la classe en français des apprenants. Elle les a fait se déplacer dans la classe utilisant ainsi l'intelligence kinésique.

Sindhuja : (160h heures à raison de 2 cours le week-end de 3 heures). 3 étudiants, débutants. Entre 18 et 25 ans.

Le cours avait commencé depuis environ 90 heures.

Première activité

Durée : 15 minutes

Support : Alter ego 1 Dossier 5, leçon 1, activités 1, 2, 3 p.82 plus l'Aide mémoire

Activité langagière : Compréhension écrite

Objectif fonctionnel : Annoncer et réagir à un événement familial

Objectif linguistique : Le vocabulaire et la mise en page des faire-part

Démarche : interaction en grand groupe et en binôme

Langue utilisée : uniquement le français

LEÇON 1

ANNONCER UN ÉVÉNEMENT FAMILIAL, RÉAGIR



Lui, vous le connaissez déjà ! Clément vous présente sa petite sœur Miléna, arrivée parmi nous le 23 avril.

Avec ses 50 cm, ses 2,750 kg et surtout son sourire, elle fait la joie de son (déjà grand !) frère et de ses parents.



Clément, Philippe Bernard - Catherine Hugot-Bernard
6, rue de l'Orse - 78570 Andrésy

M. et Mme Dunand
19, rue du Connétable
60500 Chantilly

M. et Mme Lagrange
9, rue Léon-Blum
80000 Amiens

sont heureux de vous annoncer le mariage de leurs enfants

Aude et Christophe

le 18 septembre 2005
à la mairie de Chantilly à 15 h 30.
Le mariage sera ensuite célébré à l'église Notre-Dame à 16 h 30.

1.

M. et Mme Chabaud ont la joie de vous annoncer la naissance de leur fille **Laura** le 30 juin 1996 à Neuilly-sur-Seine 80, avenue Charles-de-Gaulle 92200 Neuilly-sur-Seine



2.

1

Lisez les trois faire-part et trouvez quels événements sont annoncés.

2

a) Lisez les textos et dites de quel événement familial il s'agit: mariage, naissance ou décès ?

b) Répondez.

- Quels textos annoncent un événement ?
- Quels textos répondent à l'annonce d'un événement ?

3

Relisez les faire-part et trouvez pour chacun :

- qui annonce l'événement ;
- qui fait l'événement ;
- quels sont les liens familiaux.

3.

a. **MEGAS MV-5**
Je rentre de l'hôpital. Appelle-moi : ta tante Marcelle vient de mourir. Claire

b. **MEGAS MV-5**
Arthur est né cette nuit à 3 heures ! Je suis très fier ! Marc

c. **MEGAS MV-5**
Félicitations aux heureux parents ! Mais tu ne m'as pas dit : comment s'appelle votre fille ? Samuel

d. **MEGAS MV-5**
Quelle bonne nouvelle ! Tous mes vœux de bonheur pour toi et ton futur mari ! Bises. Tante Jacqueline

Telemobil

AIDE-MÉMOIRE

• Annoncer un événement familial

M. et Mme... **ont la joie** de vous annoncer } la naissance de...
sont heureux de vous annoncer } le mariage de...

Arthur est né !
J'ai une grande nouvelle ! On se marie !

M. et Mme... **ont la douleur** de vous annoncer le décès de...
ont la grande tristesse de vous annoncer le décès de...

J'ai une mauvaise nouvelle. Ta tante vient de mourir.

• Réagir à une nouvelle, féliciter

Félicitations !
Tous mes/nos vœux de bonheur !
Je suis/Nous sommes très heureux pour toi/vous.
Je te/vous souhaite beaucoup de bonheur !
Quelle bonne nouvelle !

Toutes mes/nos condoléances !
Je suis désolé(e).
Nous sommes très tristes.

FIGURE 5: ALTER EGO 1, DOSSIER 5, LEÇON 1, P.82

Commentaires à l'enseignante après la séance :

Sindhuja ressent enfin du plaisir dans son rôle de professeur à l'AF. Elle sourit, plaisante avec les apprenants. Elle ne se contente plus de la réponse d'un seul apprenant avant de la valider. Elle fait preuve d'initiatives dans le choix de ses objectifs : elle m'a notamment expliqué qu'elle ne travaillait pas les pronoms déictiques. Les utilisant spontanément dans un contexte en action dans une grammaire en dialogue, dès les premières leçons, les apprenants sont ainsi capables, m'a-t-elle expliqué, de se les approprier et de les employer à leur tour, sans utiliser la démarche classique de réflexion grammaticale théorique avec métalangage et présentation frontale de l'enseignant avec des corpus décontextualisés.

Elle ne corrige plus systématiquement la phonétique de ses apprenants, et semble appliquer un des principes vus au cours de la formation selon lequel on corrige principalement les erreurs liées à l'objectif, et pas toutes les erreurs.

Deuxième activité :

Durée : 20 minutes

Support : Alter ego 1 Dossier 5, leçon 1, exercice 1 et 2 p.85

Activité langagière : production écrite

Activité fonctionnel : Annoncer un évènement familial

Objectif linguistique : Les adjectifs possessifs

Démarche : Individuel et en grand groupe

Langue utilisée : uniquement le français

> Parler de sa famille

1. Complétez avec les adjectifs possessifs *mon/ma/mes, ton/ta/tes, notre/nos, votre/vos*.

- a. Jérôme présente sa famille.
Moi, je m'appelle Jérôme et ... femme, Sylvie. J'ai trois enfants : ... fils s'appelle Thomas et ... filles s'appellent Cécile et Pauline.
- b. Jean-Claude et Suzanne présentent leur famille.
Nous sommes mariés depuis vingt-cinq ans, ... fils s'appelle Jeremy et ... fille, Pascale. ... enfants sont grands maintenant. Pascale vient d'avoir un bébé; ... petit-fils s'appelle Léo.
- c. Claire pose des questions à un ami sur sa famille.
– ... parents s'appellent comment?
– Gilles et Pierrette.
– Et ... sœurs?
– Édith et Myriam.
– ... grand-père et ... grand-mère sont morts?
– Non, ... grands-parents sont toujours en vie.
- d. Béatrice répond à des questions sur sa famille.
– Vos parents s'appellent comment?
– Michèle et Patrick.
– Et ... grands-parents s'appellent comment?
– Henri et Anne.
– Daniel, c'est bien ... oncle?
– Oui, c'est le frère de ma mère.

- Nathalie, c'est ... tante?
– Oui, bien sûr, c'est la femme de mon oncle Daniel.
– Et vous avez des cousins?
– Non.

> Annoncer un événement familial

2. Complétez avec *son, sa, ses, leur, leurs*.

- a. Nous sommes heureux de vous faire part du mariage d'Arnaud Leroy et Capucine Basquier: ... union a été célébrée dans l'intimité le 8 février en présence de ... famille et de ... amis.
- b. Christophe, ... papa, et Aude, ... maman, sont heureux de vous envoyer la première photo de Marine dans les bras de ... grand frère Paul.
- c. Léa et Léon sont nés le 15 avril 2004. Voici Léon dans les bras de ... maman et Léa dans les bras de ... papa. ... parents sont très heureux et les jumeaux se portent bien!

> Les parties du corps

3. Complétez les phrases avec *avoir mal à*, comme dans l'exemple.

ventre tête jambe
main bras
fesses dos dents
épaules yeux

FIGURE 6: ALTER EGO 1, DOSSIER 5, LEÇON 1, P.85

Commentaires à l'enseignante après la séance :

Alors qu'elle n'a que trois apprenants, elle ne passe les voir individuellement pour répondre à leurs difficultés personnelles. En revanche, la correction en grand groupe est très interactive et chacun participe. Elle explique très bien le point de grammaire étudié et les apprenants semblent rassurés de ce côté-là.

Troisième activité :

Durée : 30 mn

Support : *Alter ego 1* Dossier 5, leçon 1, activité 6 p.83

Activité langagière : Production orale en interaction

Objectif fonctionnel : Annonce d'un événement familial

Objectif linguistique :

Démarche : Jeux de rôle à trois

Langue utilisée : le français à 70% et l'anglais à 30%

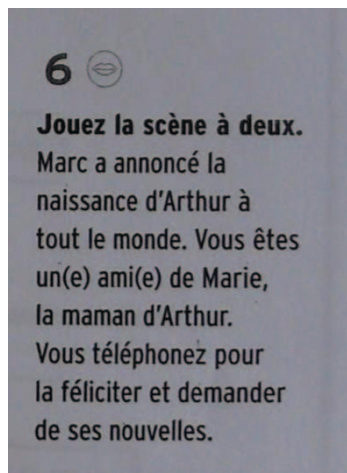


FIGURE 7: ALTER EGO 1, DOSSIER 5, LEÇON 1, P.83

Commentaires à l'enseignante après la séance:

Pour la première fois depuis le début des cours, elle a réussi à faire faire un jeu de rôle aux trois apprenants présents qui ont beaucoup apprécié la démarche. Elle a donné des consignes suffisamment claires et motivantes. De plus, elle a su adapter l'activité d'*Alter Ego 1* au nombre d'apprenants présents et au contexte indien. Au lieu de se passer au téléphone, la scène se passe à l'hôpital, situation courante en Inde. Contrairement à sa démarche pour l'exercice, elle a pris soin de dire aux étudiants que si il leur manquait du vocabulaire ou si ils avaient un doute, elle était à leur disposition.

Bilan général :

Elle sollicite de plus en plus les apprenants et fait appel à leur vécu. En revanche, Sindhuja conserve ses tendances élitistes, elle ne s'intéresse qu'aux apprenants « sérieux » et « motivés » selon ses mots. Elle reste très immobile derrière son bureau, ce qui rend son cours encore un peu trop monotone.

Elle est très en retard dans le manuel par rapport au nombre d'heures qui lui restent. Elle passe trop de temps sur les exercices linguistiques alors qu'elle pourrait les donner en devoir à la maison pour gagner du temps.

Bilan pour les enseignantes-stagiaires

Dans l'ensemble, les deux enseignantes ont vraiment progressé. L'une et l'autre laissent plus d'autonomie donc plus de temps de parole et de créativité aux apprenants, elles sont moins directives, moins frontales que lors des premières observations de classe. De plus, le détachement par rapport au manuel est remarquable. Alors que Parimala ne sortait jamais du manuel, elle a osé faire sa propre activité. Quant à Sindhuja qui n'émettait que des réserves négatives vis-à-vis du manuel, elle semble s'en accommoder en l'adaptant à la situation afin de le rendre plus proche de la réalité de ses apprenants.

4.1.2. L'évaluation du ressenti des enseignantes-stagiaires

Conscientes de l'importance grandissante de la langue française en Inde, et motivées par l'objet même de leur métier, les enseignantes-stagiaires (à l'exception de Sindhuja qui ne veut pas en faire son métier) se sont énormément impliquées tout au long de la formation, malgré des conditions de vie difficiles⁵.

Malheureusement, le nombre réduit des enseignants-stagiaires invités à suivre la formation a quelquefois nui à la bonne dynamique de la classe. Par le seul fait que les 5 enseignantes-stagiaires (plus Annie-Michèle qui a été acceptée pour le dernier mois de la formation) acceptent de payer la formation initialement gratuite, je savais que les sessions de formations connaîtraient un succès non-négligeable, et qu'elles répondraient bien aux manques de chacun.

Ce constat n'était pas suffisant ; j'ai donc souhaité conclure les sessions de formation par la distribution d'un questionnaire-bilan ([Annexe 16](#)).

⁵ Cf. Partie 1, 1.4.1. Présentation générale des enseignantes-stagiaires

4.1.2.1. Elaboration du bilan de formation

J'ai élaboré ce bilan de formation dans une triple optique :

1. Continuer à inviter les enseignantes-stagiaires à être acteurs de leurs pratiques évaluatives (schémas qu'elles pouvaient elles-mêmes reproduire dans leur classe), en opérant un retour sur leur apprentissage,
2. Procéder moi-même à un retour sur la formation grâce aux commentaires de chacun, évaluer les contenus de la formation, et la manière dont j'avais animé les sessions,
3. Identifier les nouveaux besoins de formation en vue d'orienter les objectifs des formations à venir pour la prochaine stagiaire-formatrice ;

Pour recueillir le bilan de la formation des quatre enseignantes-stagiaires qui ont participé à l'ensemble de la formation, à savoir Parimala, Reena, Jeeva et Sindhuja, j'ai élaboré un questionnaire en trois parties dans la volonté de vérifier trois orientations : les appréciations générales quant aux objectifs, les contenus de la formation et les méthodes de travail utilisées lors des séances (Remaud, p. 41, 2009).

