

Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue

Méthodologie, repères, exemples

m/c

Adelino Braz

Avec la collaboration de Alliance Française (SANTANDER)

Edita: Consejería de Educación de Cantabria
© de esta edición: Consejería de Educación de Cantabria 2007
© del texto: Adelino Braz 2007
D. Legal: SA-384-2007
ISBN: 978-84-95302-48-9

*Pour une réflexion
sur l'enseignement bilingue*

Méthodologie, repères, exemples

n/c

Adelino Braz

Avec la collaboration de Alliance Française (SANTANDER)

Préface

Dans un contexte où les langues s'affirment comme un élément moteur de la mobilité européenne et du rapprochement des peuples, l'enseignement des langues est plus que jamais un enjeu d'importance dans la coopération éducative. C'est dans ce souci de plurilinguisme que doit s'inscrire la promotion du français. A ce titre, la diffusion de la culture et des valeurs liées à la langue doit s'effectuer à travers une collaboration étroite, afin que ce projet réponde de façon efficace aux exigences éducatives de nos partenaires. Sur ce point, l'Accord cadre du 16 mai 2005 définit précisément les points de collaboration entre le gouvernement français et le gouvernement espagnol afin de faire de ce projet prometteur une réalité innovatrice, plus particulièrement à travers la création et le développement des sections bilingues.

C'est dans ce plan d'action que s'inscrit ce travail avec un double objectif : aborder les questions liées à l'enseignement d'une discipline non linguistique, et servir de repère pour le professeur dans l'élaboration de matériel. Ce manuel pédagogique, soucieux de ces exigences, est aujourd'hui publié à travers la Consejería de Educación de Cantabrie, que nous remercions vivement pour cette belle initiative.

Mme. Fabienne LALLEMENT
Attachée de coopération éducative

Avant-propos

La pratique pédagogique est une question sans fin, tant elle dépend aussi bien du profil de l'enseignant et de ses élèves que du système éducatif dans laquelle elle s'inscrit. C'est pourquoi l'enseignement d'une même matière n'est jamais uniforme, dans la mesure où il convient de prendre en compte le facteur humain. Cela dit, il ne faut pas conclure de là à un pur relativisme car il existe des programmes, des exigences de réflexion et des objectifs de connaissance. La question consiste alors à déterminer des points de convergence entre ces deux constats en déterminant des outils méthodologiques efficaces et rigoureux. La visée de notre étude est précisément de proposer une réflexion sur l'enseignement en sections bilingues, réflexion qui s'attache à pointer la singularité et les difficultés d'une telle pratique de façon à définir un ensemble de critères susceptibles d'orienter l'enseignant dans son activité. Bien évidemment, il ne s'agit aucunement de formuler un système achevé de connaissances sur la méthodologie du bilingue, mais simplement de poser quelques principes, élaborés au cours de nos différentes expériences de formation. En ce sens, notre étude n'a pas la prétention de construire un modèle d'enseignement. Bien plutôt, il s'agit de suggérer, à travers des exemples précis, des outils de travail qui s'adaptent à la difficile tâche des disciplines non linguistiques en français.

Nous conseillons vivement la lecture du bel ouvrage d'introduction, rédigé par Jean Duverger *L'enseignement en classe bilingue* (Paris, Hachette, 2005), qui décrit rigoureusement toutes les formes de l'enseignement bilingue ainsi que ses nombreux bénéfices. Pour notre part, nous nous limiterons à la question de la pratique de l'enseignement des disciplines non linguistiques en Espagne dans les sections bilingues et trilingues des Communautés Autonomes. Nous remercions la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cantabrie pour son soutien relatif à la diffusion et publication de cet ouvrage, l'Alliance Française de Santander pour sa collaboration et l'ensemble des enseignants des sections linguistiques de français dont l'effort et l'investissement, sont exemplaires.

Adelino Braz

Ambassade de France en Espagne

Service culturel

Attaché de coopération pour le français

Introduction

Le projet d'une unité européenne, à partir de l'intégration de nouveaux pays et de l'extension progressive de la communauté économique, prend en compte une double exigence : il s'agit d'assurer une stabilité politique en développant la coopération entre Etats et de contribuer à la mobilité des personnes. Pour cela, il convient de favoriser la communication entre les citoyens de ses différents pays, élément fondamental pour dynamiser et consolider la coopération et les échanges. Ceci implique par conséquent, que ce projet ne peut faire abstraction de la situation linguistique européenne, caractérisée par sa diversité et sa richesse. Sur ce point, l'Europe est confrontée actuellement à une difficulté qui est la suivante : d'une part, il est nécessaire de sauvegarder ce riche patrimoine linguistique qui dénombre plus de 40 langues, dotées de différents statuts¹. D'autre part, la question se pose de savoir comment est-il possible de conserver cette diversité sans menacer la communication. Autrement dit, comment concilier cette volonté de sauvegarder la diversité et la nécessité d'établir une compréhension réciproque entre les êtres ?

C'est précisément dans ce contexte que l'enseignement bilingue ou trilingue trouve toute sa pertinence, en ce qu'il offre un nouveau modèle pédagogique capable de favoriser l'intégration et de respecter la différence. Un tel modèle se définit comme l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue étrangère. Bien évidemment, une innovation de ce type, qui se différencie sur bien des points d'un enseignement classique et d'un enseignement de langue, pose de nouvelles difficultés sur les plans de la méthodologie d'enseignement, de la formation, de l'élaboration de matériel et de la législation. En effet, la matière disciplinaire et la langue deviennent au sein d'une même pratique, des objets d'enseignement. Cela suppose le passage de la notion de langue à la notion de langage car la visée est de transmettre, comme par exemple dans le cas du français, une langue de spécialité. Le français des mathématiques se distingue du français de l'histoire géographie et du français de la philosophie, sur le plan du lexique, des formulations et de la mise en questionnement de la réflexion. Toutefois, rappelons qu'un professeur de langues et un professeur de matières ne répondent pas aux mêmes compétences, ce qui pose une question essentielle : comment enseigner une langue qui soit à la fois au service d'une discipline non linguistique et en accord avec le programme de cette discipline ? L'enjeu implicite de cette réflexion est de savoir comment l'enseignement bilingue peut s'affirmer comme un moyen d'éducation à la citoyenneté européenne.

Afin de mener à terme cette étude qui sera rédigée en français dans la mesure où elle s'adresse à des enseignements en français, il est utile de commencer par la formulation des difficultés, de façon à présenter des propositions claires et applicables dans une salle de classe. Les documents et exemples présentés s'adressent au cycle espagnol ESO et Bachillerato, ce qui correspond aux cycles français compris entre la Cinquième du collège et la Terminale du Lycée.

¹ Il est possible de distinguer les statuts suivants: langue officielle, langue co-officielle (comme l'Euskera dans la Communauté Autonome du Pays Basque ou le Gallego dans la Communauté Autonome de Galice) et langue régionale ou minoritaire (le breton en France).

// Correspondance des niveaux de l'enseignement général entre les systèmes éducatifs français et espagnol, dans la tranche 6-18 ans

Niveau en France	Classe en France	Âge	Classe en Espagne	Niveau en Espagne
Lycée	Terminale	17-18	2° Bachillerato	Bachillerato
Lycée	Première	16-17	1° Bachillerato	Bachillerato
Lycée	Seconde	15-16	4° Eso	Educación Secundaria Obligatoria
Collège	Troisième	14-15	3° Eso	Educación Secundaria Obligatoria
Collège	Quatrième	13-14	2° Eso	Educación Secundaria Obligatoria
Collège	Cinquième	12-13	1° Eso	Educación Secundaria Obligatoria
Collège	Sixième	11-12	6° de Primaria	Tercer ciclo de Primaria
Primaire	Cours Moyen 2ème année CM2	10-11	5° de Primaria	Tercer ciclo de Primaria
Primaire	Cours Moyen 1ère année CMI	9-10	4° de Primaria	Segundo ciclo de Primaria
Primaire	Cours Élémentaire 2ème année CE2	8-9	3° de Primaria	Segundo ciclo de Primaria
Primaire	Cours Élémentaire 1ère année CE1	7-8	2° de Primaria	Primer ciclo de Primaria
Primaire	Cours Préparatoire CP	6-7	1° de Primaria	Primer ciclo de Primaria

1

Première Partie

LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Chapitre Premier : Un nouveau concept d'enseignement

1. Définition de l'enseignement bilingue

En premier lieu, il est nécessaire de bien cerner la définition même d'enseignement bilingue afin de délimiter le champ de notre réflexion et de justifier les principes méthodologiques proposés. Dans ce but, il convient d'éviter les deux pièges suivants :

- Confondre un enseignement en immersion et un enseignement bilingue : dans le premier cas, l'apprenant reçoit un enseignement dans une seule langue, à savoir la langue étrangère ou langue seconde ; dans le deuxième cas, l'apprenant est soumis à la coexistence de deux systèmes linguistiques distincts, la langue maternelle et la langue étrangère. Cela signifie que l'enseignement bilingue se caractérise d'abord par l'alternance des langues, constituant ainsi un rapport entre l'identité et l'altérité, à savoir un système linguistique familier et un système linguistique à conquérir.

- Croire que l'enseignement bilingue correspond en tous points à un enseignement traditionnel de matière ou bien de langues. Il faut prendre en compte le travail d'intériorisation nécessaire à l'apprenant pour assimiler et faire sienne une information disciplinaire donnée dans une langue étrangère. En effet, en changeant de langue, la façon de traiter la même information change également, ce qui implique que la relation entre l'enseignant et l'apprenant s'inscrit dans un nouvel horizon : non seulement l'information ne peut être transmise exclusivement de façon magistrale, mais de plus cette compréhension n'est possible que si et seulement si l'apprenant passe d'un stade passif à un stade actif.

Ce qu'exige un enseignement bilingue, c'est la construction du savoir avec l'élève. Ce point est d'importance car ce processus d'apprentissage se présente comme un processus de réflexion sur sa propre culture dans la mesure où cette dernière se situe dans un rapport d'alternance avec la civilisation dont la langue étrangère est l'expression. Il s'ensuit que l'enseignement bilingue suscite un développement du sens critique chez l'apprenant qui est confronté par là au passage de sa propre culture à une culture étrangère. Ce nouvel horizon permet non seulement d'entrevoir une nouvelle méthode de réflexion mais également de prendre de la distance à l'égard de sa propre culture, distance nécessaire pour pouvoir l'apprécier. Ainsi, l'enseignement bilingue se révèle un instrument pertinent dans la mesure où, il dépasse les points de vue restrictifs, subjectifs, ethnocentriques ou négationnistes. En effet, contre la manipulation de l'information, l'enseignement bilingue, en offrant une confrontation entre langues cultures, offre du même coup un changement de représentations.

Le contre exemple d'une telle ouverture d'esprit et de sens critique est celui du manuel d'histoire japonais de Nishio Kanji L'Histoire de la nation publié à plus de 600 000 exemplaires en 1999. En l'absence d'une comparaison possible du traitement de l'information avec une langue culture étrangère, il devient possible de créer un discours idéologique, sans objectivité, susceptible du coup d'usurper la vérité historique. Ainsi, dans ce manuel, l'invasion en Asie par les troupes nippones est présentée comme une stratégie d'autodéfense, niant ainsi les dommages, les crimes de guerre et sous estimant les dégâts causés en Corée.

