



HAL
open science

Intégration d'un parcours d'initiation au DELF Junior aux programmes français du Cycle 3 en école d'immersion aux États-Unis

Violette Dunn

► **To cite this version:**

Violette Dunn. Intégration d'un parcours d'initiation au DELF Junior aux programmes français du Cycle 3 en école d'immersion aux États-Unis. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01753152

HAL Id: dumas-01753152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753152v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



Intégration d'un parcours d'initiation au DELFF Junior aux programmes français du Cycle 3 en école d'immersion aux États-Unis

DUNN (LANNES)
Violette
N° d'étudiant : 10492615

Sous la direction de Martine PONS

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2, Mention Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Étrangère - 30 crédits
Parcours à distance, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017

Les limites de mon langage sont les limites de mon univers.

Ludwig Wittgenstein

J'apprends chaque jour pour enseigner le lendemain.

Émile Faguet

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Martine Pons pour sa disponibilité et ses conseils durant la rédaction.

Je remercie mon directeur d'établissement Mr. Pasquet pour m'avoir laissé l'opportunité et la liberté pédagogique de mettre en place ce projet, ainsi que mon tuteur Mr. Biron.

Je remercie Corinne et Fanchon des Alliances Françaises de San Diego et Pasadena pour m'avoir renseignée en détail sur les formalités du DELF.

Je remercie Josh pour m'avoir aidée à m'organiser lors de cette année chargée. Merci aussi à Françoise, Gévy, Colette et Olivia d'avoir pris le temps de me conseiller sur l'écriture.

Enfin, un grand merci à mes élèves pour leur intérêt et leur participation, puis pour me donner envie d'explorer le monde pédagogique et d'innover en classe !



DÉCLARATION

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

NOM : LANNES - DUNN

PRENOM : VIOLETTE

DATE : 05/08/2017

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	6
Sigles et abréviations utilisés.....	8
Introduction	9
Partie 1 - Présentation du cadre du projet.....	12
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU TERRAIN.....	13
1. LA SPECIFICITE DES ECOLES FRANÇAISES A L'ETRANGER.....	13
2. L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE AMERICAIN ET CALIFORNIEN	16
3. L'EVALUATION EN ECOLE ELEMENTAIRE	18
CHAPITRE 2. DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DU PROJET.....	21
1. LA PETITE ÉCOLE DU LYCEE FRANÇAIS DE SAN DIEGO	21
2. LE CURRICULUM LINGUISTIQUE	23
3. NAISSANCE DU PROJET.....	25
CHAPITRE 3. MISE EN PLACE DU PROJET ET METHODOLOGIE.....	28
1. INTEGRATION DU DELF.....	28
2. CREATION DU PARCOURS	32
3. MODALITES DE RECUEIL DES DONNEES	33
Partie 2 - Ancrage théorique du projet.....	36
CHAPITRE 4. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : ANALYSE CONTRASTIVE ENTRE LES BO DU MEN ET LE CECRL	37
1. L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE LANGAGIER EN IMMERSION	37
2. COMPLEMENTARITE DES CURRICULUMS ET DES PRECONISATIONS	39
3. LES APPORTS DES APPROCHES DU FLE.....	41
CHAPITRE 5. L'EVALUATION ET L'AUTONOMISATION POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	43
1. LES FONCTIONS DE L'EVALUATION POUR L'ENSEIGNANT.....	43
2. LES OUTILS EVALUATIFS AU SERVICE DE L'APPRENANT	44
3. L'AUTONOMISATION	46
CHAPITRE 6. OUTILS AU SERVICE DE L'INGENIERIE DE L'EDUCATION.....	48
1. LES PROGRESSIONS	48
2. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	49
3. SPECIFICITE DE LA PREPARATION AUX EXAMENS	50

Partie 3 - Analyse du projet.....	52
CHAPITRE 7. CHOIX PEDAGOGIQUES	53
1. ROLES DE L'ENSEIGNANT	53
2. SELECTION DES CONTENUS EN FONCTION DE L'AGE DES APPRENANTS	55
3. FORMATS ET SUPPORTS DES ACTIVITES	57
CHAPITRE 8. RECEPTION DU PROJET PAR LES ACTEURS.....	60
1. APPROPRIATION PAR LES APPRENANTS	60
2. RECEPTION PAR LES ACTEURS INDIRECTEMENT IMPLIQUES.....	62
CHAPITRE 9. ANALYSE DES PRATIQUES ET DE LEURS APPORTS	65
1. VALORISATION DE L'AUTONOMIE DES APPRENANTS	65
2. ÉLARGISSEMENT VERS L'INTERCULTUREL	67
3. APPORTS LINGUISTIQUES	69
 Partie 4 - Propositions d'améliorations.....	 72
CHAPITRE 10. AMELIORATIONS INGENIERIQUES DU PARCOURS	73
1. MISE EN PLACE DU PARCOURS.....	73
2. DIFFERENCIATION	73
3. ÉVALUATION.....	74
 Conclusion.....	 76
 Bibliographie.....	 79
Sitographie	81
Table des annexes.....	83
Table des matières.....	84

Sigles et abréviations utilisés

5 ^e :	Classe de cinquième (deuxième année de collège)
6 ^e :	Classe de sixième (première année de collège)
AEFE :	Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger
CE :	Compréhension écrite
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP :	Centre International d'Études Pédagogiques
CM1 :	Classe Moyenne première année
CM2 :	Classe Moyenne deuxième année (dernière année d'école élémentaire)
CO :	Compréhension orale
DEL F :	Diplôme d'Étude de la Langue Française
FLE :	Français Langue Étrangère
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
PE :	Production écrite
PO :	Production orale
PPRE :	Programme Personnalisé de Réussite Éducative
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de recherches sur l'évaluation des besoins langagiers en école élémentaire d'immersion à San Diego aux États-Unis. Mon stage s'est orienté sur l'intégration dans un programme français d'un parcours pédagogique en Français Langue Étrangère. Je propose un parcours d'initiation à l'examen du DELF Junior (Diplôme d'Étude de la Langue Française) du Centre National d'Études Pédagogiques (CIEP) pour des élèves en fin d'école élémentaire, soit en Cycle 3 incluant le Cours Moyen 1 (CM1), le Cours Moyen 2 (CM2) et la Sixième (6^e).

Enseignante depuis 5 ans en tant que Professeur des Écoles à La Petite École et étant spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères, je me rends compte que mes jeunes apprenants plurilingues de 9-12 ans dans cette école d'immersion apprennent le français en suivant un programme pour francophone alors qu'un enseignement-apprentissage complémentaire en FLE serait grandement bénéfique tant pour leur apprentissage que pour la mise en valeur de leurs compétences en langue. Je souhaite donc valider et affiner certains de mes constats concernant la plus-value du FLE.

Lors de cette dernière année de Master FLE, mon intérêt se porte tout particulièrement sur l'importance de l'évaluation et ses différentes formes, dans un souci de me perfectionner pour pouvoir en faire bénéficier mes élèves. Je voudrais, à travers cela, les aider à prendre conscience de leurs compétences pour chaque activité langagière et éventuellement les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages. Je me demande donc si ces jeunes apprenants sont capables de discerner leurs points forts et faibles en situation de communication ? De ce fait, je me suis tournée vers les plateformes pédagogiques numériques pour ainsi leur proposer des activités qui tendent à développer l'autonomie des apprenants. La richesse d'Internet permet aussi de rendre plus actionnel leur apprentissage du français en les connectant au monde francophone à travers des supports authentiques variés. Cependant, auront-ils la volonté d'explorer ces activités et supports de leur propre gré ? De plus, aucune plateforme numérique n'est en place et cela est inconnu du public ciblé ; le matériel numérique à disposition est aussi une variable significative. Vais-je donc pouvoir mettre en place un parcours avec le matériel disponible et les apprenants joueront-ils le jeu ?

Dans mon contexte d'enseignement du français en milieu exolingue, il sera important de noter que le français est principalement une langue seconde ou de scolarisation pour les jeunes apprenants. Les élèves sont en immersion linguistique à l'école mais peu d'entre eux le sont de façon régulière dans un environnement francophone.

Ma motivation me pousse donc à développer un parcours qui favorise la valeur actionnelle de la langue. En effet, les programmes français de l'école élémentaire du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) en place mettent davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue comme une finalité en elle-même. D'où mon intérêt d'y intégrer une approche de l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE) qui s'appuie sur les approches actionnelles préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'objectif est d'utiliser la langue en tant qu'outil au service de la communication et de la réalisation d'actions. Cela va-t-il aider les apprenants à enrichir leurs compétences en langue et seront-ils motivés?

Même si les derniers programmes des Bulletins officiels du MEN font davantage ressortir l'aspect communicatif des différentes activités langagières, la mise en pratique de ces dernières reste cantonnée au domaine scolaire et est peu actionnelle. On peut faire le même constat sur les évaluations proposées qui portent principalement sur l'acquisition de compétences langagières. Cependant, le CIEP qui est une branche du MEN, a créé le diplôme du DELF pour évaluer les cinq activités langagières (compréhension orale/écrite et production orale/écrite – l'interaction orale est regroupée avec la production) en se basant sur les critères définis depuis 2001, par le Conseil de l'Europe dans le CECRL. Un examen du DELF permettrait-il donc aux apprenants d'autoévaluer leurs capacités à agir dans des situations de la vie quotidienne ?

Mon principal défi sera ici le décalage entre les compétences en français des apprenants et les attentes du diplôme international du DELF. Je dois donc adapter les activités proposées à mes apprenants de 9-12 ans. En effet, étant francophones, plurilingues et/ou en école d'immersion depuis plusieurs années, leurs compétences en français sont dans l'ensemble plus élevées que les attentes définies pour leur tranche d'âge. Le DELF Prim pour les 7-11 ans allant jusqu'au niveau A2 du CECR, ne permettrait pas de stimuler et d'évaluer les compétences des apprenants à leur juste valeur. Le DELF Junior/Scolaire pour les 12-17 ans couvrant du A1 au B2 est linguistiquement plus stimulant. Toutefois, les contenus thématiques créés pour des adolescents sont en partie inappropriés aux capacités cognitives d'apprenants plus jeunes. Dans l'objectif d'une

initiation, il est donc nécessaire de faire une sélection d'activités et de supports par niveau de langue mais aussi par contenu thématique.

Ma problématique est donc de savoir quels supports et contenus valoriser dans la mise en place d'un parcours d'initiation au DELF Junior en classe d'immersion pour permettre aux apprenants de bénéficier d'une perspective d'apprentissage en FLE ?

Afin de répondre à mes questions, je présenterai d'abord le cadre dans lequel j'ai réalisé mon stage, soit l'école d'immersion française où j'enseigne à San Diego, aux États-Unis. Je parlerai du terrain sociolinguistique et linguistique et de son influence sur l'apprentissage du français dans les écoles élémentaires du réseau de l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE). L'étude du contexte d'enseignement-apprentissage à La Petite École permettra de mettre en valeur le projet de stage. Je décrirai par la suite la mise en place de mon projet et la méthodologie employée. Dans un second temps, je proposerai une étude contrastive sur l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue maternelle et comme langue étrangère à travers les programmes pédagogiques. Puis seront définis les rôles clés de l'évaluation et de critères prédéfinis dans ce parcours. Je présenterai ensuite le choix des documents supports mis en avant lors de ce projet. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des différentes données relevées et à la confrontation des résultats avec mes attentes et hypothèses originales pour répondre à mes interrogations. Enfin, comme la création d'un parcours est rarement satisfaisante dans son ensemble, je partagerai mes réflexions sous forme de proposition d'amélioration du parcours mis en place concernant principalement la répartition des séquences, les supports et les activités visant l'autonomie des apprenants. Mes réflexions et ma perception et compréhension des objectifs en jeu n'ont cessé de mûrir au fil des séances et de mes recherches.

Partie 1

-

Présentation du cadre du projet

Chapitre 1. Présentation du terrain

L'enseignement du français en classe d'immersion à l'étranger reste propre à chaque établissement de droit privé. En effet, en fonction de l'environnement géographique et linguistique du public et des besoins, tout comme des objectifs d'établissement, chacun propose des programmes pédagogiques spécifiques. Commençons par présenter le contexte linguistique de notre recherche.

1. La spécificité des écoles françaises à l'étranger

Les écoles d'immersion françaises de par le monde sont toutes dans des situations uniques d'enseignement-apprentissage du français en fonction de leur environnement géographique, du profil sociolinguistique de leur public puis également suite à leurs choix pédagogiques.

1.1. Le statut des écoles du réseau AEFÉ

Le réseau de l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE) est le principal réseau d'écoles françaises à l'étranger. Sous la tutelle du Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, il est partenaire avec, entre autre, le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ces établissements offrent le cursus éducatif français qui peut aller de la Toute Petite Section à la Terminale. L'AEFE a trois missions à travers ses établissements :

- l'enseignement de la langue, de la culture et des valeurs françaises à tous ses apprenants
- la prise en considération et le respect de la langue et de la culture du pays d'accueil
- « une éducation plurilingue et interculturelle » (AEFE, 2013 : 8).

La majorité de ces établissements scolaires d'enseignement du français à l'étranger, sont tout ou progressivement homologués par le MEN. Cette homologation « [atteste] de leur conformité aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d'organisation applicables en France » (MEN, 2016). Ces établissements se doivent donc de suivre les directives du MEN pour conserver leur statut tout en ayant une certaine indépendance pédagogique, d'embauche ou financière en fonction de leur statut. Ils peuvent être en gestion directe par l'AEFE, conventionnés ou partenaires. Ces derniers, les plus indépendants et autonomes sont liés par un accord qui leur est propre. Par conséquent, les frais de scolarité de ces associations de droit privé sont élevés, voire très élevés. (d'environ \$10.000 à \$30.000 par an).

Le MEN précise que

l'enseignement français à l'étranger permet aux enfants français établis hors de France de suivre une scolarité similaire à la scolarité suivie par les enfants résidant en France [...et ces établissements contribuent aussi] au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs français et étrangers au bénéfice des élèves [...et] au rayonnement culturel de la France (2016).

Cette exportation des programmes français destinés à des apprenants francophones à l'étranger peut bénéficier d'adaptations dans des établissements ouverts à tous, accueillant aussi un grand nombre d'apprenants non francophones.

1.2. Les programmes pédagogiques

L'AEFE est consciente des défis linguistiques face à l'application des programmes français dans ses établissements et présente qu'un des défis des enseignants face au français « vient de la nécessaire « adaptation » des didactiques de Fle (français langue étrangère), FL2 (langue seconde) ou FLSco (langue de scolarisation), lesquelles ne peuvent absolument pas être pratiquées à l'identique de la France dans le réseau » (AEFE, 2013).

Chaque établissement est cependant unique et c'est pourquoi l'AEFE préconise de définir précisément la situation linguistique du pays, de l'établissement et des familles (2013) de sorte à mettre en place des programmes de remédiation linguistique en fonction des besoins des apprenants.

Tout comme les programmes, la formation du personnel enseignant est aussi régulée par les concours et formations nationales : Professeur des Écoles, Professeur Certifié ou Agrégé.

1.3. Les acteurs pédagogiques : les enseignants

Les agents des établissements français à l'étranger sont recrutés sous différents contrats. Nous allons nous pencher sur les enseignants qui peuvent être recrutés par l'AEFE sous forme de contrat d'expatrié ou de résident s'il sont titulaires de l'Education Nationale. Ces contrats durent généralement 5 ans, renouvelables une fois. Ces titulaires sont détachés temporairement de leurs académies pour enseigner à l'étranger ([Site AEFE](#)).

Les établissements peuvent aussi recruter sous contrat de droit local des enseignants titulaires en disponibilité ou des enseignants ayant d'autres certifications internationales. Cela reste à la discrétion des établissements, tout comme la durée des contrats.

Les enseignants titulaires sont principalement français mais les enseignants sous contrat local sont issus de diverses nationalités et ont des profils linguistiques variés.

Les critères d'homologations requièrent l'embauche de titulaires, en outre, la formation en FLE des enseignants n'est pas un prérequis. Les enseignants dispensent les programmes du MEN cependant les situations et besoins à l'étranger diffèrent de ceux en France car les apprenants ont des profils linguistiques et un rapport à la langue française variés comme nous le développerons ci-après. Ce multilinguisme pose par conséquent la question de l'adaptation des enseignants qui auraient aussi avantage à être formés en langue étrangère et tout particulièrement en FLE pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

1.4. Le public : les apprenants

Les établissements du réseau peuvent accueillir des apprenants de 2 à 18 ans, soit pour l'équivalent de la scolarité primaire, élémentaire et secondaire française. Les établissements sont ouverts à tous et accueillent donc un public de nationalité française, binationale ou internationale. Les apprenants peuvent être :

- des ressortissants français expatriés ou résidant dans le pays
- issus de familles plurinationales dont un pays francophone
- issus de familles d'origine locale ou internationale.

Les apprenants ont ainsi un rapport au français très divers :

- français comme langue maternelle : soit la première langue parlée par l'enfant et avec laquelle il s'exprime naturellement.
- français langue maternelle seconde (LM1) : dans le cas de familles plurilingues, on pourrait alors distinguer langue maternelle et langue paternelle. Cette LM2 est souvent un peu moins parlée et maîtrisée que la LM1.
- français langue seconde : une langue apprise et parlée en dehors du cercle familial (langue locale par exemple).
- français langue de scolarisation : la langue dans laquelle on apprend et parle à l'école.
- français langue étrangère : une langue apprise en tant que telle.

En contexte d'école d'immersion le FLE et le FLSco s'apparentent.

La multitude de ces profils linguistiques soulève donc l'opposition entre les théories de l'assimilation et de l'apprentissage des langues que Vygotski définit comme suit :

L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle (...). L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention (Vygotski cité par Dimova, 2015).

Il paraît donc primordial de prendre en compte ces deux théories pour offrir un enseignement-apprentissage des mieux adaptés. Mais avant tout, penchons-nous sur l'environnement de La Petite École de San Diego aux États-Unis.

2. L'environnement linguistique américain et californien

Les États-Unis, s'étalant sur plus de 9,6 million de km², sont classés comme le troisième ou quatrième (place disputée avec la Chine) plus grand pays. La large superficie de cet état fédéral marqué par ses multiples phases d'immigrations et conflits frontaliers, va expliquer un plurilinguisme riche maintenu jusqu'à nos jours grâce à diverses politiques linguistiques.

2.1. Les politiques linguistiques américaines

Les États-Unis d'Amérique ont la particularité de ne pas avoir de langue officielle au niveau fédéral et utilisent l'anglais comme la langue de facto dans une réalité plurilingue. En effet, d'après un rapport de 2011, « 20,8% des personnes [parlent] une langue autre que l'anglais à domicile » (United States of America Embassy, 2013). Ces langues ne sont cependant pas également réparties sur le territoire mais par foyers de concentration liés à l'immigration, aux conflits territoriaux et aux frontières.

Toutefois, chaque État est libre d'officialiser une langue, ce qu'ont fait 32 des 50 états, dont la Californie, en officialisant l'anglais (État-Unis, Wikipédia). Aucun état n'a adopté d'autres langues officielles telles que l'espagnol ou le français sauf Hawaï qui, bilingue, reconnaît le hawaïen puis l'Alaska qui officialise ses vingt langues indigènes (Langue officielle, Wikipédia). De plus, certains états ont des comtés où l'espagnol et le

français ont un statut particulier mais non officiel comme en Louisiane, le principal foyer francophone du pays.

On discerne donc clairement une volonté d'acceptation et d'intégration du multilinguisme dans ce pays.

2.2. La place du français aux États-Unis

Aux États-Unis, selon un sondage de l'Agence Capricorn en 2000, plus de 13 millions d'Américains se réclament d'origine française (Langue française aux États-Unis, Wikipédia) soit environ 5,3% (Franco-américains, Wikipédia) et la langue française (en incluant le créole) est parlée par 1,6 millions d'Américains, soit la quatrième langue la plus parlée aux États-Unis après l'anglais, l'espagnol et le chinois (United States of America Embassy, 2013). Le français est la deuxième langue la plus parlée dans quatre États : au Sud, la Louisiane et dans le Nord Est, le Maine, le New Hampshire et le Vermont.

Le français est aussi la seconde langue la plus apprise, de part son influence dans l'Histoire du pays et sa notoriété internationale, après l'espagnol avec plus d'1,2 millions d'apprenants (elle était en première place jusqu'en 1968) (Site MOSALingua). L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'école n'est pas obligatoire au niveau fédéral et varie donc au sein de chaque état.

2.3. Le contexte de San Diego en Californie

En 1986, la Californie vote l'anglais comme sa langue officielle. Grâce à la Proposition 63 qui modifie la constitution californienne, l'anglais est préservé comme le langage commun aux états fédérés mais aussi protégé contre des lois qui en diminueraient son utilisation (site Ballotpedia). Ceci dit, dans le cas d'une politique plurilingue, elle accepte de publier tout document fédéral dans les langues des ses principales minorités. Similairement, de nombreuses institutions et administrations proposent des documents dans plusieurs langues tout comme des services de traduction et d'interprétation.

Cette ouverture sur les langues est aussi présente au quotidien (publicités en espagnol, radios mexicaines, personnel plurilingue dans les magasins et administrations, interactions plurilingues dans les lieux publics...).

Au niveau scolaire, la Californie met en valeur et coopère à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en éditant le *World Language Content Standards for California Public Schools* dernièrement publié en 2009 par le California State Board of Education pour l'école élémentaire jusqu'au lycée. L'objectif de ces standards est de

mettre en place une vision uniforme de ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire en langue du monde¹. Il requiert par exemple un apprentissage minimum d'un cours en langue étrangère, soit une année scolaire, pour valider le diplôme du lycée.

Notons que même si la Californie fait partie des États avec un des plus grand nombre de ressortissants français, sa position frontalière lui attribue une forte influence mexicaine. Ce qui nous mènera à parler plus tard de l'isolement linguistique et culturel des apprenants du français à San Diego.

En ce qui concerne l'enseignement scolaire, il y a à San Diego une école publique trilingue anglais/espagnol/français et deux écoles privées françaises membres du réseau AEFÉ.

Abordons maintenant la pédagogie et tout particulièrement l'aspect évaluatif de l'enseignement-apprentissage langagier.

3. L'évaluation en école élémentaire

Chaque système éducatif faisant régulièrement évoluer ses valeurs et pratiques quant à l'évaluation, penchons-nous sur celles du Ministère de l'Éducation Nationale.

3.1. Le livret scolaire et les bilans de fin de cycle

Pour évaluer les acquis durant la scolarité obligatoire, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un livret scolaire (en vigueur à la rentrée 2016) constitué des bilans périodiques, des acquis scolaires de l'élève et des bilans de fin de cycle. Il est unique et suit l'apprenant d'une classe à l'autre mais aussi lors de changements d'établissements (Site Eduscol). Pour chaque discipline, les bilans périodiques doivent comporter, en ce qui nous concerne :

les principaux éléments du programme travaillés, les acquisitions, progrès et difficultés de l'élève, son positionnement² au regard des objectifs d'apprentissage ;
les projets mis en œuvre dans le cadre du parcours citoyen, du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours éducatif de santé ; le cas échéant, les modalités spécifiques d'accompagnement [tels que les PPRE mentionnés plus

¹ Le terme de *langues du monde* a été préféré à *langue étrangère* pour rendre compte de la centaine de langues et dialectes parlés par les élèves en Californie (State Board of Education, 2009).

