



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

L'éducation bilingue en Espagne: un long chemin à  
parcourir

Bilingual Education in Spain: a long way to walk

Autor/es

M<sup>a</sup> Cristina Culiañez Alcolea

Director/es

M<sup>a</sup> Jesús Salillas Paricio

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza

Año 2016-2017

## RESUMÉ

L'objectif de ce travail est, tout d'abord, celui de faire une étude des programmes d'enseignement bilingue et de faire connaître l'origine et la situation de ce type d'enseignement dans notre pays, l'Espagne, et plus précisément dans notre Communauté Autonome. Ensuite, nous présentons un modèle nordique d'enseignement non bilingue (au Danemark) pour les langues étrangères pour pouvoir constater les différences ainsi que les points en commun. Finalement, nous proposons la planification didactique d'un projet basé sur la tâche afin de le mettre en œuvre avec des élèves de la sixième année de l'Enseignement Primaire dans une école bilingue français-espagnol, ce qui nous permettra d'analyser les résultats obtenus et de faire plusieurs propositions.

**MOTS CLÉS** : programmes bilingues, immersion, bilinguisme, langue étrangère, pédagogie de la tâche, compétences, enseignant, élève, DNL.

# INDEX

|   |    |
|---|----|
| <b>0. Introduction et justification</b> .....   | 5  |
| <b>1. Cadre théorique</b> .....   | 6  |
| 1.1. CLIL/EMILE : un concept d'immersion linguistique. ....   | 6  |
| 1.2. Bilinguisme : un concept difficile à définir. ....   | 7  |
| 1.3. Qu'est-ce qu'un Programme bilingue ? .....   | 8  |
| 1.3.1. Caractéristiques de l'enseignement bilingue. ....  | 10 |
| 1.4. Naissance des Programmes bilingues en Espagne et dans la Communauté<br>Autonome d'Aragon. .... | 15 |
| 1.4.1. Les programmes bilingues dans la Communauté d'Aragon<br>après l'Arrêté PIBLEA. ....          | 20 |
| 1.5. L'enseignement des langues étrangères au Danemark : Programme non bilingue.....                | 24 |
| 1.5.1. Les langues étrangères dans la <i>Folkeskole</i> .....                                       | 25 |
| 1.5.2. Les langues étrangères dans l'Enseignement Secondaire. ....                                  | 27 |
| 1.5.3. Les langues étrangères dans l'Enseignement Supérieur. ....                                   | 28 |
| 1.6. Réflexions sur les différents modèles analysés. ....   | 30 |
| <b>2. Application pratique dans une école bilingue : réalisation du projet</b>                      |    |
| « <b>On part en voyage</b> ».....   | 32 |
| 2.1. Contexte de l'école. ....  | 32 |
| 2.2. La pédagogie de la tâche et du projet . ....   | 34 |
| 2.3. La planification didactique. ....  | 35 |
| 2.3.1. Introduction et justification.....   | 35 |
| 2.3.2. Distribution temporelle et nombre de séances.....  | 36 |
| 2.3.3. Objectifs didactiques. ....  | 37 |
| 2.3.4. Contenus. ....   | 37 |
| 2.3.5. Méthodologie. ....   | 38 |
| 2.3.6. Équipements, ressources et organisation spatiale/groupements. ....                           | 39 |
| 2.3.7. Activités. ....  | 39 |
| 2.3.8. Évaluation et qualification. ....  | 47 |
| 2.3.10. Résultats de la mise en œuvre du projet. ....   | 48 |

|  |    |
|--|----|
| <b>3. Réflexions.</b> .....              | 54 |
| <b>4. Conclusions.</b> .....             | 61 |
| <b>Références bibliographiques</b> ..... | 62 |
| <b>Annexes</b> .....                     | 64 |

## **0. Introduction et justification.**

Tout d'abord, il s'avère nécessaire d'exprimer les raisons qui m'ont menée à faire une recherche sur ce sujet, en d'autres termes, à me plonger dans l'enseignement bilingue.

En premier lieu, le plurilinguisme est un thème qui m'a toujours attiré car j'adore les langues et tout ce qu'elles peuvent nous rapporter. Personnellement, je suis pour l'idée que celles-ci peuvent nous fournir des éléments très enrichissants au niveau cognitif, culturel, politique ou émotionnel, entre autres. Je m'en suis rendu compte au fil des années en étudiant plusieurs langues étrangères, pas seulement pendant ma scolarité dans mon pays d'origine (Espagne), mais aussi dans les pays où ces langues sont parlées. Le bilinguisme, faisant partie du plurilinguisme, n'implique que l'utilisation de deux langues. De cette manière, j'ai pu constater que l'enseignement bilingue, dont je parlerai après, est de plus en plus présent dans les écoles de notre pays, suivant des méthodes qu'il faudrait peut-être analyser et commenter.

En deuxième lieu, je voudrais bien expliquer ce que sont les programmes bilingues (contrairement aux programmes d'immersion scolaire), car au début je croyais que c'était quelque chose de tout à fait différent. Je pense que, comme moi, il y a beaucoup de parents qui attendent de leurs enfants une maîtrise parfaite de la langue étrangère. Par ailleurs, j'ai eu l'opportunité de faire mon stage dans une école bilingue afin de découvrir sur le terrain des programmes bilingues avec des points forts mais aussi des points faibles.

D'autre part, pendant mon séjour au Danemark (où j'ai suivi le programme Erasmus l'année dernière) j'ai eu l'occasion d'apprendre beaucoup de choses, en suivant des cours à l'université et en faisant mon stage dans une école là-bas, sur son système éducatif et notamment sur la façon d'apprendre les langues. Après avoir constaté les diverses méthodes et les résultats, je voudrais bien pouvoir en parler dans ce travail.

Finalement, je crois, qu'en tant que future professeure des langues, je dois toujours prendre en compte plusieurs éléments dans ma pratique concernant le processus d'enseignement-apprentissage de n'importe quelle langue étrangère, ainsi qu'apprendre d'autres types d'enseignements dans le monde afin de tirer le meilleur de chacun de mes élèves en classe et de leur faire aimer les langues.

Ainsi, ce travail est composé par plusieurs parties. Tout d'abord, je vais présenter un cadre théorique afin de clarifier des concepts et donner des informations sur les programmes d'enseignement bilingue selon plusieurs auteurs, ainsi que de faire connaître l'origine et la situation de ce type d'enseignement dans notre pays, l'Espagne, et plus précisément dans notre Communauté Autonome. Ensuite, je vais prendre un modèle nordique d'enseignement non bilingue (Danemark) pour les langues étrangères pour pouvoir constater les différences et les points en commun. Finalement, je ferai la planification didactique d'un projet afin de le mettre en œuvre dans l'école où j'ai fait mon stage et d'analyser les résultats obtenus.

## 1. Cadre théorique.

L'enseignement bilingue est une méthode d'apprentissage des langues étrangères de pleine actualité dans notre société, pas seulement dans notre pays (l'Espagne), mais aussi dans plusieurs pays de l'Europe qui ont vu le jour il a longtemps avec de différentes méthodologies.

Tout d'abord, il s'avère nécessaire de bien définir la différence entre ce que le concept d'immersion représente et ce qu'est le bilinguisme en soi, ainsi que les programmes bilingues, pour ne pas tomber dans le piège de la confusion et des malentendus. Il existe de nombreux documents, articles et livres dans plusieurs langues qui parlent sur ce sujet. Néanmoins, j'ai essayé d'en sélectionner quelques-uns pour mieux l'expliquer et pour que cela soit plus simple.

### 1.1. CLIL/EMILE : un concept d'immersion linguistique.

**L'immersion linguistique** à travers le CLIL (Content and Language Learning) ou EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une Langue Étrangère), « décrit les différentes formes d'apprentissage envisageant la combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique. En général, on comprend par ce terme le fait que la matière non-linguistique est pratiquée dans une langue étrangère » (Hazette, 2004 : 6).

« En ce qui concerne la maîtrise de la langue française, le nouveau décret limite les exigences à ce qui est « nécessaire à la communication orale avec les collègues, parents, élèves concernés par l'immersion ». L'enseignement utilise exclusivement la langue cible » (Blondin, 2003 : 29).

De même, ce type de programmes offre la possibilité aux élèves d'utiliser une langue étrangère d'une façon naturelle, en oubliant la langue en soi pour qu'ils puissent se concentrer sur leur apprentissage. Ainsi, ils prennent en compte deux objectifs en même temps : celui de la matière et celui qui est lié à la langue. De plus, le fait d'apprendre la maîtrise d'une langue, d'acquérir des connaissances sur celle-ci ne servirait à rien si les élèves ne sont pas capables d'arriver à la pratique (Bertaux, 2000). « La différence principale entre CLIL et l'enseignement dans la langue maternelle réside dans le fait que des objectifs linguistiques s'ajoutent aux objectifs de contenu » (Hazette, 2004 : 12).

Plusieurs auteurs partagent l'idée de la motivation pour créer ce type de système, celui ayant comme objectif principal la maîtrise de la langue cible et l'amélioration des perspectives d'emploi. Cependant, il y a de nombreux pays qui soulignent aussi l'importance du développement culturel chez les élèves (Fruhauf, Coyle, Christ, 1997).

De plus, cette approche méthodologique se compose des éléments suivants : la visualisation, un certain rythme d'apprentissage, la simplification, la redondance (ou répétition), des contrôles de compréhension, des méthodes centrées sur l'enseignant, l'utilisation d'une langue différente, la communication en classe et l'existence du matériel pédagogique (Hazette, 2004).

Duverger (2005) dans ses nombreuses études sur l'enseignement bilingue, parle aussi du concept d'immersion, celle-ci étant totale ou partielle. « Dans le cas de l'immersion totale, l'apprenant est plongé totalement à l'école dans la langue 2, sans référence à la langue première. Dans le cas des immersions partielles, la langue 2 prend la place de la langue première dans des pans entiers de l'enseignement en classe » (Duverger, 2005 : 11).

## 1.2. Bilinguisme : un concept difficile à définir.

Après avoir expliqué brièvement ce qu'est l'immersion, je tenterai d'aborder et de préciser le concept de **bilinguisme**. Certes, il existe de nombreuses définitions et terminologies par rapport au bilinguisme qui changent d'un coin du monde à l'autre, étant assez compliqué d'en donner une définition vu que l'enseignement bilingue doit toujours s'adapter aux situations linguistiques, culturelles, économiques et politiques de chaque pays. « Aucun modèle, si probant soit-il, ne peut être transposé tel quel dans un contexte différent de celui où il a été développé » (Duverger, 2005 : 6).

L'expérience de Duverger au développement des sections bilingues en Europe, ainsi que ses nombreuses études peuvent me servir afin de trouver une définition plus précise et claire. Selon Duverger (2005), ce type d'enseignement ne date pas d'hier mais il est responsable de plusieurs malentendus qu'il faut dissiper.

Ainsi, voilà les explications qu'il propose: « le *bilinguisme* est la situation de coexistence, au sein d'une communauté ou d'une personne de deux langues. Le fait que les mots bilinguisme et bilingue se réfèrent aussi bien à la situation d'un pays qu'à celle d'une personne aboutit à des cas de figure où tel pays, officiellement bilingue ou multilingue, peut-être peuplé d'un grand nombre d'individus monolingues et inversement » et il la distingue de celles-ci : « *bilingue* est la personne qui utilise deux codes linguistiques distincts, mais aussi à une communauté dans laquelle deux langues sont utilisées » et « *bilingualité* est la capacité d'un individu à utiliser de manière distincte deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers » (Duverger, 2005 : 153).

De même, l'Institut Cervantes dans son dictionnaire explique ce concept de bilinguisme à travers les idées de M. Siguán et W. Mackey. « Es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con su semejante eficacia » (Ortells, 2013: 11). Par conséquent, d'après cette définition, on pourrait éliminer le statut de « bilingue » à toute personne n'ayant presque aucune compétence communicative en langue étrangère.

Finalement, je trouve particulièrement intéressante l'idée que l'assistante de langues américaine, Prsbrey, propose par rapport au bilinguisme. Elle pense que le bilinguisme n'est pas forcément un niveau de grammaire et de vocabulaire. La langue maternelle, ajoute-t-elle,

est connectée à l'être humain d'une façon plus profonde qu'au niveau intellectuel. Elle est donc connectée à chaque cœur et à la personnalité de chacun. Pour elle, le bilinguisme c'est le pouvoir de percevoir le monde du point de vue de deux langues. Ainsi, quelqu'un sera bilingue quand il peut sentir le sens des mots dans deux langues sans le besoin d'avoir recours à une des deux afin de traduire. « Si puedes mirar a tu alrededor y observar el mundo entero completamente en el idioma extranjero, o cuando el idioma existe más allá de las palabras y existe en conceptos e ideas, cuando piensas en el otro idioma y vives en los dos a la vez, serás bilingüe. El bilingüismo puede cambiar tu personalidad porque cambia tu manera de percibir el mundo, y te multiplica los recursos que tienes para ganar la vida » (Prisbrey, 2013: 19, 20).

En guise de conclusion, on pourrait dire que le concept de bilinguisme s'est installé dans l'immersion, en travaillant la compétence linguistique des élèves afin qu'ils puissent maîtriser la langue étrangère.

### 1.3. Qu'est-ce qu'un Programme bilingue ?

Après avoir analysé les concepts d'immersion et de bilinguisme, je voudrais exposer ici ce que les **programmes d'enseignement bilingue** sont réellement. Ainsi, je vais commencer tout d'abord par donner une définition et parler des éléments historiques pour après tenter d'analyser d'autres éléments qui caractérisent ce type d'enseignement.

« Un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre » (Duverger, 2005 : 15). « La caractéristique essentielle et incontournable de l'enseignement bilingue est bien que la L2 soit, parallèlement à la L1, une langue d'apprentissage, un outil d'apprentissage » (Duverger, 2005 : 17), étant la L1 pour lui la langue nationale du pays (pas toujours la langue maternelle) et la L2 une langue étrangère quelconque.

De plus, « l'enseignement bilingue a bien comme caractéristique essentielle et finalement unique, le fait que des disciplines non linguistiques (dorénavant DNL) sont enseignées parallèlement en deux langues » (Duverger, 2005 : 18).

Selon Alcalá (2010), l'éducation bilingue est une proposition scolaire qui veut garantir l'apprentissage d'une nouvelle langue, celle-ci étant impossible d'être acquise chez les enfants dans leur milieu social et familial, ainsi que le développement de leur propre langue. De même, pour Ortells (2013), l'enseignement bilingue indique l'enseignement des matières pas directement linguistiques en deux langues, c'est-à-dire, la langue maternelle (ou langue propre du pays de résidence) et une langue étrangère.



En guise de conclusion et afin de bien distinguer et clarifier les concepts dont je viens de parler, je trouve cette citation de Jean Duverger particulièrement intéressante: « À première vue, les frontières peuvent donc sembler très ténues entre immersion partielle et enseignement bilingue. Nous pensons au contraire que la différence est importante : il y a l'enseignement bilingue lorsque deux langues sont en articulation dans l'enseignement/apprentissage, lorsqu'elles sont volontairement présentes et activées à tout moment ; l'immersion totale ou partielle a le parti pris de vouloir « oublier » la langue première, de l'évacuer, pour mieux « immerger » l'élève (Duverger, 2005 : 11).

D'une part, selon Duverger (2005), l'enseignement bilingue a toujours été présent partout, tantôt dans les familles les plus aisées dans le but d'offrir à leurs enfants une éducation plurilingue, tantôt à cause de la religion et le colonialisme. Certes, on a constaté (pas seulement dans le passé mais aussi actuellement) l'essor de l'enseignement de la langue anglaise au-dessus des autres langues.

L'origine de cette méthode d'enseignement date des années 60 du XXème siècle au Canada afin de lancer l'apprentissage et l'usage effectif des deux langues officielles dans ce pays, le français et l'anglais, respectivement. Au début des années 70 ce type d'enseignement a été mis en œuvre par plusieurs pays de l'Europe en tant que méthode d'apprentissage des langues étrangères. Actuellement, c'est une des méthodes les plus utilisées par les organismes scolaires de l'Union Européenne et du Conseil d'Europe (Gaudó, 2013).

De même, Duverger classe l'enseignement bilingue en deux cas différents où le français est utilisé comme langue étrangère (L2) : « Celui où le français, langue étrangère, a été associé à la langue nationale dans des pays partenaires » et « celui où le français a été langue coloniale durant une certaine période » (Duverger, 2005 : 20).

Dans le premier cas, Duverger parle d'une première, une deuxième et une troisième génération des sections bilingues françaises. La première génération englobe des pays du Moyen-Orient (Égypte et Liban), la Turquie et l'ancienne Russie. Ces derniers ont été créés à cause des missions (religieuses ou laïques). En Égypte, ce type d'enseignement bilingue (français-arabe) a commencé à la fin du XIXe siècle-début du XX siècle, en offrant la possibilité à quelqu'un d'être scolarisé dès la maternelle jusqu'au baccalauréat avec l'introduction de l'anglais aussi. Au Liban, les élèves parlent au moins trois langues dans leur système d'enseignement. En Turquie, cela a commencé à la fin du XVIIIe siècle.

« La deuxième génération a vu le jour dans les années 1960 et 1970, notamment en Bulgarie, en Pologne et en Allemagne » (Duverger, 2005 : 21). Bulgarie est célèbre pour avoir créé l'existence de « l'année zéro », en d'autres termes, c'est une année préparatoire afin d'acquérir d'une manière intensive la langue étrangère (à l'âge de 13 ans plus ou moins) avant qu'elle devienne un outil d'apprentissage dans les DNL tels que la biologie, la chimie, l'histoire, la géographie...

La troisième génération englobe les pays de l'Europe. En Europe Centrale et Orientale les sections bilingues ont commencé à la fin des années 1980 et 1990, qui ont eu comme modèle celui de Bulgarie (avec quelques modifications, tels que l'apprentissage précoce). En Italie, il existe aussi les programmes intégrés (italien-français). En Espagne, l'essor des sections bilingues est assez récent, datant des années 1998 et « en plein développement » (Duverger, 2005 : 22) avec de différentes méthodes selon les Communautés Autonomes. Le Portugal développe de même ces sections bilingues. Et finalement, on doit faire référence à la Finlande, celle-ci ayant des sections plurilingues (trois ou quatre langues plutôt) (Duverger (2005).

Dans le deuxième cas, c'est-à-dire, le cas des anciennes colonies françaises, il y a quelques problèmes selon les situations linguistiques. D'une part, il y a les pays où la langue nationale commune existait, donc le français a pu être mis en œuvre comme L2 (par exemple, au Vietnam, Laos, Cambodge et l'Afrique du Nord). D'autre part, les pays dans lesquels des langues non communes préexistaient, le français est devenu la langue officielle, comme par exemple, en Afrique Occidentale et Équatoriale (Duverger (2005).

D'autre part, il faudrait aussi mentionner d'autres éléments qui caractérisent les programmes d'enseignement bilingue. Je vais essayer de les regrouper afin de bien comprendre les caractéristiques, les questions que ces programmes suscitent, ainsi que des mesures envisagées.

### 1.3.1. Caractéristiques de l'enseignement bilingue.

- Est-ce que ce type d'enseignement rapporte des bénéfices ?

Jean Duverger pense que le fait de mettre en place un enseignement bilingue rapporte des bénéfices, pas seulement linguistiques, mais aussi culturels, socio-économiques et cognitifs, entre autres.

Ainsi, il y a des résultats très satisfaisants dans le champ linguistique par rapport à l'amélioration, tout d'abord de la langue 1 : « ce que Goethe soulignait lorsqu'il affirmait que « nul ne peut connaître sa langue maternelle s'il ne connaît pas une langue étrangère » (Duverger, 2005 : 32), en développant aussi ce qu'on appelle la « conscience métalinguistique » et en exploitant les interférences, autrement dit, l'interlangue (analyse comparative-contrastive) et l'erreur. Par ailleurs, les apprenants améliorent aussi la langue 2, celle-ci étant un outil de communication et apprentissage de façon qualitative et quantitative.

De plus, « Apprendre une langue, notamment à l'école, est donc une manière – mais pas forcément la seule- d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde », (Duverger, 2005 : 37). De plus, il pense que la façon

la plus efficace de protéger et sauver les langues actuellement fragiles et menacées de disparition c'est de les enseigner à travers des matières scolaires.

D'autre part, la langue 2 comme langue d'apprentissage ouvre des portes au niveau de mobilité professionnelle et la recherche d'emploi.

Finalement, « c'est aussi bénéfique pour le développement de ses compétences cognitives. Il semble bien en effet qu'apprendre en deux langues développe des stratégies et méthodes d'apprentissage et favorise les constructions notionnelles propres à chaque discipline » (Duverger, 2005 : 41).

De même, il insiste sur les bénéfices en termes de compétences transversales (motivation, développement intellectuel, flexibilité/souplesse cognitive, meilleures compétences en lecture et en écriture, etc.), d'approches méthodologiques (afin qu'il sache « savoir apprendre ») et de constructions conceptuelles disciplinaires (« de fait, on observe fréquemment de meilleures performances d'élèves lorsque des disciplines leur sont enseignées en deux langues » (Duverger, 2005 : 50).