En ce sens, la possibilité de transmettre une information par le moyen d'une langue étrangère permet d'apporter un nouvel éclairage sur cette même information, précisément parce que le changement de langue n'est pas simplement un changement de système linguistique, mais également un passage vers un autre système de valeurs socioculturelles.

Un enseignement bilingue se caractérise par une alternance entre la langue maternelle et la langue étrangère, impliquant ainsi un changement de représentation et un développement du sens critique chez l'apprenant.

2. La langue-culture

Cette confrontation entre les différentes représentations nous conduit par conséquent à formuler deux nouvelles thèses sur l'enseignement bilingue :

- La langue ne se réduit pas à un simple outil de communication. Elle est un élément porteur de sens dans la mesure où elle véhicule des expressions socioculturelles et un système de valeurs.

- Ceci implique que le professeur de discipline non linguistique devient un médiateur en un double sens : médiateur entre deux langues cultures et médiateur entre deux méthodologies / programmes, relatifs à l'enseignement de sa matière dans les deux langues.

Sur ce point, le meilleur exemple est sans doute celui du programme interdisciplinaire mis en place par le ministère de l'Éducation péruvien dans lequel la langue étrangère sert de langue de transmission. En effet, confronté au pourcentage élevé de jeunes filles enceintes au cours de leurs études, et au tabou relatif au domaine de la sexualité au sein d'une société traditionnelle, le ministère de l'Éducation a intégré un programme de formation familiale et sexuelle dans le cursus scolaire. Ainsi, le français, par la possibilité qu'il offre de changer de représentation, est devenu un moyen linguistique au service de l'éducation sexuelle. Les jeunes filles utilisent ici une langue capable à la fois de décroquer un système de valeurs rigide et d'exprimer l'intimité. Ainsi, les thèmes abordés en classe étaient les suivants : culture et conduite sexuelle, stéréotypes, croyance et mythes, égalité entre hommes et femmes, la prostitution. « Avec une langue étrangère, souligne Suzana Rebaza, on s'introduit dans une autre culture, dans une vision du monde. Avec le français, on aborde une vision humaniste du respect des droits de l'homme »¹.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est précisément la possibilité que revêt chaque langue d'ouvrir sur une autre réalité. De ce point de vue, l'erreur serait de croire à un univers panlinguistique, à savoir que toutes les langues expriment une même réalité. Bien au contraire, et c'est là que réside la pertinence du changement de langue, chaque langue est un découpage singulier de la réalité. Comme le suggère Georges Mounin, « tout système linguistique renferme une analyse du monde extérieure qui lui est propre, et qui diffère de celles d'autres langues, ou d'autres étapes de la même langue »². Cela implique que chaque langue structure la réalité à sa façon et établit par là son propre monde de représentations. Le passage d'une langue maternelle à une langue étrangère ne se limite pas au seul fait linguistique : il s'agit d'un passage vers un univers culturel distinct, élaboré par ses propres particularités. Par conséquent, un professeur qui enseigne une matière dans une langue étrangère a la possibilité de se servir des outils linguistiques pour traiter des thèmes qui se révèlent problématiques dans la langue maternelle. La visée, à travers l'enseignement bilingue, est de lutter contre des visions ethnocentriques, de façon à ne pas confondre l'étranger avec l'étrangeté. La confrontation de deux langues cultures doit se révéler comme une source d'enrichissements et non

¹ Suzana Rebaza "Le français au service de l'éducation sexuelle", *Le français dans le monde*, 335, sept-oct. 2004, pp.2729 ; voir aussi, Jean Duverger, op. cit., p. 54.

² Georges Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963, p. 72-73.

comme un terme de conflit ou un prétexte pour formuler des jugements dépréciatifs sur ce qui est autre. L'enseignement bilingue devient un formidable moyen pour appréhender le véritable sens de l'altérité : comprendre l'autre pour s'appréhender soi-même.

Afin d'insister sur le changement de représentation d'une même idée dans le passage d'une langue culture à une autre, essayons de comparer l'idée de révolution à travers la comparaison de deux tableaux, sous la forme d'une proposition pédagogique pour le cours d'histoire en 4^e ESO (Seconde)¹. Notons que la question de l'alternance des langues sera analysée par la suite.

- La liberté guidant le peuple d'Eugène DELACROIX (Salon de 1831)²

Image: Eugène Delacroix - La liberté guidant le peuple.jpg



¹ Cette séquence pédagogique est inspirée, pour la partie sur Goya, d'un travail de M. F. Legendre, professeur en classe européenne au Lycée Pissarro à Pontoise.

² Cette image est dans le domaine public car son copyright a expiré. Ceci est valable aux États-Unis d'Amérique, au Canada, ainsi que dans l'Union Européenne et dans les pays où le copyright a une durée de vie de 70 ans ou moins après la mort de l'auteur; voir http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg

Los fusilamientos de la montaña del Príncipe Pío ou El Tres de Mayo de 1808 de Francisco Goya ¹



Exemple de changement de représentation sur un même concept (4^e Eso)

I. La visée de la comparaison picturale

A. Objectif thématique :

Il s'agit à travers ce tableau de faire un comparatif entre deux représentations distinctes de la révolution, à partir de la comparaison entre le tableau de Goya « El 3 de mayo de 1808 » (1814) et le tableau de Delacroix. Alors que dans le tableau de Goya, l'idée de révolution et d'indépendance est marquée par le sang et la tragédie, il est possible ici de se servir du document français pour montrer à quel point la représentation de la révolution française est bien plus positive et allégorique.

B. Objectif linguistique :

- maîtrise du vocabulaire spécifique politique ; ex.: nation, nationalités, patriotisme, annexion, droit de résistance, rébellion, riposte ;

- maîtrise du vocabulaire de la description : premier plan, plan intermédiaire, arrière plan, orientation dans l'espace

C. Objectif opérationnel :

¹ Ce document est extrait de la base d'images mises à disposition par le site du Ministère espagnol de l'éducation et de la science : voir <http://recursos.cnice.mec.es/bancoimagenes4/>

- *méthodologie du commentaire et de l'interprétation d'une œuvre d'art*
- *compréhension de l'enchaînement causal des événements en histoire*

II. Analyse descriptive

A. Présentation des œuvres

- *Il s'agit de déterminer pour chacune des œuvres, une biographie de l'auteur, une brève explication du titre, les dimensions, la technique de peinture utilisée, la date de création, le lieu de conservation ;*

B. Contexte historique

- *Le tableau de Goya se réfère au début de l'année 1808, à savoir à l'occupation par l'armée commandée par Murat. Après la défaite française (1813) et six années de guerre, Goya retrace l'horreur de la répression militaire exercée sur Madrid après le soulèvement du 2 mai. Les exécutions ont eu lieu près du Palais de Liria à 4 heures du matin.*

- *Le tableau de Delacroix : à la suite de la publication par Charles X d'une série d'ordonnances limitant les libertés, Paris se révolte durant trois jours, les 27, 28 et 29 juillet 1830, journées appelées depuis lors les « Trois Glorieuses ». À l'issue de ces journées d'insurrection particulièrement violentes, Charles X abdique et s'enfuit en Angleterre. Louis-Philippe, le duc d'Orléans, devient roi des Français le 9 août 1830. Ainsi débute la monarchie de Juillet, monarchie bourgeoise.*

C. L'influence de la révolution française

- *Il s'agit de montrer la prégnance des idées et l'influence politique de la France révolutionnaire et napoléonienne sur la situation de l'Espagne à la fin du XIX siècle : le 2 mai est l'expression du refus de l'oppression et de la force du sentiment national. Cette double motivation montre que la France est doublement à l'origine de ces événements : la souveraineté nationale procède du mouvement philosophique français des lumières et c'est en vertu de ses principes que les espagnols entendent défendre la leur contre une occupation française décidée par Napoléon, elle-même issue de la volonté de diffuser les principes des lumières.*

D. La composition picturale

- *Dans le tableau de Goya, les fusillés sont des gens ordinaires, des pauvres désemparés, emploi qui rompt avec le mouvement néoclassique. Il convient d'insister ici sur les différentes lignes de composition du tableau à partir de la lumière de la lampe située au centre : découpage entre l'alignement des soldats et le désordre des victimes.*

- *Dans le tableau de Delacroix : le tableau est organisé en triangle dont le sommet coïncide avec le drapeau français. Cette structure permet ainsi de suggérer un mouvement vertical de la mort vers la vie, du désespoir vers l'espoir porté par les couleurs françaises. Notons également les différentes classes sociales des personnages debout, rappelant ainsi l'égalité entre les hommes.*

III. Analyse interprétative

A. L'appréhension du temps

- *Chacun des deux tableaux évoquent trois moments : ce qui s'est passé (les morts et les blessés), ce qui se passe (les gens qui attendent d'être fusillés ou chez Delacroix, la prise d'armes) et ce qui se passera (la mort ou la révolution libératrice dans le tableau français).*

B. Religion et laïcité

- *Dans le tableau de Goya, apparaît une forte dimension religieuse dans la mesure où les militaires français sont représentés comme des hérétiques contre l'Espagne catholique.*

- *Dans le tableau de Delacroix, aucune manifestation de ce type : Marianne est la garante de la laïcité et des idées de liberté, égalité, fraternité : l'allégorie l'emporte sur la tragédie.*

3. Une nouvelle conception de la classe et de l'élève

Il est utile d'insister ici sur l'idée qu'un enseignement bilingue de DNL (Discipline non linguistique) ne peut se définir ni comme un cours linguistique, ni comme un cours magistral traditionnel. Etant donnée son orientation, il s'agit bien plutôt d'un cours d'enseignement au sein duquel la langue est à la fois un moyen et un facteur de décentrement. Moyen, car la langue n'est pas la finalité du cours de discipline, mais seulement un outil de transmission de l'information. Facteur de décentrement, puisque l'apprenant établit une mise en perspective de son propre savoir à travers la compréhension de ce qui est étranger, sans pour autant que cela se manifeste comme de l'étrangeté. Il s'ensuit une redéfinition de la conception de la classe et de l'apprenant à partir de la thèse suivante : l'élève ne doit plus être en situation passive face à l'acquisition des connaissances. Il est donc nécessaire d'introduire des stratégies d'apprentissage dans lesquelles l'élève construit, de façon active, son propre savoir. L'apprenant doit être, autant que possible, sollicité et en action dans l'acquisition de ses connaissances, ce qui revient alors à organiser le cours en classe en favorisant la recherche par les élèves eux-mêmes, à travers différentes activités possibles : travailler en binôme sur un thème, en groupe ; demander aux élèves de préparer eux-mêmes le traitement d'une partie du cours de façon à ce qu'ils s'investissent dans cette recherche d'informations ; les mettre en situation face au savoir. En résumé, il est important, d'utiliser des supports pédagogiques relevant de la culture française qui permettent de solliciter chez les apprenants une activité à la fois réflexive et linguistique, de façon à introduire en classe l'interaction.