² « *Le positionnement de l'élève est fixé sur une des quatre positions suivantes: objectifs d'apprentissage non atteints, objectifs d'apprentissage partiellement atteints, objectifs d'apprentissage atteints, objectifs d'apprentissage dépassés.* »

haut] ; le bilan de l'acquisition des connaissances et compétences. (Site Eduscol : Le socle commun et l'évaluation des acquis).

Notons que l'évaluation des compétences en français peut se faire à travers presque toutes les disciplines comme l'expose le ministère de l'éducation (Eduscol, 2016). Les bilans de fin de cycle (4 cycles de la maternelle au collège), tout comme les composantes du socle commun, sont évalués par une échelle à quatre niveaux : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise. Celles-ci sont accompagnées d'une appréciation littérale sur les acquis ou des conseils de progression. Les bilans sont visés par la direction de l'école, le(s) enseignant(s) et les parents ou responsables légaux.

3.2. L'évaluation en classe

Les évaluations réalisées en classe pour rendre compte des acquis ne sont pas normées et restent à la discrétion des enseignants qui en choisissent les modalités, les formats et la fréquence. Des documents d'accompagnements sont proposés à titre de support ainsi qu'une liste suggestive et non-exhaustive de contextes ou de situations possibles d'évaluation (Eduscol, 2016).

Les enseignants possèdent donc une grande liberté pédagogique pour enseigner et évaluer les compétences du programme. Celle-ci transparaît dans les livrets et bilans : chaque enseignant les remplit en fonction des compétences travaillées chaque trimestre. Ils varient donc d'un enseignant ou d'un établissement à l'autre. De même, le choix d'utilisation de notes ou de validation de compétence est libre.

Notons que depuis les derniers programmes de 2015 et la répartition des classes en nouveaux cycles (la 6^e est incluse dans le cycle 3 de l'école élémentaire), il n'existe plus d'évaluation nationale en fin d'école élémentaire. Seul le brevet des collèges en fin de troisième offre une évaluation sommative commune unique pour tous les élèves.

3.3. Les apprenants et l'évaluation

Revenons d'abord brièvement sur les livrets et bilans. Leur but est de « faciliter le dialogue avec les familles » tout en leur étant « progressivement accessible [...] d'ici la fin de l'année 2017 » mais le MEN ne mentionne pas l'intention de les mettre au service des apprenants (site du MEN : Diplômes et attestations). Ils ne s'inscrivent donc pas dans une approche formative qui impliquerait explicitement l'apprenant tout le long de son apprentissage.

De plus, les résultats sont souvent perçus de manière négative par les apprenants avec la pression de la réussite aux évaluations mais également la crainte du redoublement. C'est cela qui semble davantage motiver la réussite contrairement à la satisfaction d'apprendre et d'enrichir ses connaissances et savoir-faire.

Pour pallier cela, la loi du 8 juillet 2013 met en valeur l'évaluation positive à travers les notes et appréciations. En définissant aussi des compétences, le MEN se rapproche des préconisations du CECRL pour valoriser les acquis et impliquer les apprenants dans leur apprentissage.

Chapitre 2. Description du contexte et du projet

Suite à cette présentation du terrain, analysons plus particulièrement le public ciblé et son contexte d'enseignement-apprentissage.

1. La Petite École du Lycée Français de San Diego

Je vais maintenant présenter plus en détail l'établissement où j'enseigne et dans lequel j'ai réalisé mon stage ainsi que son environnement linguistique.

1.1. Statut de l'établissement et environnement linguistique

À San Diego, trois établissements d'enseignement élémentaire proposent un programme d'immersion ou bilingue français. Une école publique propose un cursus bilingue, anglais et français ou espagnol. La Petite École (LPE) de San Diego est la plus récente des deux écoles locales du réseau AEFÉ. L'autre établissement est bilingue français/anglais. La Petite École offre un cursus d'immersion française homologué de la Toute Petite Section au CM2 par le Ministère de l'Éducation Nationale française. Elle a aussi progressivement offert les classes de 6^e (rentrée 2014), de 5^e (rentrée 2016) et la 4^e ouvre pour 2017-2018 avec le support pédagogique du CNED. L'école familiale créée en 2006, accueille aujourd'hui 192 élèves, dont 6 collégiennes.

L'enseignement dispensé suit les programmes scolaires français définis par les Bulletins Officiels du MEN. Tout le personnel de La Petite École est français ou francophone à l'exception des enseignants d'anglais et d'espagnol.

- Les enseignants de l'élémentaire et du secondaire sont français et titulaires du MEN.
- Les qualifications des enseignantes de la maternelle (2-4 ans) sont régies par les législations locales concernant la petite-enfance, l'école publique américaine ne commençant qu'à 5 ans.
- Quatre des vingt enseignants ont une formation en enseignement de langue étrangère.

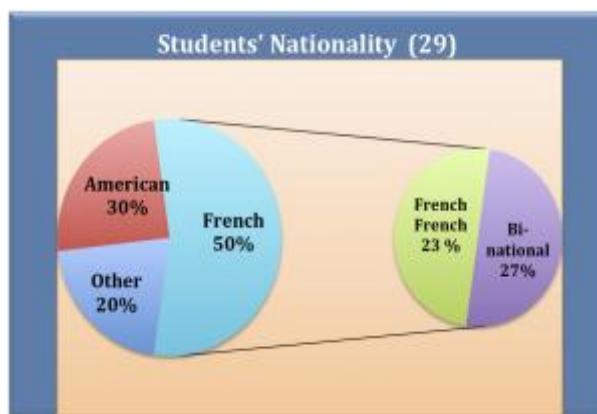
Située à la frontière du Mexique, San Diego est imprégnée par la culture et la langue de ses voisins. Selon un sondage de l'*American Community Survey*, « pour la période 2011-2015, 59,35 % de la population âgée de plus de 5 ans déclare parler anglais à la maison, alors que 23,05 % déclare parler l'espagnol ». Le français arrive en 11^e position du top 12 avec 0,45 %. Ces chiffres viennent clairement confirmer le ressenti sur la forte présence du multilinguisme dans cette ville cosmopolite. Ce multiculturalisme et

plurilinguisme se reflètent au sein de La Petite École qui accueille des élèves de 29 nationalités différentes ce qui crée un environnement interculturel riche au quotidien. L'anglais suivi du français sont cependant les langues dans lesquelles les élèves choisissent de communiquer.

1.2. Origines sociolinguistiques et motivation du public

Avec des frais d'inscription élevés (autour de \$11000 par an), le public de La Petite École est issu des classes moyennes à supérieures. Les familles de nationalité française ont cependant la possibilité de faire une demande de bourse scolaire en France, ce qui en facilite l'accès. À titre de mise en perspective, La Petite École fait partie des écoles privées avec un tarif des plus attractifs.

Les familles choisissent La Petite École pour de multiples raisons. Les familles francophones ou plurilingues veulent s'assurer que leurs enfants maîtrisent la langue orale et surtout écrite. Les non francophones ont soit un lien avec la langue de Molière de par leurs origines, soit choisissent d'offrir à leurs enfants l'accès à une (autre) langue vivante. De plus, la majorité des familles valorise le système éducatif français aux dépens du système américain. Les familles choisissant La Petite École recherchent aussi une ambiance familiale, des classes à petits effectifs (inférieur à 15 élèves), une immersion en français importante (4h de cours quotidiens sur 5h) et des frais plus abordables en comparaison à d'autres écoles privées.



La Petite École: nationalités des élèves
(ancien site de LPE)

Concernant la poursuite de leur scolarité, la majorité des apprenants quittant La Petite École, en cours ou à la fin du cursus, va dans des écoles américaines. Un lycée offre le baccalauréat international mais le lycée français le plus proche est à 2h de route, à Los Angeles. (Notons que le collège américain compte 3 années scolaires et le lycée 4.)

1.3. Profil linguistique des apprenants du Cycle 3

J'ai réalisé mon stage dans les trois classes auxquelles j'enseigne le français au Cycle 3 (ou Cycle de Consolidation) : CM1, CM2 et Sixième. La répartition des 26 élèves en 3 classes est comme suit :

- CM1 : 11 élèves
- CM1/CM2 : 5 et 4 élèves respectivement
- 6^e/5^e : 5 et 1 élèves respectivement

Dans un effort de développement du collège, le système d'un enseignant par matière a progressivement été mis en place depuis la rentrée de 2015. La classe de cinquième fait partie du Cycle 4 mais dans le cadre de mon projet j'ai inclus mon apprenante, qui ayant sauté une classe, est toutefois de l'âge de ses camarades de 6^e.

Grâce au sondage proposé (Annexe 1), les apprenants ont pu faire ressortir leurs profils linguistiques, en majorité en concordance avec mes constats :

- 19% (5) comme leur langue maternelle
- 23% (6) comme une de leurs premières langues
- 46 % (12 apprenants) considèrent le français comme leur langue seconde
- 11% (3) comme leur langue de scolarisation.

Même dans des cas de familles francophones ou bilingues français/anglais, les enfants, étant nés ou ayant majoritairement résidé aux États-Unis, trouvent l'anglais plus facile (22 contre 9 pour le français). Toutefois, leur préférence quant à la langue à parler est plus mitigée avec 20 contre 16³. L'isolement linguistique du français en est aussi un facteur.

Considérant leurs profils, les jeunes apprenants de 9-12 ans ont une bonne, voire très bonne maîtrise de la langue française, ayant suivi pour la majorité d'entre eux entre 6 et 10 années scolaires à La Petite École (soit entre 4320 et 7200 heures d'enseignement en français : cours de français et disciplines non linguistiques confondues).

Passons maintenant aux programmes de français dispensés à La Petite École. Nous nous pencherons brièvement sur les disciplines non linguistiques pour mettre en avant les apports lexicaux de chacune.

2. Le curriculum linguistique

Le programme d'enseignement-apprentissage langagier du Cycle 3 est strictement basé sur l'enseignement-apprentissage pour francophone du MEN sans que l'établissement n'intègre d'approche de FLE.

³ Il était possible de choisir plusieurs langues.

2.1. Répartition des enseignements

La Petite École offre un programme d'immersion régulier sur toute la scolarité. Au Cycle 3, les apprenants ont 25 heures de cours par semaine réparties ainsi :

- 5 heures d'anglais (programme californien enseigné par un enseignant local)
- 1 heure d'espagnol (pas de programme établi par l'école, enseignant natif)
- 8 heures de français en CM, 4h30 en 6^e/5^e
- 11 heures de disciplines non linguistiques en français en CM, 14h30 en 6^e/5^e .

Les classes sont constituées par niveau scolaire et non par compétences linguistiques en français. Cette hétérogénéité vis-à-vis du français ne perturbe cependant pas le bon fonctionnement de la classe.

2.2. Programme de français du MEN

Les programmes de français du Cycle 3 s'inscrivent dans une continuité. Ils sont définis par le dernier Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale : BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 (MEN, 2015). Les compétences sont réparties sur quatre axes principaux : Comprendre et s'exprimer à l'oral / Lire / Écrire / Comprendre le fonctionnement de la langue.

Au sein de chacun, les compétences à acquérir sont en partie définies de manière actionnelle par des sous-parties telles que : « Parler en prenant en compte son auditoire », « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter », « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre », « Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe » (MEN, 2015 : 99). Chaque axe comprend ensuite un tableau exposant les attentes de fin de cycle avec trois colonnes :

- « Connaissances et compétences associées »
- « Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève »
- « Repères de progressivité » des compétences sur les trois années du cycle.

2.3. Remédiations actuelles proposées

En accord avec les prérogatives du MEN, l'école offre du soutien personnalisé (PPRE : Programmes Personnalisés de Réussite Éducative) aux apprenants qui ont besoin d'aide supplémentaire pour acquérir les compétences nécessaires en fin de cycle dans toutes les matières. Ce soutien est apporté sur le temps scolaire par un des enseignants de l'école qui soit travaille avec le ou les élève(s) en dehors de la classe, soit vient accompagner les élèves en classe. La modalité est choisie par l'enseignant qui en fait la demande.

Le soutien en français porte sur un renforcement des notions du programme, il ne s'agit pas de remédiation linguistique en FLE.

La seconde option émane des familles qui choisissent de financer elles-mêmes des cours privés, généralement à travers un des enseignants de l'établissement. De même ici, la demande et la remédiation sont souvent scolaires plus que proprement dit orientées vers l'apprentissage d'une langue vivante.

3. Naissance du projet

Étant en poste depuis 5 ans, je profite de mon stage de master 2 pour introduire de ma propre initiative et individuellement, un parcours qui a le potentiel d'enrichir les compétences linguistiques des élèves face à leur apprentissage du français.

3.1. Motivations pour le projet

Je pars du constat que dans ces contextes familiaux plurilingues et de mobilité internationale, la nationalité française (ou d'un pays francophone) d'un enfant ne garantit pas la maîtrise de la langue française. En effet, le français a ici, selon les apprenants et en dépit de leurs nationalités, le statut de langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère et de scolarisation comme je l'ai présenté plus tôt.

Étant formée à l'enseignement des langues étrangères (anglais et français), la problématique de l'enseignement du français d'après un curriculum francophone à un public linguistiquement varié, m'a toujours motivée à adapter mon enseignement pour répondre au mieux aux besoins des apprenants tout en suivant les programmes.

Je choisis par conséquent de me baser sur les travaux du CECRL et d'élaborer un parcours d'initiation au DELF Scolaire/Junior de 9 semaines, réparti sur 15. L'objectif est de familiariser les apprenants aux approches d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et de les aider à valoriser leurs compétences linguistiques pour la suite de leur scolarité tout en les préparant au format d'évaluation du diplôme si les familles souhaitent les y inscrire.

Les petits effectifs et l'entrain quotidien des apprenants facilitent la mise en place d'initiatives pédagogiques. Après avoir présenté mon projet au directeur, celui-ci s'est assuré que cela ne nuirait pas aux programmes et m'a laissée libre de le réaliser.

Ce projet a pour but de bénéficier aux apprenants eux-mêmes tout en ayant le potentiel d'ajouter une plus value pédagogique à l'établissement. Bien que ce projet ne

s'inscrive que dans le cadre de mon stage, je ne peux m'empêcher de considérer tous les apports à long terme dans le cas d'une hypothétique mise en place future.

3.2. Constats et apports pour l'établissement

Suite à quelques échanges avec la directrice pédagogique, voici les atouts du projet que nous avons identifiés pour l'établissement. Pour des raisons de santé, elle a été absente et il n'y a pas eu de suivi.

Tout d'abord, au niveau institutionnel l'offre d'un programme linguistique complémentaire participerait à l'attractivité du curriculum de l'établissement. En effet, aucun établissement scolaire de San Diego n'offre de préparation au DELF Prim ou Junior/scolaire. La Petite École offrirait la préparation aux examens et éventuellement l'assistance à l'inscription pour les apprenants intéressés. L'étape suivante pourrait être d'inclure et d'organiser le passage des examens au sein de l'établissement pour tous les apprenants (examen du DELF Primaire ou DELF Scolaire).

De plus, les résultats des apprenants aux examens participeraient sans aucun doute à mettre en valeur l'image et la qualité de l'enseignement du français dans l'institution. Enfin, comme l'établissement met en valeur le développement du collège, offrir le passage de l'examen en fin de Cycle 3 et au Cycle 4 (en fin de 4^e) pourrait encourager les réinscriptions pour le collège.

Passons aux contributions de ce projet pour l'apprentissage.

3.3. Constats et apports pour les apprenants

De manière générale, une approche d'enseignement-apprentissage du français par le FLE permettrait de répondre à certains besoins des apprenants, notamment pour la grande majorité d'entre eux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Comme je l'ai déjà énoncé, ces petits groupes d'apprenants, même s'ils aiment bien leur routine, sont curieux et avides de nouveauté en classe.

Dans un premier temps, l'introduction des niveaux de compétence permettrait à chaque élève de définir et d'évaluer ses compétences langagières puis de pouvoir définir des objectifs tout en ayant conscience de ses progrès. Il est bien reconnu que la notion d'objectif d'apprentissage est signifiante. Dans ce cadre-ci, je pense que la prise en compte de niveaux de compétence aiderait les apprenants à aller au-delà de l'objectif, malheureusement visé pour lui-même, de la bonne note aux évaluations de chaque matière. Les évaluations n'ont pas ou peu d'objectifs linguistiques basés sur l'approche actionnelle

et permettraient de se projeter avec des objectifs langagiers actionnels et positifs. De plus, cela offrirait la possibilité de prendre en compte l'hétérogénéité des compétences linguistiques dans chaque classe et de mettre en place des parcours différenciés. Ensuite, le passage d'un examen en dehors du cadre de l'institution scolaire élargirait l'environnement linguistique des apprenants en leur faisant découvrir d'autres cadres d'apprentissage.

Concernant l'aspect technique, la préparation aux examens du DELF limiterait d'éventuels frais pour les familles liés à des cours d'entraînement aux épreuves. Enfin, la validation d'une certification internationale en langue, valable pour la suite de leur scolarité, est un atout sur une lettre de motivation pour les écoles privées et peut offrir la possibilité de passer dans les niveaux supérieurs en cours de français au collège ou lycée. À terme, le DELF B2 permet d'étudier dans les universités francophones. Ces aspects-là sont significatifs pour les familles dans un contexte américain où l'éducation, la réputation des écoles et les résultats scolaires sont primordiaux.

Je vais donc chercher à savoir quels supports et contenus valoriser dans la mise en place d'un parcours d'initiation au DELF Junior en classe d'immersion pour permettre aux apprenants de bénéficier d'une perspective d'apprentissage en FLE ? Passons de ce fait à la mise en place de ce projet qui devrait me permettre d'y répondre.

Chapitre 3. Mise en place du projet et méthodologie

Je vais maintenant présenter la mise en place de mon projet d'initiation au DELF Junior sur mes trois classes de Cycle 3 en école élémentaire.

1. Intégration du DELF

Tout d'abord précisons ce qu'est le DELF. Les Diplômes d'Enseignement de la Langue Française sont définis ainsi par le Centre International d'Études Pédagogiques :

Le ministère de l'éducation nationale propose une large gamme de certifications en français langue étrangère (diplômes et tests) pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés. L'offre est adaptée à tous les âges et tous les publics. Elle est harmonisée sur l'échelle à 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les diplômes (DILF, DELF, DALF) sont indépendants et sanctionnent la maîtrise des quatre activités langagières. Ils sont valables sans limitation de durée.

[...] [C]es certifications sont internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les ministères étrangers en charge de l'éducation. Elles sont présentes dans plus de 1 000 centres d'examen répartis dans 164 pays (site du CIEP).

Bien qu'il existe une large gamme de diplômes du DELF pour adultes et enfants, le public des écoles françaises d'immersion à l'étranger, dont La Petite École, a un profil linguistique bien spécifique.

1.1. Particularité liée au public concerné

Comme présenté plus haut, mon public d'apprenants est assez hétérogène face aux compétences langagières en français. Dans l'ensemble, si l'on compare les compétences en français de ces apprenants avec des classes en France, leurs acquis tendent à être légèrement inférieurs mais si on les compare à d'autres apprenants en contexte hétéroglotte, ils ont alors des compétences relativement riches pour leur jeune âge.

Ma problématique vient du fait que les diplômes du DELF existants ne semblent pas pouvoir refléter de manière adaptée les compétences linguistiques de ces apprenants de 9-12 ans :

- le DELF Prim pour les enfants de 7-12 ans n'offre que les niveaux A1 et A2 sur des thématiques que mon public maîtrise déjà grâce à son environnement linguistique familial ou à sa scolarisation en classe d'immersion. Le contenu linguistique est trop restrictif.
- le DELF Junior/Scolaire pour les jeunes de 12 à 17 ans offre une richesse linguistique qui mettrait davantage en valeur les compétences langagières du groupe cible. Toutefois, les contenus thématiques sont en décalés car ils visent des adolescents et dépassent donc les capacités cognitives de ces jeunes enfants.

Le DELF Junior et Scolaire diffèrent seulement dans leur modalité de mise en place : le Junior est pour les individuels, alors qu'on parle de Scolaire lorsqu'un établissement organise l'examen pour tous ses élèves.

Mon but sera donc de sélectionner les documents et supports les plus adaptés au niveau linguistique et thématique. Nous garderons à l'esprit que l'objectif serait de permettre aux apprenants de passer l'examen du DELF Junior A2 voire B1 pour certains, en fin de Cycle 3, soit l'année de leur 12 ans.

1.2. Création d'un parcours d'initiation au DELF Junior

Pour prendre en compte les contraintes de stage et celles de mon poste, je propose un parcours de 9 semaines étalé sur 15 semaines (suite aux vacances scolaires, aux projets d'écoles et au voyage scolaire).

Il est composé de quatre séquences correspondant chacune à une activité langagière de sorte à en faire ressortir les spécificités. Les premières séances sont consacrées à la présentation de ce nouveau parcours. Chaque séquence dure deux semaines consécutives. Chaque activité langagière est abordée lors de semaines intensives où deux ou trois séances de 45 minutes sont consacrées à cette initiation (Annexe 2).

Le choix de semaines intensives de trois heures a été favorisé en opposition à une répartition plus légère chaque semaine pour plusieurs raisons. Cela permet tout d'abord de ne pas travailler sur trop de projets de classe et d'école à la fois puis il y a une plus grande flexibilité pour prendre en compte les vacances scolaires et autres projets (tel que le voyage scolaire). Ensuite, le regroupement de plusieurs heures rapprochées me semble offrir une meilleure découverte et prise en main par les apprenants qui auraient sans doute plus de mal à s'imprégner des modalités en espaçant davantage ce même volume horaire.

Pour des raisons techniques d'emploi du temps et de personnel, il n'a malheureusement pas été possible d'organiser un examen blanc complet.

Voyons maintenant les objectifs pédagogiques qui sous-tendent ce parcours.

1.3. Objectifs visés

L'objectif principal d'apprentissage est de permettre aux apprenants de mettre en valeur leurs compétences en français. Pédagogiquement, il s'agit d'introduire une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage en se basant sur les apports du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 :12):

- élaborer un programme d'apprentissage complémentaire
- introduire une certification en français
- développer chez l'apprenant la notion d'auto-évaluation et d'auto-apprentissage
- mettre en valeur l'évaluation positive des compétences
- accroître les compétences lexicales, pragmatiques et sociolinguistiques.