- Il est dit que l'enseignement bilingue est réservé aux bons élèves, sinon on multiplierait l'échec scolaire. Est-ce vrai ?

« Aucune étude sérieuse ne permet de donner quelque crédit que ce soit à de telles affirmations. Il s'agit d'une représentation qui a la vie dure, mais de nombreuses observations et expérimentations montrent qu'il s'agit là d'un préjugé fondé » (Duverger, 2005 : 9).

- Quelle est la finalité de l'enseignement bilingue ? Enfants bilingues ?

Duverger nous dit que le but de l'enseignement bilingue n'est pas celui de former des enfants bilingues. L'idée des élèves bilingues qui maîtrisent parfaitement la L2 est fautive, car il ne s'agit pas d'une immersion linguistique. Par rapport à cela, Ortells (2013) ajoute que les programmes bilingues essaient d'améliorer le plus possible les compétences communicatives de la population jeune en ce qui concerne les langues étrangères à travers plusieurs outils ou instruments. Ils n'ont pas du tout l'intention de former des élèves bilingues en soi.

- Quand et comment commencer ?

D'une part, le directeur d'un lycée bilingue anglais, Torrado, et le professeur d'une école bilingue allemande (tous les deux à Saragosse), affirment que c'est mieux de commencer le plus tôt possible, à l'âge de 3 ans, tout en insistant que les années de la maternelle sont cruciales. Selon les théories neuroscientifiques, ajoutent-ils, dès que les enfants sont exposés très tôt à deux langues différentes, ils grandissent comme s'il s'agissait de deux êtres monolingues qui habitent dans leurs cerveaux. Par conséquent, il n'y aurait aucun mélange linguistique et aucun retard dans l'apprentissage (Torrado, Guirao, 2013).

D'autre part, Duverger dit qu'il n'y a aucune réponse évidente car l'enseignement bilingue dépend de plusieurs facteurs. Néanmoins, « la représentation commune qui affirme que « plus on commence tôt, mieux ça vaut » mérite d'être nuancée » (Duverger, 2005 : 10).

Il y a des cas où « la langue 2 est utilisée comme langue d'apprentissage en même temps qu'elle est apprise », d'autres où « la langue 2 est d'abord enseignée de manière progressive est assez intensive avant d'être utilisée comme langue d'enseignement » et finalement où « la langue 2 est enseignée à l'âge de treize ou quatorze ans pendant une année entière, mais d'une manière très intensive avant d'être utilisée de manière intensive comme langue d'enseignement » (Duverger, 2005 : 25, 26).

Par ailleurs, « l'âge optimum nous semble se situer entre cinq et sept ans » (Duverger, 2005 : 72), car son stade de développement est le plus favorable, après avoir acquis les éléments nécessaires.

- Comment alterner et articuler les langues en classe ?

En ce qui concerne les concepts envisagés par rapport à l'alternance des langues en classe, c'est-à-dire, sur comment articuler les deux langues, il nous parle de microalternance, mésoalternance et macroalternance dans le but de structurer cette alternance.

« La macroalternance est d'ordre structurelle, qui concerne la programmation générale des cours. Elle est donc programmée, institutionnalisée. La mésoalternance sorte d'alternance séquentielle, la plus délicate sans doute à maîtriser, qui se met en place tout au long de l'unité didactique. Elle donne donc de la densité conceptuelle. La microalternance se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, non programmable, d'ordre très conjoncturelle par conséquent. Elle donne donc de la souplesse, de la flexibilité, de l'efficacité » (Duverger, 2005 : 95, 104).

- Est-il préférable d'enseigner en deux langues toutes les disciplines ou bien une seule ?  
Et...quelles disciplines en L2 ?

« Notre conception de l'enseignement bilingue voudrait que chaque discipline puisse être, à un moment du cursus scolaire, enseignée/apprise dans les deux langues afin d'optimiser les bénéfices linguistiques mais surtout cognitifs et culturels. Il n'y a donc pas de discipline à exclure dans l'enseignement bilingue » (Duverger, 2005 : 11,12). En plus, en ce qui concerne le choix des disciplines enseignées en langue 2, ca dépend plutôt des préoccupations politiques de chaque pays. Ainsi, il y a des méthodes qui sont pour les disciplines scientifiques, d'autres pour les disciplines littéraires ou de sciences sociales et finalement, d'autres pays où n'importe quelle discipline est choisie pour être enseignée.

- Quelle langue 2 choisir ? Faut-il choisir l'anglais comme langue 2 dans l'enseignement bilingue ?

On constate les nombreuses écoles qui se penchent plutôt pour le choix de l'anglais en détriment des autres langues pour des raisons politiques et linguistiques dans le monde. « Le livre blanc de la Commission Européenne prône, dès 1996, l'objectif suivant : trois langues à l'école, la langue nationale et deux langues étrangères. On peut parfaitement envisager que la première langue étrangère, celle de la section bilingue, ne soit pas l'anglais et que celle-ci soit apprise ensuite comme deuxième langue étrangère obligatoire. On peut même penser que cet anglais sera mieux appris que s'il était première langue » Ainsi, cet objectif de trois langues à l'école sera atteint. (Duverger, 2005 : 13). Puisque si l'anglais est choisi comme première langue « le risque est grand de ne jamais apprendre sérieusement d'autres langues. En effet, le fait de connaître une langue dominante ne motive pas vraiment à en apprendre d'autres » (Duverger, 2005 : 66).

Selon Duverger, toutes les langues peuvent être considérées (car toutes peuvent produire des effets positifs) à condition qu'elles soient valorisées par l'élève.

- Faut-il adopter la formule « un professeur-une langue » ?

Ce principe se rapproche à celui du bilinguisme précoce. Il est recommandé au niveau familial (si les parents parlent différentes langues maternelles), cependant il nous dit que cela dépend de l'école et du niveau de langues du professeur. Il ajoute qu'il n'y a pas une préférence claire au niveau de l'enseignement primaire à différence de l'enseignement secondaire, où il est préférable d'enseigner la discipline en deux langues.

- Il n'est pas recommandé d'utiliser deux langues pour apprendre à lire car ceci peut créer des mélanges chez l'élève. Est-ce vrai ?

« Il est démontré cette idée est absolument erronée. En effet, de nombreuses évaluations ont depuis longtemps montré que l'enfant exposé à deux langues, ou plus, apprend aussi bien à lire, voire mieux, que l'enfant exposé à une seule langue (Duverger, 2005 : 12). « On s'aperçoit que l'élève apprend à lire très naturellement, aisément, et simultanément en langue maternelle et en langue 2 : il manipule deux langues, mais il n'apprend à lire qu'une seule fois et il apprend fort bien » (Duverger, 2005 : 46).

- Ce type d'enseignement pourrait-il causer chez l'élève des troubles préjudiciables au développement intellectuel ?

« Il n'a jamais été prouvé -bien au contraire- que l'enseignement bilingue soit source de confusions mentales » (Duverger, 2005 : 13).

- Est-il important de former les professeurs ?

Tout à fait. La formation des professeurs est essentielle afin de mettre en œuvre un enseignement bilingue. Il faut des professeurs bien préparés car c'est un facteur de réussite soit au niveau linguistique, soit au niveau pédagogique. « Mettre en place un tel enseignement sans préparation spécifique des professeurs, peut conduire à des impasses : au mieux à un niveau linguistique nul dans la langue 2 et à un retard dans l'apprentissage des disciplines » (Duverger, 2005 : 13). La plupart d'entre eux sont d'origine nationale. Pourtant, plusieurs pays cherchent des natifs. Ils devraient se former d'une façon initiale et aussi continue et permanente tout au long de leur pratique comme professeur, ainsi que bien maîtriser la langue.

De plus, le professeur de langue 2 doit toujours prendre en compte que celle-ci va être une langue de travail, un outil aux côtés de la langue 1 afin d'apprendre et de construire des concepts. Il devra donc travailler en classe la flexibilité discursive et la maîtrise des outils de la langue. Enfin, il devra se centrer sur la langue cible, la mettre en relation avec la langue 1, puis travailler avec le professeur de la DNL.

De sa part, le professeur de la DNL devra donner les cours en deux langues, sans exclure la langue 1, ayant comme priorité les concepts de sa matière, ce qui donne comme résultat une amélioration de la maîtrise de la langue 2. De même, il doit toujours collaborer avec le professeur de langue 2.

Ainsi, tous les deux devraient travailler « en binôme », « en doublette » (Duverger, 2005 : 106) et envisager toutes les formes méthodologiques et pédagogiques possibles même si parfois cela peut être assez compliqué vu le manque de matériel didactique.

Par ailleurs, l'établissement scolaire devrait prendre parti afin de jouer un rôle qui aide à la mise en œuvre du type d'enseignement fixé à travers des réunions, des jumelages, des participations aux programmes européens, etc. (Duverger, 2005).

- Peut-on envisager à l'école plus de deux langues ?

Jean Duverger dit que l'enseignement bilingue n'est qu'un cas du plurilinguisme, donc si les conditions nécessaires sont réunies, il est possible de mettre en place ce type d'enseignement.

« Ce rapide panorama montre donc qu'il n'existe pas actuellement, en matière d'enseignement bi/plurilingue, de modèle universel et que des recherches pédagogiques sont encore nécessaires » (Duverger, 2005 : 28).

#### **1.4. Naissance des Programmes bilingues en Espagne et dans la Communauté Autonome d'Aragon.**

Après avoir vu les caractéristiques générales des programmes bilingues, je me permets d'approfondir un peu plus par rapport à l'origine de ce type d'enseignement sur notre terrain, c'est-à-dire, en Espagne. Celle-ci est divisée en 17 Communautés Autonomes. Il convient de préciser qu'à partir des années 1980 a commencé la décentralisation du pouvoir éducatif, cette décentralisation suppose que l'État cède les compétences dans le domaine de l'enseignement non universitaire aux différentes Communautés Autonomes, de telle façon que chacune d'elle peut avoir actuellement un curriculum différent, surtout en ce qui concerne l'enseignement bilingue.

De cette manière, je vais essayer d'analyser tout d'abord les origines de ce type de programmes en Espagne, et ensuite je vais choisir une Communauté Autonome comme exemple afin d'expliquer son fonctionnement. Ainsi, je vais parler de la Communauté Autonome d'Aragon, celle où j'habite et où je fais mes études.

Tout d'abord, il faut remarquer que la possibilité de parler plusieurs langues est une demande prioritaire dans notre pays. Le fait d'obtenir une certaine compétence linguistique dans l'usage d'au moins deux langues de l'Union Européenne chez nos élèves est un défi pour le futur proche de notre système éducatif. De plus, l'enseignement traditionnel en Espagne en ce qui concerne les langues étrangères avait deux caractéristiques : les connaissances de la langue, de son système et de ses règles de fonctionnement, et le développement des compétences communicatives. Cependant, la mise en œuvre des programmes d'enseignement bilingue, et l'autorisation des disciplines non linguistiques (DNL), où l'acquisition se fait en deux langues, a ouvert plein d'opportunités (Alcalá, Pascual, Sánchez, 2010).

L'enseignement bilingue en Espagne a vu le jour dans les années 1996-1997, notamment dans 43 établissements avec 1200 élèves de trois et quatre ans, grâce au Programme de Curriculum Intégré Espagnol-Anglais qui est né d'un accord signé par le Ministère d'Éducation et le « British Council » (Dobson, Pérez et Johnstone, 2010 :5). Dans la Communauté Autonome d'Aragon, 4 établissements ont profité de ce Programme dès le début. (Liberal, 2010).

Ainsi, la Communauté d'Aragon a assumé les compétences en matière d'éducation en 1999. Les 4 écoles dont on a déjà parlé dans le paragraphe précédent qui ont commencé au début dans la Communauté Aragonaise étaient : le CP San Vicente (à Huesca), le CP Las Anejas (à Teruel), le CP Fernando el Católico et le CP Hilarión Gimeno (ces deux dernières à Saragosse) (Liberal, 2013).

A partir de cette année-là, les programmes bilingues ont augmenté, arrivant actuellement à plus de 1.500 élèves-répartis dans toute la région aragonaise. De nos jours on travaille sur trois langues (l'anglais, le français et l'allemand) (Liberal, Alcalá, 2010).

Les premières écoles bilingues dans cette Communauté, ainsi que dans le reste de l'Espagne, ont suivi un enseignement bilingue anglais, qui respecte l'accord entre le Ministère d'Éducation et le British Council. La finalité de cet accord était celle de développer des projets académiques intégrés par rapport aux diplômes des deux pays dans l'éducation obligatoire dans le but d'offrir aux élèves de 3 à 16 ans une éducation bilingue et biculturelle à travers un curriculum intégré espagnol-anglais. Ce dernier est basé dans le curriculum espagnol ainsi que dans le *National Curriculum* anglais (Torrado, 2013).

Les programmes d'éducation bilingue (dorénavant PEB) ont commencé en Espagne, comme j'ai déjà dit, en 1996, après l'accord entre le Ministère d'Éducation et le British Council. Ce programme se basait au début sur celui du British Council School à Madrid. Cependant, il a assumé sa propre identité comme programme éducatif adressé aux élèves du système éducatif espagnol. Selon plusieurs personnes qui ont participé aux PEB depuis leur apparition, une des raisons essentielles pour lesquelles ce Programme d'éducation bilingue précoce a commencé, a été le mécontentement général des parents et des professeurs espagnols à cause des résultats obtenus avec la méthode traditionnelle d'enseignement des langues étrangères. Auparavant, il s'appelait « Langues Modernes en Éducation Primaire » (LMEP). Le nombre d'heures que l'on accordait à l'enseignement de la langue étrangère était très réduit, par conséquent les élèves avaient des difficultés à obtenir un bon niveau à la fin de l'éducation primaire. En revanche, ce nouveau type d'éducation précoce offre trois facteurs clés par rapport à l'enseignement traditionnel : son apparition précoce, l'augmentation d'heures dans lesquelles on apprend et on utilise la langue cible, et finalement une certaine « intensité au défi », c'est-à-dire, le fait d'apprendre pas seulement la langue cible, mais aussi d'apprendre les contenus d'une matière dans cette langue-ci et de développer de nouvelles habiletés en l'utilisant comme moyen (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010).

Par ailleurs, parmi les caractéristiques principales du PEB il faut remarquer les suivantes :

- Il est développé dans les établissements publics et pas dans les privés ou sous-contrat ; il est assez précoce, normalement à l'âge de 3-4 ans.
- Il est basé sur une approche intégrale du centre éducatif afin de garantir les mêmes opportunités aux élèves en dépit de leurs conditions socioéconomiques, etc.
- Il est visité par quelqu'un qui appartient au British Council ou/et au Ministère avant d'être accepté dans le but de vérifier s'il y avait un accord général et favorable, et de communiquer aux enseignants et aux parents ce que le programme en soi implique.
- Le programme dédie un pourcentage significatif du temps curriculaire à l'enseignement de la langue cible (dans ce cas, l'anglais), qui se résume à un 40% du temps hebdomadaire. Ceci permet de suivre plusieurs matières en anglais telles que Sciences, Histoire ou Géographie.
- Il introduit l'apprentissage de la lecture et l'écriture (ou la trace écrite) assez tôt afin de renforcer les habiletés de compréhension et d'expression orale, ainsi que de promouvoir une bonne compétence linguistique dans la langue cible.



- Un accord avec les lycées afin que les élèves du PEB puissent continuer sans aucun souci cet enseignement bilingue en Secondaire.
- Les établissements participants se trouvent répartis dans les 17 Communautés Autonomes espagnoles, plus Ceuta et Melilla. De plus, ils présentent un grand nombre de contextes socioéconomiques, ethniques, linguistiques, etc.
- Des mesures d'aide et de soutien au cas où il serait nécessaire à tous les établissements participants. A titre d'exemple, des personnes de contact du Ministère et du British Council.

En ce qui concerne le recrutement des professeurs, ils doivent réussir le concours. Néanmoins, quand le PEB a commencé, les responsables ont constaté que, malgré le bon niveau d'anglais de plusieurs professeurs, il s'avérait nécessaire d'embaucher des enseignants natifs ou très compétentes en cette langue. C'est comme cela que les conseillers linguistiques sont apparus. De plus, certaines Communautés Autonomes ont choisi les assistants des langues afin d'aider les enseignants, étant ceux-ci natifs (dont j'ai parlerai après).

Finalement, il faut remarquer que l'apparition du programme PEB a introduit un modèle d'enseignement des langues en Espagne assez différent de celui qui le précédait. Ainsi, c'est essentiel de tenir compte des grands défis auxquels ce programme a dû faire face. D'une part, le fait de le mettre en œuvre dans un ensemble d'écoles avec des contextes socioéconomiques très variés. D'autre part, le fait qu'il soit arrivé à avoir un certain succès dans une société où les élèves n'utilisent presque pas l'anglais dans leur vie quotidienne après l'école. Cela fait que le défi du PEB soit très différent de celui des programmes bilingues dans d'autres pays tels que le Danemark, la Finlande, la Hollande, la Norvège ou la Suède. Dans ces pays la société en général est plus exposée à la langue anglaise. Néanmoins, les résultats recueillis par rapport aux études qui ont été faites, montrent sans aucun doute que le PEB a eu un grand succès en ce qui concerne les trois domaines d'investigation de l'évaluation (la réussite, la bonne pratique et les perceptions) (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010).

Dans l'année scolaire 2010/2011 on comptait déjà 29 écoles (maternelle et primaire) et 5 lycées en Aragon. Au fil des années scolaires, les élèves suivent plus ou moins un 30-40% de l'horaire scolaire en anglais. (Liberal, Alcalá, 2010).

À titre d'exemple, à Teruel, les élèves reçoivent entre 8 et 10 heures par semaine des matières en langue anglaise. De plus, depuis la maternelle, l'enseignement de la lecture et de la trace écrite en langue anglaise suit l'approche « Synthetic Phonics », ainsi que l'enseignement de l'anglais (literacy) au fil de toutes les années scolaires. Par ailleurs, le curriculum intégré est enseigné par des professeurs spécialisés en langue anglaise (ou d'autres DNL avec un très bon niveau d'anglais) (Alcalá, 2010) et des professeurs britanniques ou bilingues embauchés pour transmettre leurs connaissances par rapport au *National Curriculum*.

Le directeur du CEIP Rosales del Canal à Saragosse, Torrado, exprime que l'expérience bilingue doit être vécue à l'école. Dans le monde dans lequel nous habitons, nous ne devrions pas réfléchir à d'autres réalités éducatives différentes à celles du bilinguisme. On ne peut pas négliger, ajoute-t-il, le besoin de répondre à une réalité : la globalisation.

Par conséquent et après 15 ans d'essai, on a vérifié que les résultats obtenus ont été assez bons en ce qui concerne la langue étrangère, et aussi en ce qui concerne d'autres éléments. « Tenemos probado que el nivel de inglés que alcanzan es muy alto, que logran mejores resultados en la primera lengua y que a más idiomas, más capacidad para aprender » (LIBERAL, 2010: 38).

Ensuite, c'était le tour du français. Ainsi, l'enseignement bilingue espagnol-français a commencé en Aragon en 1999, en suivant l'accord entre le Ministère d'Éducation en Espagne et celui des Affaires étrangères de la République Française. Néanmoins, ce type d'enseignement (« Programa de Innovación Secciones Bilingües español-francés ») s'est installé tout d'abord au lycée (« Educación Secundaria »), étant 8 en total. « En estas secciones bilingües el alumnado tiene la posibilidad de cursar francés como segundo idioma y otra materia del currículo en francés (disciplina no lingüística), pero la primera duplica sus horas lectivas semanales, pasando a tener cuatro periodos lectivos » (Alcalá, 2010: 61). Ces lycées ont commencé par l'implantation de l'enseignement bilingue en première année de l'Enseignement Secondaire Obligatoire (cinquième), distribuée dans les trois différentes régions de la Communauté Autonome (Liberal, 2013).

De même, à partir de l'année scolaire 2006 /2007, les programmes bilingues espagnol-français se sont installés dans 9 établissements scolaires de la maternelle et le primaire de la Communauté Aragonaise. « A lo largo de la etapa, los alumnos adquirirán en español y en francés la terminología básica de las áreas impartidas en lengua extranjera » (Alcalá, 2010: 62).

En 2011, il y en avait 18. Dans ces lycées, les élèves ont le choix de solliciter un enseignement bilingue français avec une matière en français. Certes, on a constaté une amélioration de leur niveau de français, celui-ci étant d'un B1-B2 à la fin de leurs études. La plupart de ces lycées ont un accord avec des écoles bilingues afin que les élèves puissent continuer dans le même chemin (Liberal, Alcalá, 2010).