Par exemple, en éducation civique, organiser des élections en leur donnant la possibilité de créer des partis fictifs et en leur demandant, sur une durée limitée dans le temps, de définir un représentant et un programme électoral selon les exigences suivantes :

*- **Sur le plan thématique** : quelles lois faudrait-il supprimer ? Quelles lois faudrait-il améliorer ? Quelles sont vos priorités dans les domaines suivants (éducation, justice, défense) ? Quel est votre slogan de campagne électoral ? Quel est votre discours de présentation ? Cela leur permettra de réfléchir à leur propre société et surtout de mesurer la difficulté liée à la politique qui est celle de convaincre et celle de parvenir à un consensus.*

*- **Sur le plan linguistique** : il est possible d'utiliser les ficelles de la rhétorique pour convaincre, les modalités de la présentation et d'insister sur un registre de langue soutenu.*

- Sur la plan opérationnel : être capable de mener une négociation, de débattre et d'établir un élément commun à partir de positions distinctes sur des thèmes donnés.

4. L'exigence interdisciplinaire : le monde des possibles

L'enseignement bilingue, en s'inscrivant dans une nouvelle dynamique, exige du même coup une re-fonte méthodologique, qui touche à la fois à la relation entre l'enseignant et l'apprenant mais également à la méthodologie de transmission des connaissances. Or, il convient de considérer que ce type d'enseignement met en jeu de nouvelles stratégies d'apprentissage qui ne se limitent pas seulement à considérer le passage d'une langue à une autre mais également les points de passage possibles entre les disciplines. En effet, force est de reconnaître la nécessité de déterminer des points de convergence entre la langue et la discipline, à savoir entre l'enseignement de la langue et la discipline non linguistique qui utilise cette langue comme moyen de communication. Cependant, avant cela, il est primordial de se rendre compte à quel point l'enseignement bilingue se présente comme un point de rencontre interdisciplinaire, et plus précisément, comment il est possible à travers un même support pédagogique de définir des problématiques / thématiques distinctes mais complémentaires.

L'enseignement bilingue est à la fois une alternance de deux langues cultures et un croisement de disciplines, mettant en jeu des stratégies d'apprentissage distinctes mais convergentes.

De ce fait, le document pédagogique s'affirme comme un « monde des possibles » selon la formule bien connue de Leibniz, dans la mesure où est il peut être appréhendé sous différentes phases *questionnantes*. Autrement dit, le document est un point de départ multiple vers des horizons problématiques distincts. Afin d'illustrer cette proposition, prenons un support pédagogique sur lequel nous nous limiterons à montrer les différents traitements disciplinaires qu'il est possible de mener. Il ne s'agit aucunement, à cet instant de notre réflexion, de traiter cela sous la forme d'une fiche pédagogique utilisable en section bilingue, puisqu'il convient pour cela de déterminer des critères d'alternance de langues, mais seulement de faire apparaître l'idée qu'un même document peut être repris par des disciplines différentes. Cela nous permettra ainsi de souligner un point crucial de l'enseignement bilingue, à savoir la nécessaire coopération entre les professeurs de disciplines et l'exigence d'un travail mené en commun, à partir, par exemple, d'un même support pédagogique.

La liberté guidant le peuple d'Eugène Delacroix : exemple d'exploitation interdisciplinaire

Éléments de présentation générale : la dimension historique

- Dans le tableau intitulé "la Liberté guidant le peuple", Delacroix représente une scène d'émeute. Il s'agit des journées de juillet 1830, nommées les Trois Glorieuses au cours desquelles le peuple de Paris se souleva contre le roi Charles X dont les ordonnances suspendaient la liberté de la presse, en instituant la censure et restreignaient encore plus le droit de vote en élevant le cens. Ces émeutes, qui firent un millier de morts, provoquèrent l'abdication du roi. La violence de la scène est manifeste : multiplicité des armes brandies, corps de victimes gisant au premier plan parmi les éléments d'une barricade plan masqué par la fumée des incendies. La liberté est donc présentée ici comme une valeur à conquérir, au besoin en sacrifiant sa vie.

- Delacroix sait hisser l'évènement contemporain au niveau de l'histoire universelle. Au fond, on devine Notre-Dame, qui sert de décor à cet évènement sacralisé. On a voulu voir dans le personnage en chapeau haut-de-forme, qui tient un fusil, un autoportrait de Delacroix, qui avait fait partie brièvement de la Garde nationale. On a traditionnellement fait de l'adolescent, qui surgit de la barricade, un pistolet à la main, sur la droite du tableau, une prémonition du Gavroche que Victor Hugo créera dans les Misérables trente ans plus tard. Cette oeuvre a été exposée au Salon de 1831 et acquise aussitôt par le gouvernement de Louis-Philippe, dont elle glorifiait en fait l'avènement.

Construction artistique :

- Le titre du tableau fait référence à un personnage "guidant le peuple", que l'on retrouve au centre de la toile : l'image de la femme au bonnet phrygien, brandissant un drapeau tricolore et un fusil, qui semble mener l'attaque, est une allégorie. Son buste partiellement dénudé et ses pieds nus, l'aspect antique de sa robe et son profil de statue, la différencient nettement du reste de la scène représentée de manière réaliste. Il s'agit d'une figure imaginaire presque mythologique, qui symbolise la liberté. Toute la composition du tableau est organisée de façon à mettre vigoureusement cette figure en valeur. En effet, elle occupe le sommet d'une construction pyramidale dont la base est fortement marquée par l'alignement horizontal des cadavres. Sur ses flancs, des combattants dressés représentent le peuple par la diversité des costumes (ouvrier, artisan, bourgeois) et la présence d'un enfant coiffé de la faluche, que l'on rapproche du Gavroche. Au loin, Notre-Dame de Paris est un autre symbole du peuple. Le regard du blessé agenouillé entraîne celui de l'observateur vers le visage de la Liberté, fortement éclairé. L'ensemble est représenté en contre-plongée,

angle de vue qui renforce le caractère dynamique et héroïque des personnages.

Travail littéraire : l'allégorie

- Cette femme à la poitrine dénudée, au bonnet phrygien, aux pieds nus, à la robe légère est bien une allégorie, celle de la Liberté. Pas d'abstraction, pas de figure idéale puisée dans l'Antiquité. Il n'y a que le peuple et cette Liberté pour laquelle on donne sa vie et qui n'est qu'une femme des rues sans pudeur. « Si je n'ai pas vaincu pour la Patrie, au moins peindrais-je pour elle... », écrit Delacroix à son frère le 18 octobre 1830.

Question philosophique : le droit de résistance

*- En philosophie, le droit de résistance se réfère à la légitimité pour le peuple de se révolter contre le souverain en cas d'injustice. Ce thème est au centre des débats entre Locke dans *Second traité du gouvernement civil*, Hobbes, *Léviathan* et Kant dans *Métaphysique des mœurs* « *Doctrine du droit* ». Il s'agit de déterminer si le peuple est en mesure de défendre son droit sans pour autant porter atteinte au droit et à l'appareil étatique. Par exemple, la position de Kant sur ce point est la suivante. Bien que Kant condamne dans le *Conflit des facultés* cette « révolution d'un peuple spirituellement riche » en raison de la contradiction qu'il crée dans le droit il lui accorde une importance majeure par la dimension esthétique qui le caractérise : l'événement manifeste à la fois une prise de position universelle et désintéressée qui « confine à l'enthousiasme » ; universelle car cette prise de position est relative à l'espèce humaine en totalité, et désintéressée car ce signe historique a pour cause une disposition (*Anlage*) morale dans l'espèce humaine.*

Chapitre II : Une nouvelle construction du savoir

1. La collaboration entre le professeur de langues et le professeur de discipline : une exigence décisive

La pratique et l'acquisition de la langue et de la discipline en français se confrontent d'emblée à deux difficultés majeures, qui tiennent pour une part, à la question linguistique et, pour autre part, à la question des programmes de la matière en vigueur en France et dans les Communautés Autonomes d'Espagne. Sur le premier point, il faut remarquer qu'en français, il n'existe pas toujours une correspondance entre la dimension phonétique et la dimension graphique d'un mot. Par exemple, dans la prononciation, il existe des lettres que l'on entend pas, comme dans le mot « les entrepôts » ; de même certains termes peuvent avoir le même son, mais des orthographes et des significations différentes, comme c'est le cas avec les homophones « eau » et « haut ». Cela soulève une difficulté certaine pour le professeur de discipline qui, lui, n'est pas un professeur de langues, et qui, par conséquent, ne maîtrise pas toujours les stratégies d'apprentissage à adopter pour lever ces difficultés.

Sur le second point, la question est encore plus délicate puisque, en général, il n'existe pas de correspondance parfaite entre les programmes d'une même matière dans deux pays différents. Soit, par ce que l'âge n'est pas le même, comme c'est le cas avec le programme d'histoire en 6^{ème} qui n'est étudié en Espagne qu'en 1^o de la ESO, l'équivalent de la 5^{ème} française. Soit, parce que la méthodologie à l'œuvre dans la présentation et la formulation des connaissances n'est pas identique dans les deux systèmes éducatifs. En France, c'est une logique *problématisante* qui est privilégiée, c'est-à-dire que l'information est d'abord questionnée pour être par la suite traitée, alors qu'en Espagne, c'est une logique descriptive, à savoir un commentaire et une description de l'information.

Afin de répondre à ces deux difficultés, il est nécessaire d'abord de constituer une collaboration de travail entre le professeur de langues et le professeur de discipline, collaboration qui a ses exigences et son fondement. En effet, rappelons que les enseignants disposent de compétences qui ne sont pas les mêmes, mais qui cependant peuvent être complémentaires. Le professeur de français possède la connaissance du fonctionnement de la langue et du système linguistique alors que le professeur de DNL présente une connaissance disciplinaire dans un champ du savoir qui n'est pas linguistique. C'est pourquoi, il est nécessaire de présenter ici deux stratégies de collaboration qu'il est possible de mener, la première sera relative à la constitution d'un programme commun et la seconde au traitement linguistique d'un chapitre disciplinaire ou thématique. Relativement à la constitution d'un programme commun entre le professeur de langues et le professeur de DNL, voici les exigences auxquelles il faut répondre :

I. Premier moment: Avant le début des séquences pédagogiques

Le premier moment de ce travail interdisciplinaire est essentiel en ce qu'il permet de définir les lignes de collaboration et de mettre en œuvre un programme interdisciplinaire, tout en conservant les exigences suivantes : chaque enseignant doit d'abord accomplir le programme de sa matière, se servant ainsi de ce travail interdisciplinaire comme d'un recours ou moyen pour enseigner sa discipline.

A) Choix d'un thème commun ou interdisciplinaire

Il s'agit ici de déterminer un thème regroupant les priorités des deux disciplines sous une thématique susceptible de marquer une convergence et de pouvoir ainsi s'inscrire dans les deux programmes.