Comme les apprenants ont déjà des cours sur la langue (grammaire, conjugaison, orthographe...), les séances sont consacrées aux formats et aux attentes des épreuves ainsi qu'aux aspects linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. Les apprenants seront aussi formés à l'utilisation du numérique comme préconisé par le CECRL et le MEN.

Objectifs du parcours DELF par compétences (Basés sur le CECRL, 2005 : 81-101)		
Linguistique		
Lexicale	Lexique de la vie quotidienne en société (hors cadre scolaire et familial) : champs lexicaux variés grâce aux thématiques et lexique spécifique aux supports (radio, interview, journaux...	→ supports quotidiens authentiques → CE, PE, CO, PO
Sémantique	Relation du mot et du contexte : s'aider du contexte et du lexique connu pour accéder au sens des mots nouveaux.	
Sociolinguistique		
Marqueurs des relations sociales	Format d'écriture d'une carte postale, d'un email, d'un carnet de voyage. Salutations, formules de politesse, lexique spécifique.	→ CE, PE, PO
Différences de registres	Ajuster le lexique en fonction de la situation et de l'interlocuteur.	
Dialectes et accents	Différents accents en fonction du groupe social ou de l'origine géographique, ainsi que les marqueurs de forme.	→ CO

Pragmatiques		
Discursive	Gérer et structurer le discours avec cohérence et cohésion, logiquement et en adaptant le style et le registre. Structurer les différents textes.	→ CE, PO, CO →PE
Fonctionnelle	Utiliser le langage à des fins précises. Reproduire des modèles d'interaction sociale.	→ PE, PO
Savoir		
Culture générale	Enrichir ses connaissances sur la France (lieux, organismes, personnes...)	→ CE, PE, CO, PO
Savoir socioculturel	Enrichir ses connaissances des traits distincts de la société et de la culture française (actualité, événement...)	
Prise de conscience interculturelle	S'appuyer sur « le monde d'où l'on vient » pour mieux comprendre « le monde de la communauté cible » grâce à des comparaisons et discussions. (Rythme de vie, habitudes...)	
Aptitudes et savoir-faire		
Aptitudes pratiques et savoir-faire	Mener à bien des actes de la vie courante (cadre public).	
Aptitudes et savoir-faire interculturels	Sensibilisation à la notion de culture en ouvrant des discussions sur les cultures de chacun.	
Savoir-être		
Attitudes et motivations face à l'ouverture interculturelle. Mise en valeur et respect des traits de personnalités.		
Savoir-apprendre		
Aptitudes à l'étude	Tirer avantage des nouvelles occasions d'apprentissage, et du matériel disponible (format des activités du DELF, grilles d'évaluation). Prendre conscience de ses forces et faiblesses, puis de ses besoins grâce à l'approche actionnelle.	
Aptitude à la découverte	Mobiliser ses compétences pour s'accommoder d'une nouvelle expérience. Utiliser les technologies numériques : plateforme pédagogique numérique Edmodo, activités en ligne.	

2. Création du parcours

Je vais ici présenter mes choix concernant la création de ce parcours.

2.1. Présentation du CECR et des diplômes du DELF au public

Afin d'introduire cette nouvelle approche qu'est l'enseignement-apprentissage du FLE à mes apprenants et à leurs familles, j'ai créé deux présentations Powerpoint : une en français pour les apprenants et l'autre en anglais pour les parents.

La présentation aux apprenants est vidéo-projetée et se déroule lors d'une séance de classe. Ce cadre offre un support visuel aux élèves et l'interaction en groupe permet à chacun d'échanger ses réactions, questions et réponses. L'enseignant peut aussi s'assurer de la bonne compréhension des objectifs tout en impliquant les apprenants.

Les familles sont invitées à une réunion dont le sujet a été annoncé. La présentation couvre en plus les aspects techniques de l'inscription à l'examen. L'échange est ouvert au cours de la présentation avec le Powerpoint (Annexe 3) qui est ensuite partagé par courriel aux familles.

2.2. Construction des séquences

Les deux séquences de compréhension commencent avec une activité d'évaluation diagnostique. Concernant les séquences de production, je me suis basée sur ma connaissance des apprenants pour évaluer leur niveau. Cela permet un gain de temps pour ces activités qui demandent soit une interaction individuelle avec l'enseignant, soit un temps de correction plus long.

Pour chaque séquence sont ensuite proposées des activités différenciées de niveau A2 et B1. Chaque activité de compréhension est réalisée individuellement puis corrigée en groupe classe. Les activités de production orale et écrite sont évaluées sous d'autres formats adaptés à leurs spécificités.

Je propose des activités de niveau A2 et B1 extraites des manuels *En route vers le DELF A2 scolaire et junior (2010)* et *En route vers le DELF B1 scolaire et junior (2011)* ainsi que des examens blancs disponibles sur le site du CIEP (Site du CIEP : Exemple de sujets).

Au-delà du niveau, l'intérêt vient du choix des activités en fonction des contenus thématiques. Il faut donc trouver le juste milieu entre des sujets auxquels les apprenants peuvent se référer tout en leur apportant de la nouveauté (forme, thématique, langue).

La majorité des activités sont réalisées en classe de façon traditionnelle (CD audio, feuille d'activités) car la mise en place d'un support numérique d'enseignement-

apprentissage a ses contraintes (sept ordinateurs, irrégularité et faiblesse de la connexion internet, casques audio à commander). J'ai choisi la plateforme éducative Edmodo pour pouvoir offrir des parcours différenciés en salle informatique.

2.3. Choix des modalités d'évaluation

Chaque activité langagière est évaluée de façon unique pour prendre en compte sa spécificité mais aussi les modalités et les contraintes d'apprentissage en classe.

- CO : évaluations formatives sur des activités A2 ou B1 pour se familiariser avec les différents types d'enregistrement. J'ai sélectionné les documents grâce à ma connaissance des apprenants. Par manque de moyens techniques audio, tous les apprenants s'entraînent simultanément sur les mêmes documents. Les documents étant courts, il est facile d'en écouter plusieurs par séances.
- CE : évaluation diagnostique formelle sous forme de test de placement de niveau. Comme cette épreuve est plus longue, il est plus rentable de proposer des activités différenciées à chaque apprenant. De plus les tests de placement de CE ne sont pas chronophage à corriger et cela expose les apprenants à un format d'évaluation complémentaire. S'ensuivent des évaluations formatives.
- PO : ma connaissance des apprenants vaut pour évaluation diagnostique informelle. Les apprenants s'entraînent à des activités tout en se soumettant à des évaluations formatives grâce à des évaluations entre pair et des auto-évaluations lors de jeux de rôles.
- PE : la correction de production étant chronophage et à nouveau, connaissant bien les compétence des élèves, je leur propose directement des activités formatives. L'écriture de la carte postale peut être considérée comme une évaluation sommative en situation authentique où les élèves eux-mêmes peuvent juger de leurs compétences lors de l'écriture.

3. Modalités de recueil des données

Afin de pouvoir développer ma réflexion et tirer des conclusions sur le projet, j'utiliserai des modalités et outils d'observation variés.

3.1. Observations de classe et échanges

Comme les activités sont réalisées en classe, j'ai pris des notes sur les réactions des apprenants lors des échanges et des activités, les questions qu'ils se posent et posent

(forme et fond, thématique, linguistique, culturel). Ont aussi été collectées leurs réflexions orales lors des corrections. En effet, celles-ci dévoilent aussi l'opinion des élèves sur leur apprentissage et leur auto-évaluation.

En fin de projet et en guise de bilan de groupe, j'ai questionné les apprenants de chaque classe sous forme de discussion de groupe orale et informelle, de façon directe et ouverte, sur l'utilisation du numérique et d'Edmodo, puis sur les activités et les contenus choisis pour avoir leurs opinions.

En tant qu'enseignante, j'ai aussi un regard pédagogique critique sur ce que j'ai mis en place : la répartition horaire du projet, le déroulement des séquences et les pratiques de classe.

De plus, voulant inclure les familles dans le projet et avoir leur opinion, j'ai organisé une réunion d'information à l'école et j'ai échangé avec les parents qui m'ont ensuite contactée par email ou de vive voix lors de rencontres informelles dans l'établissement.

3.2. Questionnaires

Chacun des 26 apprenants a rempli un questionnaire nominatif de 13 questions concernant ses relations aux langues qui l'entourent. Le but était de faire prendre conscience aux élèves du statut de ces différentes langues, de leur lien émotionnel avec ces dernières et de se questionner sur leur apprentissage des langues. Bien qu'ayant déjà une bonne perception de leurs relations à leurs langues, je souhaitais être confortée dans mes conclusions et éventuellement collecter des informations complémentaires.

Un court questionnaire en anglais de 7 questions (anonyme ou non) a été proposé par courriel aux 21 familles (5 fratries) sur la base du volontariat. Le but était de savoir si elles connaissent déjà les examens du DELF et si cela peut représenter un intérêt pour l'apprentissage de leur(s) enfant(s). Enfin, j'ai aussi cherché à savoir ce qu'elles pensent d'une éventuelle intégration d'une préparation au DELF dans le curriculum de l'école. Ce dernier aspect est cependant délicat car l'établissement, s'il autorise ce projet, ne s'y implique pas.

Ces deux supports comportent principalement des échelles de Likert et des questions mixtes car il m'importe de percevoir les nuances dans l'opinion des acteurs sur des sujets qui sont difficilement noirs ou blancs. Une question ouverte les clôture pour recueillir d'éventuels commentaires supplémentaires. Ils ont été créés sous GoogleForm

pour sa facilité à créer et partager puis à lire les résultats. J'ai utilisé les pourcentages et graphiques automatiques de GoogleForm pour traiter les résultats.

3.3. Analyse des résultats des apprenants

Les résultats des activités et des évaluations rendent compte :

- des compétences déjà acquises et validées grâce aux évaluations et contrôles mensuels sur le curriculum en place.
- des compétences à mettre en avant pour étoffer l'apprentissage langagier des élèves. Celles-ci sont observables notamment lorsque les apprenants ne sont pas encore capable de réaliser une partie des activités.

Cela a également informé sur le niveau approximatif des élèves pour chaque activité langagière grâce à l'utilisation des grilles d'évaluation du DELF Junior A2 et B1. J'ai ensuite classé les résultats dans un tableau récapitulatif.

Partie 2

-

Ancrage théorique du projet

Chapitre 4. L'enseignement-apprentissage des langues : analyse contrastive entre les BO du MEN et le CECRL

Dans notre contexte d'enseignement-apprentissage des langues en immersion, le choix des approches à suivre est déterminant pour faciliter la réussite des jeunes apprenants plurilingues. Face à ce public hétérogène, il paraît judicieux d'intégrer et de combiner aux approches francophones du MEN, des approches de FLE pour répondre au mieux aux besoins des apprenants.

1. L'acquisition et l'apprentissage langagier en immersion

En fonction du rapport de l'enfant à la langue cible, le processus d'acquisition va avoir ses limites, aux dépens d'un processus d'apprentissage.

1.1. Les limites de l'acquisition langagière

L'acquisition langagière des behavioristes est définie par Krashen comme un processus inconscient ; ceux qui acquièrent la langue ne sont pas conscients de ce fait, mais seulement du fait qu'ils utilisent la langue pour communiquer. Le résultat de l'acquisition – la compétence acquise – est elle aussi inconsciente. En général, nous ne sommes pas conscients des règles des langues que nous avons acquises. Nous « ressentons » ce qui est correct ou non (1981, cité et traduit par Hilton, 2014)

En contexte d'immersion en milieu exolingue, les enfants issus de familles francophones et qui pratiquent le français bénéficient donc du processus d'acquisition du langage par imprégnation en famille et il en est de même lors de leur scolarisation en immersion. Toutefois, les limites de l'acquisition se font ressentir pour des apprenants qui ont un contact moindre avec le français. Ces derniers bénéficient uniquement du processus de l'acquisition linguistique en milieu scolaire, soit d'un français de scolarisation.

Cependant, même cette exposition au français a ses limites car en classe d'immersion seul le ou les enseignants et une minorité d'élèves maîtrisent parfaitement la langue en tant que natifs. Le français des pairs est généralement empreint de marques transcodiques, soit d'erreurs, par interférence avec les langues maternelles (Lüdi et Py, 2003). Ces modèles perçus favorisent donc peu l'acquisition d'une langue correcte. R. et F. Mougeon (2003 :3) ont aussi démontré (en contexte anglophone) que pour « la plupart des élèves d'immersion, ceux-ci ne parviennent pas à atteindre l'étape où l'interférence de

l'anglais disparaît », principalement faute d'une pratique continue du français au-delà de l'école.

La théorie de l'acquisition, déjà critiquée par les constructivistes, semble avoir plus de limites en contexte d'immersion. L'apport d'un apprentissage ciblé des spécificités du français en FLE, est donc primordial pour dépasser ce palier.

1.2. L'apprentissage langagier

Par contraste, Krashen se réfère à l'apprentissage comme « un processus conscient » qui requiert des efforts. Les cognitivistes préfèrent le terme d'apprentissage « explicite » où le fonctionnement de la langue est un sujet d'étude au-delà de la communication (cité et traduit par Hilton, 2014). Il est aussi intéressant de mentionner les constructivistes, tel Chomsky, qui nuancent l'acquisition naturelle et prônent la nécessité d'un input grammatical pour faciliter l'apprentissage langagier (cité par Lemetyinen, 2012).

En contexte de scolarisation, ce processus d'apprentissage se renforce dans tous les cas en apportant des réflexions et règles sur la langue et son utilisation au fur et à mesure de la maturité cognitive des enfants. En effet, Piaget décrit la phase opératoire concrète entre 7 et 12 ans durant laquelle les enfants peuvent intérioriser les coordinations de l'action et « revenir sur le passé par la pensée » (Piaget cité par Sarrazy, s.d.). Liant pensée et langage, Piaget met donc en avant la théorie de l'apprentissage avec les réflexions qu'elle apporte.

En école d'immersion, les élèves non francophones et ne vivant pas dans un environnement francophone doivent donc faire un effort conscient et supplémentaire d'apprentissage du français n'ayant pas de modèle à reproduire. Leur utilisation de la langue ne se fait pas de façon automatique et il faut guider ces apprenants vers une correction linguistique.

1.3. Préconisations en contexte d'immersion

En école élémentaire, il devient possible d'explicitier le fonctionnement de la langue et de faire des comparaisons entre langues. O'Neil déclare que l'apprentissage d'une langue vivante « se déroule donc en parallèle et, dans le meilleur des cas, en complémentarité de l'acquisition de ces conduites et compétences en langue maternelle » (dans Cohen, 1982).

Pour pallier l'influence de la langue maternelle et le manque d'exposition au français, des aménagements et explicitations en français langue étrangère sont nécessaires. R. et F. Mougeon préconisent des activités d'apprentissage du français qui ciblent leurs difficultés particulières (2003 : 3).

À titre d'exemple commun, les programmes francophones incluent l'accord dans la phrase en fonction du genre du nom. La notion de genre n'existe pas dans toutes les langues (cas de l'anglais dans notre situation). Les élèves qui n'ont pas bénéficié de l'acquisition naturelle de ces notions ont donc une difficulté supplémentaire lors de cet apprentissage. Il paraît donc essentiel de leur présenter en complément les règles de généralisation définissant le genre des noms.

2. Complémentarité des curriculums et des préconisations

Les curriculums d'apprentissage du français langue maternelle du Ministère de l'Éducation Nationale pour le Cycle 3 et du français langue vivante du Conseil de l'Europe à travers le CECRL ont beaucoup en commun. Ils se différencient toutefois pour s'ajuster à leur public en arborant des approches distinctes.

2.1. Les cinq activités langagières

Les deux programmes de français englobent l'apprentissage des cinq activités langagières, pour reprendre le terme du CECRL. Bien que le découpage des compétences soit différent, voici les équivalents :

Compétences du MEN pour le français ⁴	Activités langagières du CECRL
Comprendre et s'exprimer à l'oral	Compréhension orale
	Production orale
Lire	Compréhension écrite
Écrire	Production écrite
Comprendre le fonctionnement de la langue	/

Les activités orales couvertes sont similaires dans les deux approches, mais les situations de communication diffèrent. En lecture et écriture, les notions de compréhension

⁴ Annexe 4

sont analogues, toutefois les programmes du MEN ont pour objectifs principaux l'apprentissage à la lecture et l'écriture alors que le CECRL s'adresse à des apprenants ayant déjà acquis ces concepts dans au moins une langue. Le MEN sépare le fonctionnement de la langue alors que le CECRL inclut cette compétence au sein de chaque activité langagière en fonction des besoins.

2.2. La variété des contenus thématiques et des supports.

Le MEN offre un programme aux contenus et thématiques variés. Effectivement, il faut prendre en compte que le français est aussi pratiqué dans les disciplines non linguistiques (mathématiques, questionner le monde : sciences et histoire-géographie ; enseignements artistiques : éducation musicale et arts plastiques ; éducation physique et sportive ; enseignement moral et civique). Comme les élèves manipulent le français dans plusieurs domaines disciplinaires, cela enrichit leurs compétences et notamment leur lexique. De son côté, le CECRL aborde un enseignement par domaine : personnel, public, professionnel et éducationnel (Annexe 5), mettant davantage en avant le côté pratique et quotidien de l'utilisation de la langue.

Communément, les deux entités s'appuient sur des supports pédagogiques riches et variés au niveau du contenu, tout comme de leur nature (romans, articles, images, vidéos, etc.) Ils peuvent être authentiques ou didactisés pour s'adapter au public.

2.3. Les objectifs langagiers

Le MEN et le CECRL ont pour objectif commun la maîtrise et la correction de la langue. Le MEN veut permettre « aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques » (2015 : 93). Le Ministère fait aussi référence aux autres langages : mathématique, scientifique et informatique puis artistique, qui permettent de décrire, observer et caractériser des objets tout comme des sentiments et émotions.

Le Cadre Européen fait référence aux compétences communicatives langagières qui participent à la réalisation d'intentions de communication. Une des trois composantes est la compétence linguistique décomposée en sous-compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Toutes englobent la connaissance des éléments langagiers et la capacité à les utiliser.

3. Les apports des approches du FLE

Cohen prône que l'intégration aux classes d'immersion d'« une diversification des démarches pédagogiques [...] ainsi que des registres plus diversifiés aiderait certainement » l'apprentissage, tout comme « des cours portant sur les caractéristiques de la langue-cible elle-même » (1982 cité par O'Neil, 1993 :70). Je vais ici mettre en avant les aspects les plus pertinents pour mon projet.

3.1. Explicitation de faits linguistiques grâce aux règles de FLE

Au niveau linguistique, il est nécessaire d'expliciter des faits de langue qui ne sont pas acquis automatiquement par les apprenants. Il faut, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, cibler les difficultés des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Comme il l'a été démontré dans un contexte canadien d'immersion, il est important de faire « des efforts pédagogiques visant à attirer l'attention des apprenants sur la forme de manière implicite ou explicite » (Spada, 1997, cité par Cammarata et Cavanagh, 2015 : 10). Par exemple, l'utilisation des prépositions est très différente entre l'anglais et le français et n'est donc pas intuitive. De telles prises de conscience sur la langue d'une perspective de langue étrangère permettent aux apprenants de dépasser ce fameux palier de stagnation dans l'acquisition langagière.

Puisqu'il semble propice d'attirer l'attention des apprenants sur la forme du langage, penchons-nous sur la façon dont cela est rendu à travers l'évaluation.

3.2. Grilles d'évaluation positive

Le CECRL, visant l'harmonisation de l'apprentissage et de l'évaluation, définit des critères d'évaluation sous forme de descripteurs pour chaque compétence et pour chacun des 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) puis les regroupe dans des tableaux de référence. Cette approche critérielle ne se base pas sur des notes comme l'approche normative mais vise « à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un élève face à des objectifs d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 90). Ces descriptifs sont clairs et donc compréhensibles de tous, enseignants, comme apprenants, offrant aussi d'après Daâs (2013) une plus grande objectivité d'évaluation.

De plus, comme ces descriptifs sont formulés sous forme de capacité (« Peut », « Possède », « Est habile à ») et avec des formules positives, l'évaluation se fait de manière valorisante (Conseil de l'Europe, 2005 :148), où seulement les compétences de l'apprenant sont mises en valeur. L'évaluation du DELF repose sur ces principes (Annexe 6).

Le Conseil de l'Europe a ensuite créé des grilles d'évaluation avec des critères de réussite et des échelles permettant d'évaluer la progression des apprenants pour chaque compétence et chaque niveau. Ces dernières facilitent aussi l'auto-évaluation et l'autonomie, développées dans le chapitre suivant.

3.3. Perspective actionnelle et interculturelle

Dans la prolongation de l'approche communicative, le CECRL met en avant la perspective actionnelle. Cette dernière « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2005 : 15)

En effet, le langage sert, en outre de communiquer, à la réalisation d'actions particulières. L'apprentissage s'oriente donc autour de tâches à réaliser par le biais de la langue (non exclusivement toutefois). Cette dernière est donc un outil au service d'objectifs communicatifs et actionnels. Une tâche est ainsi définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but que l'on se fixe. » (2005 :16). Dans cette perspective, il semble donc maladroit d'agir sans connaître les normes et valeurs de la langue et de la culture cible.

L'intégration de l'interculturel du CECRL dépasse le domaine du « Vivre ensemble » du MEN car il propose des réflexions et aller-retour entre la/les culture(s) des apprenants et la culture cible pour faire ressortir les spécificités de chacune. Cette accentuation sur l'interculturel peut faciliter l'accès au sens des documents authentiques (ex. de la littérature française) pour les non-francophones ou ceux qui ne connaissent pas la culture cible.

Tout ceci permet de valoriser et de renforcer les compétences linguistiques pragmatiques et sociolinguistiques peu mises en avant dans les programmes de français du Cycle 3.

Chapitre 5. L'évaluation et l'autonomisation pour l'enseignement-apprentissage

L'évaluation est un outil aussi varié que riche, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant et qui permet de « donner de la valeur ou de porter un jugement sur la valeur ou l'importance d'une chose. » (Daâs, 2013 : 9). L'évaluation étant un vaste domaine, je ferai référence aux aspects les plus pertinents pour chaque acteur dans le cadre de ce projet.

1. Les fonctions de l'évaluation pour l'enseignant

L'évaluation peut être utilisée à plusieurs fins en fonction des intentions et de sa place dans la séquence d'apprentissage.

1.1. L'évaluation diagnostique

En amont de séquence, et sous forme individuelle, elle permet de mettre en valeur les acquis actuels des apprenants et de pointer les compétences à acquérir par rapport aux attentes. Ces données permettent à l'enseignant de préparer des activités correspondant aux besoins des apprenants en fonction des objectifs à atteindre.

Dans notre démarche, l'évaluation diagnostique valorise les compétences. On aura recours à sa fonction en tant que test de placement qui dirige les apprenants vers les classes, groupes ou parcours d'apprentissage appropriés en fonction de leurs compétences. En effet, Meirieu (2004) prône que les évaluations « sont des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité, avec elles, tout devient possible... ».