Il faut remarquer que la première Communauté Autonome en Espagne qui a commencé à implanter des sections bilingues françaises (soit au primaire, soit au lycée) est l'Andalousie en 1998. Ensuite, en 1999 c'était le tour d'Aragon et Galice, puis après Murcie, Cantabrie et les Castilles. De nos jours, après l'Andalousie, Aragon est une des Communautés Autonomes qui a parié le plus pour le bilinguisme français. Certes, l'importance du français dans cette Communauté est assez logique étant donné qu'elle est près de la France au niveau géographique. Ainsi, elle situe la langue étrangère dans un statut *réel et proche* (López, 2013).

Leur commencement a été assez difficile vu qu'ils ont dû faire face aux nouveaux défis et que personne ne savait comment aborder exactement cet enseignement bilingue. Camba, le coordinateur de la section bilingue au lycée Miguel de Molinos à Saragosse, affirme qu'il n'y avait même pas de matériels élaborés pour enseigner les DNL (Camba, 2011).

Ainsi, tout a commencé par l'initiative des professeurs en faisant des recherches, en essayant plusieurs ressources, en mettant en œuvre plusieurs projets, etc. De cette manière, on arrive peu à peu à se rendre compte de ce qui ne va pas, ce qu'il faut améliorer, comment le faire... À titre d'exemple, je trouve particulièrement intéressant le cas d'un projet qui a été mis en œuvre afin d'enseigner les Sciences et la Technologie en français. Ce projet est né grâce aux besoins des enseignants qui travaillaient dans les sections bilingues espagnol-français dans les écoles de la maternelle et de l'enseignement primaire d'Aragon. Ceux-ci ont eu plusieurs difficultés pour trouver des matériels éducatifs en langue française qui soit adapté à la DNL. Par conséquent, les Services Culturels de l'Ambassade Française a mis en pratique une formation spécifique afin d'adapter l'approche méthodologique « La main à la pâte » (dorénavant LAMAP), expérimentée en France depuis les années 1990. LAMAP a comme objectif celui d'articuler l'apprentissage scientifique, le domaine des langues et l'éducation citoyenne. Finalement, il s'avère nécessaire de dire que ce projet est soutenu par l'Académie de Toulouse (Sarragosse, 2011).

Pourtant, il est essentiel de souligner la différence qu'il existe entre les programmes d'éducation bilingue en anglais (PEB) avec le British Council et les programmes bilingues français qui ont été développés en Espagne dès leur apparition. D'une part, on peut constater plusieurs différences par rapport aux ressources, telles que la qualité des professeurs ou les matériels disponibles, parmi d'autres. D'autre part, il est de même remarquable l'homogénéité que le PEB en anglais a essayé d'atteindre et l'hétérogénéité que présente le bilinguisme français en Espagne en ce qui concerne l'organisation du programme, l'âge du commencement, la quantité d'heures, etc.

De même, l'enseignement bilingue espagnol-allemand a commencé dans les années 2005-2006. Son apparition est due surtout aux entrelacs économiques européens. Actuellement, on compte 2 écoles et 2 lycées qui suivent ce type d'enseignement (Liberal, Alcalá, 2010).

L'école (CEIP) Eliseo Godoy de Saragosse a commencé le projet bilingue en 2007-2008. A l'école maternelle, les enfants ont 8 séances par semaine. La langue étrangère est transmise de manière orale à travers des gestes, des jeux, des chansons, des instruments musicaux, etc. À l'école primaire, ils sont 6 heures hebdomadaires en langue étrangère (deux heures des cours de langue allemande puis quatre heures d'une matière curriculaire). Le problème, dit Mutschler (professeure dans cette école) est celui du manque de matériel didactique adéquat (Mutschler, 2013).

De plus, ce type d'enseignement bilingue s'est même installé dans les cours de formation professionnelle, les écoles sous contrat, les CRAs, etc. (Liberal, 2013).

Par ailleurs, tout cela n'a été qu'une façon de sauter un peu plus loin vers l'enseignement plurilingue. Ce type d'enseignement a été installé dans 2 lycées, où les élèves étudient en deux langues étrangères (le français et l'anglais) (Liberal, 2010).

Toutes ces initiatives, implantées au fil des années par rapport à l'Administration Autonome, nous mènent à une situation dans laquelle on peut constater une grande variété de programmes qu'on pourrait regrouper en termes de chiffres de l'année scolaire 2011-2012 à travers le tableau suivant (Liberal, 2013) :

|  |   |
|--|---|
| Programme du Curriculum Intégré espagnol-anglais             | 31 écoles (maternelle et primaire)<br>5 lycées  |
| Bilinguisme français   | 19 écoles (maternelle et primaire)<br>17 lycées |
| Bilinguisme allemand   | 2 écoles (maternelle et primaire)<br>2 lycées   |
| Plurilinguisme au lycée (français et anglais)                | 2 lycées  |
| Bilinguisme à la formation professionnelle                   | 3 lycées  |
| Enseignement en langue anglaise aux CRAs                     | 2 CRAs  |
| Enseignement en langue anglaise dans les écoles sous contrat | 3 écoles  |

#### 1.4.1. Les programmes bilingues dans la Communauté d'Aragon après l'Arrêté PIBLEA.

Avec la l'Arrêté du 14 février 2013 du Ministère d'Éducation, Université, Culture et Sport du Gouvernement Aragonais, le PIBLEA (Programa Integral de Bilingüismo en Aragón) est défini depuis l'année scolaire 2013-2014 et publié dans le Bulletin Officiel d'Aragon du 18 février. Avec ce Programme, nous avons commencé un nouveau temps d'apprentissage des langues étrangères dans notre Communauté afin de conserver les programmes bilingues déjà existants, ainsi que leur propagation au reste des établissements scolaires (Liberal, 2013).

Ainsi, les deux modalités d'enseignement bilingue proposées sont en rapport avec le CILE. Liberal Obanos nous aide à mieux préciser le concept de CILE en ce qui concerne les programmes d'enseignement bilingue des écoles de cette Communauté, existant le CILE 1 et CILE 2. Tout d'abord, le CILE veut dire « Currículo impartido en lengua extranjera » et par conséquent, nous pouvons trouver d'une part, le CILE 1, où il n'y a qu'une matière scolaire qui est enseignée en langue étrangère –anglais, français ou allemand- (ainsi que la langue étrangère en soi), ayant un minimum d'un 20% de l'horaire scolaire des élèves ; et d'autre part, le CILE 2, où ce sont deux matières scolaires qui sont enseignées en langue étrangère, ayant un minimum d'un 30% de l'horaire scolaire des élèves. Pour qu'un établissement scolaire soit considérée CILE, il doit réunir les caractéristiques suivantes (Liberal, 2013) :

- Avoir des professeurs assez compétents en langue étrangère.
- Avoir l'accord de la plupart des professeurs de l'établissement scolaire, ainsi que du Conseil Scolaire.
- Présenter un projet bilingue selon les orientations générales de la convocation correspondante.

Dans cette dernière convocation, les sollicitudes présentées par les établissements scolaires ont dépassé toutes les expectatives prévues. Voici trois tableaux des sollicitudes autorisées parmi les sollicitudes totales dans les trois provinces de cette Communauté d'Aragon (Huesca, Saragosse et Teruel) :

- Sollicitudes en total :

| PROVINCE  | TOTAL      | SOUS<br>CONTRAT | PUBLIQUES | PRIVÉES  |
|-----------|------------|-----------------|-----------|----------|
| SARAGOSSE | 106        | 52              | 52        | 2        |
| HUESCA    | 25         | 10              | 15        | 05       |
| TERUEL    | 5          | 5               | 0         | 0        |
|           | <b>136</b> | <b>65</b>       | <b>69</b> | <b>2</b> |

- Sollicitudes autorisées :

| PROVINCE  | TOTAL      | SOUS<br>CONTRAT | PUBLIQUES |
|-----------|------------|-----------------|-----------|
| SARAGOSSE | 89         | 49              | 40        |
| HUESCA    | 24         | 10              | 14        |
| TERUEL    | 5          | 5               | 0         |
|           | <b>118</b> | <b>64</b>       | <b>54</b> |

Parmi ces établissements scolaires autorisés, 63 ont implanté le Programme bilingue dans la première année du deuxième cycle de la maternelle (moyenne section) et dans la première année du primaire (CP), 33 ont commencé dans la première année du primaire (CP), 16 l'ont fait dans la première année du lycée (cinquième), 4 dans ces trois niveaux (dont j'ai parlé) en même temps, et 2 d'entre eux dans les formations professionnelles. La plupart d'entre eux ont été autorisés pour développer le CILE 1. De plus, la plupart des professeurs sont spécialistes en langue anglaise. De cette manière, on a besoin d'autres spécialisés en d'autres matières et langues (Liberal, 2013).

De même, il s'avère nécessaire de parler de deux éléments incontournables en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangère et par conséquent, les programmes bilingues en Espagne. Ces deux éléments sont les suivants : les échanges culturels et le rôle des assistants des langues.

D'une part, l'objectif principal de n'importe quel établissement éducatif doit être celui de la compréhension de la réalité de la part des élèves, expriment trois membres du lycée Martínez Vargas à Barbastro (Huesca), en ajoutant qu'on ne peut pas négliger l'importance de vivre des expériences culturelles, scientifiques, artistiques, etc. Ils croient qu'on doit leur fournir des outils nécessaires afin de comprendre la réalité : les langues. C'est précisément ici que réside l'importance des échanges culturels. Depuis 15 ans le lycée Martínez Vargas, parmi d'autres, a travaillé dans la préparation et la réalisation des projets européens d'échange. Il offre l'opportunité de voyager dans des pays lointains (la Finlande ou la Suède) et dans d'autres un peu plus proches (le Royaume-Uni ou l'Allemagne). « La enseñanza de idiomas debe ser algo vivo, por tanto en constante cambio. Con la realización de un intercambio, los alumnos tienen la ocasión de poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase, utilizándolos en el medio real y en situación de verdadera interacción, tanto en el medio escolar como familia » (Bescós, Rivera y Soler, 2011, 18).

En plus, cette expérience aide à l'augmentation des connaissances pas seulement sur la langue mais aussi sur la culture du pays. Ainsi, l'élève devient quelqu'un d'actif et de participatif, en développant de cette manière son autonomie, son effort et son initiative.

D'autre part, vu que nous sommes tous conscients de l'importance de pouvoir communiquer en langue étrangère, il faut faciliter à nos élèves le fait d'être exposés à la langue au niveau oral, en dédiant aussi du temps à l'expression et à la compréhension, ainsi qu'à l'interaction avec les autres. Pour cela, on compte sur les assistants de langues (quelquefois appelés « lecteurs », selon Duverger), une personne native universitaire du pays de la langue cible (soit l'anglais, le français, l'allemand, l'italien...) qui représente un soutien linguistique pour les professeurs de langue étrangère pendant 12 heures hebdomadaires. Dans ces dernières années, on a compté sur 100 assistants qui interviennent dans à peu près 150 établissements éducatifs (Liberal, 2010).

L'assistant des langues doit avoir le support du professeur principal, celui-ci étant son guide dans le développement de sa fonction. Il doit tout d'abord lui permettre d'observer avant de mettre la main à la pâte. De plus, il doit y avoir une certaine coordination et prévision entre tous les deux, ainsi qu'une bonne disposition pour qu'ils puissent préparer les matériels didactiques d'une façon conjointe. Les bénéfices sont nombreux, étant donné qu'il existe dans notre Communauté beaucoup d'établissements scolaires qui sont déjà bilingues ou plurilingues. Par conséquent, il est nécessaire de compter sur les assistants des langues car, au contraire, on ne pourrait pas offrir un véritable progrès en ce qui concerne la compétence communicative (Escalona, 2011).

« En Espagne notamment, dans les sections hispano-françaises, nous avons pu observer le travail des lecteurs/lectrices venu(e)s de France et apprécier l'apport de ces jeunes étudiant(e)s, proches des apprenants sachant souvent faire passer de manière vivante et actualisée un certain nombre de rites et méthodologies propres à la culture scolaire française » (Duverger, 2005 : 134).

Heidi et Léon, un couple anglais qui travaillent en Aragon en tant qu'assistants de langues, ajoutent l'idée suivante : « Los estudiantes se dan cuenta de que lo que aprenden en el aula tiene funcionalidad. El auxiliar se beneficia de la inmersión en la cultura y las escuelas de tener a alguien que apoya sus actividades escolares. Sin embargo, sería conveniente que esta experiencia tuviese continuidad para apreciar los resultados a largo plazo » (Newnham, Twohigg, 2011).

D'autant plus que l'idée de cet assistant de langues américain, Chad, qui exprime qu'il a remarqué comment les élèves sont maintenant capables de parler et, par conséquent, de faire des fautes. Il pense que cela est la seule manière d'apprendre une langue. Si nous en avons peur, ajoute-t-il, celle-ci pourrait paralyser notre progrès (Bruce, 2010).

En guise de conclusion, on ne peut pas négliger l'importance d'avoir ces deux éléments dans nos cours des langues car ils enrichissent beaucoup les élèves, les professeurs et l'établissement éducatif au niveau culturel et il augmente l'envie et l'intérêt des élèves pour parler n'importe quelle langue étrangère.

Cependant, durant mon stage de spécialisation en FLE dans une école bilingue à Saragosse, j'ai eu l'occasion de constater sur le terrain les points forts des programmes bilingues, mais aussi les points faibles qui, à mon avis, ont augmenté depuis l'application du PIBLEA. Ainsi, cette réalité m'a menée à comparer cet enseignement bilingue avec un enseignement des langues étrangères non bilingue que j'ai pu observer et analyser au Danemark grâce à une bourse Erasmus dont j'ai profité pendant l'année scolaire 2015-2016.

### **1.5.L'enseignement des langues étrangères au Danemark : Programme non bilingue.**

Dans cette section je vais tenter de faire une petite introduction du point de vue historique, ensuite je parlerai sur le système éducatif danois en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, puis j'essaierai de montrer mon expérience au Danemark, notamment ce que j'ai pu observer et apprendre dans mes cours à l'université ainsi que pendant mon stage dans une école publique.

Le Danemark est devenu un petit pays après la dernière guerre avec les Allemands en 1864, après avoir été, pendant plusieurs siècles, une puissance moyenne en Europe. Ainsi, avant cette guerre, le Royaume était formé par des peuples qui parlaient, entre autres langues, danois, suédois, norvégien, allemand, islandais, féroïen et groenlandais. A partir de 1864, la situation de ce pays a changé et il est devenu une nation homogène du point de vue ethnique, culturel et linguistique. On comptait environ un peu plus d'un million et demi de personnes qui avaient le danois comme langue maternelle. Dans la deuxième partie du XIX siècle, le Danemark a eu un essor économique assez important, ainsi qu'une exportation considérable. Il y avait donc une minorité cultivée qui parlait les langues étrangères pour le commerce, etc. Les politiciens et les éducateurs voulaient donc donner la possibilité aux citoyens d'apprendre une langue étrangère, reflétée dans la législation scolaire, datant de 1809 la première loi démocratique (Herreras, 1998).

En 1903 la loi change la vieille école latine où les élèves apprenaient surtout le latin et le français. Par conséquent, cette loi met l'accent sur l'étude de l'anglais (dans la première classe) et l'allemand (dans la deuxième). Le latin et le français étaient enseignés en quatrième. Ensuite, la loi de 1937 a eu des divisions entre ceux qui pensaient que toute la population devait avoir accès à l'enseignement des langues étrangères, ou au moins ceux qui étaient capables de les apprendre (les radicaux de gauche) et ceux qui ne l'estimaient pas nécessaire (les conservateurs). Le nombre d'élèves qui apprenaient l'anglais était plus élevé que celui de l'allemand pendant la période d'entre-deux-guerres. Après la deuxième guerre mondiale, l'anglais est devenu la langue la plus importante.

La loi scolaire de 1958 déclarait obligatoire l'enseignement des langues étrangères, devant apprendre au moins une langue étrangère à partir de la sixième année d'école. En plus, l'anglais continuait à être prioritaire. En 1970, le projet de la loi a augmenté la scolarité obligatoire de 7 à 9 ans. « Il proposait le début de l'apprentissage de l'anglais dès la cinquième année et de l'allemand à partir de la septième » (Herreras, 1998 :136). Ensuite, la révolte des étudiants entre 1968 et 1969 et les idées progressistes des pédagogues considéraient discriminatoire pour les plus défavorisés le fait d'apprendre des langues étrangères de façon obligatoire. Ils pensaient donc que les matières essentielles concernaient plutôt les problèmes sociaux. Finalement, la loi de 1975 déclarait obligatoire l'apprentissage de l'anglais à partir de



la cinquième année d'études, l'allemand comme une option en septième et le français en dixième.

Selon les études dirigées par Herreras en 1998, le système éducatif du Danemark est composé des niveaux suivants :

1. L'enseignement préscolaire.
2. La *Folkeskole*, qui s'occupe de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.
3. L'enseignement secondaire (général, technique, commercial, professionnel et autre).
4. L'enseignement supérieur universitaire et non universitaire.

Nous, nous allons nous centrer surtout sur la *folkeskole* et un peu sur l'enseignement secondaire au lycée, ainsi que sur quelques aspects intéressants par rapport à l'enseignement supérieur qui concernent la formation des enseignants.

#### 1.5.1. Les langues étrangères dans la *Folkeskole*.

Le nom *folkeskole* représente le système éducatif danois qui concerne une scolarité obligatoire de neuf ans pour les enfants de 7 à 16 ans. Par ailleurs, cet enseignement est dispensé dans les écoles publiques ou municipales et dans les écoles privées, ainsi qu'à la maison. C'est l'éducation ce qui est obligatoire, pas l'école. De plus, très peu, environ 10% des élèves quittent le système éducatif après la *folkeskole* (Herreras, 1998).

Ce nom symbolise l'objectif que ce type de système éducatif cherche, c'est-à-dire, une école pour les gens, les citoyens (*folke* : people/gens ; *skole* : school, école). La *folkeskole* se caractérise par : une éducation qui donne de l'importance à la culture et à l'histoire danoise, le désir d'apprendre (motivation), l'égalité entre les enseignants et les élèves, le fait d'apprendre à faire partie de la société (connaissances des droits et des obligations), la découverte du champ dans lequel on est les meilleurs et le développement complet de chaque élève.

Mes professeurs à l'université nous disaient que leur objectif est celui d'atteindre le bonheur de l'élève. La *folkeskole* veut avant tout que l'élève soit heureux à l'école, qu'il se sente à l'aise, comme chez lui. De cette manière, les élèves seront motivés pour apprendre n'importe quelle matière éducative.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères à la *folkeskole*, il y a eu une réforme scolaire en 1994 avec des changements par rapport à l'apprentissage des langues étrangères. « Dorénavant les enfants commenceront l'apprentissage de l'anglais, qui est la première langue étrangère obligatoire, dès la quatrième année, alors qu'ils ont entre 9 et 10 ans. Ils étudieront l'anglais pendant six ans jusqu'à la neuvième année, éventuellement aussi

pendant la dixième année facultative » (Herreras, 1998 : 139). A l'âge de 12-13 ans, c'est-à-dire, en septième année, les élèves commencent à étudier la deuxième langue étrangère obligatoire, dont le français ou l'allemand, jusqu'à la neuvième année ou, éventuellement, la dixième. En neuvième, les élèves danois ont la possibilité de choisir une troisième langue étrangère, l'allemand pour ceux qui ont choisi le français en septième et vice-versa. De même, il est possible de choisir le latin en dixième année comme option.

En plus, « dans les cours de langue maternelle (danois), les élèves travaillent sur des textes suédois et norvégiens pour obtenir une compréhension globale de ces deux langues. Mais il ne s'agit pas d'un enseignement systématique » (Herreras, 1998 : 140).

Par rapport au nombre d'élèves dans une classe, il peut y avoir maximum 28, étant la moyenne de 19 élèves. « L'année scolaire est de 200 jours. On travaille en journée continue de 8h du matin à 14h15. Les petits ont 20 heures de cours par semaine, les grands 34h au maximum. Il n'y a pas de cours le samedi » (Herreras, 1998 : 140).

Les écoles sont bien équipées du point de vue de ressources audiovisuelles. « L'enseignement programmé sur ordinateur commence également à prendre une place importante dans l'enseignement des langues étrangères » (Herreras, 1998 140).

Concernant les notes, ils n'en donnent pas avant la huitième année. Cependant, il y a des consultations entre les élèves, les professeurs et les parents pour évaluer et vérifier la progression des élèves. Il y a des épreuves d'études contrôlées à la fin de la neuvième et de la dixième année. Ainsi, les plus grands sont évalués selon une échelle qui indique si on a réussi le niveau avec quatre items (12, 10, 7,4 et 02) ou si, par contre, on ne l'a pas fait, avec deux items (00 et -3). Voir dans l'Annexe I le tableau avec cette échelle.

D'autre part, le cas du redoublement n'existe pratiquement pas.

Et combien d'heures sont consacrées aux langues étrangères ? Tout d'abord, comme j'ai déjà dit, à cause de la décentralisation du fait que l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire relèvent de la compétence des municipalités, on peut trouver une certaine variation dans le nombre d'heures. Néanmoins, les chiffres suivants représentent la règle générale (Herreras, 1998) :

- Anglais : enseigné 3 heures par semaine pendant les six ans (4<sup>ème</sup> - 9<sup>ème</sup> année).
- Allemand : enseigné 3 heures par semaine la première année et 4 heures par semaine les deux années suivantes.
- Français : idem que l'allemand.