B) Définition des objectifs

Celle-ci est décisive pour assurer la complémentarité du travail et demande par conséquent d'être établie ensemble selon des points de convergence et d'application réciproques possibles. Il est possible de distinguer 3 sortes d'objectifs :

- Objectifs linguistiques : cela concerne les connaissances linguistiques qu'il s'agit d'inculquer aux élèves à travers ce travail interdisciplinaire. Il comprend aussi bien les aspects techniques de la langue que les expressions ou le vocabulaire nécessaire au traitement de l'information de la DNL.*
- Objectifs thématiques : il s'agit de déterminer quels sont les points du programme des deux disciplines (français et DNL) qui seront traités à travers ces séquences.*
- Objectifs opérationnels : ceci est relatif aux aspects méthodologiques, à savoir les éléments de réflexion (savoir lire une carte, être capable d'argumenter..) et les éléments d'interaction (savoir travailler en groupe, savoir présenter son travail à l'oral...)*

C) Sélection des documents pédagogiques

Afin que le travail soit accompli dans un souci de complémentarité, il est nécessaire de choisir des supports pédagogiques identiques ou bien qui soient en relation étroite, de façon à ce que les élèves puissent suivre le déroulement des séquences sans aucune incohérence.

D) Délimitation et organisation des séquences dans le temps

Il est recommandé de déterminer au préalable, la durée de ce travail dans le temps afin d'établir un rythme identique de progression et de pouvoir utiliser les documents pédagogiques.

II. Deuxième moment : Pendant le déroulement des séquences pédagogiques

Il convient d'établir une synergie pédagogique dans le temps afin que le travail interdisciplinaire soit efficace et visible pour les élèves selon deux exigences :

A) Assurer la complémentarité des séquences

Autant que possible, il est important que le travail des deux professeurs suive une même ligne et un même rythme de progression dans le temps. C'est pourquoi, il est conseillé de commencer par des projets assez courts dans le temps (1 semaine) afin de bien maîtriser l'exercice et de le développer lors d'un prochain chapitre.

B) Mise en pratique

L'idéal est que le professeur de français prépare le terrain linguistique au professeur de DNL et que ce dernier utilise son cours pour appliquer ce travail dans sa matière.

III. Troisième moment : suite aux séquences pédagogiques

A) Réunion de bilan avec les élèves

Il est souhaitable que les 2 professeurs, une fois l'expérience terminée, organisent une réunion avec les élèves de façon à pointer les difficultés que les élèves ont rencontrées et à connaître également leur avis afin d'améliorer par la suite le projet

B) Définition des modalités de l'évaluation

Soit, il convient d'élaborer une seule évaluation avec double correction, soit d'élaborer deux évaluations, une pour chaque matière en respectant les proportions suivantes pour la notation : pour la DNL 70% discipline, 20% langue, 10% présentation ; pour le professeur de langues : 70% langue, 20% discipline, 10% présentation.

Afin d'illustrer cette stratégie, prenons l'exemple d'un travail élaboré en commun par un professeur de français et un professeur d'éducation physique, relatif au premier moment.

I. Premier moment: Avant le début des séquences pédagogiques.

A. Choix d'un thème commun ou interdisciplinaire

« Individu et communauté : vivre et s'adresser aux autres ». Cela permettra de traiter, d'une part, les

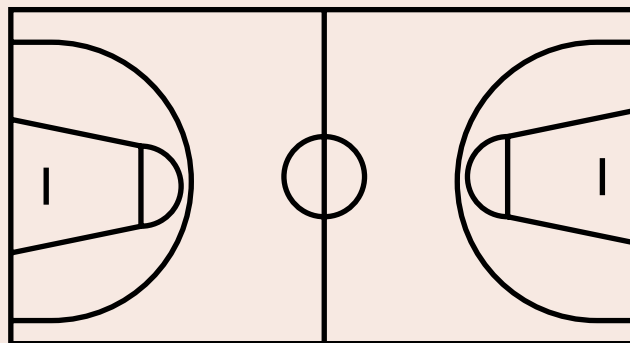
modalités de langage utilisées pour interpeller autrui et, d'autre part, de travailler le sport collectif

B. Définition des objectifs

- Objectifs linguistiques : 1) En français, l'utilisation de l'impératif présent, à travers la pratique du sport en équipe selon 3 modalités : l'encouragement (« continuez- ainsi », « maintenez la pression »), les conseils (« reviens en arrière », « marquez vos joueurs »), les reproches (« concentrez-vous », « fais des passes ») 2) En éducation physique : le vocabulaire du sport collectif (« la passe », « le rebond », « le tir », « le déplacement », « la tactique », « la faute »);
- Objectifs thématiques : élaborer un jeu en équipe et comprendre les données tactiques.
- Objectifs opérationnels : d'abord, il convient de travailler sur l'idée que l'impératif revêt des nuances, ce qui permet aux élèves de comprendre que s'adresser aux autres ne revient pas forcément à dicter des ordres ; ensuite, il est utile de comprendre que le collectif signifie d'abord que l'individu doit inscrire son activité dans une dynamique d'ensemble, ce qui signifie qu'il doit faire preuve à la fois de disponibilité et de stratégie d'équipe.

C. Sélection des documents pédagogiques

Ici, il s'agit d'une part, pour le professeur de français de travailler l'impératif à partir de ce support afin que les élèves puissent visualiser le déplacement et les ordres sur le terrain, et d'autre part, pour le professeur d'éducation physique de reprendre le travail linguistique et de le mettre en pratique sur le vrai terrain de basketball, réel.



A ce premier type de travail en commun qui consiste à traiter des points de programme de concert, il est possible d'établir également un autre type de collaboration plus ponctuelle et qui consiste à apporter un soutien linguistique de la part du professeur de français au professeur de discipline afin d'assurer une progression et une dimension qualitative de la compétence linguistique. Autrement dit, il s'agit d'aider, du point de vue de la langue, le professeur de DNL à préparer le traitement du chapitre disciplinaire. Pour cela, il est possible de l'organiser selon la stratégie suivante :

Elaboration de matériel avec le professeur de discipline

1^{ère} étape : Déterminer avec le professeur de discipline un chapitre de son programme sur lequel il souhaite élaborer un matériel pédagogique bilingue précis.

2^{ème} étape : Fixer les différents objectifs :

- Objectifs thématiques : quels sont les objectifs de la discipline que le professeur veut atteindre avec ses élèves, à travers ce chapitre ?
- Objectifs opérationnels : quel est le savoir faire (méthodes de travail) que le professeur de discipline veut transmettre aux élèves à travers le traitement du chapitre ?
- Objectifs linguistiques : quels sont les acquis linguistiques que le professeur veut fixer chez ses élèves (Vocabulaire technique, expressions liées à la matière, expressions liées à la vie de classe) ?

3^{ème} étape : Collaboration sur le plan linguistique

- Fournir au professeur de discipline une liste de vocabulaire français, technique de la discipline pour le traitement du chapitre.
- Fixer avec le professeur des documents pédagogiques sur lesquels il sera possible de travailler le français.
- Fixer avec le professeur les modalités des activités mises en place, combinant le linguistique et le disciplinaire ou thématique, le travail individuel et le travail collectif.
- Fixer avec le professeur les moments où aura lieu l'alternance des langues selon le tableau suivant, en prenant en compte le niveau linguistique des élèves :

	Présentation activité	Questionnement	Application	Fixation des acquis	Approfondissement
Langue maternelle					
Français					

4^{ème} étape : Fixer ensuite les modalités pour une évaluation à partir du chapitre traité Remarques:

- Il convient pour cela de déterminer un plan de travail dans le temps, à savoir fixer le nombre de réunions nécessaires et par étapes pour mener à bien ce projet.
- Cette élaboration de matériel est utile aussi bien pour le professeur de DNL qui confère ainsi à son cours et à sa discipline une dimension linguistique adaptée et progressive, que pour le professeur de français qui peut ainsi ouvrir la langue à des horizons interdisciplinaires.
- Ce travail d'élaboration de matériel doit porter sur des chapitres précis et qui posent des difficultés sur le plan linguistique.

2. L'alternance des langues : principes et enjeux

Cette question relève une importance majeure dans l'enseignement bilingue dans la mesure où non seulement elle constitue la cheville ouvrière de cet apprentissage, mais également sa singularité. C'est pourquoi, il est nécessaire de déterminer avec précision les stratégies à adopter dans l'alternance des langues, à savoir dans le passage de la langue maternelle à la langue étrangère et réciproquement. Le premier risque qu'il faut absolument éviter dans ce contexte est de laisser libre cours à l'arbitraire, autrement dit, il ne faut surtout pas que l'enseignant décide, comme bon lui semble, d'alterner les langues. En effet, cela comporte plusieurs insuffisances :

- D'abord, il faut rappeler que dans la pratique même de classe, le changement de langue est un signal fort qui attire l'attention des élèves. De ce fait, si le professeur décide arbitrairement de cette alternance, à savoir, sans aucun principe rigoureux ni méthodique, un problème de communication peut s'introduire entre lui et l'apprenant. Ce dernier accorderait, dans ce contexte, une importance pédagogique à ce moment d'alternance, alors qu'en réalité, pour l'enseignant, cette alternance ne correspond à rien sur le plan pédagogique.

- Ensuite, l'alternance des langues ne peut être entreprise sans la considération de deux critères majeurs : le niveau linguistique des élèves et leur profil culturel dans la mesure où l'alternance des langues est également une alternance de réalités et de valeurs socio-culturelles.

- Enfin, l'alternance des langues ne revient pas à un simple exercice de traduction, autrement dit à la répétition du même cours dans une autre langue. Non seulement, cela entraînerait une certaine redondance, mais surtout le professeur prendrait deux fois plus de temps pour traiter la même information.

Par conséquent, il convient de déterminer des principes d'alternance qui puissent être visibles pour les élèves. Pour cela, le critère principal est le suivant :

Le changement de langue dans la classe doit, autant que possible, coïncider avec un changement de moment pédagogique, afin que les élèves perçoivent ce moment comme un passage à une nouvelle phase du cours.

C'est pourquoi, le professeur, au moment où il prépare son cours, peut programmer à l'avance cette alternance selon les différentes phases pédagogiques, d'après l'exemple suivant :

Phases pédagogiques du cours	Langue maternelle	Langue étrangère
Présentation de l'activité		
Élément déclencheur		
Questionnement		
Recherche		
Fixation des connaissances		
Approfondissement		

Commentaire du tableau :

- Il s'agit de cocher les moments où la classe se déroule dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère. Ce qui détermine ici le choix des moments, c'est simplement le niveau linguistique des élèves. Ainsi, pour des élèves de 1^{er}ESO, il convient de privilégier les phases les plus accessibles, comme par exemple, la « présentation de l'activité ». Soulignons que cette stratégie ne peut être introduite que lorsque les élèves ont dépassé la « Leçon zéro », à savoir le niveau grand débutant.

- *Présentation de l'activité*: ce moment correspond à l'exposition du déroulement, de la raison d'être et de l'intérêt de la séance.

- *Élément déclencheur*: c'est le point de départ du cours, l'activité qui permet d'introduire les élèves au contenu du cours.

- *Questionnement*: il s'agit ici de la formulation d'hypothèses ou bien de la phase d'interrogation.

- *Recherche*: cela correspond à des activités de travail en groupe ou individuel, relatif au traitement des connaissances.

- *Fixation des connaissances*: reprise de l'activité pour formuler les acquis du cours et les connaissances essentielles à retenir.