Aussi appelée évaluation pronostique ou prospective, celle-ci peut tout aussi bien assurer le rôle d'évaluation formative.

1.2. L'évaluation formative

Réalisée en cours de séquence pédagogique, c'est « un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour progresser dans son apprentissage » (Cuq, 2003). L'enseignant peut choisir de conduire les évaluations formatives sous multiples formes : une évaluation formelle ou bien informelle telles que des activités à réaliser ou des observations faites lors du cours. Bonniol et Vital lui donnent pour but d'apporter une aide pédagogique immédiate avec une rétroaction et une correction efficace de la langue (1997, cités par Cuq, 2003). En effet, en contexte d'immersion, l'enseignant est le principal

réfèrent linguistique et se doit donc de répondre aux besoins langagiers des élèves lors de corrections mais aussi en ajustant la suite de l'enseignement prodigué pour prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants. Ce retour immédiat sur leurs compétences et cette réflexion sur la langue mènent également vers l'auto-évaluation que j'aborderai plus bas.

1.3. L'évaluation sommative

Elle représente généralement une activité formelle en fin de séquence pédagogique pour vérifier les connaissances ou compétences acquises par les apprenants par rapport aux objectifs fixés. En français, les certifications internationales du DELF, par exemple, permettent de valider des niveaux de compétence, les mettant ainsi en valeur de façon officielle. Cuq décrit l'évaluation sommative comme

une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'étude ou d'une partie terminale de programme dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours (2003).

En effet, l'évaluation sommative oriente l'enseignant sur l'adéquation de sa séquence pédagogique et de l'enseignement fourni aux apprenants. Les compétences non-acquises par les apprenants peuvent refléter des manques pédagogiques par rapport au public visé. Cela aide donc l'enseignant à remettre en question sa séquence et à orienter la suite de son enseignement pour assurer l'acquisition des compétences visées tout en considérant l'unicité de chaque apprenant face à l'apprentissage.

2. Les outils évaluatifs au service de l'apprenant

Bien que pendant longtemps perçue comme un outil réservé à l'enseignant, l'évaluation s'avère bénéfique aux apprenants eux-mêmes.

2.1. L'approche critériée

Par opposition à l'approche normative, elle « évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 140). L'explicitation des objectifs sous forme de critères bien définis tend vers une grande partialité (Daâs, 2013 : 12) et permet aux apprenants de prendre conscience de l'apprentissage à accomplir.

Cette évaluation a sa place tout au long de l'apprentissage. Elle permet aux apprenants de faire un bilan de leurs compétences en début d'apprentissage, puis de mettre en valeur les acquis jusqu'à leur validation en fin de parcours. Les points faibles sont aussi mis à jour et peuvent ainsi être adressés précisément pour une meilleure progression. Ceci crée une prise de conscience qui permet d'établir et de suivre des objectifs d'apprentissage individuel tout en pouvant s'y confronter au long du parcours pédagogique. Il y a donc une importante fonction formative, ce qui pousse les apprenants vers une autonomie croissante.

2.2. L'auto et l'hétéro-évaluation

L'autonomie des apprenants au sein de leur apprentissage est développée notamment grâce aux auto-évaluations pour lesquelles l'individu porte un jugement sur sa propre compétence. Le CECRL expose que la justesse de l'auto-évaluation augmente grâce à l'utilisation de descripteurs guidant l'apprenant dans cette démarche tout comme sa mise en relation avec une situation particulière (2001). Elles responsabilisent les apprenants dans leur apprentissage. Ces derniers sont face à leurs objectifs et peuvent se questionner eux-mêmes sur leurs progrès. On n'apprend plus pour l'enseignant mais pour soi-même tout en supprimant une partie du stress associée à la notion d'évaluation. De plus, Cardinet (1988 :161) déclare que « l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment ». Ce qui lui offre ainsi une plus grande liberté communicative et actionnelle.

De manière similaire, Bostock prône que l'hétéro-évaluation « permet d'adopter un regard critique sur ses propres processus tant pour l'évaluateur que pour l'évalué » (2000). Cette distance permet une meilleure réflexion et compréhension des critères et attentes, puis facilite une intégration plus systématique pour mieux les prendre en compte ensuite lors de sa pratique personnelle.

2.3. Les situations authentiques ou simulées

Pour Daàs, l'évaluation en situation authentique est une « évaluation informelle mais immédiate » (2013 : 17). Les habiletés langagières sont évaluées en contexte dans la vie courante (cadre scolaire ou en dehors) et l'apprenant est en mesure de se rendre compte immédiatement si sa performance est réussie en fonction de la réponse, du résultat ou de la réaction obtenu. Cuq « désigne par 'performance' l'accomplissement d'une tâche

langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances », soit une « modalité d'évaluation pragmatique » (2003). Ce qui nous intéresse pour notre projet.

Dans ces cas-ci, l'objectif premier n'est pas l'évaluation mais la réalisation d'une tâche ou performance qui vient d'un besoin ou intérêt réel. La volonté et la motivation de l'apprenant priment donc. Une des limites de cette forme est, bien sûr, l'accès à ou la création d'une situation francophone authentique. L'évaluation authentique peut être utilisée pour chacune des trois fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative ou sommative).

En contexte exolingue, on peut donc avoir recours au numérique et au jeu de rôle pour pallier l'accès à un environnement francophone. Cela requiert bien sûr la bonne volonté des apprenants à jouer le jeu. Cette forme d'évaluation participe à responsabiliser et placer l'apprenant au cœur de son apprentissage.

3. L'autonomisation

Pour Holec, l'autonomie est « l'exercice actif de la responsabilité d'apprenant ; la capacité d'apprendre est donc à développer pour pouvoir prendre en charge toutes les décisions inhérentes à l'apprentissage d'une langue » (1990, cité par Chateau et al., 2015).

3.1. Les apports de l'autonomisation en classe de langue

L'autonomisation est favorable à plusieurs aspects de l'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, cela offre une décharge à l'enseignant avec la mise en place de différentes modalités de classe en petit groupe ou en paire. Ces groupes peuvent être homogènes ou non en fonction des objectifs. Ces modalités de travail encouragent les apprenants à coopérer pour s'entraider et à ainsi faire valoir les aspects positifs de l'hétérogénéité grâce aux points forts de chacun. Pendant ce temps l'enseignant peut se concentrer sur un nombre réduit d'élèves à la fois, voire d'un seul.

Ensuite, ces modalités favorisent et augmentent le temps de prise de parole en classe. Couplées avec les évaluations formatives entre pairs, les apprenants gagnent en responsabilité et développent leur apprentissage car, d'après Little, « l'autonomie suppose l'intervention de la métacognition ; elle implique distanciation, action indépendante et réflexivité » (2000, cité par Chateau et al., 2015).

L'inclusion du numérique permet d'accroître les situations et les apports de l'autonomisation.

3.2. Les plateformes numériques pédagogiques : le cas d'Edmodo⁵

Edmodo est une plateforme numérique collaborative sous forme de réseau social sécurisé et protégé. Ce type de plateforme est avantageux pour tous les partis concernés. Tout d'abord, cela permet à l'enseignant

de mieux gérer les aspects logistiques de la classe : mise à disposition de fichiers et réception des productions à un même endroit, suivi des étapes du travail collaboratif à distance... Il permet de varier les types de ressources proposés aux élèves : images, vidéos, sons (Site de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n-d).

En effet, l'enseignant peut créer des groupes et sous-groupes et y inviter les apprenants (voire d'autres enseignants et les parents). L'enseignant peut écrire des posts et partager des documents de tous formats ainsi que des liens vers des sites internet ou des dossiers collaboratifs. Il est aussi possible de créer des quizz notés et de valoriser l'apprentissage avec l'attribution de différents badges.

De leur côté, les apprenants bénéficient d'une liberté de navigation pour échanger en écrivant des posts et pour accéder aux activités et documents tout en s'ouvrant sur le monde grâce à internet. Enfin, la Fédération de Wallonie-Bruxelles sous-tend que « de ces interactions peuvent naître davantage d'autonomie, d'initiative, de soutien par les pairs et d'implication des élèves dans leurs propres apprentissages ». Qui dit autonomie, dit meilleure prise en compte de l'individualité des apprenants.

3.3. Un pilier pour gérer l'hétérogénéité

La création et la mise en place de plusieurs parcours, soit par niveau de compétence, soit par compétence, permet une meilleure personnalisation de l'apprentissage face à l'hétérogénéité des compétences des apprenants. En groupe classe, chacun avance donc à son rythme. Les 7 postulats de Burns (1972) démontrent bien que chaque apprenant est unique face à l'apprentissage concernant le moment propice à l'apprentissage, la vitesse, les techniques d'études, la manière de résoudre les problèmes, les comportements ainsi que les profils d'intérêt et les motivations. Il faut donc les prendre en compte lors de l'enseignement-apprentissage. Plus les apprenants vont être autonomes, plus l'enseignant pourra proposer une pédagogie calibrée aux besoins individuels.

⁵ Edmodo.fr

Chapitre 6. Outils au service de l'ingénierie de l'éducation

Les parcours pédagogiques ou séquences d'enseignement sont créés et structurés grâce à différents paramètres.

1. Les progressions

Comme le soutient Borg (2001), « les entrées pour mesurer la notion de progression en didactique des langues sont multiples et complexes ». C'est pourquoi il propose de construire des « entités progressives cohérentes » grâce à plusieurs composantes ou « paliers », qui, entre eux, constituent la progression. Je me suis donc référée aux paliers les plus pertinents pour l'élaboration de mon parcours pédagogique.

1.1. La sélection et la gradation

Tout d'abord, Borg parle de la sélection comme « le tri qu'elle opère au sein du matériau » pour définir le corpus à enseigner. Pour mes séquences, j'ai sélectionné les contenus thématiques et pragmatiques avec pour objectif le développement des compétences langagières de mes apprenants.

Vient ensuite la gradation soit « l'agencement, la répartition des contenus sélectionnés » (Borg, 2001). Cicurel (2000) explique qu'il faut prendre « des décisions sur ce qu'il faut présenter en premier » aux apprenants.

J'ai proposé une gradation non-linéaire et cognitiviste sous forme de progression spiralaire mêlant du lexique et des actes de langue connus à des situations de communication moins familières. Les apprenants peuvent alors s'appuyer sur leurs connaissances lexicales pour s'appliquer à les intégrer dans des tâches nouvelles, de sorte à ce que le sens ne bloque pas l'accès à la forme.

1.2. Le syllabus

Le troisième palier, le syllabus, définit « avec plus de relief (en terme de contenu) et plus d'orientation (en terme d'objectif à poursuivre) ce que nous nommons traditionnellement 'programme' » (Borg, 2001).

Borg décompose ce syllabus en plusieurs constituants :

- le « produit » soit la matière à enseigner pour laquelle je mettrai en avant l'aspect fonctionnel du langage.

- le « procès » qui englobe les procédures, les approches d'enseignement-apprentissage et l'aspect procédural de ce qui est mis en place, comme les tâches.
- le « syllabus de Stern » élaboré en contexte plurilingue combine ce qui est déjà abordé ci-dessus, à savoir les compétences sociolinguistiques et les tâches en contexte.

1.3. La programmation

La programmation représente la dimension temporelle. L'enseignement-apprentissage doit s'inscrire dans une durée définie et il faut prendre en compte « des facteurs comme le rythme, la périodicité, la fréquence et l'étalement dans le temps des contenus » (Borg, 2001).

Cette temporalité me paraît être une certaine contrainte dans la mesure où les heures d'enseignements en contexte scolaire sont prédéfinies et l'enseignant doit donc s'y ajuster. Même si ce palier semble venir à la suite des autres, il est pertinent et primordial de l'avoir à l'esprit dès le départ en faisant des aller-retour entre les paliers.

Je ne mentionnerai pas ici le quatrième palier, le curriculum. En effet, ce premier parcours pédagogique, bien qu'aligné avec le curriculum en place dans l'établissement, est davantage juxtaposé qu'intégré à ce stade expérimental.

2. La différenciation pédagogique

Tout enseignant est confronté à l'hétérogénéité de ses élèves. En classe d'immersion, le contraste face aux compétences linguistiques est notamment très important. Il est donc primordial de différencier l'enseignement-apprentissage pour aider les apprenants à progresser au mieux.

2.1. Définition

La différenciation pédagogique recouvre plusieurs aspects. Przesmycki (2004) décrit la

mise en œuvre [d'] un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement.

Perrenoud (1997) précise que c'est « surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une

situation optimale ». Il importe donc de diversifier les démarches, les supports, les contenus et les thématiques pour que chaque apprenant, indépendamment puisse atteindre les objectifs communs.

2.2. Supports et thématiques

Tout d'abord, de par la nature des épreuves du DELF, les supports proposés en entraînement doivent être variés (formats audio et écrits).

De plus, pour faire face à l'hétérogénéité,

il faut tenter de diversifier les organisations de travail, les outils disponibles, les contenus, de différencier selon les styles cognitifs des élèves, mettre en place des rythmes différents, changer l'entrée dans les situations, varier les modes de représentation, les supports, les formes de groupes... (Académie de la Réunion, n-d).

Ces formes de différenciation participent aussi à maintenir l'intérêt et l'aspect novateur favorisant la motivation des apprenants. Il en est de même pour les contenus thématiques qui attirent différemment chaque individu.

2.3. Compétences et objectifs

Dans le cadre particulier d'entraînement à un examen, deux niveaux de différenciation sont requis. Il faut fixer des objectifs différents pour prendre en compte les deux niveaux du DELF Junior A2 et B1 qui correspondent dans l'ensemble aux compétences linguistiques des apprenants ciblés. En effet, bien qu'ils soient par classe de niveau scolaire, leur niveau linguistique varie, d'où l'importance de proposer plusieurs parcours. Ensuite, au sein de chacun, les objectifs sont les mêmes, c'est, comme présenté ci-dessus, l'offre d'activités appropriées et différenciées qui permet à chacun de mettre en valeur ses compétences pour chacune des activités langagières.

3. Spécificité de la préparation aux examens

Ce projet a pour but d'initier les apprenants à un examen du DELF. Il est donc pertinent d'analyser quels en sont les objectifs.

3.1. Le format

Les documents ayant pour but d'initier à des évaluations doivent donc respecter cet objectif premier. Les épreuves étant au format papier, ce support traditionnel favorise une mise en situation plus grande : mise en page, énonciation des consignes, format des réponses.

De plus les documents choisis sont soit des examens blancs, soit des activités d'entraînement type pour imprégner les apprenants avec les attentes concernant les types de questions et les réponses possibles et attendues, puis la présentation et les documents eux-mêmes.

3.2. Les contraintes temporelles

Avec l'objectif de s'initier au format d'évaluation du DELF, le temps imparti pour chaque épreuve doit être respecté. Cette modalité permet aux apprenants de prendre conscience des conditions temporelles de passage de l'examen et de les confronter avec leur rythme de travail. Toutes les compétences langagières étant déjà pratiquées en classe, il ne s'agit pas tant ici de les travailler en soi, que de les appliquer à plusieurs domaines dans des temps impartis.

3.3. Attentes de l'examen et format des réponses

Il est nécessaire de présenter aux apprenants les attentes de l'examen en terme de validation des objectifs et de notation. Les apprenants doivent aussi être familiers avec les différentes formes de questions : ouvertes, fermées, à choix multiple, tableaux à double entrée ; et le format de réponse approprié. Un entraînement à ces formats est donc primordial pour qu'ils se les approprient (site Eduscol, Entraîner les élèves-et-les-évaluer-positivement).

Partie 3

-

Analyse du projet

Chapitre 7. Choix pédagogiques

Je commencerai mon analyse par une réflexion sur mon implication en tant qu'enseignante ainsi que sur ce que j'ai mis en place pédagogiquement.

1. Rôles de l'enseignante

Au cours d'un parcours pédagogique, l'enseignante assume plusieurs rôles au-delà de l'enseignement de la langue elle-même.

1.1. Présente le projet

En tant que conceptrice du projet et enseignante, il était nécessaire dans un premier temps de présenter ce nouveau projet et parcours pédagogique à mes élèves ainsi qu'à leurs familles pour que cela ait plus de sens pour l'apprentissage. J'ai donc créé deux PowerPoint de présentation : un en français pour les élèves, et l'autre en anglais pour les familles. Leurs trames sont similaires mais j'ai cependant rajouté à celui des familles des informations techniques concernant les procédures d'inscription aux examens et les contacts nécessaires.

La présentation vidéo-projetée à chaque classe s'est déroulée sur environ deux séances de 30 minutes. J'ai réalisé que l'approche était trop technique mais le support m'était plutôt destiné comme fil conducteur que j'ai adapté au fur et à mesure à l'oral. Toutefois, l'échange ouvert avec les apprenants a permis de présenter le parcours clairement grâce à leurs nombreuses questions.

Les familles ont été conviées à une réunion d'information (couplée avec la réunion d'information pour le voyage scolaire). Toutefois, pour des raisons de planification, seulement 7 familles (soit 1/3) ont pu être présentes mais l'intérêt y était. La présentation a été plus brève et rythmée par des questions-réponses. J'ai ensuite partagé ce Powerpoint, qui s'est avéré anticiper toutes les questions, à toutes les familles, par courriel, tout en énonçant à nouveau le cadre du projet (Annexe 7).

Avec la présence de plus de familles et plus de temps, je pense que l'échange aurait été plus approfondi et cela aurait permis aux parents de mieux percevoir les enjeux du projet. Toutefois, 5 familles sur 21 (soit 25%) m'ont contactée pour discuter davantage. Les échanges individuels qui ont suivi ont été des plus riches, je développerai donc plus bas.

1.2. Créé des parcours pédagogiques

L'enseignant peut aussi assurer le rôle d'ingénieur de la formation, lorsqu'il crée un parcours pédagogique. Mon objectif n'était pas de construire une séquence d'apprentissage de toute pièce mais de sélectionner et agencer des activités appropriées pour chaque activité langagière en fonction du niveau et de l'âge des apprenants.

J'ai donc recherché des ressources existantes telles que le site du CIEP proposant des exemples d'épreuves et emprunté à l'Alliance française des manuels d'entraînement *En route vers le DELF A2 scolaire et junior (2010)* et *En route vers le DELF B1 scolaire et junior (2011)*. J'ai cependant modifié le support de certains documents pour les adapter à nos besoins :

- J'ai fait un montage de certaines compréhensions orales (CO) pour former des pistes audio incluant les trois écoutes et les temps de réponse, sur-titrées de consignes pour les apprenants. Cette préparation peut être chronophage (surtout en fonction des différents formats audio disponibles) mais elle facilite ensuite la pratique autonome en classe.
- Les documents extraits des manuels ont été scannés et reformatés pour ne garder que la partie évaluatrice de l'activité et permettre d'y insérer les questions sans les réponses.
- Concernant la production orale, j'ai regroupé plusieurs sujets et leurs consignes sur une page en y adossant les grilles d'évaluation critériée correspondantes pour que les élèves puissent s'y référer. Mises sous pochette plastique, les grilles ont aussi été utilisées à maintes reprises pour l'évaluation entre pairs.
- Les activités de compréhension écrite ont été transposées sur des supports numériques (LearningApps et GoogleForm) pour tenter de mettre en place des parcours diversifiés sur Edmodo ainsi qu'introduire l'auto-apprentissage.
- Les productions écrites ont nécessité un modèle pour les apprenants. Effectivement, j'ai choisi les activités en fonction de leur format novateur pour les apprenants. Ces derniers avaient donc besoin d'un format de référence pour compléter leur tâche (modèle au recto et tâche à réaliser au verso).

1.3. Forme les apprenants

L'enseignant est ensuite formateur si, comme le déclare Naudy (2008), on fait la distinction entre le fait que l'« on enseigne quelque chose à quelqu'un [et que l'] on forme un élève à quelque chose ». Au-delà du rôle d'instigatrice linguistique, j'ai formé les apprenants à cette nouvelle forme d'apprentissage, aux modalités, aux attentes et au format des épreuves inconnues de tous.

Il en est de même pour l'utilisation des supports numériques : plateforme numérique Edmodo et les différentes applications. Mon rôle a été de faire acquérir aux apprenants des savoir-faire techniques transférables à d'autres domaines. En effet, peu d'enfants parmi les apprenants manipulent des ordinateurs et encore moins des outils pédagogiques ou des sites français.

Ce rôle de formateur diminue au fur et à mesure de l'apprentissage des élèves et de leur maîtrise du numérique, soit du développement de leur d'autonomie.

2. Sélection des contenus en fonction de l'âge des apprenants

Comme je l'ai déjà mentionné, la particularité de ce parcours d'initiation au DELF Junior, basé sur des activités existantes, est de s'adresser à un public d'apprenants jeunes de 9-12 ans mais ayant déjà de riches compétences en langue grâce à leur parcours scolaire en école d'immersion. Le travail de sélection des documents supports est donc primordial.

2.1. Progression entre activités langagières

Ayant à l'esprit la progression reconnue entre activités langagières où les activités de réception (CO et CE) viennent, selon le modèle d'acquisition langagière, avant celles de production (PO, PE), j'ai construit mon parcours selon cette perspective.

Toutefois, je me rends compte que cette organisation ne semble pas la plus pertinente pour mon public. Effectivement, la première séquence de compréhension orale a été, dans l'ensemble, quelque peu déstabilisante et ce même pour des élèves francophones ou aux compétences élevées. Nombre d'entre eux ont trouvé les discours « trop rapides » ou annoncent n'avoir « rien compris ». Cela s'explique par des supports et sujets nouveaux, ainsi qu'une confrontation aux voix d'interlocuteurs variés. Malgré tout, les activités de CO ont été bien réussies car ces épreuves portent sur la compréhension d'informations ciblées.

Les apprenants ont paru plus à l'aise lors des activités écrites, ce qui se justifie par la prépondérance de l'écrit en classe. Toutes matières confondues, la majorité de l'apprentissage passe par l'écrit. Même si l'oral est pratiqué, il reste principalement cantonné aux échanges pratiques de classe et donc à du français scolaire sous forme de répliques brèves. La prise de parole en continu ou en interaction est plus rare.

Les activités orales étaient plus innovantes et ont été perçues comme déstabilisatrices au départ, puis comme amusantes au fur et à mesure de la pratique.

2.2. Contenu thématique

Ayant choisi le DELF Junior pour mettre en valeur les compétences des apprenants tout en les stimulant, il est nécessaire de faire une sélection des documents par rapport à leurs contenus thématiques. Comme le DELF Junior cible des jeunes de 12 à 17 ans, certains contenus s'adressent davantage à de jeunes adultes, abordant les domaines de l'enseignement supérieur et de la vie professionnelle à travers des stages par exemple. Ces derniers sont cognitivement hors de portée pour les apprenants ciblés.