« Un trait distinctif de l'enseignement des langues étrangères au Danemark est l'insistance sur l'oral et la pratique de la langue. A partir de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi, l'enseignement de la culture de la langue cible a pris aussi une place importante » (Herreras,

1998 : 140). Le *folkeskole* essaie de favoriser une approche interculturelle afin de mieux préparer les élèves à la réalité et les rendre conscients des éléments qui font aussi partie de leur propre identité culturelle.

Par ailleurs, les écoles organisent des voyages et des échanges scolaires dans les pays dont ils étudient la langue.

#### 1.5.2. Les langues étrangères dans l'Enseignement Secondaire.

Par rapport à l'enseignement secondaire, au Danemark il existe deux catégories : le lycée (*gymnasium*, 3 ans) qui, selon les divers types de baccalauréats, donne accès aux différents types d'études supérieures, et les établissements avec des cours dont l'objectif est celui de préparer l'examen préparatoire supérieur et qui donne de même accès aux études supérieures (HF, 2 ans). De plus, il existe aussi des lycées techniques, commerciaux et plusieurs formations professionnelles (Herreras, 1998).

Afin d'accéder à l'enseignement scolaire, les élèves doivent avoir étudié au moins deux langues étrangères. Ainsi, l'école d'origine doit avouer l'acquisition des connaissances exigées dans la *folkeskole* et accepter leur continuation au lycée.

Comme j'ai vu de dire, les études au lycée, ou *gymnasium*, ont une durée de 3 ans. L'éventail des langues étrangères que les élèves peuvent étudier est plus large qu'à la *folkeskole*. L'anglais continue à être la langue la plus répandue, mais ils peuvent choisir aussi le français, l'allemand et l'espagnol. Il y a des lycées dans lesquels il existe d'autres langues modernes telles que l'italien, le russe et le japonais, et des langues classiques telles que le latin ou le grec (Herreras, 1998).

Et combien d'heures sont consacrées aux langues étrangères ? Dans les lycées, il y a deux sections différentes, une pour les langues et une autre mathématique. Cependant, elles ne sont pas si différentes que ça. La différence est plutôt une question d'émphase. Ainsi, « les langues étrangères peuvent être étudiées à deux niveaux différents : au niveau moyen (4 heures par semaine) et un niveau supérieur (5 heures par semaine).

D'une part, « l'anglais est obligatoire pour tous pendant les deux premières années ; 4 heures par semaine les deux années pour la section langues ; 3 heures par semaine la première année et 4 heures la deuxième pour la section mathématiques » (Herreras, 1998 : 142).

D'autre part, les élèves peuvent soit continuer avec l'allemand ou l'anglais s'ils les avaient déjà commencé à étudier avant (à la *folkeskole*), soit commencer à étudier une nouvelle langue étrangère (allemand, espagnol, français, italien, russe ou japonais). En plus, ils peuvent choisir s'ils veulent le niveau moyen ou le supérieur. Dans les lycées où on s'enseigne le latin et le

grec en deuxième et troisième année, les élèves les étudient 5 heures par semaine et même 8 heures pour le grec ancien en troisième (Herrerias, 1998).

### 1.5.3. Les langues étrangères dans l'Enseignement Supérieur.

« Dans l'enseignement supérieur, les langues étrangères sont étudiées dans les universités, les hautes écoles de commerce et les écoles normales. Les étudiants qui comptent devenir enseignants à leur tour, étudient, bien sûr, surtout les langues étrangères qui sont enseignées dans le primaire et le secondaire. Pour les autres carrières, les étudiants sont supposés avoir le niveau requis pour être capables d'utiliser les bibliographies en langues étrangères qui forment partie des programmes » (Herrerias, 1998 : 144).

En premier lieu, dans les universités danoises, on ne forme pas seulement des professeurs pour l'enseignement secondaire et supérieur, mais aussi des candidats et des chercheurs. Les langues étrangères étudiées sont : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien (celles qui sont enseignées au secondaire). De plus, il y a des instituts de langues romanes (portugais, catalan ou romain), de langues germaniques (néerlandais), de langues nordiques (suédois, norvégien), de langues slaves (russe, bulgare, tchèque, polonais, serbe, croate...), et des centres d'études du Moyen-Orient (arabe moderne), de l'Extrême-Orient (chinois et japonais). « Pour ceux qui se destinent à l'enseignement, la combinaison : deux années de base plus une année et demie dans la même matière plus encore une année et demie dans une autre matière qui est enseignée dans le secondaire » (Herrerias, 1998 : 145). Après les études à l'université, ceux qui sont embauchés dans l'enseignement doivent faire une formation théorique et pratique avec un salaire pendant environ six mois.

Ensuite, les hautes écoles de commerce accueillent aussi des enseignants. Ainsi, ils peuvent se former soit à l'université, soit ici. Les langues étudiées sont les suivantes : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol et parfois l'italien et le portugais.

Le *seminarium*, nom danois qui représente l'école normale, correspond à l'ancienne école normale française. Elles « sont des institutions indépendantes et les seules autorisées à se charger de la formation pédagogique ainsi que de la formation disciplinaire des professeurs de la *Folkeskole* » (Herrerias, 1998 : 145). Cette formation a une durée de 4 ans, distribuée en deux parties (la première est composée de deux ans de formation de base et la deuxième, d'une spécialisation comptant deux ans de plus) plus le stage. Par ailleurs, les langues étrangères font partie des choix dans la spécialisation, matières enseignées à la *Folkeskole* (l'anglais, l'allemand et le français). « Etant donné que les écoles normales sont indépendantes, le nombre d'heures consacrées à l'étude des langues étrangères peut varier un peu d'une école à l'autre, ainsi que le nombre d'étudiants (entre 5 et 15). Le nombre d'heures destinées est de 6 à 9 heures par semaine » (Herrerias, 1998 : 145).

Pendant mon séjour au Danemark, je suivais mes cours à l'Université de Haderslev (UC SYD, University College South Denmark), situé sur l'île de Jutland. Dans cette université, on n'offre qu'une formation pour les futurs enseignants. J'ai suivi un programme spécial pour des étudiants Erasmus, c'est-à-dire que tous mes cours étaient en anglais, enseignés par des professeurs qui parlaient cette langue parfaitement comme des natifs. Tous mes camarades de la classe étaient donc des Erasmus avec l'exception de deux matières dans lesquelles j'avais des camarades danois et internationaux.

J'ai donc eu l'occasion de connaître le fonctionnement de l'éducation au Danemark ainsi que la pédagogie danoise, ce qui m'a énormément enrichi en tant que personne afin d'être une bonne enseignante. De cette façon, j'ai pu intérioriser des méthodologies différentes et les vivre en cours avec mes camarades. C'était la première fois que j'allais ravie à l'Université tous les jours. J'avais l'impression d'être comme les enfants sont à l'école danoise, heureux car c'est le but de l'école (un enfant ne peut pas bien apprendre s'il n'est pas heureux à l'école, s'il n'a pas envie d'y aller).

Par ailleurs, j'ai eu la possibilité de faire mon stage dans une école primaire publique à Sommersted (juste à côté de Haderslev) pendant deux semaines. Là-bas, j'ai été avec des enfants de 7/8 ans (deuxième année). Il y avait 18 élèves avec un professeur principal et deux autres qui venaient en cours pour aider les enfants avec plus de difficultés. Comme on a déjà parlé, à cet âge ils n'ont pas toujours commencé à étudier des langues étrangères, mais le professeur leur montrait des vidéos en anglais pour commencer à écouter et apprendre des choses basiques. A titre d'exemple, les jours de la semaine en anglais à travers une chanson.

De plus, j'ai pu assister à une réunion du professeur principal avec ses élèves, car ce ne sont pas seulement des réunions avec les parents, mais surtout avec les élèves malgré leur âge. Le professeur leur demandait sur leurs apprentissages, ce qui les intéressait d'apprendre, ce qui les intéressait pas, de quoi ils avaient envie, etc. et sur leur propre performance dans la classe au niveau académique et au niveau social avec le reste des camarades.

D'autre part, j'ai eu la chance de visiter le groupe d'élèves de 12-13 ans, ceux qui étudiaient l'anglais depuis 2-3 ans, car c'est eux qui nous ont montré et expliqué quelques installations de l'école. Pour cela, le professeur avait choisi les trois meilleurs élèves. Ils se débrouillaient très bien en anglais, beaucoup mieux que les élèves à la fin du secondaire en Espagne, ayant suivi un Programme bilingue. Et à ce moment-là j'ai commencé à me poser des questions concernant notre système éducatif par rapport aux langues. J'ai pu observer une séance dans cette classe, dans laquelle les élèves étaient divisés par groupes de 4 membres. Chaque groupe avait une biographie d'un personnage différent et avec ces informations, ils devaient les lire pour faire l'activité suivante: le premier membre devait penser à une question par rapport à leur personnage et l'écrire, le deuxième devait lire la question au troisième, ce dernier devait la répondre par rapport à ce qu'ils avaient lu, et finalement le quatrième était le responsable de vérifier ces informations-là et faire un *feed-back*. Une fois qu'ils avaient fini, les rôles

changeaient et ils faisaient la même chose. Au Danemark, ils travaillent toujours par groupes ou par binômes, mais jamais ou presque jamais de façon individuelle.

Comme j'ai pu vérifier, il n'y a pas de programmes bilingues au Danemark mais les élèves et les étudiants se débrouillent très bien en général en ce qui concerne les langues étrangères. Pourquoi ? Ils commencent encore plus tard qu'en Espagne à étudier les langues étrangères et en plus, ils ont moins d'heures par semaine pendant leur scolarité que les élèves espagnols qui suivent un Programme Bilingue. Alors, qu'est-ce qui se passe ? Comment peuvent-ils avoir un niveau si élevé ?

A mon avis, tout cela va un peu plus loin, c'est-à-dire, pour moi c'est plus une question qui concerne la façon de concevoir les langues, une question de la manière de penser d'une société. En d'autres termes, je crois que tout ce qui entoure les élèves peut les influencer d'une façon ou d'une autre. Par rapport à cela, je trouve cette citation de Herreras particulièrement intéressante et propice qui explique la question de pourquoi, parmi d'autres raisons, les danois sont plus forts en langues: « Un fait important qui joue un rôle positif et a aussi une influence décisive sur l'aptitude des élèves danois à parler relativement bien l'anglais et pour certaines régions surtout du sud du pays également l'allemand, c'est l'influence de la radio, de la télévision et du cinéma, où les films ne sont pas doublés, mais seulement sous-titrés » (Herreras, 1998 : 141).

#### 1.6. Réflexions sur les différents modèles analysés.

Après avoir étudié rigoureusement deux modèles différents concernant l'enseignement des langues dans deux pays (l'Espagne et le Danemark), je compte des informations importantes afin de comparer ces deux systèmes éducatifs et de prévoir des hypothèses qui nous seront utiles dans la mise en œuvre du projet que je pense planifier.

D'un côté, le système éducatif en Espagne suit un enseignement dit « bilingue » qui est né il y a quelques années afin d'améliorer le niveau des langues chez les apprenants à travers l'augmentation des heures consacrées à celles-ci, soit avec des DNL, soit avec des cours de la langue en soi. Cependant, il me semble que la cible n'est pas très claire et que les ressources ne sont bien définies. De plus, le niveau enregistré des élèves qui finissent le lycée n'est pas très haut. D'un autre côté, j'ai vu que le système danois n'est pas si récent et qu'il n'y a pas un système bilingue d'enseignement en soi. Ce type d'enseignement, contrairement à celui de notre pays, envisage une maîtrise de la langue plus qu'une amélioration, commençant à étudier les langues plus tard qu'en Espagne et avec moins d'heures par semaine. De plus, c'est un système plus actif et communicatif. Parler l'anglais parfaitement n'est pas quelque chose de bizarre, au contraire, les danois parlent au moins l'anglais parfaitement. En plus de cette première langue étrangère, ils apprennent une autre langue.

Ainsi, après avoir observé le niveau des langues étrangères au Danemark (deuxième modèle) dans une école publique pendant mon stage, je voudrais observer aussi le niveau des langues chez les élèves des programmes bilingues en Espagne afin d'établir une comparaison et d'émettre des conclusions. Pendant mon stage de spécialité de FLE dans une école bilingue, j'ai pu constater un niveau, à mon avis, assez bas chez des élèves de la dernière année de l'Enseignement Primaire. Ce sont des élèves qui ont étudié le français depuis la Maternelle. J'ai donc prévu une application pratique dans la deuxième partie de mon travail afin de pouvoir tester d'une façon objective leur niveau de français.

## **2. Application pratique dans une école bilingue : réalisation du projet « On part en voyage ».**

Dans la première partie de notre travail, J'ai présenté les caractéristiques essentielles de l'enseignement bilingue ainsi que son introduction en Espagne et dans notre Communauté Autonome. J'ai aussi introduit un système nordique d'enseignement des langues étrangères différent d'un programme bilingue mais, comme on a pu constater, tout aussi riche.

Dans cette deuxième partie du travail, étant donné que je suis en stage dans une école bilingue en Espagne, je trouve très propice le fait de mettre en œuvre une application pratique afin de pouvoir obtenir des résultats réels de ce type d'enseignement qui vont me permettre d'établir non seulement les points forts mais aussi les points faibles des programmes bilingues, en faisant une analyse rigoureuse des compétences communicatives acquises par les élèves de la dernière année de l'Enseignement Primaire qui ont suivi ce modèle d'enseignement-apprentissage du FLE.

L'application pratique est un petit projet intitulé « On part en voyage ». Je vais tout d'abord situer le contexte de l'école et notamment de la classe où mon projet sera mis en œuvre. Ensuite, je préciserai la planification des séances en soi et, finalement, j'analyserai les résultats obtenus par rapport à la mise en œuvre du projet.

Ainsi, je me propose, d'une part, de situer le contexte de l'école et notamment de la classe où mon projet sera mis en œuvre. D'autre part, je vais préciser la planification des séances en soi et finalement, j'analyserai les résultats obtenus par rapport à la mise en pratique.

### **2.1. Contexte de l'école.**

L'école choisie est une école publique, appelée Lucien Briet. C'est une école de Saragosse (Espagne) qui suit un enseignement bilingue en français, il s'agit d'un programme CILE 2, c'est-à-dire, où ce sont deux matières scolaires qui sont enseignées en langue étrangère (nous renvoyons à la page 21 de notre travail). Cette école est placée au Camino de Juslibol, à la confluence entre deux quartiers très différents entre eux : le « Arrabal-Picarral », où on constate la présence des minorités ethniques et une incorporation très récente des familles immigrantes ; et le « Actur », un quartier plus récent et prospère, où on trouve des familles plus jeunes en général et avec un niveau socio-économique plus haut que dans l'autre quartier. On peut voir sa localisation sur la carte ajoutée ci dessous.





De plus, c'est une nouvelle école, qui a été créée en 2007 et qui accueillait au début seulement les élèves de la maternelle. En 2009-2010 l'enseignement primaire a été implanté et en 2010-2011 l'école a incorporé un système spécial d'attention pour les enfants autistes. Pendant ces dernières années, l'école a beaucoup augmenté au niveau d'infrastructures, ainsi qu'au niveau du nombre d'élèves, ayant des perspectives de continuation dans les années suivantes.

Concernant le corps enseignant par rapport au français, l'école compte 12 professeurs de cette langue étrangère tout au long de l'enseignement primaire puis par 4 professeurs collaborateurs, parmi lesquels il y en a deux qui enseignent à la maternelle et deux autres qui le font au primaire.

D'autre part, la classe dans laquelle notre application pratique sera mise en œuvre est composée par 20 élèves, notamment 11 filles et 9 garçons de 11 ans qui se trouvent à la dernière année de l'enseignement primaire (la sixième). Du point de vue psycho-évolutif, ces élèves se trouvent dans la période des opérations concrètes et le début de la période des opérations formelles, selon Piaget (1993). Par ailleurs, il n'y a aucune difficulté importante ou spéciale à faire référence. Néanmoins, il s'avère nécessaire de remarquer le cas d'une fille de cette classe qui a redoublé et qui a raté presque toutes les matières du curriculum, notamment le français. De plus, elle a beaucoup de problèmes au niveau social avec ses camarades de la classe, n'ayant presque aucune confiance en soi et faisant semblant d'être la leader de la classe. Elle maltraite ses camarades, elle se moque d'eux et même des professeurs.

En ce qui concerne l'enseignement du français, il n'y a pas une salle de classe qui soit totalement réservée pour la matière de français et en conséquence, c'est l'enseignant qui doit toujours se déplacer pour donner cours de cette matière. De plus, c'est une salle de classe qui n'a pas de richesse au niveau des ressources, car elle n'a aucune carte des pays francophones, elle n'a pas non plus de consignes, ni de projets en français, etc. Elle a juste une petite affiche avec les règles de la classe en français qui se trouve dans toutes les classes de l'école.

## 2.2. La pédagogie de la tâche et du projet.

Tout d'abord, il faut remarquer que nos séances vont suivre l'approche méthodologique basée sur la tâche. Pourquoi une tâche ? « Une tâche fournit un contexte, une raison « sociale » pour acquérir une langue. Elle se présente comme une série d'activités qui aboutit à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit, et donc adressé à un public réel » (Van Thienen, 2009 : 60). De plus, il ne s'agit pas seulement d'un produit physique car la tâche crée aussi un processus en soi, c'est-à-dire, le chemin vers le produit final du point de vue de la démarche et de l'apprentissage de la langue cible.

Ainsi, la tâche est le résultat d'un apprentissage coopératif qui est composé par des petits groupes dont les membres (les apprenants) doivent faire face aux problèmes de communication. Dans un premier temps, il faut qu'ils essaient de les résoudre par eux-mêmes et ensuite, si cela n'est pas possible, ils pourront avoir recours au professeur. Celui-ci décidera comment les aider, quelles informations leur donner, etc. Par ailleurs, pendant que tous les élèves sont occupés, l'enseignant peut profiter pour observer leur travail, les encourager puis pour leur donner du feedback. Il est toujours là si besoin. De même, il devrait insister sur le plaisir de la découverte et pour utiliser l'erreur ou la faute en tant que point de réflexion et d'apprentissage (Van Thienen, 2009).

La secrétaire flamande de l'éducation catholique, Karine Van Thienen, affirme qu'éduquer est aussi le fait de donner des responsabilités sur mesure. Cependant, ajout-elle, un des problèmes que les professeurs ont c'est celui de considérer les choses comme trop évidentes. En d'autres termes, nous, les enseignants, nous supposons que nos élèves devraient savoir tout faire mais... qui le leur a appris ?

De plus, on pourrait se demander d'où vient le concept de *tâche*. En fait, le spécialiste en acquisition de la langue, Long (2009), parle de trois approches différentes par rapport à l'acquisition langagière, car il y a eu une évolution en didactique des langues étrangères.

- D'une part, l'approche traditionnelle allait du simple au complexe, focalisant l'apprentissage sur la forme, les connaissances, pour maîtriser la langue cible à la fin de la scolarité. L'apprenant devait assembler les pièces du puzzle afin de se rendre compte de sa totalité.
- D'autre part, l'approche communicative cherche surtout à trouver le sens dans un contexte réel, authentique, l'élève étant encouragé à communiquer. Par ailleurs, le feedback obtenu est toujours positif. Par conséquent, les apprenants sont forts en compréhension orale et écrite, mais ils ont des difficultés en ce qui concerne la production.
- Finalement, Michael Long met l'accent sur l'approche basée sur la tâche (appelée approche actionnelle surtout à partir du CECRL). Celle-ci est le résultat de la combinaison de ces deux approches précédentes. Ainsi, l'apprenant focalise sur le système de la langue et trouve la rencontre entre la forme et le sens. « Cette approche

est celle du « focus on form » ou ciblage sur le système dans sa totalité », « cette approche favorise la réflexion sur des corpus permettant la découverte des régularités du système » (Van Thienen, 2009 : 62). L'enseignant a un rôle de ressource, de facilitateur d'apprentissage.

Peter Skehan (1998), un autre spécialiste de la recherche en ce qui concerne l'acquisition de la langue, remarque les trois objectifs clés de l'acquisition langagière. Ceux-ci sont les suivants : l'aisance en tant que précision ou correction de la langue, l'aisance en tant que fluidité, et la complexité. Nous, en tant que professeurs, nous devrions sélectionner des tâches qui favorisent la réalisation de ces objectifs « afin de stimuler l'enrichissement de l'interlangue, et cela dans un contexte incluant un besoin de produire du sens (« the need to mean ») et amenant l'apprenant à résoudre des « problèmes de communication » (Van Thienen, 2009 : 63).

Contrairement aux autres, l'approche basée sur la tâche a son commencement une fois qu'on a explicité son produit final, celui-ci étant réel et utile dans la vraie vie et adressé à un public réel. De cette façon, la langue servirait à quelque chose et pas à se construire dans le vide. « Pédagogisée, la tâche s'offre à l'apprenant sous la forme d'*un cycle de tâche* : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche » (Van Thienen, 2009 : 63).