Nous allons analyser les réponses des enseignantes, partie par partie.

Partie 1 : Appréciations générales de la formation : 3 questions

A. Premières impressions : quel bilan faites-vous de votre formation (de février à juin 2010) ?

B. La réponse à vos attentes et besoins :

Pour chacun des points, donnez une note de 1 à 5 (non-satisfaisant à très satisfaisant)

Globalement la formation a répondu à mes attentes	1	2	3	4	5
Globalement la formation a répondu à mes besoins	1	2	3	4	5
La formation a entretenu ma motivation	1	2	3	4	5
La formation m'a apporté des connaissances théoriques	1	2	3	4	5
La formation m'a apporté des connaissances pratiques	1	2	3	4	5
La formation m'a permis de renforcer mes compétences	1	2	3	4	5
Les savoirs et savoir-faire acquis me seront utiles dans mon contexte professionnel à l'Alliance française	1	2	3	4	5
Les savoirs et savoir-faire acquis me seront utiles dans mon contexte professionnel dans les écoles	1	2	3	4	5

C. Les échanges:

Les échanges dans le groupe ont facilité mes apprentissages	1	2	3	4	5
Les échanges entre les stagiaires et l'intervenant étaient de bonne qualité	1	2	3	4	5

Au niveau des appréciations générales, les enseignantes-stagiaires montrent beaucoup d'enthousiasme et de satisfaction. Les notions de plaisir et de progrès sont évoquées dans les quatre bilans. Leurs attentes et leurs besoins sont à plus de 90%

comblés puisque les notes oscillent entre 4 et 5, avec plus de 5 que de 4, 5 étant la note maximale. En ce qui concerne les échanges dans le groupe et avec moi-même, les notes sont les mêmes, les quatre enseignantes-stagiaires les ont trouvés très constructifs et très sympathiques.

Enfin les enseignantes-stagiaires évaluent très positivement le côté pratique plutôt que théorique de la formation.

Partie 2 : Les contenus de la formation : 4 questions

D. Sensibilisation à la pédagogie communicative

Qu'avez-vous pensé des contenus des sessions ? Quels ont été les points positifs ? Négatifs ? Avez-vous déjà expérimenté les techniques d'enseignement que vous avez acquises au cours de cette session en situation de classe ou allez-vous le faire ?

Objectifs	Points positifs Contenus adaptés, renforcement de notions, renforcement de compétences, découvertes de nouvelles techniques.	Points négatifs Contenus inadaptés, désaccord avec certaines notions, notions non comprises	Expérimentation en classe ?
La leçon 0 et le contrat didactique			
Découverte d' <i>Alter Ego</i> 1			
Mettre en place diverses techniques de classes suscitant la motivation et favorisant la communication en classe de FLE ? (la gestion de la voix, de l'espace et du jeu)			
Techniques pour travailler la compréhension orale à travers divers supports			
Tour d'horizon de l'évaluation			
Planifier un cours A1 sur 160 heures			
Proposer des activités de corrections phonétiques (intérêt de l'Alphabet Phonétique International)			
L'informatique, internet et le FLE			

E. Formation socioculturelle, linguistique et méthodologique

Objectifs	Points positifs	Points négatifs	Réutilisation possible en classe ?
Techniques d'argumentation			
Découvrir des expressions idiomatiques, les employer			
Mieux connaître la France et les Français (à travers des documents écrits, audio-visuels, activités culturelles à l'Alliance et à l'extérieur)			
Travailler la compréhension orale à travers divers documents authentiques (clip vidéo, courts-métrages, chansons, reportages, émissions radiophoniques)			
Phonétique			

F. Quels sont les deux notions ou savoirs qui vous ont le plus marqués au cours de cette formation ? Expliquez votre choix.

E. Quels thèmes souhaiteriez-vous revoir, aborder ou approfondir au cours d'une prochaine session de formation continue ?

Au niveau des contenus, les enseignantes apprécient la diversité des supports pédagogiques utilisés et la nouveauté des contenus méthodologiques et culturels abordés. « Très pratiques », « très utiles » sont des termes récurrents chez toutes les enseignantes-stagiaires. Elles relient ces aspects à la notion de *motivation*. Motivant pour elles dans leur enseignement/apprentissage mais aussi pour leurs apprenants, car ayant pu tester immédiatement certaines techniques abordées au cours de la formation, elles constatent que leurs apprenants participent davantage et deviennent ainsi « actifs » dans leur apprentissage.

Le travail sur l'évaluation et la pédagogie de l'expression orale les a beaucoup aidées dans leur propre pratique de la langue, une certaine fluidité verbale, en même temps qu'elle leur a donné de l'assurance : « J'arrive à me corriger moi-même grâce à

cette méthode d'apprentissage.», « la qualité de professeur de trouver/tirer les points positifs même de la réponse incorrecte nous a fait continuer avec confiance nos études.» Elles regrettent cependant de ne pas avoir davantage travaillé le domaine de l'évaluation et c'est un axe de travail que pourrait comporter la formation suivante.

C'est le travail sur la phonétique qui les a le plus marquées. Cela répondait à un réel besoin, certes mais on peut aussi expliquer cet enthousiasme par le fait que dans leur formation initiale indienne la phonétique du français est presque inexistante, le professeur se bornant à une correction répétitive. Elles ont apprécié le lien entre la phonétique de l'audition et de la prononciation. Elles ont compris qu'elles prononçaient mal parce qu'elles entendaient mal et ont pris conscience des activités à faire en classe.

En ce qui concerne les expressions idiomatiques, les avis sont partagés, puisque deux enseignantes sur quatre trouvent que c'est difficile à réutiliser et à retenir tandis que deux autres (qui ont un cours à l'AF) les réutilisent avec leurs apprenants qui adorent se les approprier aussi.

Le travail sur la compréhension orale a d'autant été apprécié que c'était dans l'optique à la fois linguistique et méthodologique.

Pour la dernière question sur les thèmes à aborder ou à revoir lors d'une prochaine session de formation, deux besoins ont été soulevés : l'un qui reste le même qu'au début de la formation, favoriser la communication en classe de FLE et un nouveau, celui de la pédagogie différenciée. On peut rajouter l'évaluation citée plus haut.

Partie 3 : les méthodes de travail pendant la formation : 4 questions

F. Qu'avez-vous pensé de l'animation de la formation ? Merci de donner votre appréciation selon le barème suivant :

A	B	C	D	E
Très bien	Bien	Moyen	Passable	Insuffisant

	A, B, C, D ou E ?	Commentaires
Organisation de la formation . préparation de la formation, définition des objectifs, structuration générale de la formation...		
Contenus de la formation . activités adaptées à vos besoins, mise en pratique des		

nouveaux éléments en classe...										
Gestion du temps . respect du temps imparti, variation des activités à un rythme adapté,...										
Gestion de la classe <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe</td> <td rowspan="9" style="width: 100%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. gestions des interactions</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. organisation de l'espace de travail</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. place de l'humour, du jeu et du plaisir</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. utilisation du non-verbal</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. mise en place d'une approche inductive</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. gestion de la voix et du ton</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">. prise en compte des difficultés de chacun</td> </tr> </table>	. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe		. gestions des interactions	. organisation de l'espace de travail	. place de l'humour, du jeu et du plaisir	. utilisation du non-verbal	. mise en place d'une approche inductive	. gestion de la voix et du ton	. prise en compte des difficultés de chacun	
. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe										
. gestions des interactions										
. organisation de l'espace de travail										
. place de l'humour, du jeu et du plaisir										
. utilisation du non-verbal										
. mise en place d'une approche inductive										
. gestion de la voix et du ton										
. prise en compte des difficultés de chacun										
Clarté . réponse aux éléments mal compris, illustrations par des exemples clairs, ...										
Utilisation du matériel pédagogique . variation des supports, qualité du matériel,...										
Stratégies correctives . invitation à vous corriger par vous-même et à corriger vos collègues, apports de critiques constructives,...										

G. Que voudriez-vous changer dans la mise en place des prochaines formations organisées par l'antenne de l'Alliance Française de Chennai ?

En ce qui concerne les méthodes de travail utilisées, les évaluations sont une fois de plus très élogieuses. Les qualités les plus appréciées et les plus mises en avant sont le sérieux de mon travail, les cours bien structurés, le fait que je sois très amicale et active, que j'encourage énormément, explique et répète avec patience et clarté les zones d'ombre.

En conclusion, l'enquête révèle un taux de satisfaction élevé, les objectifs fixés au début de la formation ont été atteints. Le choix de mettre l'accent davantage sur la formation linguistique et culturelle (70%) et de ne réserver que 30% à la méthodologie a été un choix judicieux qu'il faudra reconduire. En effet le niveau de compétence en langue des enseignantes (au début de A2 à B1 selon les capacités langagières) et le manque de connaissances culturelles montrent que l'urgence est de donner à l'enseignant une aisance en classe pour qu'il puisse à la fois mieux s'approprier les nouveaux manuels choisis par l'Alliance française, *Echo 1* et *Echo 2*, et mieux répondre aux questions des apprenants.

4.1.3. Mes propres conclusions

À la fin de la formation, n'ayant pas eu le temps de refaire moi-même une épreuve DELF B2, c'est la stagiaire suivante qui s'en est occupée. Cela lui a permis de faire une évaluation qui allait l'aider à construire la suite du programme avec les enseignantes. Ce manque de temps est finalement bien tombé, puisque de ce fait, je ne me suis pas retrouvée « juge et partie », les résultats qui suivent, étant plus objectifs. Voici les résultats qu'elle m'a communiqués ([Annexe 17](#)), ceux concernant la capacité langagière. Je mettrai le niveau de départ et commenterai ensuite les résultats.

		Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire
Parimala V.	Avant	B1 en cours	B1 acquis	B1 en cours	B1 en cours	B1 en cours
	Après	B2 acquis. Est celle qui a fait le plus de progrès dans la compréhension générale.	Pas d'évaluation.	B2 en cours. S'affirme plus au sein du groupe.	B2 acquis. Est capable maintenant de décrire sa démarche d'enseignement	B2 acquis. Organise sa pensée clairement.
Sindhuja V.	Avant	B2 acquis	C1 en cours	B2 acquis	B2 acquis	C1 en cours
	Après	C1 acquis. Comprend un débit rapide.	Pas d'évaluation.	C1 acquis Meilleure écoute des autres et prend facilement position dans un débat.	C1 acquis. Est capable de nuancer ses propos, parle avec aisance.	C1 acquis. Est capable de s'adapter à la situation d'énonciation
Reena V.	Avant	A2 acquis	B1 acquis	B1 acquis	B1 en cours	B1 en cours
	Après	B1 acquis. Comprend les points essentiels d'un langage standard.	Pas d'évaluation.	B1 acquis. Malgré un manque d'aisance, peut participer activement aux échanges dans la classe.	Pas d'évaluation.	B2 en cours. Méthode de l'essai argumentatif acquise. Son discours manque de cohérence.
Jeeva G.	Avant	B1 en cours	B2 en cours	B1 acquis	B1 acquis	B1 acquis
	Après	B1 acquis. Comprend les points essentiels d'un langage standard.	Pas d'évaluation.	B2 acquis. Utilise moins l'anglais et est capable de recentrer le débat.	B2 en cours. A des difficultés pour dégager une vue d'ensemble.	B2 acquis. Toujours trop d'anglicismes mais la méthode de l'essai argumentatif est acquise.

TABLEAU 8: COMMENTAIRES SUR LES PROGRES DES ENSEIGNANTES-STAGIAIRES PAR CAPACITE LANGAGIERE

4.2. Mes stratégies de formatrice

« L'ingénierie est bien le verrou central qui permet de relier théorie et pratique, de fournir un ensemble d'éléments, sorte de synthèse théorique pour le formateur. » (Peretti, 1991)

4.2.1. La rédaction d'un journal de bord

La rédaction d'un journal de bord que je me suis astreinte à mettre en forme sur traitement de texte deux fois par mois, d'après des notes prises dans un agenda après chaque séance de formation, s'est révélée une véritable source de motivation et d'inspiration. Cette stratégie de formateur, qui a déjà été testée dans des projets universitaires, permet enfin de prendre du recul par rapport à son expérience.