Les thématiques font partie des aspects les plus novateurs du parcours pour les apprenants. Le DELF, à travers le CECRL, met en avant les compétences linguistiques propre à l'environnement des apprenants, or les objectifs linguistiques des programmes du Ministère de l'Éducation sont davantage scolaires et littéraires ou appliqués aux domaines étudiés. J'ai donc dû sélectionner des activités se rapportant au domaine des loisirs et au domaine personnel, en les agençant dans des situations de communication d'abord familières puis plus inhabituelles comme les événements culturels de la ville, les phénomènes naturels, le choix de séance de cinéma.

Toutefois, la forme de la communication plus que la thématique représente l'aspect novateur.

2.3. Aspects pragmatiques et sociolinguistiques

Le CECRL (2005 : 93-95) définit la compétence pragmatique comme portant sur « la connaissance que l'[...]apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés ; utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives ; puis segmentés selon les schémas interactionnels et transactionnels ». La compétence sociolinguistique, elle, repose « sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ».

Dans ce contexte, je n'ai pas valorisé une progression verticale en fonction de la difficulté mais horizontale d'élargissement des champs lexicaux du connu vers l'inconnu à travers diverses tâches. La difficulté ne vient pas tant de la complexité de la langue mais de sa mise en pratique dans de nouveaux environnements sociaux. Effectivement, vivant en milieu exolingue peu d'enfants ont l'opportunité d'agir en acteur social dans un environnement quotidien en français. De plus, étant jeunes, ils sont aussi en plein apprentissage des normes et règles sociales au sein de leur(s) propre(s) culture(s).

J'ai donc choisi des activités permettant aux apprenants d'élargir cette compétence pragmatique : négocier une sortie au cinéma, choisir parmi les options d'une messagerie automatique, comprendre un article de presse : vie sociale au collège, fait divers/ville fleurie, comprendre des émissions de radio : chanteur, technologies, événements culturels, phénomènes naturels, une interview : étudiante-professeur, écrire une carte postale, raconter dans un journal de voyage, choisir une sortie grâce à des brochures touristiques, envoyer un courriel amical, demander conseil en magasin, présenter des sujets/débats de société, négocier l'organisation d'une fête avec les parents (Annexe 8).

3. Formats et supports des activités

Le choix des supports et des formats des activités est un aspect important pour l'enseignement-apprentissage car ils participent à la motivation des apprenants, à l'enrichissement de leurs savoirs mais aussi à la maîtrise de savoir-faire.

3.1. Supports traditionnels

Les supports papiers ont leur pertinence dans ce parcours :

- les apprenants y sont habitués ainsi cela ne demande pas de formation au format, autre que les consignes concernant les réponses.

- les épreuves du DELF utilisent ce support, ce qui prépare les apprenants avec des supports originaux ou très proches. Les documents extraits du site du CIEP sont déjà formatés et ont donc été utilisés tels quels pour former et habituer les apprenants au format exact des épreuves.

- techniquement, le format papier supprime tout imprévu lié au fonctionnement du numérique. Puis, comme les apprenants ne peuvent pas disposer d'un ordinateur chacun, le format papier est utile pour la mise en commun des activités et la correction. Chaque apprenant a sa copie à disposition et peut s'y référer pour faire des rétroactions sur sa pratique. Il en est de même durant les activités où la prise de note est encouragée.

3.2. Technologies de l'information et de la communication

Dans l'optique de ce projet, j'ai introduit, en amont, la plateforme Edmodo (une nouveauté dans l'établissement) pour y former progressivement les apprenants. Suite à des problèmes de connexion internet, l'accès à la plateforme Edmodo ne pouvait pas être garanti en début de projet. Il ne m'a donc malheureusement pas été possible de mettre en

place des parcours différenciés pour la compréhension orale. Activité qui, je pense, en aurait le plus bénéficié pour offrir plusieurs documents audio simultanément.

Une fois ce souci technique réglé, j'ai pu proposer des activités numériques de compréhension écrite partagées sur la plateforme de la classe. Étant novice dans l'utilisation des TIC, j'ai reformaté des activités de CE avec différents supports pour pouvoir en mesurer leurs avantages et leurs limites, autant pour l'enseignant que pour les apprenants (Annexe 9). Voici mon retour sur les supports numériques :

	Autonomie	Auto-évaluation	Suivi par l'enseignant
Learningapps.org	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de proposer/choisir de l'aide. - Ergonomie et visuel agréable et ludique. - Possibilité de faire des aller-retour. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correction immédiate après le choix des réponses et adossée de commentaires personnalisables. - Note finale et pourcentage de réussite. - Rétroaction possible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non : aucun accès aux performances et résultats, cela nécessite que l'apprenant fasse parvenir sa note.
GoogleForm quizz	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'aide disponible. - Documents et questions sur une page unique. - Commentaires/conseils donnés à la correction seulement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponses visibles - Note finale visible mais faussée avec les réponses ouvertes que seul l'enseignant peut évaluer. - Rétroaction possible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui : sauvegarde des résultats nominatifs ou par question dans une base de données sur Google et possibilité d'être prévenu par email.

Les deux supports offrent des options d'enseignement-apprentissage différentes : Learningapps semble plus adapté pour l'apprenant en évaluation formative alors que GoogleForm paraît plus bénéfique pour le suivi par l'enseignant à tous les niveaux de l'évaluation.

J'ai été très satisfaite de mon choix pour Edmodo pour ses multiples apports pédagogiques : partage, discussion, planification d'activité avec date butoir, évaluation, suivi des résultats et récompenses. Tous correspondaient à mes attentes contrairement à ClassDojo qui permet principalement de motiver les élèves par des badges sans pouvoir partager et proposer des activités. GoogleClassroom qui aurait pu être une possibilité, nécessite que l'établissement ait un compte. Suite à cette première mise en pratique, je compte institutionnaliser l'utilisation d'Edmodo avec mes classes l'an prochain et le proposer à mes collègues.

3.3. Situations authentiques de communication

En milieu exolingue, il n'est pas évident de réaliser des tâches en français en dehors de l'établissement. J'ai cependant créé l'opportunité d'envoyer une carte postale lors de notre voyage scolaire, tous les apprenants ayant au moins un membre de la famille parlant et lisant français (incluant les frères et sœurs scolarisés à l'école). Cette tâche a été préparée et réalisée hors de la séquence de PE mais a pris tout son sens. À contrario, les autres activités écrites, faute de contextualisation, étaient finalement davantage des prétextes à la communication.

Les tâches de PO ont été proposées sous forme de jeux de rôles auxquels les apprenants se sont joyeusement prêtés.

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser comment ces choix pédagogiques ont affectés les acteurs du projet.

Chapitre 8. Réception du projet par les acteurs

Ce projet a principalement engagé les apprenants eux-mêmes mais faisons le tour de tous les acteurs concernés et de leurs réactions en lien avec les aspects méthodologiques présentés.

1. Appropriation par les apprenants

Dans l'ensemble, les apprenants se sont montrés curieux et réceptifs au projet. Je citerai dans cette partie les réactions des apprenants d'une seule voix à moins que des précisions soient pertinentes ; de même pour les familles.

1.1. Enthousiasme pour la nouveauté du projet et les activités

Les apprenants se sont montrés curieux lors de la présentation du projet, étant attentifs et posant des questions puis voulant connaître leur niveau de compétence. De l'inquiétude est apparue à la mention « d'examens » mais ils ont immédiatement été rassurés quand je leur ai expliqué qu'il s'agissait seulement de s'entraîner et s'amuser.

La majorité des situations de communication et tâches sont simulées mais les apprenants se prennent au jeu de par leur jeune âge, l'habitude scolaire et leur entrain.

Les élèves, de manière générale très volontaires, sérieux et désirant plaire à leurs enseignants, se sont tous prêtés aux activités, appréciant tout particulièrement les activités orales grâce à leur originalité rompant avec les pratiques de classe. Ils ont adoré le jeu de rôle d'organisation et de négociation d'une sortie au cinéma et ont réclamé à le refaire plusieurs fois. L'enthousiasme diminuait cependant si je leur imposais d'autres partenaires que les amis choisis et cela a été renforcé par une remarque pertinente déclarant que « On est amis dans la vraie vie donc c'est plus facile ». Ceci démontre bien l'aspect socio-affectif de la communication qui est naturellement motivée par une envie ou un besoin. Il est donc important d'engager émotionnellement les apprenants pour donner plus de sens à leur apprentissage.

Enfin, suite à l'échange de fin de projet concernant les contenus, il en ressort qu'ils ont « aimé car c'était différent », « plus intéressant » et que cela leur a permis « d'apprendre des choses différentes et sur la France ». On voit donc bien que la différenciation des pratiques et contenus est favorable à l'apprentissage et perçue comme telle.

1.2. Réactions sur les supports

Les apprenants ont aussi été enthousiasmés à l'idée d'utiliser les ordinateurs et de découvrir Edmodo auquel ils ont aussi accès de chez eux grâce à leur identifiant personnel. L'utilisation des TIC en classe et dans l'établissement reste une pratique exceptionnelle et comme les élèves le disent eux-mêmes, il n'ont « pas l'habitude d'aller sur les ordinateurs » mais cela leur plaît. Ils demandaient constamment à aller en salle informatique et étaient très impatients lorsqu'on y allait. Une fois sur place rien ne les déconcentrait et ils travaillaient assidûment, discutant seulement pour s'entraider.

En fin de parcours, j'ai oralement questionné les groupes classe sur ce qu'ils pensaient des activités sur ordinateur. La majorité a aimé et a trouvé cette pratique :

- ludique : « C'était amusant à faire et bien. », « J'aimais beaucoup cliquer au lieu d'écrire. », « J'aime taper. » L'aspect ludique et affectif motive et favorise l'apprentissage.

- fonctionnelle : « Je préfère les ordinateurs car c'est la technologie et on n'a pas besoin de tourner les pages, on clique. », « L'ordinateur va à la ligne tout seul. », « On clique pour modifier la réponse. » Les apprenants ont un regard critique sur la fonctionnalité des supports qui leur correspondent le mieux.

- utile : « Les ordinateurs aident pour quand on sera plus grand », « pour apprendre à utiliser pour le travail plus tard ». Il y a là prise de conscience de savoir-faire transférables.

Certains ont émis des réserves sur :

- des préférences personnelles : « Je préfère le papier car j'aime écrire. »

- l'aspect technique : « Je préfère le papier car il n'y a pas de problème de bug et j'aime pas la navigation. », « Ça fait mal aux yeux. », « Je n'ai pas aimé car le texte était dur à lire et voir mais sur la feuille c'est ok. » (Je préciserai que cette remarque est justifiée par la faible qualité d'une image que j'ai insérée dans une des activités créées.)

Toutes ces remarques montrent bien l'unicité des individus face au parcours d'apprentissage d'où l'intérêt de le différencier au maximum pour satisfaire chacun à un moment donné.

1.3. Prise de conscience des compétences

Les apprenants étaient généralement curieux et pressés de connaître leur niveau en français. Nous avons donc discuté de ce que voulait dire « parler une langue » et les quatre activités langagières ont été évoquées par les apprenants. Comme tous sont bi ou

plurilingues, chacun a été invité à se questionner sur la ou les activités langagières dans lesquelles ils sont plus au moins à l'aise en fonction des langues. Cela les a intrigué et leur a plu comme l'a aussi témoigné l'entraîné général.

Concernant la PO, les apprenants ont été sensibles aux différenciations durant la pratique : « C'est difficile un peu quand t'es pas prêt et quand c'est un différent partenaire qu'en entraînement ». Cela fait ressortir la prise de conscience qu'ont les apprenants de la phase de préparation et réflexion en amont, soit l'intention communicative. Similairement, les apprenants ont aussi fait preuve de savoir-apprendre face à des difficultés : « C'était difficile car on savait pas trop quoi dire mais après c'était facile parce qu'on voit les informations ». Ainsi, en fonction de leurs besoins ils étaient capables de se servir des supports disponibles pour surmonter leurs obstacles. Certains ont réagi de façon intuitive à la différenciation, s'appuyant ou non sur les aides.

Les jeunes apprenants réalisent aussi que l'utilisation de la langue est spécifique aux situations, comme ils le disent eux-mêmes : « On a pas l'habitude de parler de ça en français donc c'est plus difficile ». J'y reviendrai en développant les apports pragmatiques perçus.

Enfin, il est intéressant de noter que l'attribution de niveaux de compétence (Annexe 10) n'a néanmoins pas éradiqué la notion de réussite et d'échec lorsque les apprenants se comparent entre eux. Il s'agit alors d'accentuer l'individualité de l'apprentissage et les objectifs à viser suite à cette prise de conscience.

2. Réception par les acteurs indirectement impliqués

Le projet vise à enrichir l'apprentissage des apprenants ce qui est bien entendu bénéfique aux yeux des familles et de l'établissement.

2.1. Les familles

Le lien avec les familles s'est fait lors de la réunion d'information, d'échanges par courriel et lors de rencontres informelles dans l'établissement.

Même si environ 33% des familles ne se sont pas exprimées au sondage (Annexe 11), je considère que ces résultats sont assez représentatifs de l'ensemble. Tout d'abord, notons que la plupart des familles ne connaissaient pas du tout ou peu le DELF. D'après le sondage réalisé par 14 parents, 11 ne connaissaient pas du tout le DELF et 3 que

moyennement. La majorité (12 soit 14,85%) souhaite en savoir plus et aussi que leur(s) enfant(s) passe(nt) le DELF; 1 parent est mitigé et 1 autre n'est pas vraiment intéressé. Les questions soulevées par tous les échanges peuvent être réparties en deux catégories :

- Questions sur le DELF et leur(s) enfant(s)

Alors que certaines interrogations sont générales, la plupart ont porté sur les cas particuliers des élèves.

Des parents dont les enfants vont ou ont déjà quitté La Petite École ont davantage questionné sur l'apport du DELF pour la suite de la scolarité dans les écoles américaines. Des familles francophones, mais dont les enfants n'ont pas le français comme langue maternelle, voulaient savoir si leurs enfants peuvent passer le DELF. Des renseignements ont été demandés pour connaître le niveau des enfants et pour savoir s'ils étaient prêts à passer un des examens, et également, si c'était envisageable pour la session de juin 2017. J'ai aussi eu des demandes de référence de matériel d'une famille souhaitant préparer progressivement leur enfant pour éventuellement passer le DELF l'année prochaine.

La problématique du jeune âge des enfants et de la richesse de leurs compétences linguistiques a été abordée et la plupart des familles concernées sembleraient préférer attendre que leurs enfants soient plus âgés pour passer le DELF Junior plutôt que de passer le DELF Prim qui mettrait moins en valeur les compétences déjà acquises.

- Questions sur le parcours et son intégration dans le curriculum

Le sondage rapporte que 11 parents (78%) pensent que l'intégration de la préparation au DELF dans le curriculum de l'école serait bénéfique à leur(s) enfant(s), ainsi que d'inclure et d'organiser les examens à l'école ; 1 est mitigé ; 2 ne pensent pas que cela soit avantageux.

Quelques parents demandent si ce parcours va être intégré dans le programme de l'école et souhaitent être tenus au courant de cette mise en place. Ce programme est donc perçu comme acceptable et même bénéfique, avec une intégration sur du long terme comme je le proposais.

Une famille s'est toutefois préoccupée du déroulement du parcours en classe s'inquiétant que trop d'attention soit portée sur le format de l'examen et non sur l'apprentissage de contenus comme cela est souvent le cas dans les écoles locales à l'approche de tests standardisés ; ce qui n'est pas notre cas.

2.2. L'établissement

L'administration n'a pas montré d'intérêt dans la mise en place, le suivi ou les résultats du projet. Compte tenu du contexte interne actuel, j'ai jugé préférable, à regret et pour des raisons professionnelles, de ne pas initier d'autres échanges autour de ce projet.

Chapitre 9. Analyse des pratiques et de leurs apports

Analysons ici comment la pratique des apprenants met en valeur les apports du parcours pédagogique.

1. Valorisation de l'autonomie des apprenants

Grâce à un accent mis sur des pratiques de classe innovantes et non sur des savoirs et résultats à atteindre, les apprenants ont été curieux et ont vraiment eu envie de pratiquer pour eux-mêmes.

1.1. L'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation

Certaines activités ont été plus favorables à l'auto-évaluation. La compréhension orale permet une auto-évaluation à fonction formative lors de la réalisation de l'activité. En effet, les apprenants se sont immédiatement rendu compte de leurs capacités à identifier les informations ainsi qu'à justifier leur performance : c'était par exemple difficile car « c'est trop rapide ».

En production orale, le retour sur la performance est également immédiat. L'apprenant est conscient de ses capacités et de ses limites lorsqu'il s'exprime : sa prise de parole est-elle fluide ou est-il difficile de construire une phrase, de trouver le lexique approprié ? Lors d'interactions, les réactions de l'interlocuteur permettent aussi de valider ou non la qualité de la performance : est-ce compréhensible ou non ? De plus, l'interlocuteur prend conscience de la réussite de l'échange ou non et étant récepteur, il peut plus facilement observer la performance et offrir des commentaires correctifs : donner le lexique manquant, faire répéter ou demander des précisions, comme j'ai pu l'observer. Le langage corporel à ce niveau a une forte influence avec notamment les expressions du visage qui ont pu être très marquées chez certains enfants lors d'incompréhensions (nervosité des mouvements du corps, regard perdu cherchant de l'aide dans la classe).

Ensuite, lors des mises en commun pour la correction des activités de compréhension, je me suis retirée au maximum pour laisser les apprenants négocier les réponses entre eux avec succès. Étant en groupe de 9-12 élèves, cela est tout à fait gérable au niveau de la discipline.

Enfin, les enfants étaient autorisés à s'entraider lors de l'écriture de la carte seulement. Les autres PE ont été individuelles de sorte à évaluer les niveaux acquis. Les séances de correction ont néanmoins favorisé la correction entre pairs.

1.2. Les grilles d'évaluations

Leur utilisation est plus facile en production orale qu'écrite : c'est un avantage pour l'évaluation par les pairs qui sont spectateurs. En même temps, ces derniers se familiarisent avec les critères pour les assimiler plus rapidement.

Lors de jeux de rôle en paires, les apprenants spectateurs avaient pour consigne d'évaluer un des deux apprenants acteurs à l'aide d'une grille d'évaluation glissée dans une pochette transparente pour la réutiliser (Annexe 12). Lors des mises en commun en aval, les apprenants ont, dans l'ensemble, perçu les nuances de compétences parmi les différentes performances mais ont été plutôt sévères. Ceci a ouvert une autre discussion sur les niveaux et attentes du CECRL où je leur ai fait remarquer que les compétences allaient du simple au complexe, et où les erreurs étaient acceptées comme partie intégrante de l'apprentissage.

En production écrite, il est plus délicat de s'autoévaluer, mais les grilles sont plutôt un excellent guide d'autocorrection pour rappeler aux apprenants de faire des lectures ciblées. Lors de relecture et correction entre pairs, tout comme lorsque proposées en accompagnement formatif de la production, les critères des grilles permettent aux apprenants de prendre en compte tous les aspects de la langue, et au-delà de la correction grammaticale : le contenu, le lexique et la forme ont leur importance. Cette pratique aide bien sûr les élèves à prendre conscience des compétences en production écrite, mais la capacité à s'autoévaluer ne peut être jugée sur si peu de pratique.

1.3. L'autonomisation

Au niveau des technologies de l'information et de la communication, la formation a été progressive. Les nouvelles pratiques étant combinées avec des activités ou thématiques connues, la formation au numérique a pu être privilégiée et facilitée. De plus, grâce aux aides disponibles sur les activités sous Learningapp, les apprenants ont été autonomes pour la CE. Leurs questions portaient seulement sur la manipulation du numérique.

Lors des activités de production, j'ai pu observer les élèves se référer régulièrement aux grilles d'évaluation lors de leur préparation, ce qui traduit leur motivation à bien faire mais aussi une prise de conscience vers la recherche de guidage pour une meilleure performance.

Certains apprenants ont demandé à faire les activités supplémentaires disponibles sur Edmodo à la maison. Je perçois cela comme une envie de manipuler le numérique mais

aussi comme une certaine curiosité et motivation à réaliser les mêmes activités que les camarades.

Je clôturerai cette partie en minimisant les apports de ce parcours sur l'apprentissage de l'autonomie de par les limites d'accès au numérique en classe, mais aussi par le parcours en soi, qui pour être plus autonomisant, devrait proposer plus d'activités. Toutefois, ceci n'était pas l'objectif majeur et ferait l'objet d'un projet complémentaire.

2. Élargissement vers l'interculturel

D'après Baruch, Cain et de Pietro (1995 : 310-311), « c'est à partir de leur âge de 9-10 ans, que les apprenants commencent à posséder des représentations des pays dont ils apprennent la langue ». Voyons comment ce parcours leur a permis de prendre davantage conscience de la notion de culture et d'interculturalité.

2.1. Domaines de la vie publique

Les approches thématiques du CECRL à travers le DELF, permettent aux apprenants de pratiquer le français dans des situations de communication nouvelles. Les élèves sont déjà habitués à parler d'eux-mêmes, de leurs loisirs, leurs familles et amis et de leurs routines. Toutefois, ils sont peu ou pas du tout habitués à interagir dans un environnement francophone hors scolaire et familial : écouter la radio, faire les courses, demander ou prendre des renseignements, participer à des événements culturels, interagir avec des commerçants. En effet, certains élèves en sont conscients et ont mentionné qu'ils n'ont « pas l'habitude en français » de se mettre d'accord sur une sortie au cinéma par exemple. L'intégration de ces aspects de la vie quotidienne publique ont donc permis aux apprenants de développer leurs compétences dans de nouveaux domaines.

2.2. Tâches

La tâche la plus aboutie a été l'écriture et l'envoi d'une carte postale lors du voyage scolaire. En amont, une séance en classe de découverte du format et du lexique propre à l'écriture d'une carte a été conduite. Je leur ai ensuite demandé de ramener l'adresse de leurs parents pour être sûrs de l'avoir sur papier lors du voyage. Toutefois, quelques apprenants ont fait preuve de bon sens concernant cette tâche en mentionnant un aspect technique et logique. Ils ont questionné l'utilité d'envoyer une carte à leurs parents expliquant qu'ils seraient rentrés avant qu'elle n'arrive ou qu'ils discuteraient déjà avec eux par téléphone le soir. J'ai donc proposé d'écrire la carte dès le premier jour et

éventuellement de l'envoyer à un autre membre de la famille ou un(e) ami(e), ce qui les a alors satisfaits et ils se sont extasiés de pouvoir envoyer une carte à l'étranger.

Il en ressort clairement ici l'importance du besoin ou de l'envie de communiquer comme facteur de motivation pour l'utilisation de la langue. Cela a aussi permis de faire sortir l'utilisation du français de la classe. Même si toujours dans le cadre de l'école, les apprenants ont interagi avec de réels acteurs sociaux. Similairement, ils ont été encouragés à écouter à la maison des émissions de radio française pour jeunes de leur choix grâce aux liens partagés sur Edmodo ; le numérique offrant l'accès à de nouveaux univers authentiques.