Ainsi, la pré-tâche est composée par une orientation sur la tâche (trouver un lien entre la vie réelle et mobiliser des pré-connaissances), une négociation (de la tâche en soi et des modalités d'exécution) et les ressources. Ensuite, la tâche est composée par une planification (c'est-à-dire, une démarche et le plan d'attaque) et une exécution. Finalement, pour la post-tâche il s'agit d'une présentation de la tâche, d'une réflexion et un feed-back correspondant, et d'une structuration des acquis (Van Thienen, 2009).

## **2.3. La planification didactique.**

### **2.3.1. Introduction et justification.**

Tout d'abord, il s'avère nécessaire de dire que ma planification a la forme d'un petit projet basé sur la tâche, comme j'ai déjà expliqué, qui appartient à la matière de Français Langue Étrangère, ayant pour titre : « On part en voyage ». Elle s'adresse aux élèves de la sixième de l'enseignement primaire dans une école bilingue. J'ai choisi ce titre car la professeure suit ces semaines l'unité didactique des voyages et de la culture. Ainsi, j'ai trouvé adéquat le fait de travailler sur un projet qui concerne les voyages et une partie de la culture francophone.

De plus, la raison pour laquelle j'ai choisi ce type de projet basé sur la tâche, c'est parce que je crois que cette manière de travailler peut être enrichissante pour tous les élèves et plus spécifiquement pour ceux qui suivent plus d'heures en langue étrangère à l'école, soit en cours

de la langue cible, soit en cours des DNL en langue étrangère. Par ailleurs, j'estime que c'est une bonne façon de travailler les quatre compétences (compréhension et production orale et écrite) en même temps en arrivant à un produit final, une tâche finale. Ainsi, la finalité de ce projet est celle de produire une tâche, l'utilisant comme un outil afin de développer les différentes compétences concernant la langue écrite et orale ainsi que pour renforcer des valeurs comme le travail en équipe. Dans les différentes séances je vais tenir compte aussi des éléments transversaux.

En outre, j'ai planifié les activités sachant les caractéristiques et rythmes d'apprentissage que j'ai dans le groupe-classe que j'ai présenté dans le contexte.

### 2.3.2. Distribution temporelle et nombre de séances.

Je vais mettre en place ce projet au troisième trimestre, notamment au début du mois de mai, ayant entre trois et quatre séances.

Dans l'Annexe II j'ai ajouté le calendrier correspondant à l'année scolaire 2016/2017 en Aragon, ayant cours avec cette classe les mercredis et les jeudis.

Dans le tableau suivant on trouve l'organisation temporelle des différentes séances dont ce projet est composé. Je compte sur la dernière partie d'une séance pour introduire le projet (45 min) et trois séances complètes pour la réaliser (45 min chaque séance). Ainsi, j'aurai un total d'environ 2h30 pour mettre en œuvre mon projet.

| <b>ORGANISATION TEMPORELLE</b> |                      |
|--------------------------------|----------------------|
| Introduction                   | Mercredi 3 mai 2017  |
| 1 <sup>ère</sup> Séance        | Jeudi 4 mai 2017     |
| 2 <sup>ème</sup> Séance        | Mercredi 10 mai 2017 |
| 3 <sup>ème</sup> Séance        | Jeudi 11 mai 2017    |

### 2.3.3. Objectifs didactiques.

Les objectifs sont un des éléments du curriculum. Selon le Décret Royal 126/2014, du 28 février qui établit le Curriculum élémentaire de l'enseignement primaire, « les objectifs sont les référents relatifs aux réussites que l'élève doit atteindre à la fin du processus éducatif, étant celles-ci le résultat des expériences d'enseignement-apprentissage intentionnellement planifiées pour ce but ».

Ainsi, je vais détailler les objectifs didactiques que j'attendrais de mes élèves de la sixième pour ce projet basé sur la tâche tout au long de ces séances. Ces objectifs sont les suivants :

- Comprendre les consignes orales et écrites par rapport au projet, ainsi que les informations en général qu'ils cherchent pendant la recherche en groupe.
- Collaborer et prendre des décisions en groupe, ainsi que développer leur rôle correctement.
- Être capables de faire une recherche sur Internet et de savoir sélectionner des informations simples.
- Être capables d'utiliser différents supports pour l'extraction et présentation d'informations.
- Être capables de produire correctement de façon orale et écrite des informations élémentaires sur la région choisie avec une certaine cohérence et en utilisant des connecteurs, de la grammaire et du vocabulaire simples.
- Être capables d'exprimer et argumenter les points forts et les points faibles de chaque groupe et d'eux-mêmes.

### 2.3.4. Contenus.

Ça va de soi que les contenus sont toujours un moyen pour atteindre les objectifs et jamais un but en soi-même. Ce projet « On part en voyage » basé sur la tâche, qui est développé dans l'Unité Didactique des voyages et de la culture française, prévoit les contenus suivants :

D'une part, pour le lexique on travaillera:

- Les régions de la France.
- La cuisine/la gastronomie.
- Les monuments.
- Les événements les plus célèbres (fêtes, etc.).

D'autre part, pour la grammaire on prévoit d'aborder :

- Le présent de l'indicatif.
- Le futur proche.

- Les verbes usuels : venir, aller, mettre, savoir, voir, prendre, visiter, manger, vouloir, pouvoir, aimer...
- La négation.
- Les articles définis, indéfinis, partitifs...
- Les adjectifs (place et accord).
- Les possessifs (adjectifs et pronoms).
- Les pronoms démonstratifs et relatifs simples (qui, que).
- La localisation spatiale (prépositions de lieu, les adverbes de lieu...).
- Quelques connecteurs simples (mais, parce que, alors, et, puis...).

Finalement, il s'avère nécessaire de dire que la phonétique sera aussi présente dans ce projet mais je ne vais pas la travailler de manière spécifique.

### 2.3.5. Méthodologie.

La méthodologie est l'ensemble des procédés, des stratégies et des actions organisées et planifiées par l'enseignant afin d'améliorer l'apprentissage et l'acquisition des objectifs. Sa finalité est la facilitation du processus et la dynamisation routinière dans la classe. En d'autres termes, une fois que l'on sait ce qu'on va enseigner et pourquoi, la méthodologie nous aide, en tant qu'enseignants, à répondre à la question suivante : comment le faire ?

Les activités proposées vont suivre l'approche méthodologique basée sur la tâche et le projet que j'ai déjà expliqué. Nous renvoyons pour cela à la page 34.

De plus, les activités des cours de FLE vont se caractériser par :

- a) L'utilisation de la langue étrangère au lieu de la langue maternelle. Je vais éviter de parler l'espagnol et d'utiliser le plus possible la langue française. Je pourrai avoir recours à la langue maternelle si besoin. Cependant, j'essaierai d'abord d'utiliser d'autres moyens car ce n'est pas la première année qu'ils étudient le français, au contraire, ils le font depuis la première année de la maternelle, donc il faut laisser la langue maternelle de côté.
- b) Travail des compétences discursives (orales et écrites), ressources et stratégies de communication linguistiques et non linguistiques, adaptées au contexte.
- c) Avoir recours au matériel réel, authentique.
- d) Il faut tenir compte des différents rythmes et types d'apprentissage pour arriver aux mêmes objectifs communs.
- e) Travail en groupe (guidé) afin de développer la coopération et les différents rôles.
- f) L'erreur conçue comme un élément formateur, le point de départ de la réflexion. Au lieu de l'éviter, on en profite pour l'analyser et apprendre d'elle.

Dans cette approche basée sur la tâche et le projet, le rôle des acteurs et de la classe (enseignant/apprenant) est fondamental.

D'un côté, l'enseignant/professeur doit être une sorte de guide dans l'apprentissage de ses élèves, une ressource, un accompagnateur, un animateur pour les encourager à apprendre la langue étrangère. Ainsi, il ne doit pas être le dictionnaire ambulante, la seule référence, mais quelqu'un qui guide les apprenants dans leur processus et les aide à arriver au but. De plus, il faut qu'il cherche leurs centres d'intérêt afin d'atteindre avec succès les objectifs et de développer le mieux possible les compétences exigées, car ils vont acquérir la langue plus vite s'ils trouvent quelque chose d'intéressant et amusant.

D'autre côté, l'apprenant/élève aura un rôle toujours actif, étant quelqu'un qui participe en cours de FLE, qui parle, qui est responsable de son propre apprentissage et parfois même de sa propre évaluation. Par ailleurs, l'élève sera quelqu'un de critique, qui prend les décisions par lui-même, qui pense et réfléchit. Il ne sera pas quelqu'un à qui tout le vient donné.

#### 2.3.6. Équipements, ressources et organisation spatiale/groupements.

Nous renvoyons à la description des fiches pour chacune des séances, dans lesquelles les ressources et l'organisation spatiale sont détaillées en fonction des activités.

#### 2.3.7. Activités.

Tout d'abord, les activités sont celles qui vont permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés. Elles doivent tenir compte des différents rythmes et styles d'apprentissage des élèves que l'on a dans notre classe. Ainsi, celles-ci devraient être adaptées afin de renforcer les points forts des élèves et de travailler davantage sur les faiblesses.

Pour chaque séance de ce projet basé sur la tâche, j'ai détaillé plusieurs éléments, tels que : le déroulement des séances, les objectifs spécifiques, le matériel, l'organisation de la classe/espaces, la description de chacune des activités et leur durée correspondante, et des observations (des petites notes après le cours afin d'analyser celui-ci et de prévoir des améliorations pour la suite).

Voici les fiches d'activités détaillées par séances :

| Introduction / Date: 03/05/17<br>16h15-16h30  |  |
|---|--|
| Déroulement de la séance                      | Introduction du projet et des séances suivantes.   |
| Objectifs                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre les consignes correspondantes au projet.</li> <li>2. Être capables de prendre des décisions en groupe telles que : distribuer les 4 rôles différents et choisir en groupe une région de la France.</li> </ol>   |
| Matériel                                      | TBI (Tableau Blanc Interactif) : Carte de la France par régions.   |
| Organisation de la classe selon les activités | Disposition de la classe par groupes de 4 membres (Annexe III).  |
| Description des activités                     |  |
| 1 <sup>ère</sup> activité<br>(10 minutes)     | <p>Les dernières 15 minutes de cette séance seront dédiées à la présentation du projet en soi. J'expliquerai qu'ils vont faire un voyage en France avec leur famille donc ils doivent, par groupes, choisir une région à volonté puis faire un petit travail de recherche sur celle-ci afin de convaincre le reste de la classe à travers une affiche pourquoi c'est le meilleur endroit pour aller en vacances. Je leur montrerai la carte de la France au TBI.</p> <p>Les groupes sont déjà faits (car ils s'assoient par groupes de 4) et je leur donnerai les consignes par écrit (Voir ci-dessus).</p> <p>Chaque groupe sera composé par 4 membres et chacun d'entre eux aura un rôle différent : facilitateur-modérateur, secrétaire, porte-parole et superviseur-coordonnateur (nous renvoyons à l'annexe III).</p> |
| 2 <sup>ème</sup> activité<br>(5 minutes)      | Chaque groupe doit lire ensemble les consignes pour le projet et distribuer les rôles correspondants. De plus, ils doivent penser quelle région ils veulent travailler pour la prochaine séance.   |
| Observations                                  |  |



## "On part en voyage"

Vous allez faire un voyage avec votre famille. Par groupes de 4 membres, vous devez choisir une région de la France et faire une recherche pour convaincre le reste de la classe que votre région est le meilleur choix pour ces vacances en famille.

Pour cela, vous devez:

- 📍 Situer la région
- 🗨️ Parler de la gastronomie
- 🏰 Parler des monuments les plus importants
- 🎉 Parler des fêtes populaires de cette région
- 🔍 Chercher d'autres curiosités



Les 4 membres du groupe auront un rôle différent qu'ils doivent respecter et mettre en pratique :

1. Le **facilitateur-moderateur** (il contrôle les dialogues du groupe et que tout le monde fasse son rôle).
2. Le **secrétaire** (quelqu'un qui distribue le matériel à son groupe, écrit et contrôle tout ce que le groupe doit présenter et faire, l'assistance des membres du groupe, etc.).
3. Le **porte-parole** (aide le secrétaire à faire ses fonctions et en plus, il parle au nom du groupe quand il est nécessaire).
4. Le **superviseur/coordonnateur** (il a aussi le rôle de garder et veiller sur le travail fait, il parle avec le professeur du travail du groupe, etc.).

Vous devrez présenter le projet à la fin à travers une grande affiche. Vous pouvez mettre des photos, etc. Tous les membres du groupe doivent parler.

| 1 <sup>ère</sup> séance / Date: 04/05/17<br>11h00-11h45 |  |
|---|--|
| Déroulement de la séance                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Récapitulatif de la présentation du projet et consignes pour la séance.</li> <li>- Recherche guidée par groupes.</li> </ul>   |
| Objectifs   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Être capable de faire une recherche.</li> <li>2. Collaborer avec les membres du groupe.</li> <li>3. Comprendre et savoir sélectionner les informations et les images les plus importantes.</li> <li>4. Être capable d'utiliser différents supports pour l'extraction et présentation d'informations.</li> <li>5. Être capable d'écrire correctement des informations simples sur la région choisie avec une certaine cohérence et en utilisant des connecteurs simples.</li> </ol> |
| Matériel  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- TBI (Tableau Blanc Interactif) : Carte de la France par régions.</li> <li>- Ordinateurs (chaque élève en a un afin de faire la recherche).</li> <li>- Des affiches ou bostons de couleurs.</li> </ul>   |
| Organisation de la classe selon les activités           | Disposition de la classe par groupes de 4 membres (Annexe III).  |
| Description des activités                               |  |
| 1 <sup>ère</sup> activité<br>(5 minutes)                | Je ferai avec eux un petit récapitulatif de la présentation du projet. Ensuite, je leur donnerai les consignes pour cette séance : le secrétaire de chaque groupe va chercher un papier bostol/affiche d'une couleur pendant que le reste de la classe va chercher un petit ordinateur pour chacun des membres du groupe. Ils auront toute la séance pour faire la recherche.  |
| 2 <sup>ème</sup> activité<br>(35 minutes)               | Recherche guidée par groupes. Ils doivent commencer à sélectionner les informations les plus importantes. Je vérifierai tout d'abord avec le superviseur-coordonnateur s'ils ont bien distribué les rôles, quelle région ils   |

|  |   |
|--|---|
|  | ont choisie, etc. Pendant ce moment de travail, les élèves peuvent avoir recours à moi si besoin. En plus, je leur donnerai des conseils par rapport aux sites web. Ils peuvent commencer à faire l'affiche avec les premières informations s'ils veulent ou s'ils ont du temps.  |
| 3 <sup>ème</sup> activité<br>(5 minutes) | Je donnerai les consignes pour la fin de la séance et les jours suivants: le porte-parole de chaque groupe me communiquera à voix haute comment le travail marche, le secrétaire sera le responsable de ranger le matériel utilisé et de l'emmener pour la prochaine séance, chaque élève range l'ordinateur qu'il a utilisé. |
| Observations                             |   |

| <b>2<sup>ème</sup> séance / Date: 10/05/17</b><br><b>15h45-16h30</b> |  |
|--|--|
| Déroulement de la séance   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes pour la séance.</li> <li>- Recherche guidée par groupes et réalisation de l'affiche/bristol.</li> </ul>   |
| Objectifs  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Être capable de faire une recherche.</li> <li>2. Collaborer avec les membres du groupe.</li> <li>3. Comprendre et savoir sélectionner les informations et les images les plus importantes.</li> <li>4. Être capable d'utiliser différents supports pour l'extraction et présentation d'informations.</li> <li>5. Être capable d'écrire correctement des informations simples sur la région choisie avec une certaine cohérence et en utilisant des connecteurs simples.</li> <li>6. Être capable de préparer la présentation en groupe.</li> </ol> |
| Matériel   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- TBI (Tableau Blanc Interactif) : Carte de la France par régions.</li> <li>- Ordinateurs (chaque élève en a un afin de faire la recherche).</li> <li>- Des affiches ou bristol de couleurs.</li> </ul>   |
|  |  |

|  |   |
|--|---|
| <p>Organisation de la classe selon les activités</p> | <p>Disposition de la classe par groupes de 4 membres (Annexe III).</p>  |
| <p><b>Description des activités</b></p>              |   |
| <p>1<sup>ère</sup> activité<br/>(5 minutes)</p>      | <p>Je leur donnerai les consignes pour cette séance : le secrétaire de chaque groupe cherche le matériel nécessaire, le reste de la classe va chercher un petit ordinateur pour chacun des membres du groupe s'ils n'ont pas fini la recherche sur Internet et le superviseur-coordonnateur de chaque groupe parle avec moi sur le projet afin de les guider. Ils auront toute la séance pour finir le projet ensemble et préparer la présentation.</p>                                     |
| <p>2<sup>ème</sup> activité<br/>(35 minutes)</p>     | <p>Recherche guidée par groupes et finalisation du projet. Pendant ce moment de travail, les élèves peuvent avoir recours à moi si besoin.</p>  |
| <p>3<sup>ème</sup> activité<br/>(5 minutes)</p>      | <p>Je donnerai les consignes pour la fin de la séance et les jours suivants: le porte-parole de chaque groupe me communiquera à voix haute le processus et la fin du travail, le secrétaire sera le responsable de ranger le matériel utilisé et de l'emmener pour la prochaine séance, chaque élève range l'ordinateur qu'il a utilisé. Je leur dirai que le prochain jour ils devront présenter leurs travaux au reste de la classe et que tous les membres du groupe doivent parler.</p> |
| <p>Observations</p>                                  |   |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>3<sup>ème</sup> séance / Date: 11/05/17</b><br/><b>11h00-11h45</b></p> |  |
| <p>Déroulement de la séance</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes pour la séance.</li> <li>- Présentation des projets.</li> <li>- Autoévaluation.</li> </ul>  |
| <p>Objectifs</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Collaborer avec les membres du groupe.</li> <li>2. Être capable de présenter aux autres les informations les plus élémentaires sur la région choisie et les convaincre pour y aller en vacances.</li> <li>3. Être capable d'exposer en 5 minutes avec une certaine aisance les informations travaillées en utilisant le vocabulaire</li> </ol> |

|   |  |
|---|--|
|   | approprié.<br>4. Être capable d'exprimer les points forts et faibles de chaque groupe et d'eux-mêmes.  |
| Matériel                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- TBI (Tableau Blanc Interactif) : Carte de la France par régions.</li> <li>- Des affiches ou bistrots de couleurs.</li> </ul>  |
| Organisation de la classe selon les activités | Disposition de la classe en forme de « U » (Annexe III).   |
| <b>Description des activités</b>              |  |
| 1 <sup>ère</sup> activité<br>(5 minutes)      | Je leur donnerai les consignes pour cette séance : les secrétaires des groupes doivent chercher le matériel ; chaque groupe devra présenter son projet en 5 minutes ; tous les membres du groupe doivent parler ; à la fin de chaque présentation, le reste des groupes pourront exprimer les points forts et les faiblesses et les commenter. |
| 2 <sup>ème</sup> activité<br>(35 minutes)     | Présentation des projets. Mon Feed-back.   |
| 3 <sup>ème</sup> activité<br>(5 minutes)      | Je donnerai les consignes pour la fin de la séance : chaque élève doit écrire à la maison une autoévaluation de ce projet pour me la remettre le jour suivant (comment son groupe a travaillé, comment il a travaillé dans le groupe, ce qu'il a aimé, ce qu'il n'a pas aimé, ce qu'il peut améliorer, ce qu'il a bien fait...).               |
| Observations                                  |  |

## 2.3.8. Évaluation et qualification.

L'évaluation est une référence pour déterminer le progrès dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce projet basé sur la tâche, je vais évaluer les quatre compétences ou dimensions de la langue, c'est-à-dire, la compréhension et la production orale et écrite tout au long de ces séances.

Ainsi, je vais détailler dans le tableau suivant les instruments correspondants à chaque dimension de la langue que je vais utiliser pour évaluer nos élèves de FLE. Voici le tableau:

| <b>DIMENSIONS</b>    | <b>INSTRUMENTS</b>  |
|----------------------|---|
| Production écrite    | Les affiches/bristols avec le travail écrit par les différents groupes.                                       |
| Production orale     | Présentation orale des régions avec les affiches come appui.  |
| Compréhension écrite | Les informations trouvées sur Internet en faisant la recherche, ainsi que les consignes du travail.           |
| Compréhension orale  | Consignes données par l'enseignante tout au long du projet, ainsi que les présentations du reste des groupes. |

Ensuite, pour évaluer avec les instruments que j'ai prévus, je vais mettre en œuvre les procédés suivants:

- L'observation systématique
- L'analyse des productions des élèves (à travers des grilles).