Issu des littératures de voyage et des récits de vie, le journal de bord depuis Malinowski représente en ethnologie un instrument essentiel pour « contrôler la fiabilité de la recherche et augmenter sa crédibilité » (Baribeau, p. 108 : n. d.). Rédigé dans un style oral et informel pour viser l'authenticité et la transparence du processus, on peut noter trois identités écrivantes qui rendent dynamique le processus d'écriture : *le narrateur*, *l'auteur impliqué* et *l'auteur réel*. (Lapassade, 1988). Voici quelques exemples :

- Le *narrateur* ici, est la formatrice de formatrice décrivant le déroulement des séances de formation dans son journal :

« Pour introduire le thème principal de notre travail sur Alter Ego, j'ai montré un dessin animé tiré de l'émission *Karambolage* sur ARTE : *La bise en France*. »

« J'ai donc simplement reformulé les aspects les plus importants du discours de Malathy[...]. »
« Pour définir un chanteur engagé, elles ont spontanément répondu : « C'est quelqu'un qu'à des trucs à faire », « qui est payé pour chanter en public ».

- L'on peut reconnaître des passages où l'auteur expose ses préoccupations de formateur, ce qui correspond à la définition de *l'auteur impliqué* :

« Dans l'urgence, les professeuses indiennes ont moins de besoins pédagogiques que de besoins socioculturels. En effet, leurs « lacunes » culturelles engendrent chez elles un sentiment d'insécurité. »

« Il est amusant de constater comme le fait de passer d'une situation informelle à une situation plus formelle, change l'attitude des enseignantes qui passent du statut d'apprenants actif au statut d'apprenant passif. On ne change pas les habitudes cognitives en deux mois et demi ! »

« Cette lecture a confirmé un défaut de discrimination auditive déjà constaté dans mon journal de bord sur les sons [s] et [z]. »

- On perçoit ici l'auteur « réel », celui du journal intime. Il est arrivé une fois que je réponde à une remarque émise par ma directrice de mémoire.

Mme Abry : Sais-tu à quelles castes elles appartiennent ? Je pense qu'il y a à creuser dans ce sens pour comprendre les rejets de travailler ensemble mais face à toi elles ne le reconnaîtront jamais ! Elles sont indiennes mais entre elles c'est différent elles vivent très fortement encore le positionnement des castes

Moi-même : « Je ne pense pas que ce soit un problème lié aux castes mais à l'individu même qu'est Reena, Contrairement à ce que pensent les Européens et j'ai moi-même été surprise, les Indiens n'ont aucune difficulté pour avouer ouvertement que les castes ont des retombées sur les relations sociales [...] C'est un phénomène constitutif de la société. Sauf bien sûr. Les Indiens qui ont adopté un point de vue européen, eux, ils ne cesseront de clamer que le système des castes est aboli[...] comme vous dites, ils ne le «reconnaîtront» jamais, car ils savent que nous avons des représentations très négatives des castes. Mais honnêtement, je ne crois pas que mes profs sont comme ça !! L'Inde est définitivement passionnante !! »

« C'est avec elle que je sens le plus de réticences pour la formation. [...]. Alors, voilà, difficultés à bâbord, attention !! »

« Le problème majeur est le fort absentéisme des professeurs. [...], j'essaie de prendre les choses du bon côté, même si c'est parfois très frustrant !! »

Comme on peut le voir, pendant le stage, le journal de bord m'a permis de faire le point sur le travail accompli et/ou à accomplir en même que de mieux organiser et articuler mes cours. Il a également été l'occasion, de par son ton conversationnel et exotique, de partager et de confronter mon expérience avec des lecteurs en France et en Inde. Ces derniers, rendant toujours des retours constructifs, via des conseils, des encouragements et des félicitations, ont vivement contribué au déroulement de la formation.

Aujourd'hui, ce journal de bord constitue une mémoire avant d'être un mémoire, je peux retrouver l'état d'esprit dans lequel j'étais. C'est ensuite un outil méthodologique qui m'a aidé à construire mes réflexions autour de l'ingénierie de formation.

Ces différents points de vue rendent cet instrument indispensable autant pour la bonne tenue d'une formation que pour la rédaction du mémoire de master professionnel. Car enfin, c'est l'interaction entre les données descriptives et les analyses de l'étudiante/formatrice que je suis qui garantit l'équilibre entre le terrain et le cadre théorique. C'est ce que j'ai tenté de faire tout au long de ce mémoire.

4.2.2. La gestion des interactions verbales et non verbales

Comme le soulignent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008 :110), « dans la plupart des écrits d'inspiration cognitivistes », et notamment depuis les travaux de Piaget sur le développement de l'enfant, la pensée n'a « plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps ». Dans une action de formation, il est nécessaire de réfléchir « aux activités perceptives, motrices et mentales mobilisées [par les enseignantes-stagiaires] dans le traitement des informations en provenance de l'environnement » (Cuq, article « cognition », 2004). Ceci impliquait d'accorder une attention particulière aux interactions verbales, à la kinésie et aux émotions ainsi que dans l'animation de ma formation ; toutes ces idées ont été discutées à différents moments de la formation. À nouveau, l'objectif était de sensibiliser les enseignantes-stagiaires à cette conception, et aux techniques de classe y afférant.

4.2.2.1. Les interactions verbales

Tout comme la linguistique interactionniste affirme l'existence d'un lien fort entre les opérations langagières d'un individu et le contexte social d'interaction, j'ai souhaité mettre en place une co-construction du savoir tout au long de la formation, persuadée que la communication, les demandes d'explications et les reprises permettaient une meilleure appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir être.

Plusieurs actions ont été entreprises dans ce sens : inviter des intervenants francophones dans la classe, amener en classe des plats cuisinés et expliquer la recette au groupe/noter la recette sur papier, discuter des actualités en français. Ces procédés ont eu l'avantage d'une part de faire entrer dans la classe des français autres que moi et d'autre part de mettre la vie quotidienne au service de l'apprentissage de la langue.

Je soulignerai par ailleurs l'importance que j'ai accordée au ton de ma voix (le plus enthousiaste possible), à mes expressions faciales et à mes divers gestes tout au long de l'enseignement/apprentissage : j'ai invité les enseignantes-stagiaires à décoder mes mimiques et mon ton, mettant en place une double énonciation, linguistique et corporelle. Je pense que cette attitude a été un peu choquante pour elles au début, mais grâce à mon statut de jeune professeur française, elles ont pu le tolérer avant de l'apprécier vraiment et de voir mes attitudes comme de véritables techniques d'animation qu'elles pouvaient s'approprier⁶.

⁶ Cf. **Partie 1 : Appréciations générales de la formation**

4.2.2.2. La gestion de l'espace-classe et la dynamique de mouvement

J'ai accordé une grande place à l'espace de travail, dans l'intention de l'utiliser comme un facteur de communication fiable. Étant en effectif très réduit, entre deux et cinq enseignantes-stagiaires, et la salle étant arrangée pour une vingtaine d'apprenants en U, nous avons souvent changé la disposition des tables en un petit L inversé, ou bien accolions deux tables, ou encore, reculions les tables et ne gardions que les chaises. Cela dépendait de l'activité. Ainsi, la variation de mes modes d'intervention offrait plusieurs points de vue : face au groupe pour les compréhensions orales, aux individus dans les tâches individuelles, dans le groupe pour regarder un film.

La salle de classe étant très grande et en longueur, la mise en place d'une dynamique du mouvement a par ailleurs permis de capter et maintenir l'attention des enseignantes-stagiaires tout au long des sessions, par le biais des interactions. En voici deux exemples :

- **Exemple 1** : Lorsque je sentais la fatigue des enseignantes-stagiaires, je me déplaçais au fond de la classe, ce qui les faisait se retourner et ainsi se réveiller.
 - **Exemple 2** : L'organisation d'un jeu :
 - Coller les cartes-mots « D'accord / pas d'accord » de part et d'autre de la salle. Énoncer des phrases de ce genre :
 - La mode est très importante dans la vie.
 - Toutes les Indiennes devraient porter le sari.
 - Les vêtements doivent être avant tout pratiques et fonctionnels.
 - Les vêtements doivent avant tout être chics, peu importe si on ne se sent pas bien dedans.
- Demander aux A de se mettre devant la carte-mot « D'accord » ou « Pas d'accord » en fonction de leur opinion. Signaler la possibilité de se mettre au milieu. Demander aux élèves de justifier leur choix.

Les activités ludiques et les déplacements dans la classe ont facilité le travail en collaboration. La surprise, l'humour, le jeu, la suscitation d'émotions se posaient comme les meilleurs alliés d'un apprentissage agréable et efficace, la dimension du plaisir dynamisant les échanges.

4.2.2.3. La gestion d'un groupe

Plus le groupe est petit, et c'était le cas à Coimbatore, au plus l'investissement de chacun est essentiel. Gérer un groupe aussi restreint exige de la part de tous les acteurs de l'apprentissage, et du formateur en particulier, de grandes ressources d'énergie.

Être prospectif, confiant, disponible sans en faire trop, chercher le non-dit, s'adapter à la culture locale, intervenir pour rétablir le lien en situation de conflit ou de malentendus, gérer les confidences de chacun tout en restant neutre, rassurer les enseignantes-stagiaires en leur donnant des retours individuels, autant d'attitudes indispensables à la réussite d'une action de formation.

En outre, il a été nécessaire de s'adapter à leur disponibilité et d'être très flexible dans les horaires de la formation. Le téléphone a été un outil sans lequel rien n'aurait été possible. Au début, les enseignantes-stagiaires avaient tendance à oublier de prévenir de leur absence, ce qui m'a mis dans une situation embarrassante de nombreuses fois. Comment faire cours à deux ou même une seule enseignante-stagiaire ? Il a donc fallu être très ferme sur l'aspect de solidarité et de respect de l'autre.

Conclusion

Nous avons pu observer l'enrichissement qu'a apporté la formation de formateur et l'appétence qu'ont les enseignantes-stagiaires pour la langue française et son enseignement. Le fait que deux des enseignantes-stagiaires soient recrutées à la fin de la formation par l'Alliance française prouve également la satisfaction de la responsable de l'antenne, Merlin Sarah Simon, qui est venue assistée à deux séances de la formation.

Une formation d'enseignants de français à l'étranger doit avant tout accorder la priorité à la langue et à la culture. On a pu voir notamment que donner la priorité à l'enseignement/apprentissage de l'oral améliore l'image de soi de chacun des acteurs de la classe. Pour les enseignantes-stagiaires, le fait de s'être améliorées en expression orale leur a permis de gagner en assurance et ainsi de donner une bonne image face aux apprenants. Ce faisant, leurs pratiques de classe deviennent plus interactives et les apprenants osent plus facilement s'exprimer car ils se sentent entourés de quelqu'un de compétent en français.

Il est important ensuite/simultanément de se centrer sur la pédagogie et notamment sur les manuels choisis par l'institution (les enseignants ne choisissent pas le manuel puisque celui-ci est imposé par l'AF). Se centrer sur le manuel, c'est aussi faire du perfectionnement linguistique et culturel : comprendre les documents authentiques

oraux et écrits fait progresser en langue et culture. L'étude du manuel est donc très formatrice car celle-ci implique les 3 axes d'études : langue, culture et pédagogie.

Il faut enfin présenter les nouvelles orientations de la didactique des langues étrangères et encourager les enseignants indiens à faire des projets/actions avec leurs classes.

Si, dans le cadre de ma mission, je n'ai pas pu évaluer les pratiques de classe de chacune des enseignantes-stagiaires, l'enthousiasme de ces dernières et la reconnaissance qu'elles ont exprimée à la fin démontrent que la formation a répondu à de réelles attentes.

Au niveau personnel, ce stage m'a beaucoup appris sur la formation d'enseignants. Pour la première fois, je faisais face à des professeurs-apprenants. J'ai déjà enseigné la langue, j'ai déjà suivi une formation destinée à des enseignants ou futurs enseignants lors de mes études en master FLE, et ce stage m'a fait découvrir un nouvel angle du métier d'enseignant. Ce nouveau positionnement m'a fait prendre conscience plus clairement de l'importance des contenus de formation, de la notion de progression...