- *Approfondissement*: c'est une activité facultative qui permet au professeur d'élargir l'information en la mettant en perspective.

3. Travailler avec la traduction et le lexique

La question de la traduction se pose, en général, dans les termes suivants: faut-il au sein d'un enseignement bilingue, tout traduire ou bien au contraire est-il conseillé de proscrire la traduction de toute activité pédagogique? Dans le contexte qui nous occupe, cette question est mal posée. En effet, la véritable réflexion qu'il convient de mener consiste plutôt à se demander quelle est la place de la traduction dans les différents moments pédagogiques de la pratique de classe. En effet, il ne s'agit pas d'établir une réponse définitive, et encore moins aussi rigide sur le recours à la traduction, mais bien plutôt de cerner à quels moments la traduction se révèle pertinente.

Le premier point sur lequel il convient d'insister concerne le risque qui existe à traduire systématiquement en langue maternelle toutes les interventions de la classe. Cela revient, comme nous l'avons précisé antérieurement, à faire le même cours deux fois et, par conséquent, à perdre deux fois plus de temps. Afin d'éviter cette difficulté essayons de déterminer des contextes dans lesquels la traduction s'impose. Commençons par définir les moments dans lesquels il faut recourir à la traduction. Par exemple, lorsque le lexique technique de la discipline n'est pas transposable sur le plan phonétique et graphique dans la langue maternelle. Souvent, le vocabulaire d'une discipline est rapidement appréhendé par l'élève car la transposition est immédiate, ce qui évite de recourir à la traduction. Cependant, il existe des concepts qui sont à la fois propres à une discipline, sans transposition immédiate dans la langue maternelle. Sur ce point la stratégie à adopter pour construire la traduction, est la suivante:

- Construire dans un premier temps, la définition du terme, en français, de façon à ce que l'élève prenne une part active dans l'élaboration de ses connaissances.

- Une fois que cette définition est acquise, lui donner le mot correspondant dans la langue maternelle afin de savoir s'il s'agit d'un « intraduisible », à savoir d'un terme qui ne trouve pas comme fait linguistique une pleine et entière correspondance dans la langue cible.

- Cette démarche doit alors aboutir à constituer un cahier de *lexique de la discipline*, dans lequel chaque terme français est accompagné de sa définition en français et ensuite de son correspondant en langue maternelle.

Prenons l'exemple de la philosophie, caractérisée par l'exigence de rigueur de son vocabulaire et la complexité de ses concepts :

Mot- concept	Stratégies pour la définition en français
Bonheur	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recherche de l'étymologie: du grec eudaimonia, de daimon le démon, le génie, et « eu » bon », qui signifie « chance favorable donnée au berceau ». 2) Distinguer « Bonheur », « plaisir », « chance », « satisfaction », « besoin », « joie », « béatitude » 3) Interroger la correspondance « Bonheur » / « Félicité » et la traduction par « Felicidad ». 4) Rédiger une définition selon le contexte philosophique
Moeurs	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recherche de l'étymologie: du latin mores, pluriel de mos, moris, « désir » et « usage coutume », « caractère, humeur ». 2) Distinguer « mœurs », « nature », « culture » « morale », « habitudes ». 3) Interroger la correspondance « mœurs » / « costumbres ». 4) Rédiger une définition selon le contexte philosophique.

Cette stratégie s'applique également à d'autres disciplines non linguistiques comme l'Éducation physique et sportive :

Mot- concept	Stratégies pour la définition en français
Tâche	<ol style="list-style-type: none"> 9) Recherche de l'étymologie: du latin médiéval tasc (h) « redevance », dérivé du latin classique taxare, « toucher souvent et fortement », et également du grec tassein, « placer dans un certain ordre » 10) Distinguer « tâche », « objectif », « devoir », « habileté ». 11) Interroger la correspondance « tâche » / « tarea ». 12) Rédiger une définition : « série de conditions, antérieures à la mise en œuvre de l'habileté, qui déclenche et organise le comportement moteur ».
Développement	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recherche de l'étymologie: le mot se compose du préfixe « de », défaire et volumen, « le rouleau ». Il s'agit donc de dérouler, de déplier ce qui est enroulé sur soi. 2) Distinguer « développement », « évolution », « inertie », croissance », « maturation ». 3) Interroger la correspondance « développement » / « desarrollo ». 4) Rédiger une définition : « ensemble des processus qui, dans un ordre déterminé, conduisent un organisme à sa maturité ».

Remarquons ici un détail qui a son importance, c'est le recours à l'étymologie. Cette stratégie permet non seulement à l'élève de participer à l'élaboration du savoir mais de plus lui donne du langage, une vision à la fois ludique et vivante.

Le point important de la traduction est de montrer qu'il n'existe pas toujours de transposition possible entre les langues, cela parce que chaque langue est un découpage particulier de la réalité. Par exemple, il n'est pas aisé, pour un élève français de comprendre la distinction entre « ser » y « estar », qui en français est rendu par un même verbe « être ». De même, certains termes semblent équivalents dans les deux langues mais ne se recoupent pas parfaitement comme le terme « añoranza » et « nostalgie ». Bien que ces deux termes désignent un même concept, ils ne signifient pas la même chose, car la nostalgie disparaît avec le retour chez soi, ce qui n'est pas aussi certain avec la « añoranza ». Par conséquent, le professeur doit prendre en compte l'idée que chaque langue contient en elle-même une dimension qui lui est singulière, ce qui explique ainsi l'existence d'intraduisibles. Il s'ensuit que toute traduction doit se présenter d'abord comme un exercice, à savoir une construction de définitions avec l'élève de façon à ne pas se limiter à la seule communication de l'information, qui, dans ce cas précis, ne retient pas toujours l'attention de l'élève. Afin de réduire l'exercice de traduction, le mieux est de proposer des activités qui portent sur le lexique et qui, de ce fait, sollicitent l'intérêt et l'attention de l'élève. Rappelons qu'une bonne connaissance du lexique

permet de réduire l'insécurité linguistique dans laquelle se trouve l'élève.

Voici quelques exemples, en classe de sciences physiques, et extensibles à d'autres matières, qui portent sur des activités lexicales et qui permettent de contourner la traduction :

- « *Cherchez la bonne définition* », des questionnaires à choix multiple proposant des définitions d'une expression ou d'un terme :

Mot ou expression à définir	équivalents
Le passage de l'état solide à l'état liquide est la	1) fusion 2) solidification
La vapeur d'eau	1) est un gaz 2) est un solide 3) est un liquide
Un nuage	1) est constitué par la vapeur d'eau 2) est constitué par la fumée blanche 3) est constitué d'eau liquide et/ou d'eau solide

- « *Cherchez l'intrus* », des questionnaires à choix multiple pour chercher un intrus dans une thématique précise :

Thématiques	Où est l'intrus ?
Mélanges et corps purs	1) filtration 2) ébullition 3) distillation 4) décantation 5) chromatographie
La lampe électrique	1) ampoule 2) tige 3) soudure 4) interrupteur 5) culot

- Exercices d'appariements et de classements :

- *Cherchez la bonne association*

termes	qualification
1) eau boueuse 2) eau du robinet 3) vinaigrette 4) eau Perrier 5) eau distillée	A) Mélange homogène B) Mélange hétérogène C) Corps pur
1) eau/huile 2) eau / vinaigre 3) huile / vinaigre 4) huile / sel 5) vinaigre / sucre	A) Miscibles B) Non miscibles
1) sans eau 2) sulfate de cuivre hydraté 3) sulfate de cuivre anhydre 4) qui a perdu de l'eau 5) Qui a fixé de l'eau	A) Hydraté B) Bleu C) Déshydraté D) Blanc E) Anhydre

- Choisissez la bonne case

	Etat solide	Etat liquide	Etat gazeux
Lac			
Glaçon			
Grêle			
Air			
Brouillard			
Pluie			
Rosée			

- Des devinettes : il s'agit de donner la définition d'un terme qu'il faut retrouver :

C'est un mélange dont on distingue à l'œil nu au moins deux constituants : qu'est-ce que c'est ?
C'est un mélange dont on ne distingue pas à l'œil nu les constituants : qu'est-ce que c'est ?
Cela permet de séparer les différents pigments d'un mélange : qu'est-ce que c'est ?
C'est une substance qui n'est pas un mélange : qu'est-ce que c'est ?

- Textes à trous pour travailler le français

A) Compléter les phrases suivantes en utilisant une seule fois : si, alors, donc, car.
La terre effectue un tour sur elle-même en un jour,, le soleil et la Lune semblent se déplacer dans le ciel.
B)..... la Terre se trouve entre la Lune et le Soleil et alignée avec eux, il se produit une éclipse de Lune.
C) Il ne se produit pas d'éclipse de Soleil à chaque nouvelle Lune le plan d'orbite de la Lune et le plan de l'écliptique, ne sont pas confondus.

4. L'exploitation des manuels français et du programme disciplinaire

La difficulté majeure inhérente au programme français de la DNL se résume sous la forme d'un paradoxe : le professeur de DNL pour enseigner sa matière doit nécessairement consulter le programme français de celle-ci, mais ce dernier ne correspond pas au programme qu'il suit. En effet, il existe à ce titre, deux formes d'inadéquation. Soit, il s'agit d'un *décalage*, comme par exemple le programme d'histoire des 6^{ème} en France qui n'est donné qu'en 1^o Eso en Espagne, à savoir en 5^{ème}. Soit, il s'agit d'une *méthode d'enseignement radicalement distincte*, comme c'est le cas avec la philosophie en 2^o Bachillerato qui est enseignée chronologiquement alors qu'en France en Terminale, l'enseignement de la philosophie procède par notions. Cela aboutit, par conséquent, à des modalités de réflexion et d'examens très distinctes. Comment dans ce contexte créer une convergence entre les deux programmes ?

Dans un premier temps, il est préférable de consulter le programme et le manuel français afin de recueillir et d'utiliser par la suite des outils linguistiques et méthodologiques simples et immédiatement efficaces. A ce titre, il est possible de travailler sur les trois plans suivants :

- Sur le plan du lexique de la discipline (exemple en mathématiques) :

- a) Etablir une liste de termes techniques : il s'agit ici de définir les termes inhérents à la matière non linguistique et de constituer un cahier de vocabulaire par thèmes.
- b) Etablir une liste d'expressions inhérentes à la matière : cela concerne le français de spécialité à savoir le français qui est spécifique à la formulation et à la réflexion d'une matière.
- c) A partir de là, constituer un cahier de vocabulaire selon l'exemple suivant :

Constitution d'un cahier de vocabulaire disciplinaire. Exemple en mathématiques

I. Vocabulaire général :

A) Les chiffres :

- les entiers : 0 zéro, 1 un, 2 deux, 3 trois, 10 dix, 20 vingt, 30 trente, 40 quarante, 100 cent, 1000 mille...

- les nombres ordinaux : 1er le premier, 2ème le deuxième, 2nd le second (s'il n'y en a que 2), 10ème le dixième...

- les préfixes quantitatifs numéraux : « mono » et « uni » pour un seul (ex. monoplan), « bi » et « di » pour deux (ex. bilatéral, qui se fait des deux cotés), « octo » pour huit (ex. octogone, polygone à 8 cotés)...