Ces contextes de communication actionnelle offrent aussi la possibilité aux apprenants de s'autoévaluer de façon formative et informelle en situations authentiques. Cela m'a également permis d'autoévaluer mon enseignement en notant des omissions dans la séance de préparation de PE. En effet, je n'ai pas insisté sur l'écriture du destinataire et certains apprenants ont donc adressé leur carte à « papa et maman », négligeant leurs noms car cette compétence n'avait pas été renforcée.

Ceci démontre bien l'importance de prise de conscience de savoir-faire au-delà du linguistique, mais aussi de savoirs.

2.3. Culturel et interculturel

L'approche de la notion de culture s'inscrit dans le prolongement du domaine de « découverte du monde » du MEN qui a une approche davantage explicative de l'état des choses mais qui aborde peu la notion de culture liée aux normes et valeurs de la vie quotidienne. Le programme de français propose de « faire des liens entre les textes et les œuvres » pour aborder des références culturelles et des stéréotypes (MEN, 2015 :109). Toutefois cela reste sporadique. Ces éléments sont généralement au programme des cours de langue vivante. Cependant, les apprenants ont seulement 1h hebdomadaire de langue vivante en espagnol et le cours est généralement consacré à la langue elle-même. Pour revenir sur les conclusions de Baruch, Cain et de Pietro, il semble que, dans l'ensemble, les jeunes apprenants n'aient que peu de perspectives sur les notions de culture et d'interculturalité. En effet, ils commencent juste à s'en rendre compte en faisant surtout part de leur curiosité. Lors des activités, je n'ai pu percevoir aucun signe de stéréotype déjà construit.

Ils sont en effet curieux et amusés de découvrir des événements culturels ou originaux. La question « Est-ce que ça existe vraiment ? » revient couramment et traduit

parfois leur curiosité ou leur étonnement mais aussi leur sens critique. Il est donc enrichissant d'ouvrir une discussion sur le fait en question pour informer et expliquer et ainsi éviter la création de jugements et stéréotypes. J'ai pu, par exemple, vérifier avec eux sur internet l'existence de la *Foire aux ours en peluche* et nous avons trouvé les dates pour 2017, ce qui leur a beaucoup plu. Certains se sont même imaginés y aller ! Similairement, les Nuits blanches de Paris ont pu être comparées aux Nocturnes des musées locaux de cet été. Je ressens qu'avec leur jeune âge, les enfants ont besoin de pouvoir identifier les faits ou concepts avec quelque chose de connu pour leur donner plus de sens et offrir un ancrage dans la réalité.

Enfin, je réalise à regret que les documents que j'ai proposés sont franco-français et n'abordent pas la francophonie et ses cultures ; ce que je garderai à l'esprit à l'avenir.

3. Apports linguistiques

L'enseignement-apprentissage linguistique recouvre plusieurs aspects comme je l'ai annoncé dans la fiche de présentation des objectifs du projet. Il s'est avéré très riche.

3.1. Élargissement de la compétence lexicale

La compétence lexicale est « la connaissance et [...] la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » (Conseil de l'Europe, 2005). Les éléments lexicaux de cette compétence ont été mis en avant grâce à des activités couvrant de nouveaux champs lexicaux particulièrement de la vie sociale. Les apprenants le disent eux-mêmes : il y a « plus de mots nouveaux » (ce qui comparativement aux supports habituels n'est pas forcément vrai). Grâce à notre échange final, il semble que les élèves prennent conscience de l'élargissement des champs lexicaux liés aux situations de communication, mais aussi de leurs lacunes éventuelles par manque d'exposition et de pratique. Leurs remarques sont liées aux apports du projet ce qui témoigne donc de leur envie et de leur besoin de développer leur compétence lexicale.

Le guidage et les consignes mêmes des activités ont aussi participé à l'étoffement de cette compétence. À plusieurs reprises les apprenants se sont fait préciser du lexique (pas nécessairement nouveau mais pour preuve pas encore acquis) : ils ont demandé l'explication de mots comme « hypothèse », « objectif ». Il semble qu'ici, ce lexique soit plus important de par sa nécessité et les apprenants font donc des efforts conscients d'apprentissage.

De plus, la pratique du numérique a permis d'acquérir le lexique lié aux ordinateurs et aux plateformes numériques. J'ai aussi demandé aux apprenants de régler la langue d'utilisation d'Edmodo au français pour faciliter, mais aussi systématiser l'apprentissage grâce à une pratique régulière du lexique tel : enregistrer, faire glisser, se connecter/se déconnecter, le nom d'utilisateur, le mot de passe, l'onglet...

Quelques activités de systématisation ont été proposées pour aider à mémoriser le lexique nouveau au fur et à mesure (mot préféré du jour, mot de passe pour quitter la classe...) mais cela devrait être davantage formalisé pour une meilleure assimilation lexicale.

3.2. Enrichissement de la compétence sociolinguistique

Le Conseil de l'Europe y réfère en la définissant comme « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (2005). Les apprenants y sont déjà familiers grâce à la littérature et aux interactions quotidiennes dans l'établissement mais ils manquent de pratique. C'est pourquoi les marqueurs des relations sociales, les différences de registre et les dialectes et accents étaient en première ligne du processus d'apprentissage grâce à de nouvelles situations de communication :

- les marqueurs des relations sociales : écriture de carte et de courriel, écoute d'interview. Les apprenants ont dû réfléchir aux formules de politesse à l'écrit et à l'oral en fonction du type de document ou de la situation de communication, mais également du récepteur. Les marqueurs à l'oral semblent plus difficiles à percevoir car l'anglais est une langue moins formelle à l'oral (le « Hi » peut par exemple s'utiliser dans la plupart des interactions contrairement à son homologue « Salut »).

- les différences de registre ont été renforcées par la position d'acteur des apprenants (contrairement à leur statut plus courant de récepteur) : jeux de rôle, écoutes d'interviews et de conversations.

- les dialectes et accents : les compréhensions orales ont offert une exposition à une plus grande variété d'accents principalement. Les enfants n'ayant pas accès à un milieu francophone n'ont comme référence que le cercle réduit du personnel scolaire. Les documents audio et vidéo pédagogiques auxquels ils peuvent être habitués étant souvent dans un français assez normalisé si je puis dire.

J'ai pu amener les apprenants à verbaliser et expliciter ces compétences pour une meilleure appréhension, car en milieu exolingue il n'est pas évident de les acquérir implicitement, par manque de modèles.

3.3. Développement de la compétence pragmatique

Cette compétence renvoie à

la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- utilisés pour la réalisation de fonctions discursives (compétence fonctionnelle)
- segmentés selon des [modèles d'interaction sociale] (compétence de conception schématique) (CECRL).

À nouveau, ces compétences en cours d'apprentissage dans les programmes du MEN ont été à transposer et à adapter à de nouvelles formes de communication dans de nouveaux domaines : l'écriture de la carte postale a fait partie d'un apprentissage discursif. De nombreux apprenants ont d'ailleurs initialement adressé leur carte à « Papa et maman » au lieu de mettre le nom de famille. Une fois encore, passer d'apprenant récepteur à apprenant acteur, amène une prise de conscience des formes linguistiques à utiliser.

L'approche de contenus interculturels est ici nécessaire pour interpréter la particularité de certaines situations de communication. Comme l'étudiante qui se permet de lever la voix envers son professeur dans la CO.

Bien que ce projet ait, dans l'ensemble, répondu à mes attentes, cette expérimentation mérite de multiples améliorations au profit des apprenants. L'enseignant étant lui aussi en constant apprentissage.

Partie 4

-

Propositions d'améliorations

Chapitre 10. Améliorations ingénieriques du parcours

Étant satisfaite de la réaction des apprenants durant le parcours proposé, j'ai toutefois envie de partager mes réflexions d'amélioration, nées de constats sur ce que j'ai mis en place. Coucher ici mes commentaires me permet à la fois de clarifier et renforcer mes idées ainsi que de conclure sur ce projet tout en me motivant à le reconduire pour le bénéfice des élèves tout aussi bien que pour ma motivation professionnelle.

1. Mise en place du parcours

Je proposerais tout d'abord des modifications concernant la mise en place de ce parcours le long de l'année scolaire ainsi qu'une réelle intégration dans le curriculum en place.

1.1. Programmation

Hors contraintes de stage, je pense qu'il serait plus bénéfique de répartir un parcours d'initiation voire d'entraînement sur l'année scolaire. Cela permettrait de donner plus de sens aux activités proposées grâce à leur intégration au curriculum et aux projets de classe ou d'école pour créer une continuité d'enseignement-apprentissage. Ceci serait favorable à travers un travail d'équipe.

1.2. Intégration thématique

Les activités proposées pourraient venir s'intégrer en tant qu'introduction, support, ou prolongement des projets en cours. Une intégration par la thématique favoriserait l'acquisition et la systématisation des compétences linguistiques mentionnées. Une intégration par le format de l'activité offrirait une continuité au niveau pragmatique. Enfin, un tout pédagogique cohérent semblerait pouvoir combiner les deux approches d'enseignement-apprentissage des langues (FLM et FLE).

2. Différenciation

Bien que ces aspects aient été abordés, je suis consciente qu'ils auraient avantage à être renforcés.

2.1. Parcours différenciés

Grâce à un réseau numérique fiable, il serait possible de mettre à disposition des apprenants des parcours étoffés leur permettant de choisir leurs activités en fonction de leurs compétences, des thématiques ou de leurs intérêts. Bien que leurs mises en place nécessitent du temps, l'utilisation d'Edmodo me paraît pouvoir ensuite simplifier la navigation pour les apprenants.

2.2. Apport des TIC

Les TIC seraient aussi avantageux pour la compréhension orale. Chaque apprenant pourrait ainsi écouter simultanément des documents à son niveau de compétence sur un ordinateur avec casque. Grâce à des parcours pédagogiques numériques, l'enseignant pourrait guider les apprenants vers des activités appropriées et ces derniers seraient aussi libres d'expérimenter les autres activités à leur guise. L'apprenant prendrait ainsi conscience de ses capacités et de ses besoins pour progresser en CO.

2.3. Sortir la pratique de la classe : tâches-défis hebdomadaires

Pour développer la pratique de la langue dans la vie quotidienne des apprenants, je souhaiterais mettre en place dès la rentrée prochaine des défis hebdomadaires sur la base de la motivation individuelle. Il s'agit de proposer chaque semaine des tâches variées en français et à la portée de tous comme par exemple : écouter une émission de radio, téléphoner à un ami, envoyer un courriel, téléphoner à l'Alliance française pour connaître les horaires de la bibliothèque puis y aller, aller au Club de pétanque... pour n'en citer que quelques uns. Grâce à l'accès au numérique et aux différents formats des tâches, l'hétérogénéité des apprenants, face aux compétences et aux environnements linguistiques, est prise en compte et l'utilisation du français sortirait de son cadre scolaire habituel.

3. Évaluation

Les différentes formes d'évaluation profiteraient d'être davantage institutionnalisées.

3.1. Test de positionnement par compétence

Des tests disponibles au besoin pour les apprenants avec fonction diagnostique et/ou sommative permettraient d'évaluer les progrès et ainsi de régulièrement redéfinir les objectifs d'apprentissage. Ils serviraient aussi à compléter les Portfolios des langues que j'aborderai plus ci-après.

3.2. Autocorrection

Comme la majorité du parcours a été guidé par l'enseignante, l'intérêt serait de proposer des activités autocorrectives pour que les apprenants soient plus autonomes. Sous forme papier ou numérique, les apprenants avanceraient à leur rythme et auraient un retour immédiat sur leur pratique ce qui permettrait une rétroaction et donc un apprentissage plus efficace.

3.3. Portfolio des Langues

Ayant abordé l'idée du Portfolio des langues avec mon tuteur, il m'a fait prendre conscience de l'aspect chronophage de cette pratique d'évaluation en classe. Je souhaiterais donc discuter davantage avec lui des possibilités d'une utilisation simplifiée pour l'année prochaine, notamment au niveau de la validation des compétences de façon autonome par les apprenants.

Conclusion

Mon intérêt s'est donc porté sur la prise en compte des profils plurilingues de mes apprenants dans une école d'immersion française en Californie qui n'offre qu'un seul parcours pédagogique. En effet, étant convaincue que les jeunes élèves profiteraient d'un enseignement-apprentissage en langue plus adapté à leurs besoins, mais aussi d'une reconnaissance de leurs compétences linguistiques, je me suis tournée vers l'approche du FLE à travers le CECRL et l'examen standardisé et internationalement reconnu du DELF. Toutefois, les compétences des jeunes apprenants sont dans l'ensemble, plus élevées par rapport aux critères de l'examen de leur tranche d'âge: le DELF Prim. Ainsi, pour mettre en valeur leurs acquis tout en les stimulant, j'ai réalisé avec satisfaction un travail de sélection de documents et de création de supports numériques, extraits du DELF Junior. Mon intention était de les aider à évaluer leurs acquis linguistiques tout en déterminant de nouveaux objectifs d'apprentissage lexicaux, pragmatiques et sociolinguistiques à travers la pratique.

Suite à l'analyse de cette pratique, il me semble pouvoir répondre à mes interrogations initiales à savoir quels supports et contenus valoriser dans un parcours d'initiation au DELF Junior pour que les apprenants bénéficient de la perspective d'apprentissage en FLE.

Mes objectifs principaux étant le développement des compétences linguistiques, je peux conclure que ce parcours a permis aux apprenants de prendre conscience de nombreux points forts et faibles de leurs compétences langagières lors de la réalisation de tâches. De plus, ces activités authentiques leur ont fait réaliser la nécessité d'élargir les domaines dans lesquels ils communiquent pour englober la vie quotidienne publique : inviter à un événement, comprendre les informations sur une manifestation sociale, s'intéresser à des émissions de radio junior... Ces besoins ont stimulé leur curiosité et leur envie d'apprendre pour communiquer plus aisément. En tant qu'enseignante, j'ai aussi renforcé ma prise de conscience du besoin de mettre en avant les compétences pragmatiques. Bien que déjà dans les programmes du MEN, elle sortent cependant peu des contextes scolaires et littéraires. En effet, les apprenants étant jeunes, il faut aussi les former aux spécificités de chaque forme de communication et les aider à construire leurs

savoirs et savoir-faire. Cet enseignement-apprentissage pourrait être transversal car certaines formes sont similaires dans plusieurs langues et cultures et donc transférables.

L'utilisation du numérique a été un atout pour l'ouverture sur d'autres univers linguistiques et culturels ainsi que pour développer l'autonomie des apprenants en les invitant à pratiquer davantage (possibilité de réaliser d'autres activités, d'écouter la radio sur internet). L'autonomie a aussi été favorisée grâce à l'utilisation de plusieurs formes et contextes d'évaluation et d'auto-évaluation qui ont permis aux apprenants de prendre en charge une partie supplémentaire de leur apprentissage. La production orale semble être la plus enrichissante à ce niveau : les interactions offrent une évaluation authentique immédiate, développent l'entraide et permettent aux apprenants une prise de conscience spontanée de leur compétence lexicale. Les évaluations seraient toutefois à institutionnaliser davantage de façon à mieux les mettre directement au service des apprenants. On pourrait aussi mettre à disposition des évaluations sommatives qui permettraient aux apprenants de juger de leurs progrès à leur rythme.

D'autres limites que l'on pourra retenir à ce stade concernent les tentatives de différenciation du parcours et d'autonomisation des apprenants. Effectivement, bien que les activités aient été différenciées entre les niveaux A2 et B1, je note un manque de lisibilité et de suivi de la progression entre les activités du parcours par les apprenants. Toutefois, plus on responsabilise l'apprenant et favorise son autonomie, plus on se rapproche des pédagogies de classe inversée qui modifient les rôles traditionnels d'apprentissage comme l'expose Mazur dans les années 1990. Grâce à des activités variées, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir et s'attache plutôt à guider les apprenants vers leur propre construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Même si ce projet n'a pas retenu l'attention de l'établissement, je compte maintenir dans mes classes une pratique régulière d'activités basées sur les attentes du DELF. De plus, comme je l'ai avancé dans le dernier chapitre, j'aimerais voir s'il est possible de mettre en place une version simplifiée de Portfolio des langues en combinant peut-être des éléments du Portfolio Prim et Collège pour mieux répondre aux spécificités du public. Lors de recherche sur l'auto-évaluation des compétences, j'ai été heureuse de trouver le travail innovant d'une collègue institutrice en élémentaire. Elle a récemment repris et adapté l'idée d'auto-évaluation positive des compétences pour les programmes de français du MEN, similairement préconisée par le CECRL. Pour ce faire, elle a créé un « classeur de

progrès et d'évaluations autogérées » consultable sur le site [laclasse-demallory](http://laclasse-demallory.com) (2016). Son initiative traduit bien le besoin et la volonté d'autres enseignants de proposer un apprentissage qui responsabilise davantage les apprenants et les y place en son centre. Il pourrait donc être enrichissant de créer un Portfolio ou carnet combinant les compétences attendues par le MEN et le CECRL pour mieux guider ces apprenants en contexte d'immersion.

Enseignant aussi à l'Alliance Française de San Diego, je souhaiterais aider l'institution à promouvoir son centre de certification auprès du public de La Petite École (voire des autres établissements offrant de l'immersion française) en faisant connaître le DELF Prim et Junior. En effet, le renforcement du lien entre les différents services des entités françaises locales ne peut qu'être en faveur de tous. Les apprenants bénéficieraient notamment d'outils divers pour valoriser leur apprentissage.

Bibliographie

- Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger, (2013). *Politique des langues AEFÉ. Pour une éducation plurilingue*. Les cahiers de l'AEFE.
- Baruch, M., Cain, A., de Pietro, J.-F., (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Commission française pour l'Unesco, p.310-311
- Borg, S., (2001). La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation. Italie : Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin.
- Burns, R.W., (1972). Édité dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* de JP Astolfi, (1995)
- Cardinet, J., (1988) : *La maîtrise, communication réussie*. Dans : *Huberman, M. (éd.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB)*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, (155 – 195).
- Chateau, A., Bailly, S., & Ciekanski, M., (2015). *Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation*. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, (vol. 18, n° 2).
- Cirurel, F., (2000). Dans *Études de linguistique appliquée 119*, “Les textes et leurs lecteurs”, Paris : Didier Érudition
- Cohen, R., (1982). *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris: Presses Universitaires de France..
- Conseil de l'Europe, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris :Didier.
- Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.
- Daàs, Y., (2013). *Évaluation des apprentissages en didactique des langues*, CNED-Université Stendhal-Grenoble 3 .
- Éduscol. (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4*, MEN
- Godard, E., Liria, P., & Sigé, J.-P., (2010). *En route vers le DELF A2 scolaire et junior* , Maison des langues.
- Godard, E., Liria, P., Sigé, J.-P., & Mistichelli, M., (2011). *En route vers le DELF B1 scolaire et junior*, Maison des langues.
- Krashen, S., (1981), cité et traduit par Hilton, H. (2014) *Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues*, Cahier de l'APLIUT Vol. XXXIII N° 2
- Lüdi, G., Py, B. (2003). *Être bilingue*, Bern : Peter Lang, 3^e édition [1986].
- Mazur, E.,(1997). *Peer Instruction, A User's Manual*, Prentice Hall Series in Educational Innovation Upper Saddle River.

- Meirieu, P., (2004) *L'école, mode d'emploi*. ESF Editeur
- Ministère de l'Éducation Nationale Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (s. d.). *Entrainer les élèves et les évaluer positivement*. Consulté le 12 juillet 2017 repéré à <http://eduscol.education.fr/pid31437/entrainer-les-eleves-et-les-evaluer-positivement.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, (s. d.). *Le socle commun et l'évaluation des acquis - École élémentaire : mise en œuvre livret scolaire dans le 1er degré* – Éduscol. Consulté le 12 juillet 2017, repéré à <http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole-elementaire-mise-en-oeuvre-livret-scolaire-dans-le-1er-degre.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, (s. d.). *Le socle commun et l'évaluation des acquis - Evaluer la maîtrise du socle commun du cycle 2 au cycle 4* - Éduscol. Consulté le 12 juillet 2017, repéré à <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*
- Mougeon R. & F., (2003). Acquisition et enseignement du français dans les programmes d'immersion. Université de York.
- Perrenoud, P., (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF.
- Pillonel, M., & Rouillet, J. (2017). *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant* - Les Cahiers pédagogiques.
- Przesmycki, H., (2004). *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette
- Sarrazy, B., (s. d.). *Le développement cognitif selon Jean Piaget*. Département des Science de l'Éducation, Université Bordeaux 2.