Enfin, la chance que j'ai eue, c'est qu'il n'y avait pas beaucoup d'enseignantes-stagiaires à former. Bien sûr, cela avait des inconvénients car en cas d'une seule absence, la dynamique du cours en était perturbée, mais les avantages sont considérables : j'ai pu créer des liens que je n'aurais pas pu créer avec un grand groupe. Les connaissant mieux individuellement, j'ai pu répondre à leurs difficultés particulières.

Finalement, ce que j'ai appris durant ce stage de cinq mois en Inde, c'est le métier de formateur d'enseignants indiens, le fait d'être très curieuse sur la culture et le mode de vie indien m'a donné des pistes pour proposer une formation plus adaptée. Je donnerai donc des idées, —conseils /erreurs à ne pas faire, pour les futurs stagiaires qui travailleront en Inde :

1. Au niveau de la formation linguistique, il est nécessaire d'insister pour les niveaux assez forts ou de les introduire au plus tôt, des compétences d'argumentation, à l'écrit comme à l'oral. Il est bon aussi, dans ce contexte plurilingue, de travailler la grammaire française en comparaison avec les grammaires de l'anglais et des langues parlées dans la classe (il faut recenser les langues parlées dans la classe en début d'année). On peut également faire travailler la phonétique du français en s'appuyant sur le système phonétique des langues indiennes et sur l'anglais en cas de besoin.

2. Au niveau pédagogique, dans un contexte où il y a peu de livres disponibles et très chers, il est essentiel de former les enseignants à la recherche sur internet de documents supports pour la classe. Ensuite, il faut orienter les enseignants à élaborer des fiches pédagogiques afin qu'ils soient capables de définir des objectifs, de varier les compétences, les activités et de proposer des évaluations régulières.

3. Au niveau culturel, il faut vraiment se rendre compte que la France et l'Europe sont très loins de l'Inde et qu'en conséquent, ce qui à nous, paraît de l'ordre de la culture générale, ne l'est pas forcément pour un indien. On l'a vu, les faits de la seconde guerre mondiale et du nazisme tels qu'ils se sont déroulés en Europe sont très peu connus des indiens, voire même complètement édulcorés ([Annexe 17](#)). Les thèmes tels que la laïcité, la 5ème République, l'immigration et la religion en France, dans le contexte indien où les flux migratoires sont constants depuis plus de deux mille ans et où les religions, présentes dans toutes les strates de la société, cohabitent relativement dans la paix, sont des thèmes qui intriguent tout à fait les indiens.

4. Enfin, sur le plan humain, les qualités de calme, de patience et de modestie sont les principaux facilitateurs d'intégration. Il est bon aussi augure d'apprendre quelques mots de la langue parlée dans la région d'affectation.

Bibliographie et sitographie

1. Ouvrages généraux en didactique du français langue étrangère

Abry, D. & Veldemane, J. (2007). *500 Exercices de phonétique*. Paris: CLÉ International.

Abdallah Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

Baribeau, C. *L'instrumentation dans la collecte des données, « Le journal de bord du chercheur »* : [CBaribeau HS2-issn.doc](http://www.cbaribeau.com/HS2-issn.doc), mis en ligne le 20/10/2005, consulté le 27/07/2010.

Belliot, M. (2008). *Manuel d'autoformation*, matériel élaboré dans le cadre du master 2 professionnel FLE : Université Stendhal Grenoble 3.

Belliot, M. (2008). *La conception d'un double dispositif de formation continue : un instrument de renforcement du français en Guinée-Bissau*, mémoire de master 2 professionnel FLE : Université Stendhal Grenoble 3.

Bertocchini, P. *Formation et/ou autoformation*, Asdifle, Cahier 4 : [Asdifle cahier4 Bertocchini.pdf](http://www.asdifle.com/cahier4/Bertocchini.pdf), consulté le 27/07/2010.

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

Bourguignon, C. http://www.canal-u.tv/themes/lettres_arts_langues_et_civilisations/langues_litteratures_et_civilisations_et_rangeres/japonais/langue_et_litterature/b3_le_scenario_apprentissage_action_par_claire_bourguignon
Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: LAL, Credif Hatier/Didier. *Le scénario apprentissage-action*. Date de réalisation: 15/11/2008. Consulté le 27/07/2010.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: apprendre, enseigner et évaluer* (CECR). Paris: Didier.

Cornaire, C & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLÉ International.

Courty, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

De Nuچهze, V., & Coletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bruxelles: Peter Lang.

Develotte, C. (2009). *Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel*. Grenoble: Master 2 Sciences du langage mention FLE, CNED.

Fisher C. (2004), *Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement*. [Fisher.pdf](#), mis en ligne le 29/09/2005, consulté le 08/08/2010.

Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en question*. Paris: CLÉ International.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

Lemeunier, V. : <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>, "Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique". Publié le 09/05/2005, consulté le 14/02/2010.

Lemeunier, V. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/009_014_lemeunier.pdf, "Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle." Consulté le 27/03/2010.

Meignant, A. (1997). *Manager la formation*. Rueil-Malmaison: Éditions liaisons.

Moeschler, J., & Alain, R. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.

De Peretti, A. (1991). *L'ingénierie de formation: entretien avec André de Peretti*. [andredeperetti.pdf](#), propos recueillis par Audebert A., Bulletin IOTA+ du n°26 du 3^{ème} semestre, consulté le 27/07/2010.

Remaud, D. (2009). *Ingénierie de la formation*. Grenoble: Master 2 Sciences du langage mention FLE, CNED.

Springer, C. <http://springcloogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle-de-la.html>, "CECR et perspective actionnelle: de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif." Mis en ligne le 15/02/2009, consulté le 14/02/2010.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun des langues*. Paris: CLÉ International.

Tagliante, C. (1999). *La classe de langue*. Paris: CLÉ International.

http://www.francparler.org/dossiers/cecr_enseigner.htm, "Enseigner avec le CECR", publié le 12/07/07 et consulté le 14/02/2010.

<http://www.edufle.net/-Didactique-de-l-oral-du-discours->, ÉDUFle, site consulté régulièrement.

<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/taches.php>, *Le français en première ligne*, consulté régulièrement.

2. Ouvrages sur l'Inde

Borges, R. (1977) *Teaching of french in India, Indian and francophone perspectives*, Centre of French studies, Jawaharlal Nehru, New-Delhi.

Chambon N. (2004). *L'Etat du français en Inde*. New-Delhi : Rapport de stage, Ambassade de France.

http://www.af-madras.org/index_fr.html

Site de l'Alliance française de Madras, consulté le 09/01/2010.

<http://www.aujourdhuilinde.com/actualites-inde-quand-l-inde-apprend-le-francais-1320.asp?1=1> Aujourd'hui l'Inde, *Quand l'Inde apprend le français*, article publié le 02/04/2008 par Emil Sinclair. Consulté le 09/01/2010.

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/inde_caretelng.htm La carte linguistique de l'Inde, consulté le 30/04/2011.

<http://www.aitf.in/franc.html>. Site de l'Association of Indian Teachers of French, consulté le 09/01/2010.

Montaut, A. « L'anglais en Inde et la place de l'élite dans le projet national », *Hérodote* 4/2004 (N°115), p. 63-89. <http://www.cairn.info/revue-herodote-2004-4-page-63.htm>, consulté le 26/07/2010.

<http://timesofindia.indiatimes.com/home/opinion/shashi-tharoor/shashi-on-sunday/Celebrating-Indias-linguistic-diversity/articleshow/3346890.cms>, "Celebrating India's linguistic diversity", *The times of India*, publié le 10/08/2008, consulté le 15/04/2011.

<http://www.languageinindia.com/junjul2002/baldridgeindianenglish.html>, "Language in India: Strength for today and bright hope for tomorrow." Écrit par Balridge, J (2004) consulté le 15/04/2011.

3. Matériel pédagogique de français langue étrangère

Baylon, C., Campa, A., Mestreit, C., Murillo, J. & Tost, M. (2000). *Forum 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.

Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Sampsonis, B. & Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 1*. (Manuel, Guide pédagogique, Cahier d'exercices). Paris : Hachette.

Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Sampsonis, B. & Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 2*. (Manuel, Guide pédagogique, Cahier d'exercices). Paris : Hachette.

Butzbach, M., Martin, C., Pastor, D. & Saracibar, I. (1997). *Junior 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : CLÉ International.

Callamand, M. (1978). *Intercodes 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Larousse.

Campa, A., Mestreit, C., Murillo, J. & Tost, M. (2006). *Forum 2* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.

- Capelle, G., Cavalli, M. & Gidon, N. (1994). *Fréquence Jeunes 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.
- Capelle, G. & Gidon, N. (1995). *Le Nouvel Espaces 1 & 2* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. & Verdelhan, M. (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1*. Paris : CLÉ International.
- Dondo, M.-M. (1939). *Modern French course*. London : D. C. Heath.
- Dubois, A.-L. & Tauzin, B. (2005). *Objectif Express 1* (Manuel, Guide pédagogique, Cahier d'exercices). Paris : Hachette.
- Gilbert, P. & Greffet, P. (1988). *Bonne route 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.
- Girardet, J. & Cridlig, J.-M. (2000). *Panorama 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : CLÉ International.
- Girardet, J. & Pêcheur, J. (2005). *Campus 1* ((Manuel). Paris : CLÉ International.
- Girardet, J. & Pêcheur, J. (2006). *Campus 2* (Manuel). Paris : CLÉ International.
- Heu, É. & Mabilat, J.-J. (2006). *Édito B2* (Manuel). Paris : Pierre Bordas et fils.
- Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Menand, R. & Vidal, M. (2006). *Forum 3* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Hachette.
- Loiseau, Y. & Mérieux, R. (2005). *Connexion 1* (Manuel et Cahier d'exercices). Paris : Didier.
- Madanagobalane, Kichenamourty,R., Pannirselvame, S. Rajeshwary, C., Subashini, K. & Venuattaramane, V.-R. (1998). *Mantra*. Chennai : Samhita Publications.
- Mauger, G. (1971, 1972, 1973, 1974, 1980). *Le français et la vie*. Paris: Hachette.
- Mauger, G. (1953, 1955, 1959). *Cours de langue et de civilisation française*. Paris: Hachette.
- Poisson-Quinton, S. & Sala, M. (2004). *Initial 1* (Manuel). Paris : CLÉ International.
- Ranjit, M. (1995). *Entre Jeunes 1 & 2* (Manuel et Cahier d'exercices). New-Delhi : CBSE.
- http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_enseigner.php, site pédagogique, support de cours, consultés régulièrement.
- http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp, site RFI, support de cours, consultés régulièrement.



Annexes

Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE

Le cas d'une Alliance française du sud de l'Inde

**Amar
Tiphaine**

Sciences du Langage

Mémoire de master 2 professionnel - crédits - Mention

Spécialité ou Parcours : spécialité Français Langue Étrangère

Sous la direction de Mme Dominique Abry

Année universitaire 2010-2011

Annexe 1 : Le cycle scolaire du primaire au B. Ed au Tamil Nadu

Age	Cycle	Classe
4 ans	Pre-Primary	Lower Kinder Garden
5 ans		Upper Kinder Garden
6 ans	Primary	Class I standard
7 ans		Class II standard
8 ans		Class III standard
9 ans		Class IV standard
10 ans		Class V standard
11 ans	Upper Primary	Class VI standard
12 ans		Class VII standard
13 ans		Class VIII standard
14 ans	Secondary	Class IX standard
15 ans		Class X standard
<i>Examen de la Classe X</i>		
16 ans	Higher Secondary	Class XI standard
17 ans		Class XII standard
<i>Examen de la Classe XII</i>		
18 ans	College	Under Graduation I st Year
19 ans		Under Graduation II nd Year
20 ans		Under Graduation III rd Year
21 ans	Post Graduation	Bachelor of Education I st Year
22 ans		Bachelor of Education II nd Year

Source : site Internet du Gouvernement du Tamil Nadu

Annexe 2 : Questionnaire des besoins pédagogiques destiné aux enseignantes-stagiaires

En vue de la formation que nous allons faire ensemble jusqu'à la fin du mois de mai, pour mieux vous connaître et mieux cerner vos besoins de formation, je vous serais reconnaissante de bien vouloir remplir ce questionnaire. Cela vous prendra peu de temps et me sera très utile. Merci !