- les décimaux : 342,15 se lit : trois cent quarante deux virgule quinze (342 est la partie entière et 15 la partie décimale).

B) La ponctuation

- (...): entre parenthèses; [...]: entre crochets; {...} entre accolades; / tel que

C) Les abréviations et les symboles

- $a \Rightarrow b$: a implique b; $A \Leftrightarrow B$: A est équivalent à B; $a \in D$: a appartient à D;

- + plus, - : moins, x : multiplier par; A/B : A divisé par B; $>$: strictement supérieur à; $<$: strictement inférieur à.

II. Définition du thème : Le raisonnement

C) Termes techniques et définitions

- Une proposition : expression mathématique que l'on peut vérifier sans ambiguïté (ex. 3 est un nombre entier).

- Un postulat ou un axiome : proposition posée à la base d'une théorie dont il est demandé qu'elle soit acceptée sans démonstration (axiome d'Euclide : par un point, il ne passe qu'une droite parallèle à une droite donnée).

- un théorème : proposition qui s'appuie sur des hypothèses et dont la vérité est prouvée en conclusion d'une démonstration.

- une conjecture : certitude dont on n'a pas encore la preuve et qu'on cherche à établir (ex. tout nombre pair est la somme de deux nombres premiers).

D) Expressions liées au thème

- Pour poser les données du problème : « Soit » ABC un triangle, « Considérons » le cas d'un rectangle, « Etant donné » un triangle rectangle, « Posons » $P(x)$...

- Pour introduire des hypothèses ou des conditions : « Si on admet que », « En supposant que », « A condition que », « Lorsque »

- Pour s'appuyer sur des théorèmes ou propositions : « D'après », « Selon », « On sait que », « Par définition », « Puisque », « En se référant à »

- Pour conclure : « Alors », « Il en découle », « Ce qui donne », « On en déduit que »

- Sur le choix des questionnements posés (exemple en histoire):

- a) Cibler les priorités pédagogiques de la matière dans le programme français
- b) Définir un point de convergence, soit au moyen d'un chapitre, soit au moyen d'un problème traité dans les deux programmes
- c) Définir une approche possible du programme

Travailler le programme français de sa matière
Exemple en Histoire en de 5^{ème} (1^o et / ou 2^o Eso)

I. Priorités pédagogiques :

A) Le programme en Histoire en classe 5^{ème} . :

- Il est organisé, en 5^{ème}, autour de trois temps forts envisagés de manière souple comme des observatoires privilégiés qui permettent de caractériser les différentes périodes du Moyen Âge et les débuts des Temps modernes : le monde au IX^e siècle, le XIII^e et le XVI^e siècles en Occident. Le premier temps permet une confrontation de trois grandes civilisations (Byzance, l'Islam, l'Occident chrétien). Le deuxième doit être conçu comme une approche des caractères essentiels de l'Occident médiéval. Le troisième permet de comprendre les bouleversements du XVI^e siècle.

B) Les exigences méthodologiques

- Lire, observer, identifier : initiation et incitation à la lecture de textes dans des éditions adaptées à l'âge des élèves. Ces lectures seront guidées et contrôlées. On habituera les élèves à observer, à identifier et à confronter cartes, images, textes et œuvres.

- Mettre en relation : la mise en relation d'événements ou de faits de civilisation ne doit pas se traduire par une conception linéaire du temps historique. Là encore, on approchera la complexité en se défiant des visions déterministes de l'évolution afin d'apprendre à utiliser et à croiser les différents langages de l'histoire et de la géographie : le texte écrit, l'image, la carte,

- Rédiger et cartographier : La rédaction autonome doit prendre une place privilégiée : on leur apprendra à lier entre elles des phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs. On évitera la simple reproduction et on s'efforcera de passer de la carte de localisation au croquis démonstratif, en simplifiant, en hiérarchisant et en mettant en relation les phénomènes.

- Mémoriser des repères, utiliser des notions : Les principaux repères chronologiques et spatiaux doivent être mémorisés. Afin de permettre l'appropriation structurée et cohérente d'une culture, on vérifiera périodiquement l'acquisition de ces repères, en relation avec la géographie.

- Le cahier de l'élève : Le cahier est le guide du travail des élèves. Doivent y figurer les repères chronologiques et spatiaux qu'il est indispensable de mémoriser, la trace des lectures, des observations de cartes, d'images, de documents. Le cahier peut être aussi support d'exercices : rédaction autonome, élaboration de croquis.

II. Définition d'un point de convergence avec le programme espagnol

A°) Exemple : l'Empire byzantin (2 à 3 heures)

- Les exigences : Une carte permet de présenter l'Empire byzantin, le monde musulman et l'Occident chrétien au IX^e siècle et d'étudier l'évolution territoriale de ces trois ensembles. Deux aspects sont privilégiés : l'héritage de Rome, le christianisme grec et sa diffusion.

- Formulation d'un questionnement commun : Comment expliquer que la partie orientale de l'Empire romain a duré dix siècles de plus que la partie occidentale ?

Séquences possibles

- Les approches : plusieurs démarches sont possibles. Partir de Constantinople pour montrer la filiation avec l'Empire romain (Code Justinien) et la splendeur de la civilisation byzantine et de présen-

ter le basileus (mosaïques de Sainte-Sophie et de Ravenne) sans pour autant entrer dans l'examen des structures du pouvoir et de l'économie. Pour l'orthodoxie, il suffit d'évoquer le patriarche et sa soumission de fait au basileus, le rôle des icônes, le mariage des prêtres. On peut enfin aborder le rayonnement de la civilisation byzantine et la diffusion de l'orthodoxie (Cyrille et Méthode, rôle de l'alphabet cyrillique) qui marquent durablement les Balkans et l'Europe de l'Est.

- Documents : Carte (l'Empire byzantin au temps de Justinien) ; repères chronologiques : l'évangélisation des Slaves par Cyrille et Méthode (IXe siècle) ; rupture avec Rome (1054) ; fin de l'Empire byzantin (1453) ; Documents : Sainte-Sophie ; mosaïques de Ravenne.

- Sur le choix des supports pédagogiques (exemple en géographie) :

- a) Cibler les exigences pédagogiques du document.
- b) Définir un point de convergence entre les programmes.
- b) Faire travailler les élèves à partir du document extrait du manuel français.

Travailler avec les supports pédagogiques du programme français de sa matière **Exemple avec une carte en Géographie dans la classe de 5ème (1° et / ou 2° Eso)**

I. Priorités pédagogiques :

A) Le programme en géographie en classe de 5ème:

- Ce programme est axé sur l'étude des continents et sur l'étude des Etats.

- Les programmes de 5e conduisent d'abord à décrire et expliquer les caractères essentiels des continents (Afrique, Asie et Amérique en 5ème). Le programme conseille d'aborder cette étude à partir de cartes. Le croisement des données historiques, naturelles, culturelles, démographiques et économiques observées évite de s'en tenir à la démarche analytique, qui ne peut rendre compte de la complexité de l'organisation des territoires.

B) Les exigences méthodologiques du document

- La pédagogie du document : Enseigner la géographie n'est pas communiquer une information actualisée sur les États ou les régions, mais faire réfléchir au processus complexe d'organisation des territoires. Il ne s'agit naturellement pas de rechercher vainement à reproduire la démarche complexe et érudite du chercheur mais, simplement, par l'identification et la mise en relation de documents, de transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe. Cette mise en conformité épistémologique minimale est scientifiquement nécessaire et se fonde sur la conviction que tous les élèves du collège sont aptes aux démarches intellectuelles qu'elle implique, quelles que soient leurs difficultés d'expression.

II. L'exploitation du document : exemple l'Afrique

A) Constitution d'une carte

- Localisation de l'Afrique comme continent

- Formulation d'un problème commun : les difficultés actuelles de l'Afrique et la permanence des conflits s'expliquent-elles par les structures de la démographie et de l'économie ?

- La visée : Les discontinuités du peuplement et sa diversité ethnique et culturelle liées ici plus qu'ailleurs la particularité bioclimatique sont présentées à partir de cartes. Le poids de l'histoire ancienne et récente est mis en évidence. Le rappel du rôle du milieu s'appuie sur les acquis de la classe de 6e. La différenciation de grands ensembles régionaux est analysée comme le résultat de l'ensemble de ces facteurs.

B) La démarche :

- Premier temps : l'examen de la carte de la répartition de la population conduit à constater une

distribution très discontinue. La mise en relation avec la carte bioclimatique s'impose, mais le recours à l'histoire est nécessaire pour rendre compte du découpage en États et des frontières actuelles. L'explosion urbaine, par ailleurs, analysée à partir d'exemples, est le produit d'autres facteurs, économiques, sociaux et culturels.

- Deuxième temps de l'étude : il peut être consacré à l'identification de grands ensembles régionaux. D'autres données doivent alors être mises en relation avec les éléments déjà observés : répartition ethnique, religieuse, activités, richesse, pauvreté. Cette identification des grands ensembles s'appuie sur la mise en évidence de quelques exemples de paysages.

- Troisième temps : s'interroger sur la dépendance extérieure et la fragilité des sociétés post-coloniales et de certains États ?

C) Exercices possibles : construire une légende

- Etude des flux d'émigration

- Recherche sur l'origine linguistique des noms de pays

- Faire apparaître la différence entre le découpage ethnique et le découpage des États.

D) Savoir lire une carte en géographie* :

1/ Identifier la carte :

- le titre : quel est le sujet traité ?

- l'échelle : l'espace étudié est-il grand ou petit ? Dans quel(s) espace(s) plus grand(s) est-il contenu ?

- les coordonnées géographiques : où se trouve le nord ? L'est ? L'ouest ? Le sud ?

- la légende : comprendre les signes : qu'est-ce qui est représenté ?

Comment est-ce représenté ? Par des points ? Des lignes ? Des surfaces ?

2/ Procéder à une « lecture globale » :

- j'observe et je cherche à résumer en une phrase la principale information

- je repère les lieux à l'aide d'un vocabulaire précis et de noms des lieux.

3/ Procéder à une « lecture détaillée » :

- j'observe et je cherche à compléter l'information : combien de sous-ensembles peut-être reconnaître ? Comment sont-ils situés ?

- je repère les lieux à l'aide d'un vocabulaire précis et des noms de lieux pour chaque ensemble.

4/ Explication de la carte

- pour chaque observation, je cherche à expliquer : comment les ensembles se mettent-ils en place ?

Comment évoluent-ils ?

- souvent, je dois mettre en relation plusieurs documents pour trouver un ensemble de « facteurs » (= ce qui favorise, qui rend possible ...)

5/ Traduire les observations par un croquis.

Un croquis est une carte simplifiée qui permet de représenter les éléments les plus importants.

Fonds de carte pour travailler**.