Pour cela, je vais élaborer des grilles pour chaque compétence ou dimension de la langue et je vais me servir des paramètres et des grilles du niveau DELF A2. Il va de soi que je devrai les adapter à notre projet en concret. Ainsi, je vais suivre cette méthode car les élèves de la sixième utilisent le livre de préparation de ce niveau même s'ils ne se présentent pas à cet examen à la fin du primaire. Voir les grilles d'évaluation pour chaque compétence ou dimension de la langue en Annexe IV.

D'autre part, qualifier c'est évaluer et mettre une note aux capacités des élèves par rapport à chaque compétence ou dimension de la langue, c'est-à-dire, les résultats obtenus dans chaque grille. Ainsi, le professeur aura une série de critères de qualification de cette matière afin d'exprimer les résultats de l'évaluation à travers les qualifications.

L'Arrêté ECD/850/2016, du 29 Juillet présente les types de notations qu'on doit utiliser concernant la qualification : IN (1, 2, 3,4), SU (5), BI (6), NT (7,8) et SB (9,10), étant négative la première, et positive le reste. Ainsi, chaque grille aura un total de 10 points comme on peut constater dans les grilles précédentes.

Je ne vais pas détailler les critères de qualification car ce projet appartient déjà à une unité didactique qui se développe avec ses propres critères. De cette manière, je donnerai les résultats à la professeure qui donne ces cours pour qu'elle puisse les inclure dans les résultats globaux de chaque compétence à la fin de cette unité didactique.

Par ailleurs, il est important de dire que les évaluateurs ne sont pas seulement les professeurs, mais aussi les élèves. C'est pour cela qu'ils doivent faire partie de l'évaluation en faisant, tout d'abord, une coévaluation (entre égaux) et ensuite une autoévaluation (soi-même). D'une part, la coévaluation sera réalisée à la fin de chaque présentation, ayant un moment où les autres groupes devront exprimer et argumenter le travail exposé par leurs camarades. Ainsi, ils devront dire pas seulement les faiblesses qu'ils peuvent trouver, mais aussi les points forts afin d'améliorer. D'autre part, à la fin du projet, je donnerai à chaque élève une feuille avec une petite autoévaluation du processus. Ils devront la remplir chez eux et l'emmener le jour suivant. Nous renvoyons à l'Annexe V.

Et finalement, il s'avère nécessaire de dire que ceux qui sont évalués ne sont pas toujours les élèves, mais aussi les enseignants, les méthodes, etc.

#### 2.3.9. Résultats de la mise en œuvre du projet.

Dans cette partie je vais essayer d'expliquer plusieurs questions concernant la mise en œuvre, ainsi que les résultats obtenus de ce projet basé sur la tâche aux élèves de la sixième.

Tout d'abord, lorsque nous avons mises en œuvre les activités de chacune des séances de ce projet que nous avons planifiées, nous avons trouvé quelques difficultés prévues préalablement, ainsi que d'autres auxquelles nous n'avions pas réfléchi et qu'il a fallu faire face.

D'une part, nous avons constaté que les élèves de la sixième ont eu plusieurs difficultés en ce qui concerne l'organisation et la responsabilité de leur travail. Ils n'ont pas eu de problèmes pour choisir la région à travailler, ni pour diviser les rôles et les développer. Cependant, ils n'ont



pas su organiser le travail et par conséquent, leur temporalisation. Dans la première séance, nous avons voulu les laisser afin qu'ils puissent s'organiser. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte que la plupart d'entre eux n'ont pas profité de la séance pour travailler. Ainsi, nous avons essayé dans la deuxième séance de faire un peu de pression sur eux, contrôler comment le projet marchait et voir s'ils avaient besoin d'aide. De plus, les élèves nous ont demandé la possibilité de rester le jour suivant sans le temps de récréation afin de finir le projet.

D'autre part, nous avons déjà pensé à la possibilité d'avoir moins de temps consacré aux présentations et coévaluations, ce qui finalement est arrivé. Tous les groupes ont pu présenter leurs projets de culture française dans la dernière séance et le reste des groupes on pu les évaluer à travers des grilles. Pourtant, nous n'avons pas eu le temps de commenter les présentations et de leur demander des renseignements supplémentaires à propos de leurs projets.

Une des difficultés à laquelle nous n'avons pas pensé préalablement a été celle de l'attention des élèves au début et à la fin de chaque séance. Au début de chacune d'elle, nous donnions à nos élèves des instructions et des consignes pour qu'ils sachent ce qu'il fallait faire. Cependant, avant de faire quelque chose, ils prenaient le matériel et les ordinateurs pour commencer à travailler, sans écouter ce qu'on leur disait. Ce cette façon, ils n'avaient pas les consignes très claires. À la fin de la séance, c'était pareil. Une fois que nous nous sommes rendu compte, dans la deuxième et troisième séance, nous avons essayé de bien marquer les consignes.

Finalement, nous avons pensé préalablement aux difficultés concernant la langue, surtout par rapport aux productions (orale et écrite). D'un côté, ils ont tout ou presque tout compris par rapport aux consignes par écrit et à l'oral. Néanmoins, ils ont eu quelques difficultés avec la compréhension des informations qu'ils cherchaient sur Internet (car ils prenaient tout ce qu'ils voulaient et ils écrivaient des paragraphes sans savoir sélectionner les informations les plus importantes) puis avec les présentations des affiches. Pour cela, nous avons vérifié que les consignes étaient claires puis on surveillait les groupes afin de les aider avec la recherche sur Internet et leur donner des conseils. Cependant, nous voulions au début leur laisser un peu plus de liberté et vérifier jusqu'où ils pouvaient arriver. Au moment des présentations, on les aidait s'il y avait des élèves qui avaient des difficultés avec des mots, etc.

En ce qui concerne les objectifs généraux que nous avons préparés, nous allons expliquer si on a pu les atteindre ou pas :

- ✓ Comprendre les consignes orales et écrites par rapport au projet, ainsi que les informations en général qu'ils cherchent pendant la recherche en groupe.

En ce qui concerne cet objectif, ils ont réussi à comprendre les consignes écrites et orales mais ils ont eu plus de difficultés pour comprendre les informations qu'ils cherchaient ainsi que pour en sélectionner les plus importantes.

- ✓ Collaborer et prendre des décisions en groupe, ainsi que développer leur rôle correctement.

Comme j'ai déjà dit, les élèves n'ont pas eu de problèmes pour prendre des décisions ainsi que pour diviser les rôles et choisir la région pour le projet. Cependant, ils n'ont pas été capables de décider ensemble l'organisation du projet et les responsabilités de chaque membre du groupe.

- ✓ Être capables de faire une recherche sur Internet et de savoir sélectionner des informations simples.

Comme j'indiqué dans le premier objectif, les élèves n'ont pas été capables de sélectionner les informations les plus importantes par rapport à leurs régions. On l'a vu sur les affiches et dans les présentations. Pourtant, ils savaient comment utiliser les ordinateurs, comment il fallait chercher, etc.

- ✓ Être capables d'utiliser différents supports pour l'extraction et présentation d'informations.

Cet objectif a été complètement réussi par les élèves de la sixième, ceux-ci étant habitués à travailler avec des TICES. Ainsi, ils n'ont eu aucun problème pour utiliser l'ordinateur et les affiches.

- ✓ Être capables de produire correctement de façon orale et écrite des informations élémentaires sur la région choisie avec une certaine cohérence et en utilisant des connecteurs, de la grammaire et du vocabulaire simples.

À mon avis, cet objectif n'a pas été réussi complètement car les élèves de la sixième ont eu des difficultés pour écrire ce qu'ils avaient cherché (ils ne savaient pas prendre les informations clés donc ils copiaient tout), ainsi que pour présenter les affiches (car ils lisaient pratiquement tout, ils ne savaient pas utiliser leur propre vocabulaire pour expliquer leur travail, etc.)

- ✓ Être capables d'exprimer et argumenter les points forts et les points faibles de chaque groupe et d'eux-mêmes.

Cet objectif a été complètement réussi par les élèves de la sixième car ils ont été capables de faire des coévaluations sur le reste des groupes pendant qu'ils faisaient leurs présentations (Annexe V).

Par ailleurs, nous renvoyons à l'Annexe VI pour voir les résultats des affiches faites par les différents groupes.

Par rapport aux grilles, nous renvoyons à l'Annexe VII pour voir les résultats des cinq groupes en ce qui concerne la production orale. Les grilles de compréhension écrite et orale, et celle de la production écrite vont être mises à continuation, ainsi qu'une moyenne de la production

écrite afin de simplifier les résultats (faite avec mes résultats et ceux de la professeure qui enseigne cette matière à l'école).

11 Production écrite

|  |              |
|--|--------------|
| <b>CAPACITÉS PRAGMATIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES (4 points) : 2,5</b>   |              |
| Il est capable de respecter les consignes pour mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.  | <b>1,5/2</b> |
| Il est capable de décrire de manière simple des informations en utilisant des expressions simples sur le sujet traité.   | <b>1/2</b>   |
| <b>CAPACITÉS LINGUISTIQUES (4 points): 1,8</b>   |              |
| <i>Lexique</i><br>Il est capable d'utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée.   | <b>0,5/1</b> |
| <i>Orthographe lexicale</i><br>Il sait mettre en pratique les règles orthographiques traitées en cours.  | <b>0,5/1</b> |
| <i>Morphosyntaxe/orthographe grammaticale</i><br>Il peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée, mais il commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. | <b>0,5/1</b> |
| <i>Cohérence et cohésion</i><br>Il est capable de produire un texte simple et cohérent et de relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que : mais, alors, et, parce que.                             | <b>0,3/1</b> |
| <b>PRÉSENTATION (2 points): 1,4</b>  |              |
| <i>Ordre</i><br>Il est capable de suivre un ordre cohérent.  | <b>0,6/1</b> |
| <i>Lisibilité</i><br>Il est capable d'écrire avec une certaine précision et soin dans sa trace écrite.   | <b>0,8/1</b> |

11 Production orale

|   |                |
|---|----------------|
| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 2,5</b>  |                |
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | <b>0,7/1,5</b> |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | <b>0,8/1,5</b> |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | <b>1/2</b>     |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points): 1,2</b>   |                |
| Fluidité  | <b>1/2</b>     |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points): 1,7</b>   |                |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...)   | <b>0,5/1</b>   |
| La posture et la gestuelle  | <b>0,5/1</b>   |
| Aisance   | <b>0,7/1</b>   |

11 Compréhension écrite

|   |               |
|---|---------------|
| <b>ASPECTS GENERAUX (10 points): 6,25</b>   |               |
| Il comprend les consignes écrites   | <b>2,75/3</b> |
| Il comprend les informations simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent par rapport aux voyages et à la culture française. | <b>3,5/7</b>  |

11 Compréhension orale

|   |               |
|---|---------------|
| <b>ASPECTS GENERAUX (10 points): 7</b>  |               |
| Il comprend les consignes orales d'une manière générale                             | <b>4/5</b>    |
| Il est capable d'être cohérent à l'oral par rapport à ce qu'il a compris            | <b>0,75/1</b> |
| La posture et la gestuelle (expressivité)   | <b>0,75/1</b> |
| Il comprend les informations des camarades de la classe pendant leurs présentations | <b>1,5/3</b>  |

Ainsi, je vais regrouper les résultats de chaque grille (compétence) :

- 11 Compréhension orale: 7
- 11 Compréhension écrite: 6,25
- 11 Production orale: 5,4
- 11 Production écrite: 5,7

Comme nous pouvons constater, les élèves de la sixième de cette école qui suivent un enseignement bilingue, ont un meilleur niveau, en général, en ce qui concerne la compréhension (écrite et orale), ayant un niveau plus bas en production (orale et écrite). Comme j'avais détaillé dans la planification didactique, ces grilles ont été préparées en suivant le modèle de celles du DELF A2 par rapport aux quatre compétences de la langue.

Ces enfants ont commencé à étudier le français à l'âge de 3 ans, donc d'après moi, après avoir étudié cette langue pendant presque 9 ans, ils devraient réussir ce niveau avec de meilleurs résultats. Il est vrai qu'à la fin de la sixième, l'école offre la possibilité de passer l'examen du DELF A1 et qu'il y a un 100% de réussites. Néanmoins, je trouve qu'après toutes ces années en étudiant une langue dans un enseignement dit « bilingue », ils devraient avoir presque un niveau B1.

### 3. Réflexions.

Après avoir vu un Programme bilingue avec des résultats sur le terrain d'une école et un autre non bilingue, je trouve nécessaire de faire un bilan et une critique en prenant toutes les informations qui sont recueillies dans ce travail.

Tout d'abord, j'ai observé un modèle nordique d'enseignement des langues qui n'est pas bilingue. Son histoire avec les langues étrangères me fait comprendre pourquoi ils leur attribuent une valeur si importante. Comme j'ai déjà vu, les élèves commencent à étudier l'anglais à l'âge de 7-9 ans, puis l'allemand ou le français à 10-11 ans, ayant le reste des matières en danois et ils atteignent à la fin de leurs études un niveau très bon et compétent. De plus, à l'Université ils sont obligés de bien parler au moins l'anglais et d'étudier une ou deux langues (selon les différentes études). En tout cas, pour devenir enseignant, les danois doivent avoir une très bonne formation en ce qui concerne les langues étrangères.

D'autre part, j'ai vu un modèle d'enseignement des langues assez nouveau, celui des programmes bilingues en Espagne, dont l'objectif essentiel est celui d'améliorer le niveau des langues chez les élèves dès qu'ils commencent à la maternelle (à l'âge de 3 ans) jusqu'au lycée (17 ans plus ou moins). Pendant ces presque 14 ans, ces élèves reçoivent des matières (la langue étrangère en soi ou des DNL) en langue étrangère. Ainsi, ils ont plus d'heures en langue étrangère selon le type d'enseignement (CILE 1 ou CILE 2). C'est évident qu'ils ont plus de prédisposition pour la langue étrangère qu'auparavant. Cependant, après avoir vu une « théorie méthodologique » parfaite et prête pour faire de nos élèves des personnes compétentes en langue étrangère, j'ai constaté des résultats réels pas toujours satisfaisants. A mon avis, il y a plusieurs raisons pour lesquelles je pourrais dire que ce type de programmes ne marche pas correctement.

Au IES Miguel Catalan à Saragosse, les professeurs d'allemand Latorre et García sont très contents avec les résultats de leurs élèves de 4<sup>o</sup>ESO (15 ans), ayant un niveau A2 en langue étrangère après avoir suivi un enseignement bilingue (Latorre, García, 2013). D'après moi, ces résultats sont vraiment décevants s'il s'agit des programmes bilingues. Comment peuvent nos élèves atteindre un niveau A2 après toutes ces années de travail en langue étrangère avec plus d'heures par semaine, plus de matières en langue étrangère, des échanges culturels, avec l'aide des ressources (telles que les assistants de langues, des professeurs mieux formés), etc. ? Comment peuvent-ils avoir un niveau beaucoup plus bas que d'autres élèves qui n'étudient pas dans des programmes bilingues (voir le système danois, à titre d'exemple) ? Qu'est-ce qui ne marche pas en Espagne à la fin de l'école primaire et du lycée ?

« Tras más de 15 años de experiencia, sigo planteándome múltiples interrogantes acerca de la mejor manera de hacerlo y sigo preguntándome por qué cada vez hay más medios y en cambio nuestros niños y jóvenes siguen sin ser competentes en, al menos, una lengua extranjera » (Julián, Elena, 2010: 41), ajoute une professeure qui enseigne l'anglais au CPR d'Andorra.

Avant d'en parler, nous allons voir l'expérience d'une professeure qui enseigne l'anglais au CPR d'Andorra (Aragon). Elle a fait une sorte de parcours à l'école où elle travaillait pour trouver aussi des réponses. Elle a commencé par la maternelle, puis elle a continué dans le couloir pour arriver peu à peu jusqu'aux plus grands. Alors, elle prend des notes dès le début pour ne pas oublier ce qu'elle regardait (Julián, Elena, 2010).

Tout d'abord, elle observe que l'enseignement des langues étrangères a énormément changé depuis qu'elle allait à la maternelle, où elle trouve que la méthode d'enseignement par répétition et mécanisation n'existe plus. La méthodologie utilisée en cours d'anglais (la langue étrangère dans ce cas) cherche un apprentissage le plus efficace possible, c'est-à-dire, que les élèves soient complètement exposés à la langue étrangère avec de diverses propositions (écouter, faire, réagir, suivre...). En plus, la langue étrangère est conçue en tant que langue d'apprentissage au même temps qu'elle est conçue comme objet d'apprentissage. En d'autres termes, elle devrait faire partie de l'expérience globale d'expériences et d'apprentissage chez les enfants. Ainsi, les professeurs doivent être capables de créer des situations dans lesquelles ils puissent comprendre et utiliser cette langue (Julián, Elena, 2010).

Ensuite, elle continue son parcours dans l'enseignement primaire où, les enfants des niveaux les plus bas, apprennent, s'amuse et profitent de chaque instant. Cependant, lorsqu'elle monte dans les niveaux les plus hauts, elle trouve quelque chose de déconcertant. Ainsi, elle constate comment les enseignants, ayant des objectifs à atteindre et un programme annuel à accomplir, laissent de côté le plus important : apprendre à utiliser la langue dans des situations réelles. (Julián, Elena, 2010).

Finalement, c'est le tour du lycée, où elle observe, d'une part, en Secondaire, que les élèves suivent des livres pour chaque matière et la communication orale est presque inexistante. Elle ne comprend pas exactement pourquoi. D'autre part, au « Bachillerato », elle trouve la réponse qu'elle cherchait : le baccalauréat (selectividad) est la cible de tous, enseignants et enseignés. Il n'y a aucune épreuve orale, donc c'est inutile de le travailler. Nos élèves arrivent à l'âge de 18 ans avec une grande connaissance de la grammaire de la langue étrangère, néanmoins, ils ne sont pas capables de se communiquer (Julián, Elena, 2010).

Après avoir fait tout ce parcours, cette professeure se demande où se trouve l'axe fondamental du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. « No son todo quejas, las deficiencias están ahí pero, como profesionales, tenemos que sacar partido a las oportunidades que se nos brindan. Así que... ¡soy una maestra de inglés y sigo reflexionando! » (Julián, Elena, 2010: 42), ajoute-t-elle.

Ainsi, je vais essayer de trouver des raisons à ce phénomène, qui est de plus en plus alarmant, en unifiant les résultats et les témoignages que nous avons observés.

Tout d'abord, je trouve que les objectifs pour ces programmes bilingues ne sont pas bien unifiés et clairs, car chaque école atteint un niveau différent en langue étrangère. Il y en a certaines qui ont de très bons résultats à la fin du primaire et même du lycée mais ce n'est pas le cas dans la plupart d'entre elles. Il faut remarquer, comme nous avons vu dans les résultats de la mise en œuvre de mon projet « On part en voyage », que nos élèves sont en général plus forts en compréhension qu'en production. Cependant, contrairement au système danois que j'ai aussi analysé dont le but est de maîtriser la langue afin de savoir communiquer, les programmes bilingues en Espagne cherchent quelque chose de différent. En d'autres termes, ils attendent des élèves une amélioration de la langue étrangère, même juste une meilleure prédisposition pour apprendre une langue. Cela est plus ou moins correct, car les programmes bilingues ne sont pas une immersion (nous renvoyons à la page 5), mais à mon avis, il faudrait aller un peu plus loin.

Ensuite, je pense que le succès des programmes bilingues dépend d'une façon ou d'une autre des ressources disponibles. Celles-ci sont essentielles pour mieux travailler et pour avoir de bons résultats. Quand je parle des résultats, je ne fais pas référence aux résultats académiques en soi mais des résultats en langue étrangère par rapport aux quatre compétences de la langue.

Ainsi, le temps consacré à la langue étrangère, quelle qu'elle soit, est un facteur incontournable, ayant plus d'heures dans le Programme bilingues que dans celles qui ne sont pas bilingues (le Danemark, par exemple). De cette manière, les élèves devraient acquérir la langue étrangère plus vite que les autres. C'est vrai que ça dépend aussi si l'établissement est CILE 1 ou CILE 2 (nous renvoyons à la page 19). A mon avis, parfois ce n'est pas surtout le nombre d'heures qui donne de meilleures résultats mais d'autres facteurs dont je vais parler après.

D'autre part, j'ai observé que parfois les professeurs n'ont pas toujours de matériel, surtout dans le cas du français. Il y a des écoles qui comptent avec beaucoup de matériel fait par les enseignants et parfois ils ne veulent pas le partager avec les autres, ce qui complique énormément le travail en général.

Ensuite, je pourrais faire aussi référence au nombre d'élèves qu'il y a dans les classes des écoles et des lycées, étant la moyenne en 25 élèves plus ou moins. Dans certaines écoles il y en a même 30. D'après moi, cela est trop pour bien travailler en cours de langue étrangère ou en DNL. Si nous voulons de bons résultats et des améliorations chez nos élèves, nous ne pouvons pas avoir une classe si chargée. De cette façon, c'est plus compliqué de travailler la production orale ou faire des jeux avec les élèves, des projets, des dynamiques etc.