Sitographie

- AEFE | *Les différents contrats*. (s. d.). Consulté 12 juillet 2017, repéré à <http://www.aefe.fr/personnels/travailler-letranger/les-differents-contrats>
- Ballotpedia California, *Proposition 63, English is the Official Language Amendment (1986)*. Consulté 12 juillet 2017, repéré à [https://ballotpedia.org/California_Proposition_63,_English_is_the_Official_Language_Amendment_\(1986\)](https://ballotpedia.org/California_Proposition_63,_English_is_the_Official_Language_Amendment_(1986))
- Chomsky cité par Lemetyinen, H., (2012). *Language Acquisition Theory | Simply Psychology*. Consulté 5 août 2017, repéré à <https://www.simplypsychology.org/language.html>
- Classeur de progrès et évaluations autogérées*. (2016) Consulté le 20 juin 2017, repéré à <http://www.laclassedemallory.com/classeur-de-progres-d-emilie-evaluations-autogerees-version-2016-a126695254>
- DELTA - DALF | CIEP, (s. d.). Consulté 12 juillet 2017, repéré à <http://www.ciep.fr/delta-dalf>
- DELTA Junior : *Exemples de sujets* | CIEP. (s. d.). Consulté 12 juillet 2017, repéré à <http://www.ciep.fr/delta-junior/exemples-sujets>
- Edmodo, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 11 juillet 2017, repéré à <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Edmodo&oldid=130143850>
- États-Unis*, (s. d.). Sur Wikipédia. (s. d.). Consulté 11 juillet 2017, repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tats-Unis#Langues>
- États-Unis*, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 6 juillet 2017, repéré à <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89tats-Unis&oldid=138738195>
- Évaluation par les pairs*, EduTech (s. d.). Consulté le 14 juillet, repéré à http://edutechwiki.unige.ch/fr/Evaluation_par_les_paires
- Fédération Wallonie-Bruxelles, (s. d.). *Les plateformes de travail collaboratif*. Consulté le 5 août 2017, repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=27843>
- Franco-Américains*, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 20 juin 2017, repéré à <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Franco-Am%C3%A9ricains&oldid=138321700>
- La Petite Ecole - Home*. (s. d.). Consulté le 12 juillet 2017, repéré à <https://petite-ecole.com/>
- Langue française aux États-Unis*, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 4 mai 2017, repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Langue_fran%C3%A7aise_aux_%C3%89tats-Unis&oldid=137042717
- Langue officielle*, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 26 juin 2017, repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Langue_officielle&oldid=138495977

- Luca, (2015). *What are the Most Studied Languages in the World?*. Consulté le 11 juillet 2017, repéré à <https://www.mosalingua.com/en/most-studied-languages-in-the-world/>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017). *Le livret unique du CP à la troisième*. Consulté le 20 juillet 2017, repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2016). *Les établissements d'enseignement français à l'étranger*. Consulté le 7 juin 2017, repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid258/les-etablissements-scolaires-d-enseignement-francais-a-l-etranger.html>.
- Naudy, G., (2008). *Enseigner former*. Consulté le 4 août 2017, repéré à http://www.meirieu.com/FORUM/enseigner_former_naudy.pdf
- San Diego*, (s. d.). Sur Wikipédia. Consulté le 30 mai 2017, repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=San_Diego&oldid=137779240

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire élèves : <i>Mes langues, le français et moi</i> ; résultats (Google Form).....	87
Annexe 2 : Programmation des séquences	93
Annexe 3 : PowerPoint : DELF exam presentation to families	94
Annexe 4 : Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015	95
Annexe 5 : Les domaines de communication.....	96
Annexe 6 : Présentation des épreuves du DELF Junior A2 et B1	97
Annexe 7 : Courriel de présentation du projet aux familles.....	99
Annexe 8 : Tableau des activités langagières.....	100
Annexe 9 : Liens vers les activités numériques créées	101
Annexe 10 : Résultats des apprenants aux activités	102
Annexe 11 : Questionnaire familles : <i>DELF French Exam</i> ; résultats (Google Form)	103
Annexe 12 : Grilles d'évaluation de la production écrite et orale A2 et B1	106

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	6
Sigles et abréviations utilisés	8
Introduction	9
Partie 1 - Présentation du cadre du projet.....	12
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU TERRAIN.....	13
1. LA SPECIFICITE DES ECOLES FRANÇAISES A L'ETRANGER.....	13
1.1. Le statut des écoles du réseau AEFÉ	13
1.2. Les programmes pédagogiques.....	14
1.3. Les acteurs pédagogiques : les enseignants	14
1.4. Le public : les apprenants	15
2. L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE AMERICAIN ET CALIFORNIEN.....	16
2.1. Les politiques linguistiques américaines	16
2.2. La place du français aux États-Unis	17
2.3. Le contexte de San Diego en Californie	17
3. L'EVALUATION EN ECOLE ELEMENTAIRE	18
3.1. Le livret scolaire et les bilans de fin de cycle	18
3.2. L'évaluation en classe	19
3.3. Les apprenants et l'évaluation	19
CHAPITRE 2. DESCRIPTION DU CONTEXTE ET DU PROJET.....	21
1. LA PETITE ÉCOLE DU LYCEE FRANÇAIS DE SAN DIEGO.....	21
1.1. Statut de l'établissement et environnement linguistique.....	21
1.2. Origines sociolinguistiques et motivation du public	22
1.3. Profil linguistique des apprenants du Cycle 3.....	22
2. LE CURRICULUM LINGUISTIQUE	23
2.1. Répartition des enseignements	24
2.2. Programme de français du MEN	24
2.3. Remédiations actuelles proposées	24
3. NAISSANCE DU PROJET.....	25
3.1. Motivations pour le projet	25
3.2. Constats et apports pour l'établissement.....	26
3.3. Constats et apports pour les apprenants	26
CHAPITRE 3. MISE EN PLACE DU PROJET ET METHODOLOGIE	28
1. INTEGRATION DU DELF.....	28
1.1. Particularité liée au public concerné.....	28
1.2. Création d'un parcours d'initiation au DELF Junior	29
1.3. Objectifs visés	30
2. CREATION DU PARCOURS	32
2.1. Présentation du CECR et des diplômes du DELF au public	32
2.2. Construction des séquences	32
2.3. Choix des modalités d'évaluation.....	33
3. MODALITES DE RECUEIL DES DONNEES	33
3.1. Observations de classe et échanges	33
3.2. Questionnaires	34
3.3. Analyse des résultats des apprenants	35

Partie 2 - Ancrage théorique du projet	36
CHAPITRE 4. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : ANALYSE CONTRASTIVE ENTRE LES BO DU MEN ET LE CECRL	37
1. L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE LANGAGIER EN IMMERSION	37
1.1. Les limites de l'acquisition langagière	37
1.2. L'apprentissage langagier	38
1.3. Préconisations en contexte d'immersion	38
2. COMPLEMENTARITE DES CURRICULUMS ET DES PRECONISATIONS	39
2.1. Les cinq activités langagières	39
2.2. La variété des contenus thématiques et des supports	40
2.3. Les objectifs langagiers	40
3. LES APPORTS DES APPROCHES DU FLE	41
3.1. Explicitation de faits linguistiques grâce aux règles de FLE	41
3.2. Grilles d'évaluation positive	41
3.3. Perspective actionnelle et interculturelle	42
CHAPITRE 5. L'EVALUATION ET L'AUTONOMISATION POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	43
1. LES FONCTIONS DE L'EVALUATION POUR L'ENSEIGNANT	43
1.1. L'évaluation diagnostique	43
1.2. L'évaluation formative	43
1.3. L'évaluation sommative	44
2. LES OUTILS EVALUATIFS AU SERVICE DE L'APPRENANT	44
2.1. L'approche critériée	44
2.2. L'auto et l'hétéro-évaluation	45
2.3. Les situations authentiques ou simulées	45
3. L'AUTONOMISATION	46
3.1. Les apports de l'autonomisation en classe de langue	46
3.2. Les plateformes numériques pédagogiques : le cas d'Edmodo	47
3.3. Un pilier pour gérer l'hétérogénéité	47
CHAPITRE 6. OUTILS AU SERVICE DE L'INGENIERIE DE L'EDUCATION	48
1. LES PROGRESSIONS	48
1.1. La sélection et la gradation	48
1.2. Le syllabus	48
1.3. La programmation	49
2. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	49
2.1. Définition	49
2.2. Supports et thématiques	50
2.3. Compétences et objectifs	50
3. SPECIFICITE DE LA PREPARATION AUX EXAMENS	50
3.1. Le format	51
3.2. Les contraintes temporelles	51
3.3. Attentes de l'examen et format des réponses	51
Partie 3 - Analyse du projet	52
CHAPITRE 7. CHOIX PEDAGOGIQUES	53
1. ROLES DE L'ENSEIGNANT	53
1.1. Présente le projet	53
1.2. Créé des parcours pédagogiques	54
1.3. Forme les apprenants	54

2.	SELECTION DES CONTENUS EN FONCTION DE L'AGE DES APPRENANTS	55
2.1.	Progression entre activités langagières	55
2.2.	Contenu thématique.....	56
2.3.	Aspects pragmatiques et sociolinguistiques.....	56
3.	FORMATS ET SUPPORTS DES ACTIVITES	57
3.1.	Supports traditionnels	57
3.2.	Technologies de l'information et de la communication.....	57
3.3.	Situations authentiques de communication.....	59
	CHAPITRE 8. RECEPTION DU PROJET PAR LES ACTEURS.....	60
1.	APPROPRIATION PAR LES APPRENANTS	60
1.1.	Enthousiasme pour la nouveauté du projet et les activités.....	60
1.2.	Réactions sur les supports.....	61
1.3.	Prise de conscience des compétences	61
2.	RECEPTION PAR LES ACTEURS INDIRECTEMENT IMPLIQUES.....	62
2.1.	Les familles	62
2.2.	L'établissement.....	64
	CHAPITRE 9. ANALYSE DES PRATIQUES ET DE LEURS APPORTS.....	65
1.	VALORISATION DE L'AUTONOMIE DES APPRENANTS	65
1.1.	L'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation.....	65
1.2.	Les grilles d'évaluations.....	66
1.3.	L'autonomisation.....	66
2.	ÉLARGISSEMENT VERS L'INTERCULTUREL	67
2.1.	Domaines de la vie publique.....	67
2.2.	Tâches.....	67
2.3.	Culturel et interculturel.....	68
3.	APPORTS LINGUISTIQUES	69
3.1.	Élargissement de la compétence lexicale.....	69
3.2.	Enrichissement de la compétence sociolinguistique	70
3.3.	Développement de la compétence pragmatique.....	71
	Partie 4 - Propositions d'améliorations	72
	CHAPITRE 10. AMELIORATIONS INGENIERIQUES DU PARCOURS	73
1.	MISE EN PLACE DU PARCOURS	73
1.1.	Programmation	73
1.2.	Intégration thématique.....	73
2.	DIFFERENCIATION.....	73
2.1.	Parcours différenciés	74
2.2.	Apport des TIC.....	74
2.3.	Sortir la pratique de la classe : tâches-défis hebdomadaires	74
3.	ÉVALUATION	74
3.1.	Test de positionnement par compétence	74
3.2.	Autocorrection.....	75
3.3.	Portfolio des Langues	75
	Conclusion	76
	Bibliographie.....	79
	Sitographie	81
	Table des annexes	83
	Table des matières.....	84

Annexe 1 :

Questionnaire élèves : *Mes langues, le français et moi* ; résultats (Google Form)

Voici 13 questions sur les langues que tu parles, que tu aimes et le français.

Pour certaines questions, tu peux choisir plusieurs réponses. La question 13 est facultative (pas obligatoire).

* Required

Prénom: *

Âge * Mark only one oval.

- 9 ans
- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans

1- Je préfère parler: * Check all that apply.

- anglais
- français
- espagnol
- croate
- arabe
- russe
- grec
- Other:

2- Pour moi, la langue la plus facile de parler c'est le/l': * Check all that apply.

- anglais
- français
- espagnol
- croate
- arabe
- russe
- grec
- Other:

3- Je sais lire en: * Check all that apply.

- anglais
- français
- espagnol
- croate
- arabe
- russe
- grec
- Other:

4- Je sais écrire en: * Check all that apply.

- anglais
- français
- espagnol
- croate
- arabe
- russe
- grec
- Other:

5- Je parle français: * Check all that apply.

- avec mes 2 parents
- avec 1 des mes parents

- avec des amis en dehors de l'école
- à l'école seulement (amis, maîtresses)
- Other:

6- La français est: * Mark only one oval.

- ma première langue (langue maternelle)
- une de mes premières langues (langue maternelle) à égalité avec une autre langue
- ma langue seconde : je parle une autre langue plus souvent/mieux que le français
- la langue de l'école seulement (langue de scolarisation)
- Other:

7- J'apprends le français parce que: * Check all that apply.

- j'ai envie
- ma famille parle français
- mes parents l'on décidé

8- J'aime le français: * Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Beaucoup

Pas vraiment

9- Je suis content(e) de savoir comprendre/parler/écrire/lire en français: * Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Très content(e)

Ça m'est égal

10- Je suis déjà allé(e) dans un pays francophone (où on parle français: ex: France, Suisse, Québec/Canada, Sénégal...):
Mark only one oval.

- non
- 1 fois
- entre 2 et 5 fois
- entre 6 et 11 fois
- plus de 12 fois
- J'ai habité dans un pays francophone (qui parle français)
- Other:

11- J'aimerais aller dans un pays francophone (où on parle français): Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Oui, vraiment

Ça m'est égal

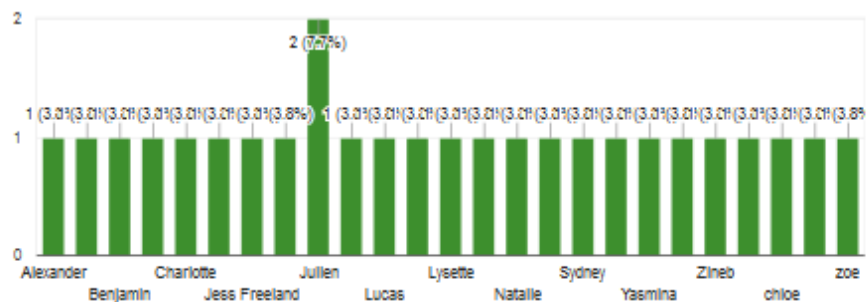
12- J'ai envie d'être meilleur(e) en: * Check all that apply.

- anglais
- français
- espagnol
- croate
- arabe
- russe
- grec
- Other:

13- Je voudrais dire quelque chose ou poser des questions:

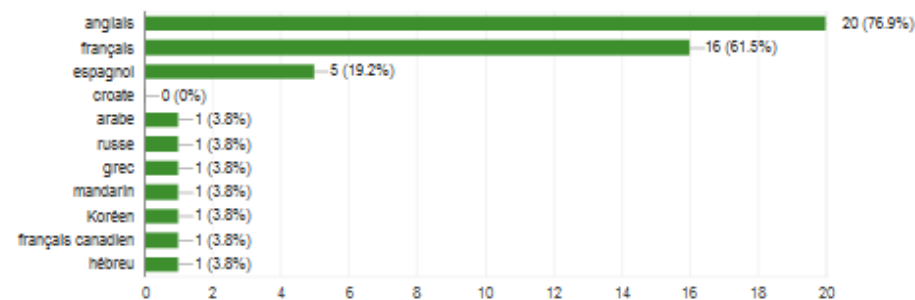
Prénom:

26 responses



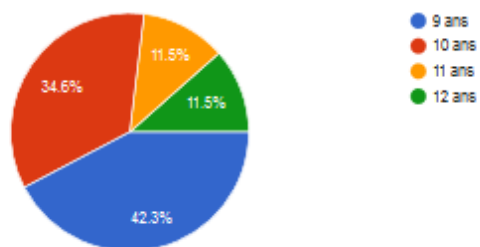
1- Je préfère parler:

26 responses



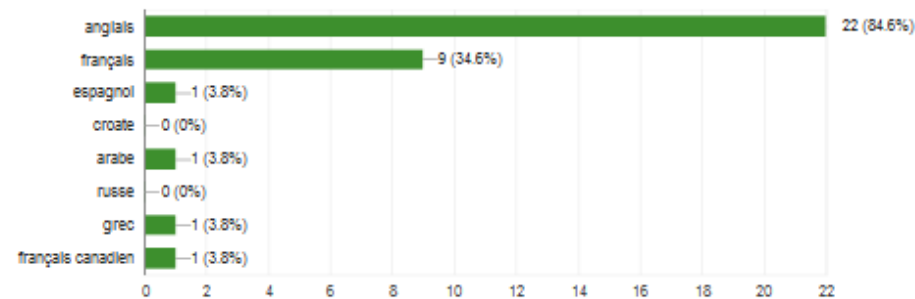
Âge

26 responses



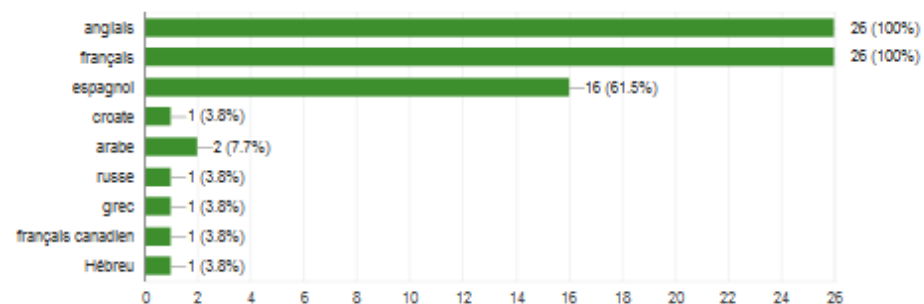
2- Pour moi, la langue la plus facile de parler c'est le/l':

26 responses



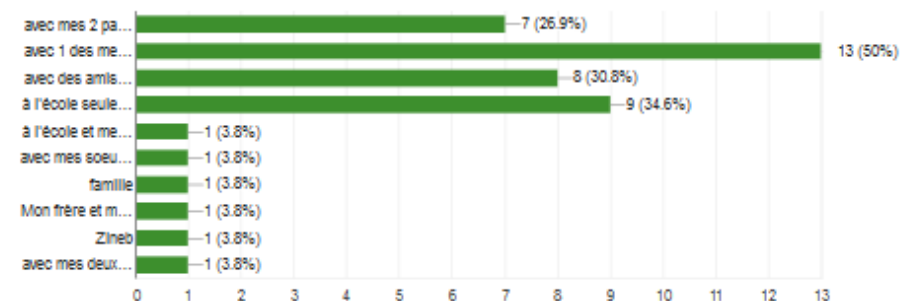
3- Je sais lire en:

26 responses



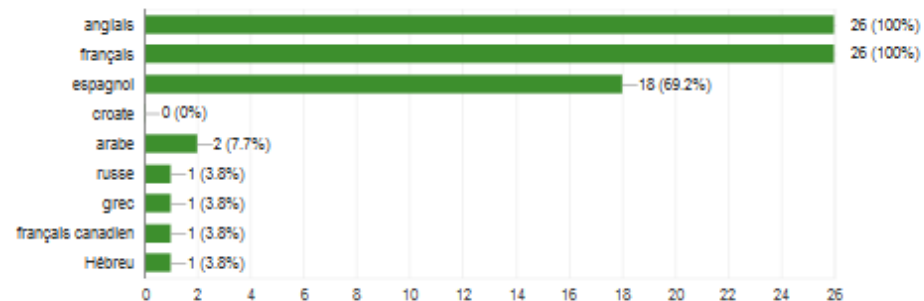
5- Je parle français:

26 responses



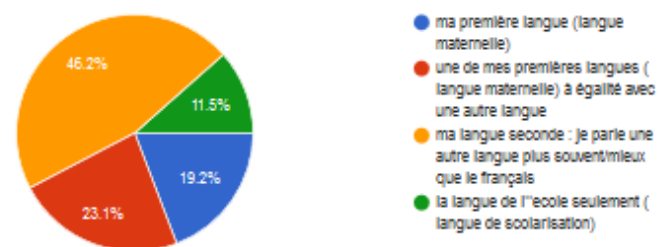
4- Je sais écrire en:

26 responses



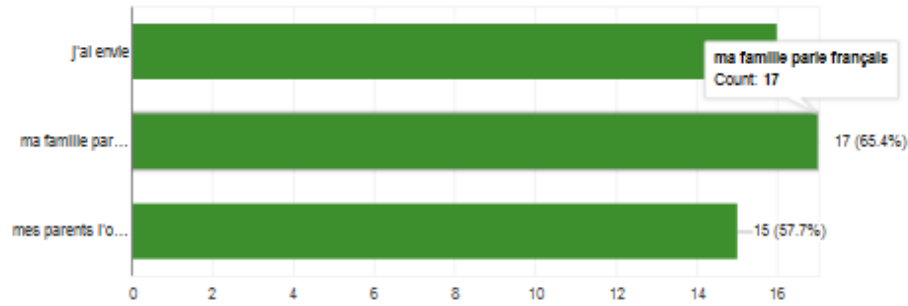
6- La français est:

26 responses



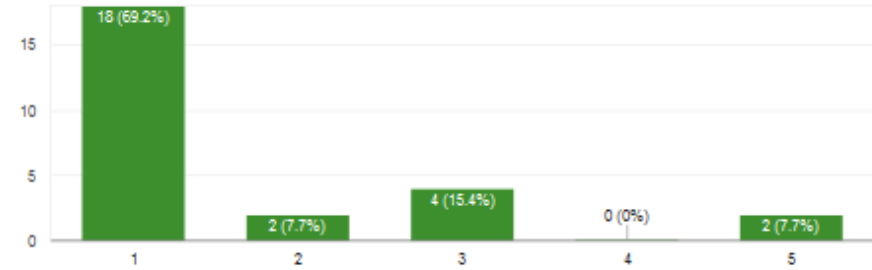
7- J'apprends le français parce que:

26 responses



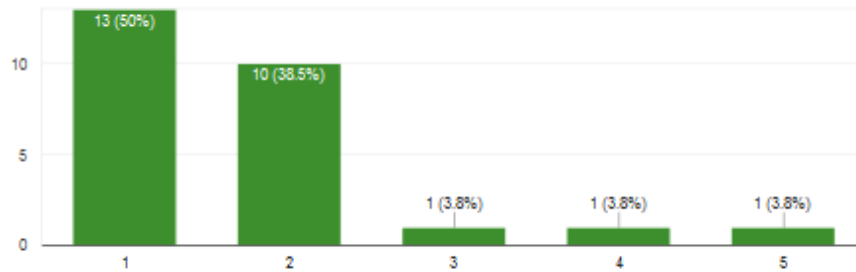
9- Je suis content(e) de savoir comprendre/parler/écrire/lire en français:

26 responses



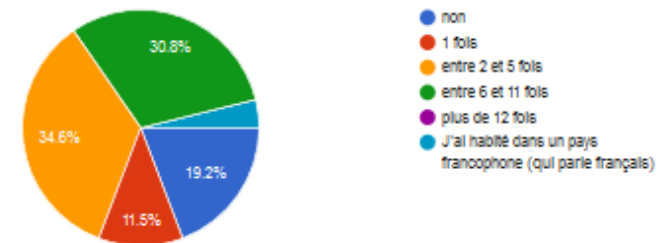
8- J'aime le français:

26 responses



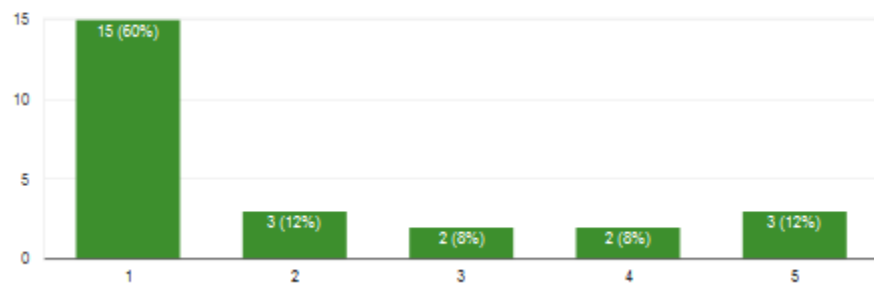
10- Je suis déjà allé(e) dans un pays francophone (où on parle français: ex: France, Suisse, Québec/Canada, Sénégal...):

26 responses



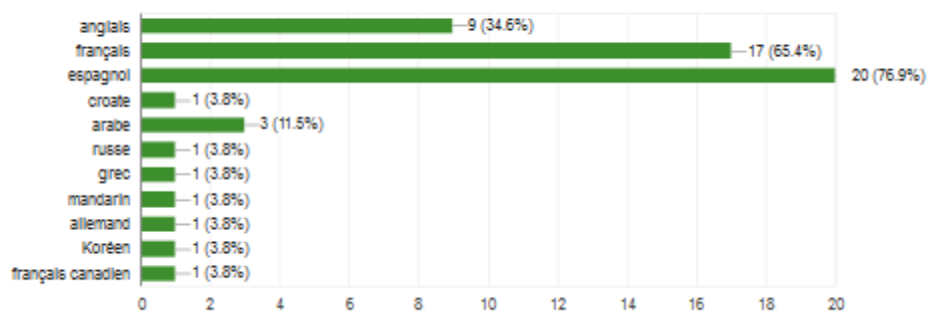
11- J'aimerais aller dans un pays francophone (où on parle français):

25 responses



12- J'ai envie d'être meilleur(e) en:

26 responses



13- Je voudrais dire quelque chose ou poser des questions:

9 responses

- J'adore le français!
- peut on ecrire plus de redactions?
- anticonstitutionnellement
- J'aime parler le francais sauf que a la maison on n'en parle pas:(
- La question 6 dit "La français est..." mais français c'est masculin pas féminin.
- Pourquoi on a inventer le français?
- Bye bye!
- pourquoi ont parle beaucoup le francais
- est ce que le français est populer

**Annexe 2 :
Programmation des séquences**

Parcours d'initiation au DELF Junior A2 & B1 - Programmation							
Séquence	Activité langagière	Semaine	CM1 – CM1/CM2			6 ^e /5 ^e	
			Séances	1	2	3	1
1	DEL F	1	Présentation du DELF et du projet			/	Présentation du DELF et du projet
2	CO	2	Évaluation diagnostique Le message de répondeur : cinéma, collègue, A2	Évaluation formative Épreuve blanche A2	Activité formative Écoute d'émissions de radio	Évaluation diagnostique B1	
		3	Épreuve formative Interview d'une institutrice, B1	Évaluation formative Épreuve blanche B1	/	Évaluation formative Épreuve blanche B1	
3	CE	4	Évaluation diagnostique A2-B1 : Strasbourg...	Correction	/	Évaluation diagnostique A2-B1 : Strasbourg...	
		5	Évaluation formative - Une ville toujours plus propre... et fleurie. A2 - Les jeunes prennent l'initiative, B1 - Brochures touristiques sur la France : identifier les informations pratiques		Correction	Correction	
5	PO	6	Évaluation diagnostique et formative Je me présente/parle de moi, (activité chronométrée)			Évaluation diagnostique et formative Je me présente/parle de moi (activité chronométrée)	
		7	Épreuve formative Épreuve blanche A2	Épreuve formative Épreuve blanche B1	/	Épreuve formative Épreuve blanche B1	
6	PE	8	Activité diagnostique et formatrice Carte postale, A2	Correction	Évaluation sommative Carte postale, A2	Activité diagnostique et formatrice Éval sommative -Carte postale, A2	
		9	Évaluation formative Journal de voyage : Avignon et Marseille			Correction	Évaluation formative Journal de voyage : Avignon et Marseille

Annexe 3 :
PowerPoint : DELF exam presentation to families

Disponible sur: https://drive.google.com/open?id=0B2_Ha2GNc8-1cUZmNWtRUjN1Uzg

Annexe 4 :
Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015

► **CYCLE 3 FRANÇAIS**

Compétences travaillées

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.
- Parler en prenant en compte son auditoire.
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Lire

- Lire avec fluidité.
- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome.