Nom : _____ Prénom : _____ Âge : _____

Adresse : _____

Ville et état d'origine : _____

1. Quelles sont vos activités professionnelles ?

Combien d'heures travaillez-vous par semaine ?

Combien d'heures pensez-vous pouvoir consacrer à la formation ?

2. Combien de langues parlez-vous ?

Lesquelles ?

3. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

4. Avec quels manuels avez-vous appris le français ?

a) à l'école/college/université :

b) à l'Alliance française

A1 : A2 :

B1 : B2 :

C1 :

5. Avez-vous déjà eu des cours avec un(e) Française(e) natif(ve)? OUI / NON

Si oui, selon vous, quelle(s) différence(s) y a-t-il entre un(e) professeur de FLE natif(ve) et un(e) professeur de FLE indien(ne) ?

.....

6. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Dans quel(s) établissement(s) ?

Combien d'heures par semaines ?

A quel(s) niveau(x) ?

Avec quel(s) manuel(s) ?

.....

7. Est-ce que vous vous servez du guide pédagogique ? OUI / NON

8. Avez-vous le temps de travailler à la maison pour la formation ? OUI / NON

Si oui, combien de temps par jour ? par semaine ?

9. Avez-vous facilement accès à

- Ordinateur OUI / NON
- Internet OUI / NON
- DVD OUI / NON
- CD OUI / NON
- MP3 OUI / NON

10. Avez-vous accès à une bibliothèque pédagogique ? OUI / NON

11. Que voudriez-vous travailler en priorité au niveau pédagogique ? Classez par ordre de préférence (1 étant le plus urgent, et 8 étant le moins urgent).

Enseigner...

- A l'expression orale
- B l'expression écrite
- C la compréhension écrite
- D la compréhension orale
- E la phonétique
- F la grammaire
- G Apprendre à développer la motivation et la communication des apprenants
- H Créer des activités à partir de documents authentiques pour compléter Alter Ego (chansons, émissions de radio, littérature orale, publicités, extraits de films, conférences, dialogues, articles de presse, photos...)
- I Apprendre à évaluer les productions des apprenants

1	2	3	4	5	6	7	8	9

Autres propositions :

Merci de votre aide !

Tiphaine

Annexe 3 : Questionnaire des besoins linguistiques destiné aux enseignantes-stagiaires

1. Que voudriez-vous travailler en priorité au niveau linguistique et culturel ?

- A. L'expression orale
- B. L'expression écrite
- C. La compréhension de l'écrit
- D. La compréhension de l'oral
- E. La grammaire
- F. Faire des synthèses, argumenter, faire des résumés
- G. Travailler la prise de notes (abréviations, restitution...)
- H. La civilisation française et francophone
- I. La phonétique
- J. Le lexique

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Avec quels supports voulez-vous travailler (classez par ordre) :

- A. Extraits littéraires
- B. Articles de presse
- C. Chansons
- D. Bandes dessinées
- E. Films
- autres documents authentiques

1	2	3	4	5

3. Quelles ont été vos notes au DALF B2/DALF C1 dans les quatre compétences ?

Compréhension orale :
Compréhension écrite :

Production orale :
Production écrite :

Remarques, suggestions pour la formation...

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

Merci pour votre seconde aide !

- Ordinateur *computer* OUI / NON
- Internet OUI / NON
- DVD OUI / NON
- CD OUI / NON
- MP3 OUI / NON

9/ Avez-vous accès à une bibliothèque en français ? *Do you acces to a french library ?*
 Si oui, lisez-vous en français ? *If yes, do you use this books ?*

10/ Dans votre classe, vous travaillez en priorité : *In your class you work more :*
 (Soulignez la ou les réponses)

- L'expression orale
- L'expression écrite
- La compréhension écrite
- La compréhension orale
- La grammaire
- La phonétique

11/ Vous aimeriez travailler surtout *You would like to have more* (Soulignez la ou les réponses)

- l'oral
- l'écrit
- la grammaire
- la civilisation française et francophone
- sur des chansons
- sur internet
- sur des journaux et articles de presse
- avec des jeux de rôles
- avec des débats et discussions
- avec des activités ludiques

Autres propositions :

Merci pour votre aide! Thank you for your help!

Tiphaine

Annexe 5: Grille d'observation de classes

Grille d'évaluation du professeur en classe de FLE

Cette grille utilise différents critères d'évaluation. En tant qu'évaluateur, ajoutez une croix dans la case correspondant à la qualité du professeur pour chacune des compétences.

1	2	3	4
toujours	souvent	rarement	jamais

Critères d'évaluation et compétences	1	2	3	4
Utilisation du non verbal, sollicitation de l'attention de l'apprenant, déplacement dans la classe				
- utilise un ton agréable et enthousiaste				
- utilise le non verbal et le langage corporel (gestes, mimes...)				
- cherche à maintenir le contact du regard avec les apprenants				
- se déplace dans toute la classe				
- sait solliciter l'attention de l'apprenant				
Clarté				
- illustre par des exemples pour clarifier l'idée et aider l'apprenant				
- définit les termes complexes, répond aux questions de vocabulaire				
- répète les éléments mal compris, explique clairement				
- utilise un langage clair, facile à comprendre				
- sait se faire entendre au fond de la classe				
- écrit clairement au tableau				
- explique clairement les consignes				
Interaction				
- encourage les élèves en les interrogeant personnellement				
- stimule tous les élèves (même les plus faibles...)				
- suscite l'interaction entre les élèves				
- évite les critiques négatives				
Organisation				
- met en évidence l'objectif de la séquence de cours				
- adapte bien son cours en fonction des objectifs de la séquence				
- utilise le tableau				
- organise les éléments au tableau				
- prépare chaque séquence en l'introduisant				
- fait un résumé de ce qui a été appris en fin de séquence				
- alterne entre travail collectif, en tandem et individuel				
Utilisation du temps de la séquence				
- fait uniquement des digressions adéquates				
- gère bien le temps imparti à la séquence				
- alterne bien les compétences (CO/EO/CE/EE...)				
- varie les activités à un rythme idoine				

Annexe 6 : Observations de classe par une enseignante-stagiaire

B1, 1^{er} cours, arrivée 45 minutes après le début du cours

3 étudiants

Professeur : Tiphaine Amar

Leçon :

Compréhension orale : le slam de Grand Corps malade, Dossier 9 *Alter Ego 2*

Professeur	Apprenant
<ol style="list-style-type: none">1. articule mieux les mots avec les B1 qu'avec nous2. début plus lent3. elle aide les étudiants avec des indices4. Laisse 5 minutes de réflexions avant de donner la réponse5. pose beaucoup de questions pour faire parler les étudiants6. elle explique un mot inconnu avec beaucoup d'autres7. elle donne des informations culturelles et socio-culturelles8. elle félicite souvent et encourage les élèves à parler9. celui qui ne parle pas (car il n'a pas du tout le niveau), elle le fait lire à voix haute10. elle utilise beaucoup le tableau noir pour écrire les nouveaux mots11. elle les fait travailler ensemble pour un exercice difficile, en les aidant au besoin12. elle utilise toute la page d'Alter Ego, y compris les images13. donne de l'importance à la phonétique pour quelques mots15. elle raconte des événements de sa vie personnelle pour expliquer un mot, une situation	<p>Deux sont actifs, l'autre est passif</p> <p>Les étudiants aiment le travail en collaboration</p>

Le temps de paroles : 75% pour le professeur, 25% pour les élèves

Le professeur se fait animateur avec elle.

Annexe 7 : Séance à partir du sketch de Gad Elmaleh, La cigarette

Humour français et argumentation

Le sketch présenté aujourd'hui est tiré du spectacle *La vie normale* (2001) de Gad Elmaleh. Elu "homme le plus drôle de l'année" sur TF1 devant 49 autres humoristes en 2007, Gad Elmaleh est sur la scène française depuis 1995, il avait alors 25 ans.

Né au Maroc, Gad Elmaleh, a suivi des études de sciences politiques à Montréal avant de s'installer à Paris pour rentrer au cours Florent (formation artistique) pendant deux ans et demi. Il a pris la nationalité française et alterne ses activités professionnelles entre one man show et acteur de cinéma.

Objectifs :

- Découvrir un humoriste français d'origine marocaine
- Comprendre un débit rapide et un certain langage oral en s'aidant des gestes
- Identifier la thèse d'une argumentation
- Identifier les arguments
- Décrypter l'implicite
- Elaborer un sketch

I/ Ecoute globale

I/1. Choisissez la bonne réponse

1. Quel est le thème principal du sketch ?

- A- les copains B- la cigarette C- la vie en société D- la vie de couple

2. Pourquoi Gad Elmaleh est-il content ?

- A- parce qu'il a arrêté de fumer B- parce qu'il a une nouvelle copine
C- parce qu'il a commencé à fumer D- parce qu'il est invité dans un cocktail

3. Les amis de Gad Elmaleh lui demandent comment il a fait, que répond-t-il ?

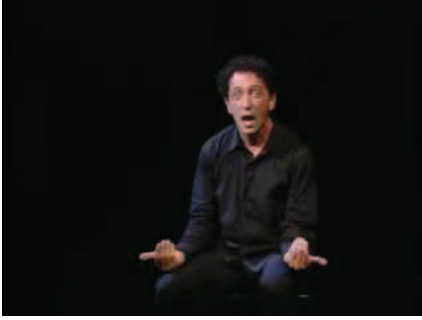

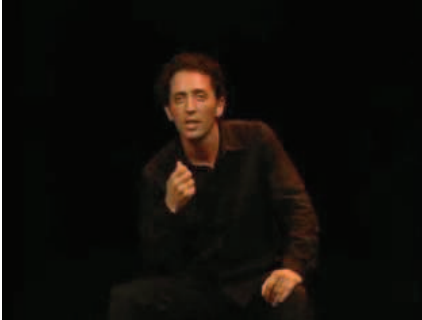


- A- progressivement B- à l'aide du patch C- la volonté
D- la patience


4. Gad Elmaleh dit que

- A- c'est super facile B- c'est super difficile C- c'est pas pour les femmes
D- c'est fou

II/ Compréhension détaillée

II/1. Ecoutez, regardez et associez des phrases à des gestes :

	<p>ils mangeaient mais ils étaient pas bien...</p>
	<p>Mais comment t'as fait ?</p>
	<p>ah tiens salut ! là tu rencontres un pote hop hop tu vas bien ?</p>
	<p>t'as la fumée qui te revient dans les yeux t'es obligé de l'éviter</p>
	<p>ce jour là, j'ai compris</p>

	<p>si le mec était en retard à mon rendez-vous, j'attendais des fois une heure</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

II/2. Comment se sentait-il dans la vie en société avant de fumer, et après ? Faites deux propositions.

Avant,.....

Maintenant qu'il fume,

III/ Compréhension globale approfondie (avec la transcription)

1. Quelle est la thèse défendue par l'auteur ? Pourquoi est-elle comique ?
2. Trouvez dans le texte trois arguments en faveur de la cigarette, ainsi que les exemples que donne l'humoriste.
3. Trouvez un autre argument qui n'est pas présent dans le sketch. Donnez un exemple.
4. En France, ce sketch fait beaucoup rire. Pourquoi à votre avis ?
5. Comment serait-il reçu en Inde ? Expliquez.
6. A votre tour ! A la manière de Gad Elmaleh, défendez l'indéfendable ! Voici plusieurs sujets, choisissez-en un.

Vous commencez à regarder la télévision tous les jours
 Vous commencez à boire de l'alcool
 Vous commencez à jouer aux jeux d'argent
 Vous arrêtez d'être poli avec les inconnus
 Vous commencez à manger des sucreries tout au long de la journée
 Vous arrêtez de vous brosser les dents
 Vous commencez à manger de la viande
 Pour vous aider, restituer d'abord les arguments « normaux » et prenez-les à contre-pied !

Si vous le souhaitez, vous pouvez le faire sous forme de dialogue à deux.

Moralité/conclusion : l'argumentation peut servir à toutes les fins, même aux plus honteuses!
 Le tout est de faire croire à son auditeur qu'on y croit avec des arguments et des exemples !