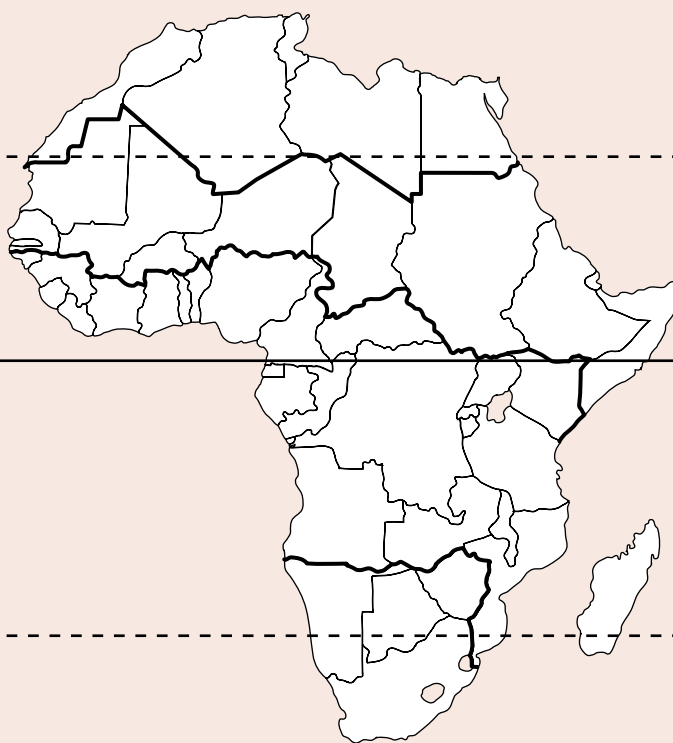
Fonds de carte pour travailler**

*Fiche de méthodologie « lecture de carte » élaborée par Hélène Lerou, professeur d'Histoire géographique de l'Académie de Bordeaux

**Carte élaborée par P. Mallard de l'Académie de Bordeaux (page extraite de <http://histoire-geographie.ac-bordeaux.fr/outice/cartocroquis/mallard/afriquecetc/cetcafrique.html>)

LEGENDE

TITRE



COMMENTAIRE

Chapitre III : Définition d'une fiche pédagogique

1. Priorités dans l'organisation

Précisons que la priorité absolue du professeur de DNL consiste à terminer son programme, ce qui signifie que la langue française n'est qu'un moyen au service de l'accomplissement de ce programme. C'est pourquoi, il est nécessaire d'organiser son cours de façon rigoureuse en déterminant a priori les moments dans lesquels la langue française intervient, sans pour cela retarder le déroulement des séquences et le traitement des chapitres. En ce sens, il est utile de rappeler, dans l'élaboration d'un cours ou d'un chapitre, les moments suivants :

- Les objectifs thématiques
- Les objectifs linguistiques
- Les objectifs opérationnels
- Les pré-requis nécessaires à l'accomplissement de ces objectifs : il s'agit ici de déterminer ce que les élèves doivent déjà avoir acquis pour être en mesure de traiter le chapitre.
- Les supports pédagogiques
- Les moments d'alternance des langues
- La durée et le nombre de sessions pour traiter le chapitre : déterminer rigoureusement le déroulement de chaque heure de classe afin de bien organiser son temps.
- Les modalités d'évaluation

Afin de faciliter l'organisation du cours, nous vous proposons ici deux exemples de fiches pédagogiques. La première assez simple est destinée aux enseignants qui commencent l'enseignement bilingue et à ceux qui ont des élèves avec un niveau linguistique de débutant. La seconde, plus élaborée, approfondit cette fiche pédagogique en essayant de détailler le plus possible l'organisation du cours.

2. Exemples de fiches pédagogiques

Fiche pédagogique simple

Référence Unité Pédagogique ¹	
Objectifs en DNL	
Objectifs en français	
Intervention de la langue française ²	<ul style="list-style-type: none">- Activités sur le lexique de la matière- Activités sur les expressions de la matière

¹ Titre du chapitre qui sera traité.

² Relativement à des élèves débutants, il s'agit ici de travailler avec eux la langue à travers des activités portant sur le lexique et les expressions de la matière.

Supports pédagogiques ³	- Pour l'enseignant: - Pour les élèves
Pré-requis en DNL	
Pré-requis en français	
Déroulement de la séance ⁴ et évaluation ⁵	

Exemple de fiche pédagogique simple⁶

Technologie en 1^o Eso

Référence Unité Pédagogique	Techniques d'expression et de communication graphique en 1 ^o Eso
Objectifs en DNL	- Représentation d'objets simples au moyen de vues et de perspectives. - Se servir correctement des principaux instruments de mesure linéaire et angulaire.
Objectifs en français	- Lexique des instruments de dessin tracé: porte-mines, stylo tubulaire. - Lexique des instruments de dessin auxiliaires : équerre 45°, 30°, compas rapporteur. - Vues orthogonales : vue en élévation, vue en plan, vue de profil.
Intervention de la langue française	- Activités sur le lexique et les expressions de la matière : classer, dessiner, effacer, servir à, tracer, associer, regarder.
Supports pédagogiques	- Pour l'enseignant: Livre de texte et exercices supplémentaires. - Pour les élèves: instruments de mesure.
Pré-requis en DNL	Lexique : crayon, gomme, règle stylo, degré, papier.
Pré-requis en français	Orientation : droite, gauche, haut, bas.
Déroulement de la séance Et Évaluation	- Introduction - Théorie - Exercices - Révision - Evaluation : celle-ci ne pénalise pas les élèves. Au contraire, ils ont ici l'opportunité d'obtenir une meilleure note s'ils répondent correctement à la question formulée en français.

3 Documents utilisés pour mener le cours.

4 Organisation des cours selon le nombre d'heures.

5 Voir par la suite.

6 Cette fiche est le travail de Beatriz Gonzalez, professeur de technologie dont nous remercions ici la collaboration.

Fiche pédagogique élaborée

Référence Unité Pédagogique		
Composition de cette unité	<ul style="list-style-type: none"> - Situation de cette unité dans l'ensemble du programme⁶ : - Chapitre et sous chapitres du cours⁷ : 	
Objectifs de l'Unité	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif thématique : - Objectif opérationnel : - Objectif linguistique : 	
Pré requis thématiques		
Pré requis linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique technique : - Vocabulaire passif (compréhension): - Vocabulaire actif (expression) : 	
Phases pédagogiques du cours	Langue maternelle (L1)	Langue étrangère (L2)
Présentation de l'activité		
Elément déclencheur		
Questionnement		
Recherche		
Fixation des connaissances		
Approfondissement		
Supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant : - Elève : 	
Méthodologie disciplinaire :	<ul style="list-style-type: none"> - Choix méthodologique⁸ : - Référence utilisable du manuel français : 	
Déroulement du chapitre	<ul style="list-style-type: none"> - Séquence ou heure 1 : - Séquence ou heure 2 : - Séquence ou heure 3 : 	
Évaluation		

Exemple de Fiche pédagogique ¹

Référence Unité Pédagogique	EN VILLE OU À LA CAMPAGNE ESO 1 ^o (Niveau zéro)	
Composition de cette unité	- Situation de cette unité dans l'ensemble du programme : SECOND TRIMESTRE - Chapitre et sous chapitres du cours : LA VILLE / LA CAMPAGNE / LA POLLUTION	
Objectifs de l'Unité	- Objectif thématique : COMPARER LES AVANTAGES DE LA VILLE PAR RAPPORT À LA CAMPAGNE ET VICE-VERSA - Objectif opérationnel : · DÉCRIRE UN PAYSAGE · DONNER UNE OPINION - Objectif linguistique : · UTILISER L'EXPRESSION « IL Y A » COMME PRÉSENCE DE QUELQUE CHOSE. · CONSTRUIRE LA NÉGATION · EXPRIMER LA QUANTITÉ AVEC : BEAUCOUP DE, PEU DE · LES VERBES DE LA PREMIÈRE CONJUGAISON AU PRÉSENT : « J'AIME, JE N'AIME PAS » « JE PRÉFÈRE »	
Pré requis thématiques	CONNAISSANCE DES CONCEPTS COMME: LA POLLUTION, LE CALME... PROBLÉMATIQUE DE L'ENVIRONNEMENT	
Pré requis linguistiques	- Lexique technique : BOIS, BRUIT, CALME, CIRCULATION, CHAMP, RUE, FERME, IMMEUBLE, VOITURE, VÉLO, HABITER. - Vocabulaire passif (compréhension): AUTOBUS, TRAIN, CIRCULATION CALME - Vocabulaire actif (expression): PRÉFÉRER, AIMER, HABITER, NE PAS AIMER	
Supports pédagogiques	- Enseignant : DEUX IMAGES CONTRASTÉES DE LA VILLE ET LA CAMPAGNE - Elève : CAHIER, DICTIONNAIRE	
Méthodologie disciplinaire :	- Choix méthodologique : PARTIR DU PROBLÈME DE LA POLLUTION - Référence utilisable du manuel français : CHAPEAU 1. UNITÉ 8	
Phases pédagogiques du cours	Langue maternelle (L1)	Langue étrangère (L2)
Présentation de l'activité		x
Élément déclencheur	x	
Questionnement		x
Recherche	x	
Fixation des connaissances	x	
Approfondissement		x
Déroulement de la séance	- Séquence 1 : LA VILLE / APPRENDRE LE VOCABULAIRE AVEC L'IMAGE - Séquence 2 : LA CAMPAGNE / ESSAYER DE FAIRE UNE DESCRIPTION - Séquence 3 : LA POLLUTION / EXPRIMER SES GOÛTS	
Évaluation	LEXIQUE 25% EXPRESSIONS 30% TEXTE 35% PARTICIPATION 10%	

¹ Cette fiche est le travail d'un professeur de DNL et de français dont nous remercions ici la collaboration.

Exemple de Fiche pédagogique en mathématiques, (2° Eso)¹

Référence Unité Pédagogique	Equations du premier degré en 2° Eso	
Composition de cette unité	<ul style="list-style-type: none"> - Situation de cette unité dans l'ensemble du programme : · 2^{ème} trimestre : chapitre qui fait suite à l'étude des nombres, de la proportionnalité et du calcul littéral. - Chapitre et sous chapitres du cours : · Différence entre égalité et équation · Mise en équation · Résolution d'une équation 	
Objectifs de l'Unité	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif thématique : · Résoudre les problèmes susceptibles d'être mis en équation de premier degré. - Objectif opérationnel : · Savoir résoudre les équations avec des nombres en écriture fractionnaire. - Objectif linguistique : · Oraliser le lexique relatif au chapitre : égalité, équation, inconnue (choix de l'inconnue), données, membres, regrouper, solution, conclusion. · Savoir rédiger une réponse en mathématiques 	
Pré requis thématiques	<ul style="list-style-type: none"> · Calcul avec des nombres relatifs et fractionnaires · PGCD et PPCM · Connaissance du calcul littéral 	
Pré requis linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique technique : · Addition, soustraction, multiplication, division, gauche droite. - Vocabulaire passif (compréhension): · Soit, tel que, dont, si, mais, alors, quel que soit - Vocabulaire actif (expression) : · Réduire, résoudre, simplifier. 	
Supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant : · Manuel scolaire et ressources multimédia - Elève : · Cahier de classe - Choix méthodologique : · Démarche d'investigation selon les moments suivants : formulation de problèmes, hypothèses et application - Référence utilisable du manuel français : · Collections Transmath, 4ème, (éd. Nathan) 	
Méthodologie disciplinaire :		
Phases pédagogiques du cours	Langue maternelle (L1)	Langue étrangère (L2)
Présentation de l'activité	x	
Élément déclencheur		x
Questionnement	x	
Recherche		x
Fixation des connaissances	x	
Approfondissement		x
Déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Séquence 1 : formulation d'un problème et des hypothèses de réponse. - Séquence 2 : Découverte de nouvelles connaissances pour résoudre le problème posé. - Séquence 3 : Application: exercices et résolutions des problèmes. 	
Évaluation	Activités d'évaluation proposées par le manuel scolaire français de mathématiques.	