Domaines du socle : 1, 5

Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- Écrire avec un clavier rapidement et efficacement.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Produire des écrits variés.
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Domaine du socle : 1

Comprendre le fonctionnement de la langue

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
- Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots.
- Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.
- Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographier.
- Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens ; distinguer phrase simple et phrase complexe.

Domaines du socle : 1, 2

Annexe 5 : Les domaines de communication

CHAPITRE 4 : L'UTILISATION DE LA LANGUE ET L'APPRENANT/UTILISATEUR

Domaine	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
Lieux	maison : pièces, jardin... * chez soi * dans la famille * chez des amis * chez des inconnus espace privé dans une auberge, à l'hôtel... campagne, littoral, etc.	lieux publics : rue, place, parc, etc. ; transports en commun, magasins, (super) marchés, hôpitaux, cabinets médicaux, centres médicaux, stades, terrains, salle de sport, théâtre, cinéma, loisirs, restaurant, café, hôtel, lieux de culte	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classes, cours de récréation, terrains de sports, couloirs, ét. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	la famille réseaux sociaux	les autorités, organismes politiques, justice, santé publique, associations, sociétés caritatives, partis politiques, groupes religieux/confessionnels	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, syndicats	école, ét. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	(grand) parents, enfants, frères et sœurs tantes, oncles, cousins et cousines, belle-famille, époux, intimes, amis, connaissances	simples citoyens, représentants officiels, vendeurs dans un magasin, police, armée, forces de sécurité, conducteurs, contrôleurs, passagers, joueurs, supporters, spectateurs, acteurs, public, serveurs, barman, réceptionnistes, clergé, fidèles	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	décoration/ameublement, habillement, équipements domestiques, jouets, outils, hygiène personnelle... objets d'art, livres, animaux domestiques, animaux sauvages, arbres, plantes, pelouse, bassins, biens domestiques, bagages à main, équipements de loisir, de sport	argent, porte-monnaie, portefeuille, documents officiels, marchandises, armes, sacs-à-dos, valises, sacs de voyage, balles, programmes, repas, boissons, casse-croûte, passeports, autorisations, permis	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Événements	fêtes de famille, rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, soirées, visites, promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture, vacances, excursions, événements sportifs	incidents, accidents/maladies, réunions publiques, procès, audiences, tribunaux, journées de solidarité, amendes, arrestations, matches, concours, spectacles, mariages, funérailles	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	rentrée des classes/entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires
Actes	gestes de la vie quotidienne, par exemple : s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver... bricolage, jardinage, lecture, radio et T.V., passe-temps, jeux/sports	achats, utilisation de services médicaux, voyages par : route/train/bateau/avion, sorties en ville/loisirs, offices religieux	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débat et discussions
Textes	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, textes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues)

Tableau 5 - Contexte externe d'usage

Annexe 6 : Présentation des épreuves du DELF Junior A2 et B1

Nom : _____	Prénom : _____																					
Code candidat :	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table> - <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>																					

DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

DEL F A2

Version scolaire et junior



Niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne. (2 écoutes) <i>Durée maximale des documents : 5 minutes</i>	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne.	30 min	/25
Production écrite Rédaction de 2 brèves productions écrites (lettre amicale ou message) - décrire un événement ou des expériences personnelles - écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter...	45 min	/25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - monologue suivi - exercice en interaction	6 à 8 min <i>Préparation : 10 min</i>	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
 Note minimale requise par épreuve : 5/25
 Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 40 minutes

Note totale :	/100
----------------------	-------------

Nom : _____ Prénom : _____
 Code candidat : -

DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

DELF B1 Version scolaire et junior



Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 6 minutes</i>	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	35 min	/25
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	45 min	/25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé ; - exercice en interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 min environ <i>Préparation : 10 min pour la 3^e partie de l'épreuve.</i>	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
 Note minimale requise par épreuve : 5/25
 Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 45 minutes

Note totale :	/100
----------------------	-------------

Annexe 7 :
Courriel de présentation du projet aux familles

Bonjour,

*Here is a **PDF presentation of the DELF French exam** I introduced at the meeting.*

As some of you know, I am showing a lot of interest in second language teaching and acquisition. This year, I am finishing a Master program in French as a Foreign Language with the French Université Grenoble Alpes and the CNED program.

*I thus decided to implement a research project to **integrate elements of Second Language pedagogy** to our French curriculum. My hope is that it helps students reinforce their language skills and confidence through a different and complementary perspective.*

*My goal for this project is to **highlight students' skills for each languages competencies in concrete communicative situations:** oral & written comprehension & production. I am creating a program allowing skills evaluation for each competency. Through this practice, students should be able to better assess their strength and communicative needs in authentic or simulated situations. This will also give the children some experience with taking official exams.*

*This is in addition, an opportunity to introduce you to the **internationally recognized French language DELF Exam**, for which you may choose to register your child(ren) (See the PDF for more details).*

*Finally, to better adjust my research and this project, I would appreciate if you could take this **quick 7 question survey** to (I suggest taking a look at the PDF presentation before filling in the survey).*

As always, I really appreciate your support in our parent-teacher relationship.

Best,

--

*Violette Dunn
4-5-6-7th Gr. French Teacher, La Petite École
French Immersion School, Petite-ecole.com*

Annexe 8 : Tableau des activités langagières

Stage introduction du DELF Junior A2-B1: programmation			
	CM1	CM1-CM2	6^e -5^e
Introduction	Présentation PowerPoint	Présentation PowerPoint	Présentation PowerPoint
CO	-Le message de répondeur : cinéma, collègue, ERV* DELF A2 J&S, p.15 - Épreuve blanche A2, ERV DELF A2 J&S, p.51	- Le message de répondeur : cinéma, collègue, ERV DELF A2 J&S, p.15 - Épreuve blanche A2, ERV DELF A2 J&S, p.51	- Épreuve blanche B1, site du CIEP
	- Épreuve blanche B1, site du CIEP - Interview d'une institutrice, ERV DELF B1 J&S, p.37/piste 9 - Écoute d'émissions de radio	- Épreuve blanche B1, site du CIEP - Interview d'une institutrice, ERV DELF B1 J&S, p.37/piste 9 - Écoute d'émissions de radio	- Interview d'une institutrice, ERV DELF B1 J&S, p.37/piste 9
CE	- Test de placement : Strasbourg : Fin des amendes minorées pour les cyclistes... - A2 : Une ville toujours plus propre... et fleurie, ERV DELF A2 J&S, p.88 - sur Learningapps	- Test de placement : Strasbourg : Fin des amendes minorées pour les cyclistes... - A2 : Une ville toujours plus propre... et fleurie, ERV DELF A2 J&S, p.88 - sur Learningapps	- Test de placement : Strasbourg : Fin des amendes minorées pour les cyclistes... – sur GoogleForm
	- Les jeunes prennent l'initiative, ERV DELF B1 J&S, p.102 – sur GoogleForm/Quizz - Brochures touristique sur la France : identifier les informations pratiques	- Les jeunes prennent l'initiative, ERV DELF B1 J&S, p.102 – sur GoogleForm/Quizz - Brochures touristique sur la France : identifier les informations pratiques	-Les jeunes prennent l'initiative, ERV DELF B1 J&S, p.102 – sur GoogleForm/Quizz
PO	- Je me présente/parle de moi, avec chronomètre - Choisir un film avec un ami, Demander conseil pour l'achat d'un livre, Épreuve blanche A2, site du CIEP	- Je me présente/parle de moi, avec chronomètre - Présenter un sujet de société, Épreuve blanche B1, site du CIEP	- Présenter un sujet de société, Épreuve blanche B1, site du CIEP
PE	- Carte postale, A2	- Carte postale, A2	- Carte postale, A2
	- Journal de voyage : Avignon et Marseille ERV DELF B1 J&S , p. 62-63	- Courriel amical, ERV DELF B1 J&S , p. 23-24	- Journal de voyage : Avignon et Marseille ERV DELF B1 J&S , p. 62-63

* En route vers... le DELF... Junior & Scolaire, Edition maison des langues.

Annexe 9 :
Liens vers les activités numériques créées

- CE Test de placement : *Strasbourg : Fin des amendes minorées pour les cyclistes...*
<https://goo.gl/forms/O82mDwtEpLipDoo82>
- CE A2 : *Une ville toujours propre... et fleurie :*
<http://LearningApps.org/display?v=ps8tuhaa317>
- CE B1 : *Les jeunes prennent l'initiative :* <https://goo.gl/forms/zyr511zoeBTJiyTv1>

**Annexe 10 :
Résultats des apprenants aux activités**

DELFF

Résultats

	CO	CE	PE	PO
	(B1)-3/6 (A2)-3/6 sur/25	Placement sur/20 DM1 ou B1		A2 B1
Alexander	16 11	11,5 (B1) 4/7	B1	+
Ariela	13,5 ⊖ 11	8 (A2+) 3/7	A2	+
Chloe	/ 11	10,5 (B1) → 1/6 (A2)	A2	+
Hayden	17,5 11	9 (B1-) (A2-) 2/7	A2-	+
Julien T.	13,5 ⊖ 9	5 (A2) → 5/7	B1	+
Lior	16,5 11	10 (B1) - 0,5/6	B1	+
LyeV	14 10	9 (B1) - 1,5/6	B1	+
Lysette	13 ⊖ 10	9 (B1) - 3,5/6	A2	+
Natalie	15,5 11	2,5 (A1) (A2) 2/7	A2-	+
Taha	13 ⊖ 11	7 (A2) - 7/7	A2+	+
Zoe	(12) (A2) 11	9 (B1) (A2) = 5/7	A2	+
CM1				
Annelie	19 10	12 (B1) - 3,5/6	B1+	B1
Charlotte	20,5 11	5 (A2) - 5/7	B1	B1
Lucas	22 10	8 (A2) - 7/7	B1	B1
Matias	19 9	11 (B1)	B1	B1
Julien R	16,5 10	9 (B1-) (A2) = 4/7	B1	B1
CM2				
Benjamin	21 11	14 (B1+) 4,5/6	B1	B1
Jess	17,5 8	13 (B1) 4/6	B1+	B1
Julian R	23,5 11	20 (B2+) 4,5/6	B1	B1
Solana	23,5 9	12,5 (B1) 4,5/6	B1	B1
6° - 5°*				
Bianka	17	5 (A2)	B1-	B1
Eva	21	13,5 (B1)	B1	B1
Mia	21,5	11 (B1)	B1	B1
Sydney	24	17 (B2)	B1	B1
Zineb	18,5	10,5 (B1)	A2+	B1
Yasmina*	16,5	10,5 (B1)	B1	B1

note sur/25 11 questions

⊖: A2+/B1-

Annexe 11 : **Questionnaire familles : *DELFL French Exam* ; résultats (Google Form)**

DELFL French Exam

Bonjour,

Thank you for showing interest in my classroom project and for taking a few minutes to share some valuable feedback for my research. There are 7 questions:

- #1 et #7 are optional
- the 5 multiple-choice questions have to be answered.

Violette

* Required

1- Name (optional)

2- I already knew about the international DELFL exam: *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Very well

Not at all

3- I would like to know more about the DELFL: *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Strongly agree

Strongly disagree

4- I would like my child to take a DELFL exam: *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Strongly agree

Strongly disagree

5- It would benefit my child to integrate a DELFL preparation in the school curriculum: *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Strongly agree

Strongly disagree

6- It would benefit my child to include and organize DELFL exams at school : *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

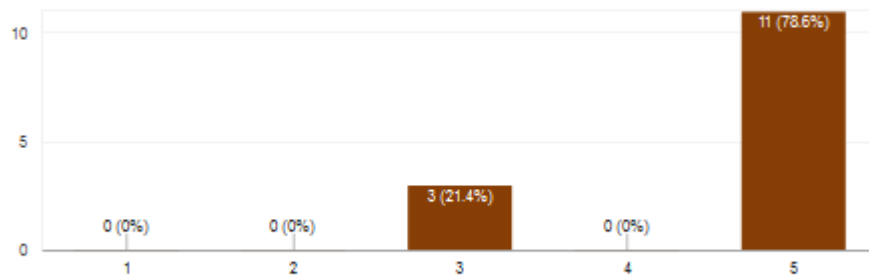
Strongly agree

Strongly disagree

7- Comments, concerns, suggestions, questions...

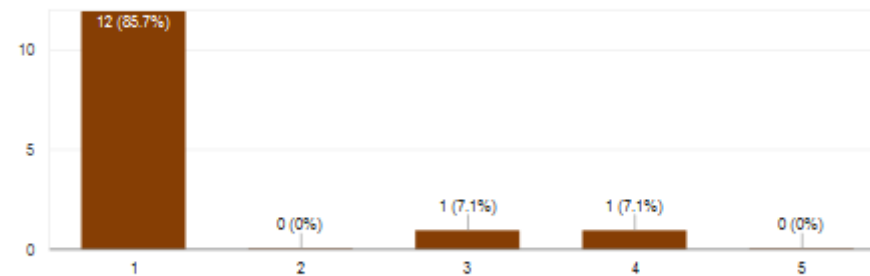
2- I already knew about the international DELF exam:

14 responses



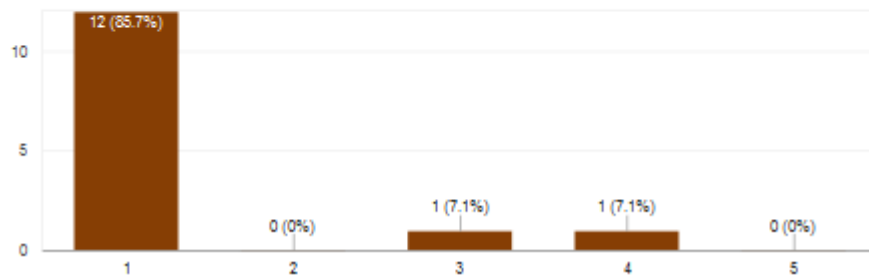
4- I would like my child to take a DELF exam:

14 responses



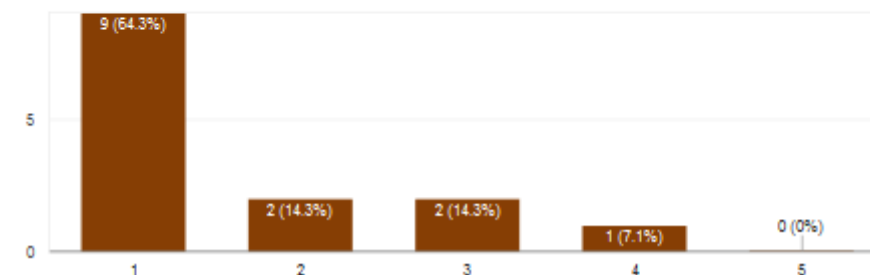
3- I would like to know more about the DELF:

14 responses



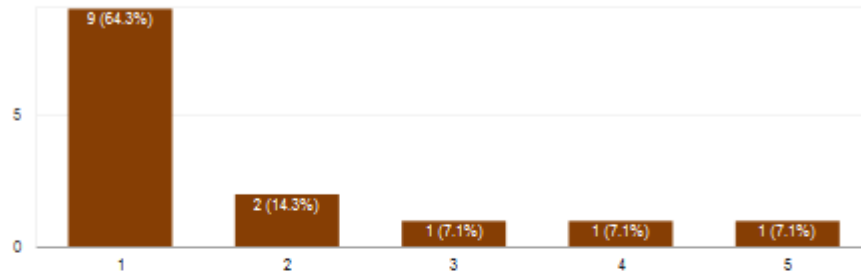
5- It would benefit my child to integrate a DELF preparation in the school curriculum:

14 responses



6- It would benefit my child to include and organize DELF exams at school :

14 responses



7- Comments, concerns, suggestions, questions...

4 responses

Greatly appreciate bringing this exam to our attention. This seems like a great educational goal to reach for our kids. I also see it as a worthy achievement for the school to be able to have a high pass rate for their students.

Would it be included in the school program ?

We believe that integrating the DELF/CEFRAL as a method for assessing and validating the French language abilities of the LPE students is an excellent idea. Please update us on a regular basis as the curriculum is developed.

What are some of the benefits to having this DELF certification as the kids integrate into the English school system?

**Annexe 12 :
Grilles d'évaluation de la production écrite et orale A2 et B1**

- 12

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

Document pour la troisième partie :

PROGRAMME DU CINEMA UGC – 9, Allée du Président Roosevelt TOULOUSE

SALLE	FILM	LANGUE	GENRE	HORAIRE
1	Je préfère qu'on reste amis	VF	comédie	13h50 15h55 17h55 20h05 22h15
2	Bob l'éponge	VO	comédie	13h35 16h25 19h20 22h10
3	Iznogoud	VF	comédie	14h 16h05 18h05 20h15 22h20
4	Ze film	VF	comédie	14h05 16h10 18h05 20h15 22h35
5	L'ex femme de ma vie	VF	comédie	20h15 vendredi uniquement
6	Le château ambulante	VF	Dessin animé	13h55 16h10 18h10 20h20
TARIFS	Normal : 6 euros Réduit (enfants, étudiants) : 5 euros Tarif unique le mercredi : 5 euros			

Grille d'évaluation de la production orale

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut établir un contact social, se présenter et décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1				

2^{ème} partie – Monologue suivi

Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2		

3^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

Partie 3- PRODUCTION ECRITE- 25 points

■ Exercice 1

13 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1							
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0.5	1	1.5	2					
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe/ orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2,5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1,5						

■ Exercice 2

12 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1							
Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	0	0.5	1							
Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5						

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

Partie 3 – PRODUCTION ÉCRITE - 25 points

Grille d'évaluation

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Etendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

Grille d'évaluation

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0,5	1	1,5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance	0	0,5	1		

2^{ème} partie – Exercice en interaction

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques)	0	0,5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0,5	1	1,5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0,5	1	1,5	2

3^{ème} partie – Expression d'un point de vue

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer	0	0,5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	0	0,5	1	1,5		

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

TOTAL SUR 25

Note :

MOTS-CLÉS : DELF Junior, école d’immersion, sociolinguistique, pragmatique, évaluation, (4 à 5 mots-clés)

RÉSUMÉ

Dans le cadre d’un stage de fin de Master FLE dans l’école d’immersion française où j’enseigne en Californie, j’ai pris l’initiative de créer un parcours d’initiation au DELF Junior A2/B1 pour mes classes de Cycle 3 afin de permettre à mes apprenants de prendre conscience de leurs compétences en langue tout en leur proposant une approche d’apprentissage en FLE dans le but d’enrichir leurs compétences.

Le défi de ce parcours vient de la sélection d’activités adaptées à un public d’enfants de 9-12 ans au profil et compétences linguistiques hétérogènes mais qui ne correspondent pas forcément aux catégories d’âge et niveau décrites par le CECRL de par leur immersion scolaire ou de leur plurilinguisme.

Pour comprendre ces enjeux d’apprentissage, je décrirai le contexte plurilingue et particulier d’une école française à San Diego et de son public. Je réaliserai ensuite une analyse contrastive des programmes du MEN français et des préconisations du CECRL pour mettre en avant les apports de ce dernier notamment en terme d’évaluation et d’enrichissement sociolinguistique. Grâce à l’observation des pratiques de classes et des résultats aux évaluations, j’analyserai mon projet avant de suggérer quelques améliorations.

KEYWORDS : DELF Junior, Immersion School, Sociolinguistics, Pragmatics, Evaluation

ABSTRACT

In the context of my Masters of French as a Foreign Language Teaching final internship, at the French immersion school La Petite École where I teach in California, I created a teaching sequence which introduced my elementary classes to the DELF Junior A2/B1 certification. The goal was to help my students build their language awareness skills while offering them a more complete world language learning perspective.

The challenge of this program stems from the selection of activities. It needs to be appropriate to 9 to 12 year-old students with heterogeneous linguistic profiles and existing skill sets. The DELF exams do not necessarily match the age and level categories described by the CEFRL due to their school immersion or multilingualism.

To reach these learning objectives, I am describing the multilingual and specific context of a French immersion school and its students in San Diego. I am then offering a comparative analysis of the French MEN curriculum and the recommendation of the CEFRL to highlight the advantages of the latter, with focus regarding the evaluation and sociolinguistic enrichment. Through classroom practice observations, and evaluation results, I am analyzing my project before recommending improvements.