« Por cierto : como oyentes de las noticias emitidas en la televisión y radio españolas esperamos poder escuchar hablar algún día, en versión original a cualquier extranjero noticiable, y algo más que una sola palabra testimonial » (Mutschler, 2013: 22). Avec cette citation, je voudrais exprimer que je trouve que presque tout le poids de ce phénomène réside dans la mentalité de notre pays. En d'autres termes, je crois que c'est une question de la façon dont la société met en valeur l'utilisation des langues. Nous arrivons à cela pas seulement à travers l'enseignement aux écoles, aux lycées, aux Universités, etc., mais aussi dehors, dans notre quotidienneté. A titre d'exemple, dans les médias (la télévision, la radio, etc.).

Au Danemark, rien n'est traduit, ce qui permet aux citoyens de travailler les langues pendant la journée. Si nous allons au cinéma là-bas, nous trouvons des films en version originale sous-titré en danois, mais jamais traduit. Si les enfants regardent des dessins animés, ils le font en version originale, donc quand ils commencent l'école, ils ont déjà une certaine prédisposition pour l'apprentissage des langues étrangères. Et pareil pour le reste de la population, les jeunes, les adultes et même les personnes âgées savent maîtriser au moins l'anglais. En Espagne, c'est tout le contraire. Nous avons même du mal à trouver des films en version originale et, par exemple, dès qu'un étranger parle dans les informations, une petite voix espagnole lui coupe la parole, nous empêchant d'écouter la langue originale.

Ce phénomène influe énormément sur le processus d'enseignement-apprentissage des élèves. Il est vrai que nous n'avons pas vécu la même histoire que le Danemark et cela a des influences sur l'actualité. Cependant, nous devons avancer peu à peu et essayer de changer cela. Par ailleurs, cela pourrait nous enrichir pas seulement au niveau linguistique, mais aussi culturel ou politique.

Finalement, je voudrais remarquer un des facteurs les plus importants dans le processus d'enseignement-apprentissage des élèves : la formation des enseignants. Gaudó, professeur de français pendant des années à l'IES Pilar Lorengar et d'allemand à l'IES Goya à Saragosse (Espagne) met l'accent, entre autres facteurs, sur la formation des enseignants. Elle remarque qu'il y a un manque énorme de formation didactique et méthodologique de l'enseignement bilingue (Gaudó, 2013).

Nous avons vu le parcours qu'une professeure d'Andorra a fait là où elle travaillait en commençant par la maternelle et en arrivant au lycée. Cependant, je voudrais aller un peu plus loin et arriver à l'endroit où nous, les futurs enseignants, recevons une formation, c'est-à-dire, les universités. En tant qu'étudiante et future professeure à l'école primaire, j'ai eu la possibilité de suivre mes études à l'Université de Saragosse et de choisir une spécialité.

Pour devenir enseignante à l'école primaire, il faut faire quatre ans d'études, trois années communes pour tout le monde puis une autre dédiée à la spécialité (choix à volonté : le sport, la musique, une langue étrangère –l'anglais ou le français-, linguistique et audition, et pédagogie thérapeutique). Dans mon cas, j'ai choisi la langue française afin d'être professeure de cette langue et des autres matières communes à l'école primaire, telles que les sciences naturelles

et sociales, les mathématiques, la langue espagnole, etc. Le programme de la dernière année de nos études est composé par presque 4 mois de formation dans cette spécialité puis 3 mois de stage dont 1 mois est consacré au stage de la spécialité. Et après cela, nous sommes des professeurs spécialisés. Est-il possible ? Pouvons-nous être compétents avec ce type de formation ? Sommes-nous des spécialistes en si peu de temps ?

Par ailleurs, le niveau des spécialités en langue étrangère est insuffisant. On ne nous exige aucun niveau pour choisir la spécialité d'anglais ou de français. Il est vrai qu'il est recommandé d'avoir un niveau B2 pour mieux suivre les cours. Est-il vrai ? Un B2 ? Et la réalité est bien différente. Comment voulons-nous améliorer cette situation si les formateurs ne sont pas bien formés ? Cela est une réalité qui, malheureusement, existe.

Au Danemark, les professeurs sont une des bases les plus importantes de la société (Nous renvoyons à la page 27). Ils doivent parler au moins deux langues étrangères, celles qui sont enseignées à l'école, en suivant beaucoup d'heures par semaine. La formation des enseignants est essentielle pour garantir une éducation de qualité chez les enfants. En Espagne, je n'ai eu que deux matières en langue étrangère pendant les trois années générales (avec un niveau exigé très bas) puis après les 4 mois de spécialité.

Après avoir vu plusieurs raisons qui répondent à quelques questions, quelques doutes et aux résultats obtenus par rapport aux programmes bilingues, je voudrais proposer des mesures éducatives pour m'aider à les prendre en compte en tant que future enseignante, ainsi qu'à ceux qui, comme moi, veulent changer cette situation afin d'améliorer le futur de nos élèves, du futur de notre pays.

- Motiver nos élèves à apprendre une langue étrangère et qu'ils puissent voir la richesse que cela peut leur donner au niveau culturel et linguistique, parmi d'autres.

Une professeure spécialiste en anglais, Vanesa Julián, qui travaille au CPR d'Andorra exprime: « Si mi trabajo pudiera ser enmarcado en el conjunto de una compleja misión, diría sin tapujos que consiste en lo siguiente: « ...lograr que los niños y niñas a mi cargo incrementen su interés por las lenguas, así como el respeto y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y que puedan usar y aprender las lenguas de manera más autónoma, eficaz y feliz » (Julián, Elena, 2010: 41). D'après moi, s'ils sont plus motivés et intéressés à apprendre une langue étrangère, cela sera plus facile pour eux. Ainsi, notre rôle comme professeurs est celui de faire de notre mieux pour motiver nos élèves, pour qu'ils puissent voir l'utilité des langues, le côté amusant, enrichissant et séduisant.

- Formation de qualité pour les enseignants. Il doit avoir une bonne formation dès le commencement des études à l'université pour les étudiants et une formation permanente pour les professeurs.

A l'université, si les étudiants veulent choisir une spécialité en langue étrangère, ils devraient avoir un niveau C1 minimum, ainsi qu'un B2 dans une autre langue. D'autre part, pour ceux qui veulent choisir une spécialité dans un autre domaine, il serait bien de leur exiger un B2 dans une ou deux langues (parmi lesquelles l'anglais devrait figurer).

En ce qui concerne les professeurs, ils devraient se former de façon continue à travers des séjours linguistiques, des conférences, des rencontres avec d'autres professeurs pour améliorer les ressources, etc. afin de garantir le succès chez nos élèves et de conserver une qualité dans l'enseignement. « C'est surtout sous forme de formation permanente que l'on peut se préparer à travailler dans l'enseignement bilingue. Le stage de formation initiale doit être suivi de nombreux moments de formation continue » (Duverger, 2005 : 129).

Selon Duverger, lorsque des sections bilingues sont mises en pratique dans l'enseignement scolaire, il faut que les enseignants fassent une sorte de stage de formation qui ne soit pas seulement adressé aux professeurs de langue étrangère (ou L2), mais aussi à ceux qui enseignent des DNL, et pour les responsables administratifs. De plus, nous renvoyons aux pages 10 et 11 pour les informations concernant la formation des enseignants selon Duverger.

Selon lui, il est essentiel de réfléchir à l'organisation de la formation des enseignants, c'est-à-dire, la formation initiale et continue des professeurs qui enseignent en langue étrangère (L2).

Si nous voulons une éducation de qualité dans nos programmes bilingues, il faut que nos enseignants soient bien préparés et que nous leur exigions un certain niveau dès le début, ainsi que garantir cette préparation tout au long de leur pratique enseignante.

- Réflexion permanente.

Un enseignant doit toujours penser aux processus d'enseignement-apprentissage, en se demandant de façon permanente si cela a bien marché ou s'il faut améliorer. « Aucun professeur ne peut prétendre être un enseignant digne de ce nom s'il ne se met pas en question périodiquement » (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 29).

L'inspectrice d'éducation Ortells, exprime qu'ayant des besoins sociaux, politiques et éducatifs, parmi d'autres, il faudrait s'arrêter et réfléchir à l'enseignement des langues étrangères à partir des résultats obtenus et de l'expérience vécue pendant ces dernières années afin d'améliorer.

D'après Duverger, de nombreuses interrogations sont encore soulevées concernant l'enseignement bilingue. « Ces interrogations montrent que les recherches sont indispensables en sociolinguistique, psycholinguistique, neurobiologie, etc. » (Duverger, 2005 : 145).

- Changement de mentalité.

Comme j'ai déjà dit avant, l'importance de l'utilisation des langues par une société est essentielle dans l'acquisition de celles-ci. En Espagne, il faut que des années passent pour que cela puisse améliorer. Cependant, il faut rester positif et essayer d'avancer peu à peu dès maintenant pour qu'un changement de mentalité chez la population espagnole puisse avoir lieu.

Duverger affirme que « mettre en place un enseignement bilingue dans un contexte scolaire structurellement monolingue depuis des dizaines d'années, voire des siècles, n'est pas anodin : c'est mettre en question des mentalités, des certitudes, des pratiques, des structures – et croire que ce dispositif peut être « greffé » sans rien changer aux habitudes est une erreur » (Duverger, 2005 :116).

- Amélioration des ressources.

Il est vrai que nos programmes bilingues seront plus efficaces avec des changements tels qu'une réduction dans le nombre d'élèves (presque la moitié), une augmentation du nombre de professeurs en langue étrangère dans une classe et plus de ressources matériels. Néanmoins, si nous faisons une comparaison avec le Danemark, notre pays n'a pas la même situation politique, sociale et économique. De cette manière, nous ne pouvons pas avoir l'intention de changer tout d'un coup tenant compte de nos possibilités et nos limitations.

Néanmoins, il faut rester positif et faire de notre mieux pour faire ce que nous pouvons en tant qu'enseignants avec ce que nous avons. Et cela est déjà beaucoup.

#### **4. Conclusions.**

Avec ce travail sur les programmes bilingues, je cherchais surtout à faire une recherche sur l'origine de ceux-ci et de quoi il s'agissaient. De plus, j'ai pris un modèle de système éducatif nordique (le danois) étant donné que je suis allée avec une bourse Erasmus où j'ai pu constater un système avec une très bonne qualité éducative, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Après mon retour, j'ai eu envie de savoir plus sur l'enseignement des langues étrangères en Espagne, ainsi que sur ce qui ne marche pas vraiment et trouver des raisons pour l'améliorer. Par ailleurs, j'ai eu la possibilité de mettre en œuvre un projet planifié par moi-même dans une école bilingue espagnol-français à Saragosse (Espagne) afin d'analyser des résultats réels et de proposer des mesures pour notre avenir.

Je suis ravie d'avoir pu faire une recherche sur ce sujet, qui m'a permis de me rendre compte des points forts et des faiblesses de ces programmes. Il est vrai qu'il nous reste encore un long chemin à parcourir afin d'améliorer, comme nous avons déjà vu dans l'analyse des programmes bilingues et des résultats, ainsi que beaucoup à apprendre d'autres modèles dans le monde. Parfois nous ne pouvons pas tout transporter, mais notre défi comme enseignants est celui d'essayer de mélanger tout ce que nous pouvons apprendre et de voir comment cela peut être intégré dans notre système.

Ce qui est évident c'est que l'enseignement bilingue est en train de progresser dans le monde actuel et nous devons réagir. « Il n'est plus une mode mais un besoin réel » (Duverger, 2005 : 141). Alors, étudiants, enseignants des écoles, des lycées, des universités, familles et le reste du monde, mettons-nous la main à la pâte et faisons de notre mieux pour avancer peu à peu dans cet incroyable chemin (même parfois avec un sac à dos très lourd) qui nous promet des choses magnifiques et enrichissantes comme sont les langues et tout ce qu'elles peuvent nous apporter.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- A. Prisbrey, C. (2013). Bilingüismo. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 19-20.
- Alcalá, M.L. (2010). Modelos bilingües en nuestra provincia. *Somos Europa: Lenguas Extranjeras y Programas Europeos. A tres bandas*, 34, 60-62.
- Bertaux, P. (2000). Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues in Marsh David et Langé Gisela (Ed.). *Using languages to learn and learning to use languages*. University of Jyväskylä, Finland, 1-16.
- Bescós, M., Rivera, P., Soler, M. (2011). Los intercambios escolares fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón. Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3, 18.
- Blondin, C. (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française en Belgique : état de la question. *Journal de l'immersion journal. Volume 25, 2*, 19-31.
- Bya, N., Chohey-Paquet, M. (2004). L'enseignement bilingue : « l'immersion linguistique » CLIL/EMILE.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001)*. Paris : Édition Didier.
- Camba, M. (2011). Radiografía de las secciones bilingües. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón. Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3, 8-9.
- Dobson, A., Pérez, M.D., Johnstone, R. (2006). *Programa de educación bilingüe en España. Informe de evaluación*. British Council. Ministerio de Educación.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Escalona, P. (2011). Tutor y auxiliar de conversación. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón. Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3, 20.
- Fruhauf, G., Coyle, C., Christ, I. (1997). *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère : pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar : Sticking europees platform voot het Nederlandse.
- Gaudó, C. (2013). BILI: Enseñanza bilingüe, un escenario pedagógico. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 14-18.
- Hazette, P. (2004). L'enseignement bilingue : « l'immersion linguistique » CLIL/EMILE. Cabinet du Ministre de l'Enseignement Fondamental de la Communauté Française.
- Herreras, C. (1998). *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Julián, V., Elena, V. (2010). La enseñanza de las lenguas extranjeras: reflexiones de una maestra. *Somos Europa: Lenguas Extranjeras y Programas Europeos. A tres bandas*, 34, 41-42.

- Liberal, M. (2010). Lenguas extranjeras y programas con el exterior en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Somos Europa: Lenguas Extranjeras y Programas Europeos. A tres bandas*, 34, 38-40.
- Liberal, M. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 6-9.
- Long, M. (2009). Une approche basée sur une tâche. *Encuentro*, nº18,62.
- López, M.J. (2013). Malos tiempos para el bilingüismo. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 21.
- Martín, M.R., Bruce, C. (2010). Auxiliares de conversación. *Somos Europa: Lenguas Extranjeras y Programas Europeos. A tres bandas*, 34, 77-80.
- Mutschler, R. (2013). Experiencias en un colegio bilingüe alemán. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 22.
- Newnham, H., TWOHIGG, L. (2011). Auxiliares de conversación. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón. Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3, 21.
- Ortells, A. (2013). Sobre enseñanzas bilingües. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 10-13.
- Piaget, J. (1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. 8<sup>ème</sup> édition. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Robert, J., Rosen, E., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Sarragosse, A. (2011). La main à la pâte. Enseñar las Ciencias y la tecnología en francés. *El aprendizaje de lenguas extranjeras en Aragón. Aragón educa: revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3, 11.
- Torrado, M. (2013). Cinco años de experiencias con el Currículo Integrado del Proyecto Bilingüe MEC/British Council en el CEIP Rosales del Canal. *La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. Revista digital de FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)*, 10, 23-25.
- Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur une tâche. *Encuentro*, nº18, 60-66.

## ANNEXES

### Annexe I

| Danish mark | Explanation of the mark         | Equivalent ECTS mark |
|-------------|---------------------------------|----------------------|
| 12          | For an excellent performance    | A                    |
| 10          | For a very good performance     | B                    |
| 7           | For a good performance          | C                    |
| 4           | For a fair performance          | D                    |
| 02          | For an adequate performance     | E                    |
| 00          | For an inadequate performance   | Fx                   |
| -3          | For an unacceptable performance | F                    |

### Annexe II

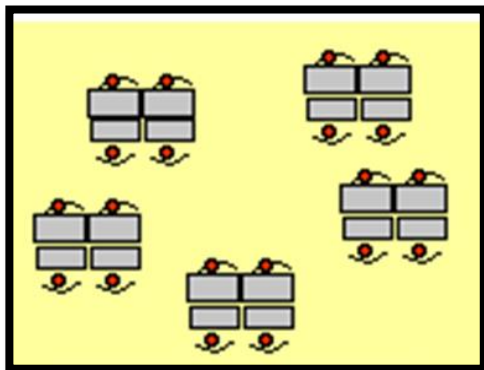
The image displays ten monthly calendars for the year 2023, arranged in three rows. Each calendar is titled with the month name in Spanish (SEPTIEMBRE, OCTUBRE, NOVIEMBRE, DICIEMBRE, ENERO, FEBRERO, MARZO, ABRIL, MAYO, JUNIO) and shows the days of the month with color-coded numbers. The days of the week are abbreviated as L, M, X, J, V, S, D. The colors used are red, green, and blue.



## Annexe III

*Organisation: espaces, groupements*

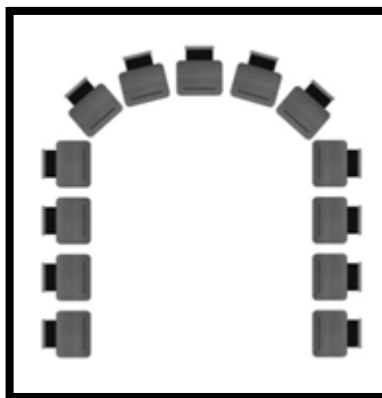
Les activités seront développées différemment, regroupées en divers types d'espaces.



Les élèves de la classe de la sixième seront placés par groupes de quatre personnes pour faire la recherche, etc. favorisant l'apprentissage collaboratif et l'attention au moment de l'explication des consignes de travail. Chacun d'entre eux aura un rôle différent : le **facilitateur-modérateur** (contrôle des dialogues du groupe et que tout le monde fasse son rôle), le **secrétaire** (quelqu'un qui distribue le matériel à son groupe,

écrit tout ce que le groupe doit présenter et faire, le bilan des dialogues, le contrôle d'assistance des membres du groupe, etc.), le **porte-parole** (aide le secrétaire à faire ses fonctions et en plus, il parle au nom du groupe) et le **superviseur/coordonnateur** (il a aussi le rôle de garder et veiller sur le travail fait, il parle avec la professeur du travail du groupe, etc.). Ainsi, le professeur sera placé à côté du tableau pour que tous les élèves puissent le voir. Cependant, il bougera tout le temps pendant le travail des élèves pour les aider et les guider.

En deuxième lieu, les élèves seront placés en disposition de « U » pour les activités où les apprenants doivent faire des exposés, la coévaluation, parler entre eux et avec le professeur, etc. De cette façon, il y aura une ambiance sympathique, interactive, communicative et elle stimulera la collaboration et la participation des élèves. Ainsi, le professeur sera placé en face d'eux, dans l'espace restant pour que les apprenants puissent le voir. Néanmoins, il est vrai que le plus important ici c'est la disposition des élèves, car ce sont eux qui doivent se voir.