Annexe 8 : L'argumentation écrite, adaptation à un public FLE d'une séquence pédagogique destinée à des lycéens français

Commenter un texte argumentatif : stratégies utiles

Exercice 1 : le degré d'implication de l'émetteur

Comment évaluer l'implication de l'émetteur? On pourra utilement recenser les *modalisateurs* et les *évaluatifs* :

<p>Les modalisateurs : l'auteur peut exprimer un soutien gradué de son énoncé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • des verbes d'opinion : <i>affirmer, soutenir, douter, prôner, suggérer...</i> • des adverbes : <i>évidemment, sans doute, peut-être, assurément...</i> • des périphrases : <i>il est certain que, il est possible que...</i> • des prétéritions : <i>est-il utile de rappeler que, je ne m'étendrai pas sur...</i> • le conditionnel, mode essentiel du doute • les guillemets, qui isolent et mettent en doute le discours de l'adversaire • les questions rhétoriques (suggèrent la réponse : <i>"n'est-il pas vrai que...?"</i>) • les formes sentencieuses (maximes, sentences, vérités générales).
<p>Les évaluatifs : l'auteur peut faire part de ses jugements sur un énoncé qu'il évalue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • les noms ou adjectifs mélioratifs ou péjoratifs • les connotations attachées à certains mots, à certaines sonorités • les antiphrases portent sur ce qui est dit un jugement dont d'autres indices signalent la fausseté (ironie).

1/ Lisez ce texte

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en faire l'apologie. Hegel prétend qu'elle incarne le moment où l'État se réalise pleinement ; Joseph de Maistre va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche trouve dans les « vertus » guerrières le meilleur aiguillon au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles.

Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent la recrudescence de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile d'alléguer que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès techniques et économiques réalisés sous son aiguillon, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction?

d'après Jean Cazeneuve, *Guerre et Paix* © 1995 Encyclopædia Universalis.

2/ Quels modalisateurs et/ou évaluatifs l'auteur utilise-t-il pour mettre en doute les théories bellicistes ? Et les théories pacifistes ?

3/ Pourquoi y a-t-il deux paragraphes ?

Exercice 2 : identifier les thèses en présence

Le relevé des indices d'énonciation doit guider votre réponse à ces deux questions classiques à l'examen du DALF: *quelle est la thèse soutenue ? quelle est la thèse rejetée ?*

1/ Lisez et répondez aux questions

On s'assure aujourd'hui par le développement des techniques de communication qu'une ère nouvelle est née où l'homme va enfin sortir de son isolement et, **dit-on**, triompher des obstacles qui jugulaient sa parole : courrier électronique, "chat" (prononcez *Tchat* !) sur Internet, prolifération des chaînes de télévision, que de moyens offerts aujourd'hui à notre désir légitime d'ouverture à l'autre ! Si l'on en croit les nouveaux apôtres de ce nouvel Évangile, nous **n'aurions** qu'à nous féliciter de cet élargissement des frontières ancestrales dans lesquelles l'humanité croupissait : disparu le village où chacun restait confiné toute sa vie dans l'ignorance, révoquée cette époque où l'information arrivait à ses destinataires déjà périmée ! Voici les temps nouveaux où des citoyens éclairés vont exercer leur sollicitude sur les misères du prochain et participer également à la vie publique.

Ne rêvons pas trop : cette ère nouvelle, si elle bouscule en effet notre univers, ne réussit guère qu'à substituer une communication indirecte et **désincarnée** aux vrais rapports humains qui, à l'évidence, ne peuvent se passer de la présence charnelle de l'autre. Car **on ne communique bien qu'avec des mots**. Si la plupart des grands médias s'adressent à nous, c'est dans une **masse** d'images **confuses** et de slogans publicitaires qui ne peuvent que nous guider à notre insu vers des buts plus ou moins **douteux**. Et **que penser d'une apothéose de la communication qui permet aux gens de dialoguer jusqu'à l'autre bout de la planète alors qu'ils n'ont pas encore adressé un mot à leur voisin de palier ?**

1/ Qui se cache derrière le « on » ?
2/ Quel est le genre de verbe qui suit le « on » de la ligne 1 ?

3/ Quelle est la fonction du conditionnel ?
4/ A qui renvoie-t-il ?
5/ Quel est le ton de cette phrase ?

6/ Quelle est la fonction des deux points ?
7/ De qui sont les arguments ?

8/ A qui s'adresse l'injonction ?
9/ Quelle est sa fonction ?
10/ Que va faire l'auteur ? (notez aussi l'alinéa).

11/ Comment appelle-t-on ce genre de modalisateur ?
12/ Quelle est la valeur du présent de l'indicatif ?
13/ « On » a-t-il la même valeur que le premier ?

14/ Quel est le rôle des termes péjoratifs ?

15/ De quel genre de question s'agit-il ?

Vous pouvez sans doute maintenant être mieux en mesure de dégager les deux thèses en présence. Pour cela, évitez le banal "l'auteur dit que..." Choisissez plutôt parmi les verbes d'opinion suivants celui qui vous paraît le mieux rendre compte du système d'énonciation que vous avez étudié :

affirmer - prôner - supposer - déclarer - assurer - hasarder - reconnaître - s'insurger - dénoncer - déplorer - préconiser - regretter - convenir - souhaiter - stigmatiser - s'alarmer.

Annexe 9: Les compétences interculturelles décrites par le CECR

Chapitre 5

LES COMPÉTENCES DE L'UTILISATEUR/APPRENANT PANORAMA

INTRODUCTION82

5.1 COMPÉTENCES GÉNÉRALES 82

5.1.1 Savoir (p. 82-83)

5.1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)

5.1.1.2 Savoir socioculturel

5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

5.1.2 Aptitudes et savoir-faire (p. 84)

5.1.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

5.1.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels

5.1.3 Savoir-être (p. 84)

5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
– **quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir**
– **quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2**
– **de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.**

L'UTILISATEUR/APPRENANT

5.1.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
– **quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin de remplir ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire**
– **quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire**
– **quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible**
– **quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle d'intermédiaire culturel.**

Annexe 10 : Séquence pédagogique en phonétique et phonétique corrective

Annexe 11 : Activités en compléments d'*Alter Ego 1*

Jeu avec les chiffres et les nombres

1. Le « pulu pulu »

Les apprenants comptent dans l'ordre mais, sur les multiples de 5, les apprenants doivent dire « pulu pulu » sinon, ils sortent du cercle, le prochain doit continuer normalement.

Exemples : 1, 2, 3, 4, pulupulu, 6, 7, 8, 9, pulupulu, 11, 12...

2. Faire des opérations des quatre types

$36+45$? $78-12$? $3*(\text{fois})8$? $36/(\text{divisé par})6$?

Demander aux étudiants ce qu'ils ont entendu quand ils répondent faux.

3. Poser des problèmes simples :

Madame Poiret a acheté 10 kilos de pommes de terre mais elle en a cuisiné 3. Combien lui reste-t-il de pommes de terre ?

4. Jouer au loto

Le professeur ne fait rien, il peut même s'asseoir, prendre un carton et jouer avec les apprenants. C'est un apprenant qui tire au sort et énonce les chiffres au reste de la classe.

Pour faire pratiquer les salutations

Dans la rue...

A. qui rencontre son ami(e) qu'il n'a pas vu depuis longtemps

Ah tiens, salut !
Coucou !
Oh... Bonjour !

B. qui le (la) salut mais ne la reconnaît pas...

Bonjour euh... Tu t'appelles comment déjà ?
Salut... c'est quoi ton prénom déjà ?

A. qui répond et demande des nouvelles

Moi, c'est ! Alors, comment ça va ?
Je m'appelle Alors, tu vas bien ?
Mon prénom est Alors, comment vas-tu ?

B. répond...

Ben, ça va, merci ! Et toi ?
Je vais bien, merci. Et toi ?
Tout va bien, je te remercie, et toi ?
Ca va pas bien, non, et toi ?

A. répond ...

Ca va aussi, merci.
Oui, je vais bien.
Tout va bien aussi, j'te remercie !

B. s'excuse car elle doit partir

Excuse-moi, je dois partir...

A. salut B

Ok. Salut !
Ok. A bientôt alors !
Ok, salut, et à plus !
Ok, bye et bonne journée !

B. salut

Au revoir ! Et... au plaisir !
A la prochaine fois !
Ciao et bonne journée aussi !

Annexe 12 : Contrat didactique élaboré par les enseignantes-stagiaires

Les points importants à discuter dans le contrat didactique qui sont apparus chez l'ensemble des enseignantes-stagiaires, 20 mars 2010, Coimbatore

(À faire en anglais pour les groupes A1 et A2)

- prendre au sérieux les jeux de rôles,
- oser dire qu'on ne comprend pas,
- oser prendre la parole même si on sait que son français n'est pas parfait car c'est en parlant que l'on apprend à parler,
- venir au secours de l'un de ses camarades quand le besoin s'en fait ressentir,
- ne pas hésiter à corriger un de ses camarades en expliquant avec ses mots,
- accepter les travaux en coopération comme faisant parti de l'apprentissage de la langue étrangère,
- accepter que le professeur ne sache pas tout n'étant pas un locuteur natif,
- amener l'environnement extérieur à l'intérieur de la classe en chaque début de séance pour raconter ce que l'on a fait la veille...,
- la progression dans l'apprentissage d'une langue dépend avant tout de soi-même, le professeur n'est qu'un facilitateur, un « passeur » d'une berge à l'autre,
- l'apprenant est un client responsable (cela ne regarde que lui de faire les devoirs ou non et l'enseignant n'est pas là pour sanctionner),
- accepter de déplacer les chaises et les tables si l'enseignant le demande,
- si l'on est en retard ou absent, c'est à l'apprenant de rattraper son retard avec les autres. L'enseignant est cependant disponible pendant la pause et à la fin du cours,
- écouter les autres parler fait partie de l'apprentissage, le professeur peut à tout moment demander l'avis d'un apprenant ou du groupe-classe sur la passation d'un de ses pairs,
- les initiatives des apprenants seront toujours bien reçues, ou au moins discutées avec le groupe-classe (amener des documents en français trouvés sur internet ou ailleurs, proposer des jeux, des activités autour du français ou de la culture d'expression française...).

Annexe 13 : Séquence pédagogique sur les jeux en classe de langue
SUSCITER LA MOTIVATION ET FAVORISER LA COMMUNICATION EN CLASSE
DE FLE

A/ Comment mettre en place une pédagogie communicative ?

Activité 1 : Voici quelques conseils, les suivez-vous dans vos pratiques de classe ?

Dans ma classe...	++ TOUJOURS	+ PARFOIS	+ JAMAIS
Je sensibilise toujours mes apprenants à l'intérêt de l'objectif du jour, pour les motiver.			
Je propose des activités courtes et variées.			
J'utilise un ton gai et dynamique.			
J'utilise l'espace classe comme facteur de communication.			
J'utilise l'humour comme vecteur de communication.			
J'attire la curiosité des apprenants par le mystère et la surprise.			
J'essaie de susciter l'émotion chez mes apprenants.			
Comme les réalisateurs, j'utilise la technique du « Je montre, mais je ne dis pas ! »			

Activité 2 : La gestion de la voix (en classe)

Activité 3 : La gestion de l'espace

A- La posture du professeur dans la classe

1/ Remplissez le tableau avec les cartes distribuées

Votre usage de l'espace	<i>Vos commentaires sur l'usage de l'espace</i>	<u>Votre rôle de professeur dans l'espace</u>

B- Les dispositions de classe

2/ Évaluez les dispositions de classe dessinées au tableau en les notant de 1 à 6 :

Notez de 1 à 6 les dispositions de classe qui favorisent le plus*...	A	B	C	D	E	F
La communication directe entre les élèves						
Le travail autonome des élèves						
Le suivi individuel des élèves par l'enseignant						
L'utilisation du tableau						
La variation maximale des modes d'intervention de l'enseignant						
TOTAL DES POINTS						

- 1= disposition qui favorise le plus... 6= disposition qui favorise le moins...

B- La place du jeu en classe de FLE (groupe 1)

Plusieurs « recettes » viennent aider le professeur à maintenir son groupe motivé et dynamique en favorisant la prise de parole.

NOM DE L'ACTIVITE	NIVEAU	MATERIEL	ORGANISATION DE LA CLASSE	CONTENUS	DEROULEMENT DU JEU									
1. Personne mystère	A1	Cartes célébrités + Pincettes à linge	Binômes	Pratiques des questions et réponses	<p>Diviser la classe en binômes. Distribuer une carte célébrité et une pince à linge à chaque apprenant (A) en précisant qu'ils ne doivent en aucun cas la montrer à leur binôme. Changer de carte célébrité au cas où l'A ignore de qui il s'agit. Demander aux A d'attacher la carte nom au dos de leurs partenaires. Demander aux A de poser des questions et donner des réponses chacun leur tour afin que les partenaires découvrent qui ils sont.</p> <p>Ex. : « Est-ce que je suis un homme ou une femme ? », « Quelle est ma nationalité ? »</p> <p>Idées de cartes célébrités :</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Rabindranath Tagore</td> <td>Zinedine Zidane</td> <td>Carla Bruni</td> </tr> <tr> <td>Indira Ghandi</td> <td>Sachin Tendulkar</td> <td>Shah Rukh Khan</td> </tr> <tr> <td>Shalika</td> <td>Merlin Sarah Simon</td> <td>Shivaji Ganesan</td> </tr> </table>	Rabindranath Tagore	Zinedine Zidane	Carla Bruni	Indira Ghandi	Sachin Tendulkar	Shah Rukh Khan	Shalika	Merlin Sarah Simon	Shivaji Ganesan
Rabindranath Tagore	Zinedine Zidane	Carla Bruni												
Indira Ghandi	Sachin Tendulkar	Shah Rukh Khan												
Shalika	Merlin Sarah Simon	Shivaji Ganesan												
2. Chocolat	A1		Tous, en paires	Pratiques des questions et réponses	<p>Décrire une activité sportive en remplaçant le terme précis par le mot « chocolat ». Ecrire au tableau où, quand, quoi, combien de temps, avec qui... Demander aux A de poser des questions pour deviner quelle activité sportive se cache derrière « chocolat ».</p>									
3. En allant au marché	A1	Balle (ou une boule de papier ou bâton de parole)	Tous, parole distribuée par balle	Réactivation des articles partitifs, utilisation du vocabulaire du marché	<p>Dire « En allant au marché, j'ai acheté des papayes. » Donner le bâton à l'A le plus proche de soi et lui demander de répéter la phrase en ajoutant un élément. Ex. : « En allant au marché, j'ai acheté des papayes et du riz. » Demander aux A de continuer à répéter la phrase entendue en ajoutant chacun un élément.</p>									
4. Jeux de mains	A1		Grands groupes	Conjuguer les verbes au présent	<p>Diviser la classe en groupes. Demander aux binômes de disposer leurs mains les unes par-dessus les autres. Demander aux A, chacun à leur tour, de conjuguer un verbe au présent à la personne qu'ils souhaitent en tapant dans la paume de main de leur voisin.</p>									
5.					<p>Diviser la classe en deux équipes. Diviser le tableau verticalement en 2 parties. Ecrire « » horizontalement de chaque côté du tableau et dire aux A que c'est le</p>									

					<p>thème de l'activité. Demander à chaque équipe d'envoyer tour à tour un représentant pour</p> <p>.....</p> <p>..... Ecrire verticalement le nouveau mot en partant de</p> <p>..... du mot « ». Utiliser</p> <p>..... de ce nouveau mot pour écrire le suivant horizontalement, puis un autre verticalement etc... jusqu'à</p> <p>.....</p> <p>Maximum de mots écrits = équipe gagnante.</p>
6.					<p>Coller</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>de part et d'autre de la salle. Enoncer des phrases de ce genre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ La mode est très importante dans la vie. ✚ ✚ Les vêtements doivent être avant tout pratiques et fonctionnels. ✚ <p>Demander aux A de se mettre devant la carte-mot « » ou « » en fonction de</p> <p>Signaler la possibilité de se mettre au milieu. Demander aux élèves de justifier leur choix.</p>
7.					<p>Donner une carte-scénario à un binôme, sur laquelle est décrit</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>« un couple est à la recherche des clés de la voiture, l'homme accuse la femme de les avoir égarées et se fâche. La femme reste calme. L'homme finit par retrouver les clés dans sa poche. »</p> <p>Demander aux A</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
8.					<p>Diviser un texte à dicter en plusieurs morceaux : les recopier sur des papiers différents (des cartes-textes). Coller les petits textes sur</p> <p>.....</p>

					<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Diviser la classe en paires. Nommer dans chaque binôme « dictateur » et un « script ». Demander aux paires de choisir un seul texte. Dire aux « dictateurs »</p> <p>.....</p> <p>pour aller mémoriser les premiers mots (autant que leur mémoire le leur permet) du texte choisi. Demander au dictateur de revenir s’asseoir et</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Dire aux binômes d’échanger les rôles : le dictateur devient le scripteur et vice et versa. Continuer l’activité jusqu’à la fin</p>
--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B- La place du jeu en classe de FLE (groupe 2)

Plusieurs « recettes » viennent aider le professeur à maintenir son groupe motivé et dynamique en favorisant la prise de parole.

NOM DE L'ACTIVITE	NIVEAU	MATERIEL	ORGANISATION DE LA CLASSE	CONTENUS	DEROULEMENT DU JEU						
1.					<p>Diviser la classe en binômes. Distribuer</p> <p>..... et une pince à linge à chaque apprenant (A) en précisant qu'ils ne doivent en aucun cas la montrer à leur binôme. Changer de carte célébrité au cas où l'A ignore de qui il s'agit. Demander aux A d'attacher</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>. Demander aux A de poser des questions et donner des réponses chacun leur tour afin que</p> <p>.....</p> <p>..... Ex. : « Est-ce que je suis un homme ou une femme ? », « Quelle est ma nationalité ? »</p> <p>Idées de cartes célébrités :</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
2.					<p>Décrire une activité sportive en remplaçant le terme précis par le mot « ». Ecrire au tableau</p>						

				 Demander aux A de poser des questions pour deviner quelle activité sportive se cache derrière « ».
3.					Dire « En allant au marché, j'ai acheté des papayes. » Donner à l'A le plus proche de soi et lui demander de répéter la phrase en Ex. : « En allant au marché, j'ai acheté des papayes et du riz. » Demander aux A de continuer à répéter la phrase entendue en ajoutant chacun un élément.
4.					Diviser la classe en groupes. Demander aux binômes de Demander aux A, chacun à leur tour, de conjuguer un verbe au présent à la personne qu'ils souhaitent en tapant dans la paume de main de leur voisin.
5. Serpent mot	A2	Tableau, craie	Tous, 2 équipes	Réactivation du vocabulaire de la Fête	Diviser la classe en deux équipes. Diviser le tableau verticalement en 2 parties. Ecrire « FETE » horizontalement de chaque côté du tableau et dire aux A que c'est le thème de l'activité. Demander à chaque équipe d'envoyer tour à tour un représentant pour écrire un mot sur ce thème. Ecrire verticalement le nouveau mot en partant de la dernière lettre du mot « FETE ». Utiliser la dernière lettre de ce nouveau mot pour écrire le suivant horizontalement, puis un autre verticalement etc... jusqu'à épuisement de l'espace libre au tableau. Maximum de mots écrits = équipe gagnante.
6. D'accord / pas d'accord	A2 / B1	Cartes mots « « D'accord », « pas d'accord » + phrases sur la mode	Tous	Argumenter	Coller les cartes-mots « D'accord / pas d'accord » de part et d'autre de la salle. Enoncer des phrases de ce genre : <ul style="list-style-type: none"> ✚ La mode est très importante dans la vie. ✚ Toutes les indiennes devraient porter le sari. ✚ Les vêtements doivent être avant tout pratiques et fonctionnels. ✚ Les vêtements doivent avant tout être chics, peu importe si on ne se sent pas bien dedans.. Demander aux A de se mettre devant la carte-mot « D'accord » ou « Pas d'accord » en fonction de leur opinion.

					Signaler la possibilité de se mettre au milieu. Demander aux élèves de justifier leur choix.
7. Mimes	A2/ B1	Une carte scénario	Tous	Acte de langage : protester, se plaindre	Donner une carte-scénario à un binôme, sur laquelle est décrit le déroulement de la scène à mimer. « un couple est à la recherche des clés de la voiture, l'homme accuse la femme de les avoir égarées et se fâche. La femme reste calme. L'homme finit par retrouver les clés dans sa poche. » Demander aux A d'écrire le dialogue de la scène qu'ils ont vue.
8. Course à la dictée	Tous niveaux	Cartes textes + adhésifs	Binômes	Mémorisation, prononciation, compréhension, orthographe	Diviser un texte à dicter en plusieurs morceaux : les recopier sur des papiers différents (des cartes-textes). Coller les petits textes sur différents murs de la salle. Diviser la classe en paires. Nommer dans chaque binôme « dicteur » et un « script ». Demander aux paires de choisir un seul texte. Dire aux « dicteurs » de se lever pour aller mémoriser les premiers mots (autant que leur mémoire le leur permet) du texte choisi. Demander au dicteur de revenir s'asseoir et dicter au partenaire. Dire aux binômes d'échanger les rôles : le dicteur devient le scripteur et vice et versa. Continuer l'activité jusqu'à la fin.

Correction activité 3.A/1

Le professeur reste assis derrière son bureau.	<i>L'espace entre le professeur et les élèves est énorme, les échanges sont plus difficiles, moins directs, plus conventionnels.</i>	<u>Le professeur est celui qui dispense le savoir et distribue la parole : il transmet les connaissances, interroge, contrôle, corrige.</u>
Le professeur reste debout devant le bureau.	<i>La distance se réduit, mais le professeur reste au centre de l'attention des élèves.</i>	<u>Le professeur propose des contenus, explique et répond aux questions.</u>
L'enseignant se déplace entre les rangées.	<i>Les élèves focalisent leur attention à la fois sur le professeur et sur leurs collègues.</i>	<u>Le professeur devient animateur en créant des interactions plus vivantes et plus naturelles. Il oriente et organise les interventions en classe, il apporte aide et conseils.</u>

Annexe 14 : Démarche de la séquence sur *Jeux de mains jeux de vilains*

1. Sensibilisation au type de document:

- Demander de citer des chansons françaises et indiennes pour les enfants
- Demander aux apprenants à quels jeux ils jouaient quand ils étaient enfants, avec qui...

L'enseignant doit donner des informations sur l'origine de la chanson : c'est une chanson provençale adaptée ici en français, il doit demander aux apprenants de situer la Provence sur la carte de France qu'il y a dans *Alter Ego*, et dire que le provençal est parlé dans tout le sud de la France avec plusieurs variantes/dialectes selon les régions, les villages... que c'est une langue entre italien, espagnol et français et qui n'est plus parlée aujourd'hui même si on recommence à l'enseigner dans les écoles.

2. Exploitation du document :

2.1. Visionnement sans le son :

L'enseignant montre le film dans sa version de 00 :00 à 00 :34 sans le son.

Après un premier visionnage, le professeur pose des questions d'observation globale aux apprenants :

- Où se passe l'action? Justifier.
- Combien de personnages ?
- A quel moment de la journée ? Justifier.
- A votre avis, qui sont-ils ? Quels sont leur lien de parenté ?

L'enseignant montre la suite du film jusqu'au bout, les apprenants poursuivent leur travail descriptif et interprétatif :

- Décrivez les personnages (Habillement, description physique, expressions)
- Imaginez l'âge et le statut de chaque personnage dans le film. Justifier.
- Décrivez l'action avec vos mots.
- A votre avis, de quoi parle la chanson ?

2.2. Proposer le visionnage de la séquence avec le son

1. Compréhension générale :

- Comparer les hypothèses précédentes des apprenants à travers la compréhension orale.

2. Compréhension détaillée :

- Demander parmi cette liste de mots quels sont ceux qu'ils entendent 00 :00 à 01 :20 :

les pieds –Le pied
la main - l'amant
le nid – le nez
l'arrête – la tête
la bouche – la louche

le goût – le cou
les oreilles – l'oreille
la joue – la roue
les cheveux – les jeunes
la faisselle – la fessée

-Dans la deuxième partie de la chanson, quels sont les deux nouveaux éléments que vous entendez ?

-Demander à quel temps est le verbe du refrain.

- Demander aux apprenants de rappeler la structure de l'impératif (cf. *Alter Ego 1*)

Propositions pour prolonger l'interaction :

- « Vilain » signifie quelqu'un qui n'est pas gentil. « Jeux de mains jeux de vilains » est une expression que les parents en France utilisent beaucoup et pour dire aux enfants de jouer calmement car quand on utilise les mains, le jeu termine toujours mal. Avez-vous une expression similaire en tamoul ? Est-ce que cela vous rappelle une situation ?