## Annexe IV

Tout d'abord, pour la **production écrite** nous avons élaboré une grille avec des paramètres pragmatiques et sociolinguistiques, des capacités linguistiques et la présentation. Voici la grille concernant la production écrite:

| <b>CAPACITÉS PRAGMATIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES (4 points)</b>  |   |
|---|---|
| Il est capable de respecter les consignes pour mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.   | 2 |
| Il est capable de décrire de manière simple des informations en utilisant des expressions simples sur le sujet traité.  | 2 |
| <b>CAPACITÉS LINGUISTIQUES (4 points)</b>   |   |
| <i>Lexique</i>  |   |
| Il est capable d'utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée.  | 1 |
| <i>Orthographe lexicale</i>   |   |
| Il sait mettre en pratique les règles orthographiques traitées en cours.  | 1 |
| <i>Morphosyntaxe/orthographe grammaticale</i>   |   |
| Il peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée, mais il commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. | 1 |
| <i>Cohérence et cohésion</i>  |   |
| Il est capable de produire un texte simple et cohérent et de relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que : mais, alors, et, parce que.            | 1 |
| <b>PRÉSENTATION (2 points)</b>  |   |
| <i>Ordre</i>  |   |
| Il est capable de suivre un ordre cohérent.   | 1 |
| <i>Lisibilité</i>   |   |
| Il est capable d'écrire avec une certaine précision et soin dans sa trace écrite.   | 1 |

Ensuite, pour la **production orale** nous avons préparé une grille avec des paramètres des aspects linguistiques, pragmatiques et expressifs. Voici la grille concernant la production orale:

| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points)</b>   |     |
|---|-----|
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | 1,5 |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | 1,5 |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | 2   |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points)</b>  |     |
| Fluidité  | 2   |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points)</b>  |     |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...)   | 1   |
| La posture et la gestuelle  | 1   |
| Aisance   | 1   |

En ce qui concerne la **compréhension écrite** nous avons préparé une grille avec des paramètres généraux. Voici la grille concernant la compréhension écrite:

| <b>ASPECTS GENERAUX (10 points)</b>   |   |
|---|---|
| Il comprend les consignes écrites   | 3 |
| Il comprend les informations simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent par rapport aux voyages et à la culture française. | 7 |

En ce qui concerne la **compréhension orale** nous avons aussi détaillé une grille avec des paramètres généraux. Voici la grille concernant la compréhension orale:

| <b>ASPECTS GENERAUX (10 points)</b>   |   |
|---|---|
| Il comprend les consignes orales d'une manière générale                             | 5 |
| Il est capable d'être cohérent à l'oral par rapport à ce qu'il a compris            | 1 |
| La posture et la gestuelle (expressivité)   | 1 |
| Il comprend les informations des camarades de la classe pendant leurs présentations | 3 |

## Annexe V

## Coévaluation

| PRÉSENTATION GROUPE « X »  |        |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Jamais | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  |        |         |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire</b> adéquat.                                 |        |         |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     |        |         |          |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              |        |         |          |
| Le groupe fait attention à l'intonation, le rythme et les pauses.                |        |         |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. |        |         |          |

## Autoévaluation

| DANS LE PROJET « ON PART EN VOYAGE », J'AI...   |        |         |          |
|---|--------|---------|----------|
|   | Jamais | Parfois | Toujours |
| J'ai pu comprendre les consignes sur le projet par écrit (CE).                              |        |         |          |
| J'ai pu comprendre en général les informations qu'on a cherchés sur la région choisie (CE). |        |         |          |
| J'ai pu comprendre les consignes sur le projet à l'oral (CO).                               |        |         |          |
| J'ai compris les informations présentées par les autres groupes (CO).                       |        |         |          |
| J'ai été capable d'écrire les informations sur ma région de la France dans l'affiche (PE).  |        |         |          |
| J'ai été capable de présenter les informations sur notre région à l'oral                    |        |         |          |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| (PO).   |  |  |  |
| J'ai collaboré avec mon groupe et on a pris des décisions ensemble.           |  |  |  |
| J'ai développé correctement mon rôle dans le groupe.                          |  |  |  |
| Tout le monde dans mon groupe a travaillé.                                    |  |  |  |
| Il y a eu une bonne ambiance dans le groupe.                                  |  |  |  |
| J'ai été capable d'écrire les points forts et faibles de chaque groupe.       |  |  |  |
| Avec ce projet j'ai appris des choses intéressantes sur la culture française. |  |  |  |
| Je me suis amusé.   |  |  |  |

Annexe VI

| PRÉSENTATION GROUPE 1  |        |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Jamais | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  |        | X       |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire adéquat</b> .                                |        | X       |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     |        | (X)     | X        |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              |        | X       |          |
| Le groupe fait attention à l' <b>intonation</b> , le rythme et les pauses.       | X      |         |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. |        | X       |          |

| PRÉSENTATION GROUPE 2  |        |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Jamais | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  |        | X       |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire adéquat</b> .                                |        | X       |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     | X      |         |          |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              |        | X       |          |
| Le groupe fait attention à l' <b>intonation</b> , le rythme et les pauses.       |        | X       |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. | X      |         |          |

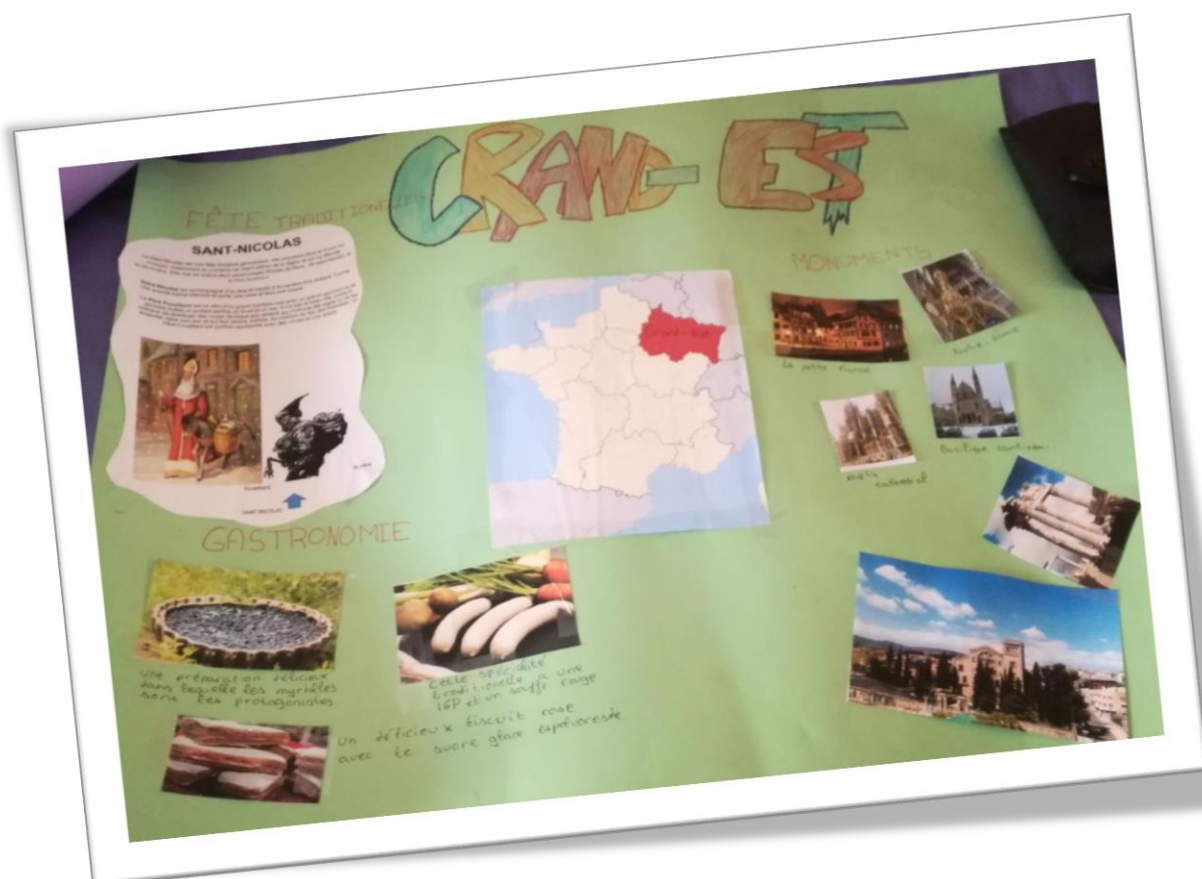
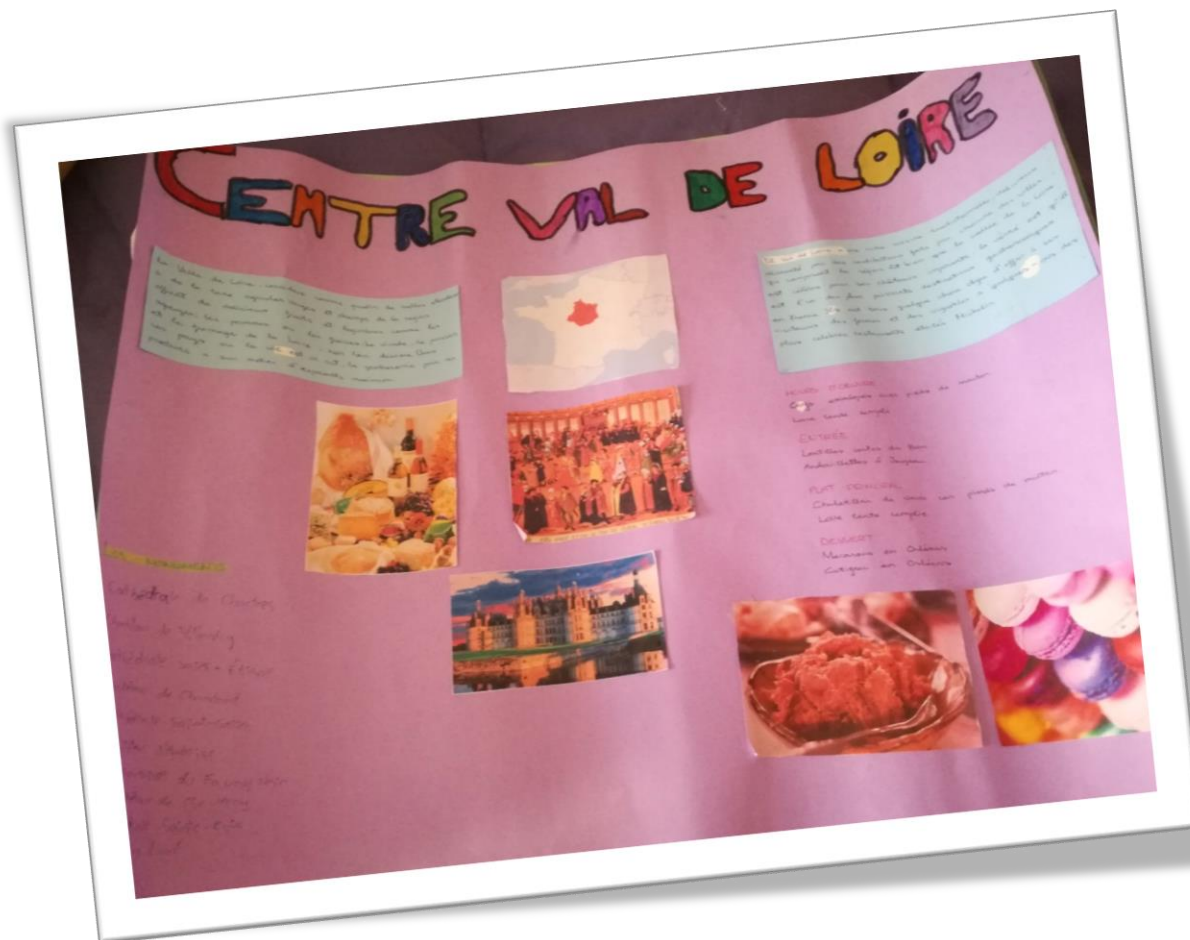
| PRÉSENTATION GROUPE 3  |                |         |          |
|--|----------------|---------|----------|
|  | Jamais         | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  | <del>(X)</del> | X       |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire adéquat</b> .                                | X              |         |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     |                |         | X        |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              | X              |         |          |
| Le groupe fait attention à l' <b>intonation</b> , le rythme et les pauses.       |                | X       |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. | X              |         |          |

| PRÉSENTATION GROUPE 5  |        |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Jamais | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  |        | X       |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire adéquat</b> .                                |        | X       |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     |        |         | X        |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              |        | X       |          |
| Le groupe fait attention à l' <b>intonation, le rythme et les pauses</b> .       | X      |         |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. | X      |         |          |

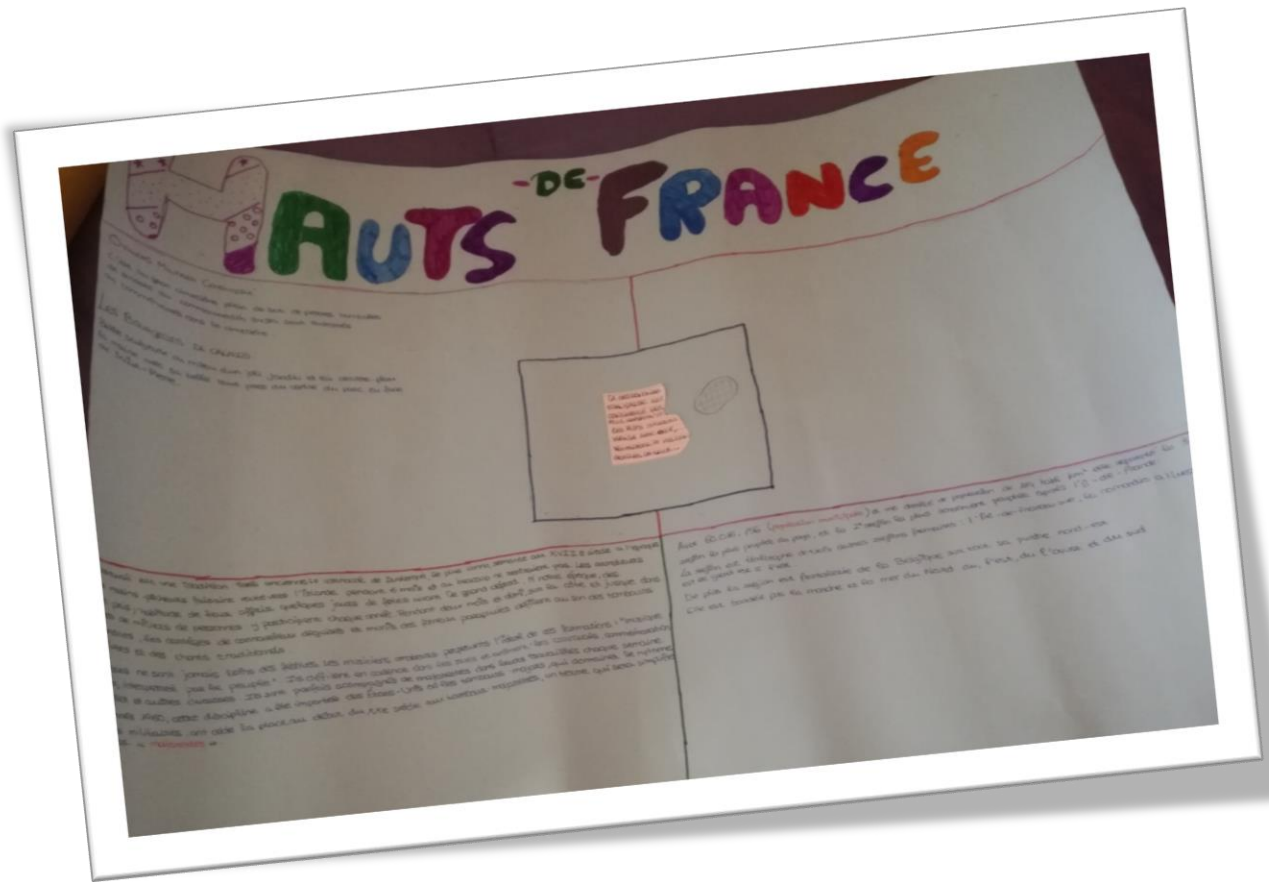
| PRÉSENTATION GROUPE 4  |        |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Jamais | Parfois | Toujours |
| Le groupe <b>s'exprime bien</b>  |        |         |          |
| Le groupe utilise un <b>vocabulaire adéquat</b> .                                |        |         |          |
| Le groupe emploie des structures et des formes <b>grammaticales</b> simples.     |        |         |          |
| Le groupe parle avec une certaine <b>fluidité</b> .                              |        |         |          |
| Le groupe fait attention à l' <b>intonation, le rythme et les pauses</b> .       |        |         |          |
| Le groupe a une bonne <b>posture</b> et fait des gestes pendant la présentation. |        |         |          |

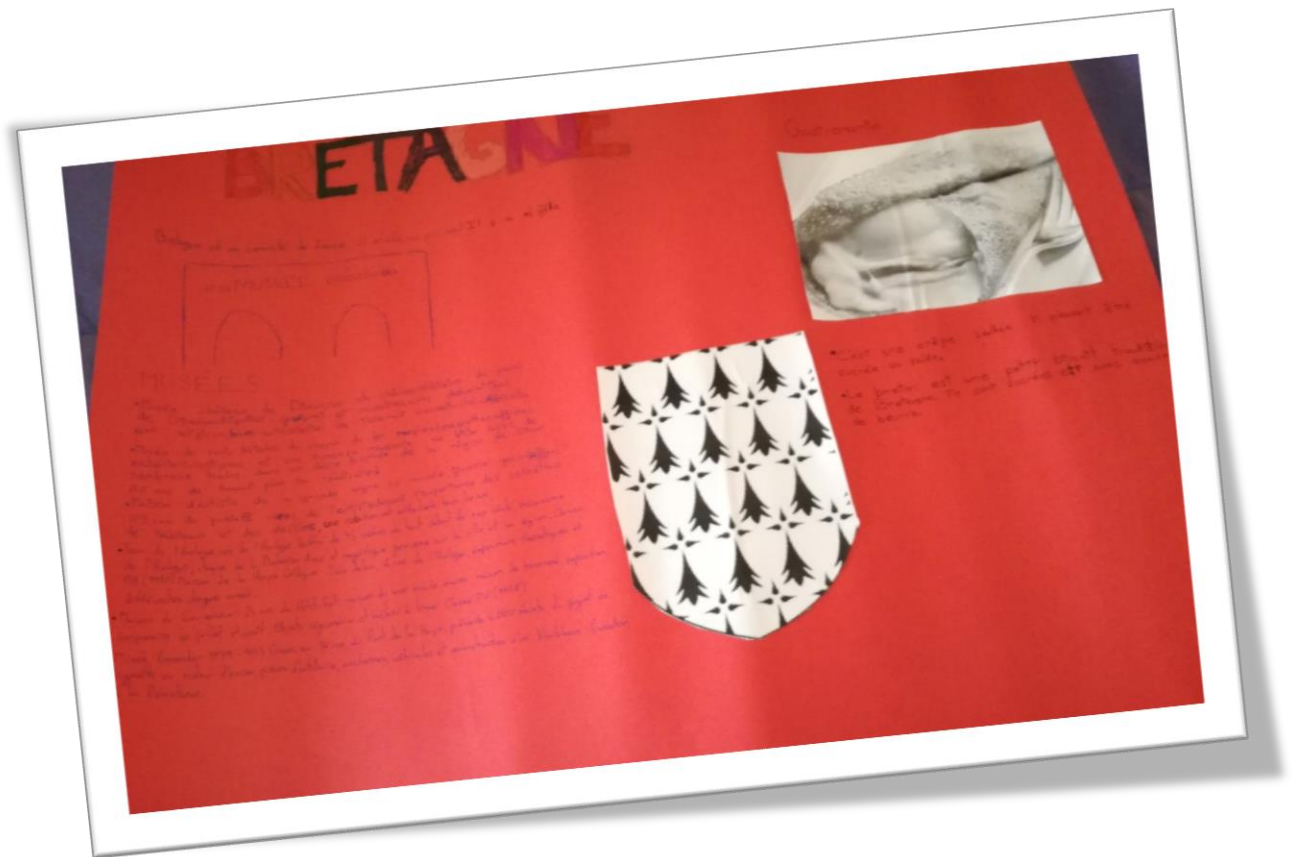


Annexe VII









Annexe VIII

Grilles de production orale par groupes :

**GROUPE 1 (HAUTS DE FRANCE): 7**

|   |                 |
|---|-----------------|
| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 2,5</b>  |                 |
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | <b>1,25/1,5</b> |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | <b>1,25/1,5</b> |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | <b>1,5/2</b>    |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points): 1,5</b>   |                 |
| Fluidité  | <b>1,5/2</b>    |
|   |                 |

| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points): 3</b>                   |     |
|---|-----|
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...) | 1/1 |
| La posture et la gestuelle                                | 1/1 |
| Aisance   | 1/1 |

## **GROUPE 2 (BRETAGNE): 5,25**

| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 2</b>  |         |
|---|---------|
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | 0,5/1,5 |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | 0,5/1,5 |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | 1/2     |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points) 1</b>  |         |
| Fluidité  | 1/2     |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points): 2,25</b>  |         |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...)   | 0,75/1  |
| La posture et la gestuelle  | 0,5/1   |
| Aisance   | 1/1     |

## **GROUPE 3 (GRAND-EST): 5**

| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 2</b>  |         |
|---|---------|
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | 0,5/1,5 |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | 0,5/1,5 |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | 1/2     |
|   |         |

|   |        |
|---|--------|
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points): 1</b>                 |        |
| Fluidité  | 1/2    |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points):2</b>                    |        |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...) | 0,75/1 |
| La posture et la gestuelle                                | 0,25/1 |
| Aisance   | 1/1    |

### **GROUPE 4 (CENTRE VAL DE LOIRE): 6,05**

|   |         |
|---|---------|
| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 2,8</b>  |         |
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | 0,8/1,5 |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | 1/1,5   |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) | 1,25/2  |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points): 1,25</b>  |         |
| Fluidité  | 1,25/2  |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points): 2</b>   |         |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...)   | 0,5/1   |
| La posture et la gestuelle  | 0,5/1   |
| Aisance   | 1/1     |

### **GROUPE 5 (ILE DE FRANCE): 6,25**

|   |          |
|---|----------|
| <b>ASPECTS LINGUISTIQUES (5 points): 3</b>  |          |
| Aspects phonétiques et phonologiques (prononciation, intonation... ; Peut s'exprimer de façon suffisamment clair)   | 0,75/1,5 |
| Aspects lexicaux (Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat)  | 1/1,5    |
| Aspects grammaticaux ou morphosyntaxiques (peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence d'erreurs élémentaires. Place des éléments dans la phrase, terminaisons verbales, | 1,25/2   |

|   |        |
|---|--------|
| genres des noms, présence des articles, prépositions, etc.) |        |
| <b>ASPECTS PRAGMATIQUES (2 points): 1,5</b>                 |        |
| Fluidité  | 1,5/2  |
| <b>ASPECTS EXPRESSIFS (3 points): 1,75</b>                  |        |
| L'intonation expressive (pauses, accents d'insistance...)   | 0,75/1 |
| La posture et la gestuelle                                  | 0,25/1 |
| Aisance   | 0,75/1 |