- Jeux des devinettes : Divisez la classe en groupes de quatre en donnant les consignes suivantes :

Trouvez cinq phrases qui décrivent une situation où on doit faire intervenir une partie du corps. Ensuite, chaque équipe nomme un rapporteur qui passe au tableau, les équipes adverses doivent deviner la partie du corps évoquée. Gagne l'équipe qui devine le plus rapidement. Comptabiliser les points et désigner l'équipe gagnante.

Exemple : Ils peuvent porter plusieurs bagues. Réponse : les doigts.

-Choisissez un thème parmi ceux proposés ci-dessous, recherchez les mots pour l'illustrer et faites votre chanson. Vous pouvez utiliser le dictionnaire si nécessaire ou demander au professeur.

la salle de classe
l'école
la cuisine
les noms de métiers
la météo-la nature

Annexe 15 : Contenus pédagogiques de la séance sur *jeux de mains jeux de vilains*

Conditions d'apprentissage :

Durée	1h
Lieu	Alliance Française de Madras à Coimbatore
Public	Débutant, Dossier 1, leçon 3 (<i>Alter Ego 1</i>)
Supports	→ DVIX : « Jeux de mains jeux de vilains »
Matériel	→ Lecteur DVD-DVIX/Télévision

Contenu de la séance:

Objectifs principaux	Sensibilisation à la chanson enfantine, comprendre une histoire et être capable de la raconter.
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> → Reformulation de l'image en texte → Repérage → Hypothèses
Objectif culturel	Interculturel: les relations familiales, les jeux des enfants
Objectifs linguistiques	<p><u>Grammaire:</u></p> <p>Impératif. (Révision)</p> <p><u>Phonétique:</u></p> <p>Le-les, et plusieurs sons problématiques dans un contexte indien</p> <p><u>Lexique :</u></p> <p>Les parties du corps</p>
Objectifs communicatifs	<p>Parler des relations avec sa famille.</p> <p>Décrire une personne (âge, physique, situation sociale)</p>
Activités	<p>Compréhension audio-visuelle.</p> <p>Expression orale</p> <p>Travail de groupe</p>
Exploitation	Production écrite/orale: écrire une chanson et l'interpréter

Annexe 16 : Bilan de la formation

Merci de donner votre ressenti et vos opinions **en toute honnêteté** (dans le négatif comme dans le positif) comme nous avons essayé de le faire tout au long de cette formation... Cette évaluation m'aidera dans la rédaction de mes travaux universitaires ainsi que dans la mise en place de vos prochaines formations à l'Alliance française à Coimbatore.

1/ APPRÉCIATIONS GÉNÉRALES

A. Premières impressions : quel bilan faites-vous de votre formation (de février à juin 2010) ?

.....
.....

B. La réponse à vos attentes et besoins :

Pour chacun des points, donnez une note de 1 à 5 (non-satisfaisant à très satisfaisant)

Globalement la formation a répondu à mes attentes	1	2	3	4	5
Globalement la formation a répondu à mes besoins	1	2	3	4	5
La formation a entretenu ma motivation	1	2	3	4	5
La formation m'a apporté des connaissances théoriques	1	2	3	4	5
La formation m'a apporté des connaissances pratiques	1	2	3	4	5
La formation m'a permis de renforcer mes compétences	1	2	3	4	5
Les savoirs et savoir-faire acquis me seront utiles dans mon contexte professionnel à l'Alliance française	1	2	3	4	5
Les savoirs et savoir-faire acquis me seront utiles dans mon contexte professionnel dans les écoles	1	2	3	4	5

C. Les échanges

Les échanges dans le groupe ont facilité mes apprentissages	1	2	3	4	5
Les échanges entre les stagiaires et l'intervenant étaient de bonne qualité	1	2	3	4	5

2/ LES CONTENUS DE LA FORMATION

D. Sensibilisation à la pédagogie communicative

Qu'avez-vous pensé des contenus des sessions ? Quels ont été les points positifs ? Négatifs ? Avez-vous déjà expérimenté les techniques d'enseignement que vous avez acquises au cours de cette session en situation de classe ou allez-vous le faire ?

Objectif	<u>Points positifs</u> Contenus adaptés, renforcement de notions, renforcement de compétences, découvertes de nouvelles techniques.	<u>Points négatifs</u> Contenus inadaptés, désaccord avec certaines notions, notions non comprises	Expérimentation en classe ?
La leçon 0 et le contrat didactique			
Découverte d'Alter Ego 1			
Mettre en place diverses techniques de classes suscitant la motivation et favorisant la communication en classe de FLE ? (la gestion de la voix, de l'espace et du jeu)			
Techniques pour travailler la compréhension orale à travers divers supports			
Tour d'horizon de l'évaluation			
Planifier un cours A1 sur 160 heures			
Proposer des activités de corrections phonétiques (intérêt de l'Alphabet Phonétique International)			
L'informatique, internet et le FLE			

E. Formation socioculturelle, linguistique et méthodologique

Objectif	Points positifs	Points négatifs	Réutilisation possible en classe ?
Techniques d'argumentation			
Découvrir des expressions idiomatiques, les employer			
Mieux connaître la France et les Français (à travers des documents écrits, audio-visuels, activités culturelles à l'Alliance et à l'extérieur)			
Travailler la compréhension orale à travers divers documents authentiques (clip vidéo, courts-métrages, chansons, reportages, émissions radiophoniques)			
Phonétique			

F. Quelles sont les deux notions ou savoirs qui vous ont le plus marqué au cours de cette formation ? Expliquez votre choix.

.....

.....

.....

E. Quels thèmes souhaiteriez-vous revoir, aborder ou approfondir au cours d'une prochaine session de formation continue ?

.....

.....

.....

3/ L'animation de la formation

F. Qu'avez-vous pensé de l'animation de la formation ? Merci de donner votre appréciation selon le barème suivant :

1	2	3	4	5
Insuffisant	Passable	Moyen	Bien	Très bien

	1, 2, 3, 4 ou 5 ?	Commentaires																
<p>Organisation de la formation . préparation de la formation, définition des objectifs, structuration générale de la formation...</p>																		
<p>Contenus de la formation . activités adaptées à vos besoins, mise en pratique des nouveaux éléments en classe...</p>																		
<p>Gestion du temps . respect du temps imparti, variation des activités à un rythme adapté,...</p>																		
<p>Gestion de la classe</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. gestions des interactions</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. organisation de l'espace de travail</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. place de l'humour, du jeu et du plaisir</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. utilisation du non-verbal</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. mise en place d'une approche inductive</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. gestion de la voix et du ton</td> <td></td> </tr> <tr> <td>. prise en compte des difficultés de chacun</td> <td></td> </tr> </table>	. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe		. gestions des interactions		. organisation de l'espace de travail		. place de l'humour, du jeu et du plaisir		. utilisation du non-verbal		. mise en place d'une approche inductive		. gestion de la voix et du ton		. prise en compte des difficultés de chacun			
. mise en place d'activités communicatives, alternance entre les travaux individuels et en groupe																		
. gestions des interactions																		
. organisation de l'espace de travail																		
. place de l'humour, du jeu et du plaisir																		
. utilisation du non-verbal																		
. mise en place d'une approche inductive																		
. gestion de la voix et du ton																		
. prise en compte des difficultés de chacun																		
<p>Clarté . réponse aux éléments mal compris, illustrations par des exemples clairs, ...</p>																		
<p>Utilisation du matériel pédagogique . variation des supports, qualité du matériel,...</p>																		
<p>Stratégies correctives . invitation à vous corriger par vous-même et à corriger vos collègues, apports de critiques constructives,...</p>																		

G. Que voudriez-vous changer dans la mise en place des prochaines formations organisées par l'antenne de l'Alliance Française de Chennai ?

.....

**Merci !
Bonne continuation !**

Annexe 17 : Remarques de Christine sur les copies B2 des enseignantes-stagiaires

-

- Reena

Elle a bien compris la méthodologie de l'essai argumentatif (sa structure : introduction en ciblant le sujet, développement en deux parties et conclusion), elle nuance son propos et utilise les connecteurs logiques.

Reena a des difficultés liées à une mauvaise compréhension de certains mots ou notions. Ses phrases ne sont pas toujours construites correctement, et elle manque de vocabulaire. Note en suivant la grille du CECR : 16,5/25.

- Jeeva

Elle maîtrise aussi la méthodologie mais doit améliorer son introduction qui n'indique pas le sujet précis et son questionnement. Elle n'utilise pas assez la ponctuation. Note : 18/25.

- Parimala

Elle connaît l'esprit de l'essai : introduction correcte, utilisation des connecteurs mais utilise le « je » et a tendance à passer trop de temps pour rédiger l'introduction (qui est trop longue). Elle ne va pas à l'essentiel et n'a donc pas rédigé sa deuxième partie. Elle doit revoir tout comme Annie l'élaboration du plan et rédiger en une heure de temps l'essai de 200 mots. Note : 15,5/25.

- Sindhuja

La méthodologie est excellente aussi bien que la rédaction et le contenu. Elle a un vrai niveau C1. Note : 25/25.

Annexe 18 : Article sur la fascination des indiens pour Hitler

L'étrange fascination indienne pour Hitler...

Le 15/7/2010 à 10h05 par Antoine Guinard

(...) Une chose est pourtant sûre, Hitler continue de fasciner les Indiens. Son autobiographie *Mein Kampf*, perçue en Europe comme une bible nazie, se vend bien, très bien même. S'il n'est pas rare de le trouver chez les vendeurs de rue, il est également rentable pour plusieurs maisons d'édition qui publient régulièrement de nouvelles versions du pamphlet, devenu un bestseller dans le pays.

Jaico Publishing House, la première maison d'édition à avoir publié *Mein Kampf*, affirme en avoir vendu 10 000 exemplaires sur une période de six mois en 2008, rien qu'à New Delhi. Six maisons d'édition indienne publient aujourd'hui le pamphlet sur le sous-continent, et Jaico en a écoulé 100 000 exemplaires ces dix dernières années. Le livre est également traduit en plusieurs langues indiennes. Détail inquiétant : La plupart des nouveaux lecteurs indiens de *Mein Kampf* sont des jeunes.

Comment cependant expliquer la popularité d'Adolphe Hitler en Inde ? Selon une enquête du quotidien britannique The Telegraph, Hitler serait perçu par de nombreux étudiants indiens comme une "success story", à la manière d'un chef d'entreprise qui serait allé au bout de ses ambitions.

Certains assurent cependant que c'est avant tout parce que la droite hindouiste nationaliste prend le Führer en exemple qu'il est si populaire en Inde. Hitler aurait été, aux yeux de nombreux Indiens, "un grand leader" qui avait un "sens de l'histoire" de son pays. Bal Thackeray, le chef du Shiv Sena, un parti d'extrême droite basé à Bombay avait publiquement déclaré être un admirateur d'Hitler, il y a quelques années. Dans l'Etat du Gujarat, gouverné par la droite nationaliste du Bharatiya Janata Party (BJP) et théâtre de pogroms antimusulmans en 2002, plusieurs manuels scolaires d'histoire omettaient jusqu'à récemment, de mentionner la Shoah dans le chapitre sur la seconde guerre mondiale.

Difficile cependant d'établir un lien politique direct, tout comme pour le symbole de la Swastika, emprunté par pur hasard par Hitler à l'hindouisme, ou encore la brève alliance de circonstance entre le révolutionnaire indien Subhas Chandra Bose et le Führer pendant la deuxième guerre mondiale. Pour plusieurs observateurs, la fascination que suscite Hitler en Inde vient avant tout d'une méconnaissance de l'histoire et du personnage, plutôt que d'un rapprochement idéologique. (...) ».

Source : <http://www.aujourdhuilinde.com/actualites-inde-l-etrange-fascination-indienne-pour-hitler--5884.asp?1=1>



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

PROCES VERBAL DE SOUTENANCE

MEMOIRE MASTER 2
MEMOIRE DE RECHERCHE

MEMOIRE MASTER 2
MEMOIRE PROFESSIONNEL

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : AMAR PRENOM : Tiphaine

DATE : 27/06/2011