¹ Cette fiche est le travail de Chus Sobrado, professeur de DNL en mathématiques dont nous remercions ici la collaboration.

Exemple de Fiche pédagogique en Histoire (4^e Eso)¹

Référence Unité Pédagogique	U.D. 3 L'Europe Baroque, Unité la plus importante du premier trimestre
Composition de l'unité	Il s'agit de la 3 ^e me unité d'un ensemble de 12. - Economie et société ; - L'art et la science ; - Louis XIV, monarque absolu ; - Un roi, une foi ; - La société française sous Louis XIV.
Objectifs de l'unité	- Lecture et commentaires de textes historiques - L'élève est capable de rédiger un résumé
Pré requis thématiques	Unités 1 et 2 : Le XVI ^e en Europe et la Péninsule Ibérique
Pré requis linguistiques	- Ceux des unités 1 et 2 (technique) - Ceux des unités 1 et 2, vocabulaire passif (compréhension) - Ceux des unités 1 et 2, vocabulaire actif (expression) - Lexique thématique : Privilèges, ordres sociaux ; la taille ; les corvées ; Humanisme, Renaissance ;
Supports pédagogiques : Enseignant	Livre français de 5 ^e , 4 ^e et 3 ^e ; - Internet : Revue Hérodote : http://www.herodote.org/ http://www.atlasgeo.ch/_index.htm http://www.herodote.net/ http://go.hrw.com/atlas/norm_htm/world.htm http://go.hrw.com/atlas/norm_htm/world.htm
Supports pédagogiques : Élève	- Dossier apporté par le prof ; - Ressources Internet ; - Copies de quelques-unes des pages du livre espagnol de 4 ^e
Méthodologie disciplinaire	- Active-participative, seulement un sur trois ou quatre cours, le - Sur certaines reprises : explications « magistrales » - Manuel français des Editoriales Hatier et Belin
Méthodologie linguistique	Présentation de l'unité : L2 Mise en acte : L1+L2 Questionnement : L1 Application : L1+L2 Fixation des acquis : L1+L2 Approfondissement : L2
Déroulement des séances	- Séquence 1 : Economie et société ; - Séquence 2 : L'art et la science ; - Séquence 3 : Louis XIV, monarque absolu ; - Séquence 4 : Un roi, une foi ; - Séquence 5 : La société française sous Louis XIV
Évaluation	Deuxième partie du trimestre Théorie : 60% Pratique : Le commerce triangulaire 30%, L2 : 10%

¹ Cette fiche est le travail de Roberto Ruisanchez, professeur de DNL en Cantabrie et dont nous remercions ici la collaboration.

2

Deuxième Partie

MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENTS

Chapitre I : Outils méthodologiques français

1. Dissserter et argumenter

Ce qui caractérise profondément la méthodologie d'enseignement et de réflexion française, c'est précisément sa logique questionnante, à savoir une démarche qui opère toujours par problématique. Ce qui signifie que la matière ou le contenu des connaissances peut parfois être similaire à ce qui se fait en Espagne, mais la différence consiste dans la manière de présenter ces connaissances. Ce qui est privilégié dans le système éducatif français, c'est bien un point de vue réflexif sur ses connaissances, ce qui a pour effet de produire une double conséquence :

- D'une part, le traitement d'un chapitre, d'un ensemble de connaissances, n'a de raison d'être que si et seulement si, il existe un problème de départ, à savoir une problématique.

- D'autre part, la présentation de connaissances évite du coup, la description, pour privilégier la démonstration, ce qui revient à affirmer que les connaissances doivent être exposées comme une démonstration qui répond à un problème.

Autrement dit, le traitement de connaissances s'inscrit dans une logique de recherche, logique qui pose un problème de départ, des hypothèses de réflexion et ensuite opère une démonstration avant de parvenir à une conclusion : c'est une démarche d'investigation.

Par conséquent, les modalités d'examen répondent à cette logique, ce qui fait de la dissertation l'exercice roi du système éducatif français. Cette méthode est au fondement à la fois de la manière dont le professeur organise son cours, de la constitution des manuels et des exercices qui sont présentés aux élèves. Nous allons essayer de montrer comment cette logique questionnante est opératoire dans les DNL aussi bien sur le plan des connaissances que sur celui de l'exploitation des supports pédagogiques. Afin de cerner la particularité de cette méthode d'enseignement, il convient de cibler trois points majeurs : la problématique, le plan ou la démonstration et la conclusion.

Méthodologie d'enseignement selon la démarche d'investigation

- *Premier moment* : Ce moment correspond à l'Introduction et il est composé de trois points

1. *Présentation* : il s'agit de présenter le thème abordé et son intérêt dans l'étude du programme.
2. *Problématique* : c'est la question de départ que soulève ce thème et qui servira de fil conducteur à toute la démonstration.
3. *Annonce du plan* : formuler de façon synthétique le cheminement de la démonstration

- *Deuxième moment* : ici, il s'agit de répondre à la question posée en formulant une argumentation ou une démonstration selon les exigences suivantes :

- L'argumentation doit être composée de trois parties : par exemple, il est possible de faire un plan selon la logique de la thèse, antithèse, synthèse
- Chaque partie représente une première réponse sur le problème
- Chaque partie peut également être composée de deux ou trois idées
- Il faut constituer une logique entre les trois parties, en introduisant à chaque passage une transition.

- *Troisième moment* : C'est le moment de la conclusion. Celle-ci comporte trois points :

1. *Résumé de l'argumentation*
2. *Réponse à la problématique*
3. *Intérêt de cette réponse pour l'ensemble du thème*

Exemple de présentation :

Introduction

- *Présentation*
- *Problématique*
- *Annonce*

I. Première partie de la démonstration

- A) *Premier argument*
- B) *Deuxième argument*
- C) *Troisième argument*

Transition

II. Deuxième partie

- A) *Premier argument*
- B) *Deuxième argument*
- C) *Troisième argument*

Transition

III. Troisième partie

- A) *Premier argument*
- B) *Deuxième argument*
- C) *Troisième argument*

Conclusion

- *Résumé*
- *Réponse*
- *Intérêt*

A partir de cette fiche qui présente les critères méthodologiques spécifiques au système d'enseignement en France, nous proposons un exemple à partir de la Technologie au collège et cela pour deux raisons. D'abord, pour montrer que cette logique questionnante est présente également dans des DNL qui ne font pas uniquement parties des sciences humaines ; et d'autre part, pour présenter un exemple de travail qu'il est possible de mener avec les élèves à partir de cette méthodologie. C'est pourquoi, cet exemple se décompose en deux temps :

- Un travail sur le plan linguistique
- Un travail sur le plan de la démarche d'investigation

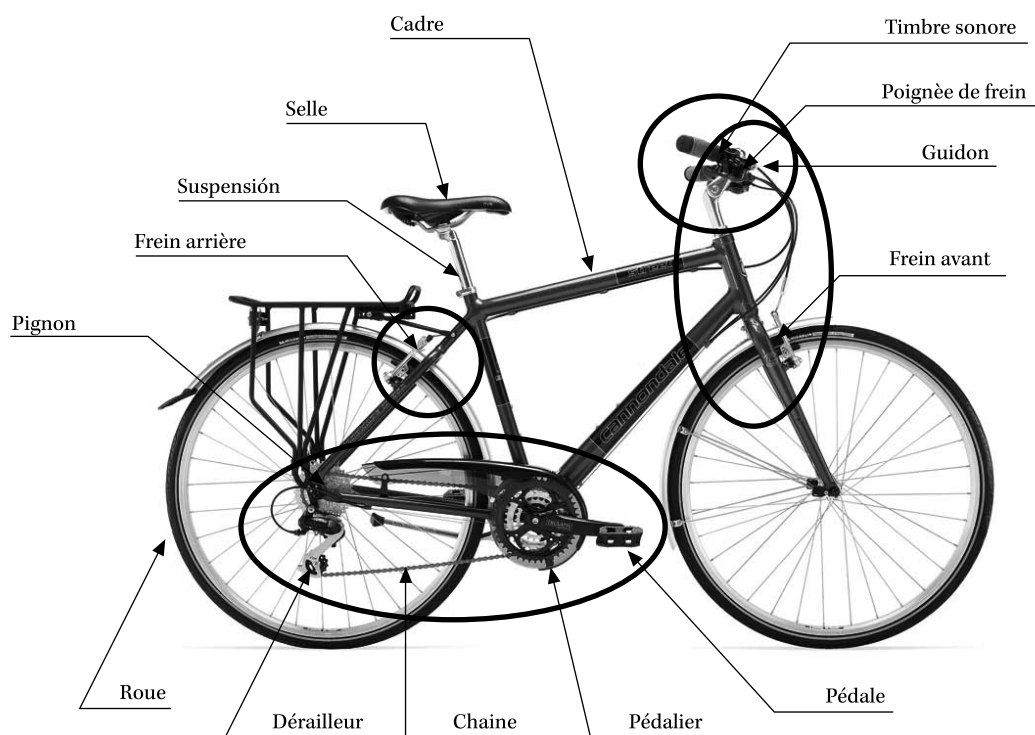
Exemple: Travail sur la langue en Technologie, au Collège

Les pièces constituant ces sous-ensembles assurent un rôle précis appelé :
FONCTION TECHNIQUE

Fixation des termes

Cadre, timbre sonore, Selle, Frein arrière, Guidon, Pignon, Frein avant, Pédale, Dérailleur Chaîne, Pédalier, Roue, Poignée de frein, Suspension

Les pièces constituant ces sous-ensembles assurent un rôle précis appelé: FONCTION TECHNIQUE



Méthodologie française en DNL

Travail sur la démarche d'investigation, au Collège

Remarques : dans un premier temps, il convient d'orienter les élèves en leur proposant les questions auxquelles ils doivent répondre.

Introduction

- Présentation : Il s'agit d'étudier le fonctionnement d'un objet technique et, plus particulièrement, l'étude du système de freinage d'une bicyclette. Pour cela, imaginons une sortie en vélo avec des amis, et soudain, les freins se révèlent défectueux.

- Problématique : Pour rouler en toute sécurité, il faut pouvoir s'arrêter ou ralentir : «Comment négocier une descente ? »

- Annonce : Après avoir recueilli les conceptions initiales des élèves et leurs hypothèses, le professeur valide des pistes de recherche et d'investigation. Les élèves, par groupe, identifient les éléments du système de freinage afin d'en comprendre le principe de fonctionnement. Pour cela, il faut guider les élèves en leur proposant une série de questions

I. Première partie de la démonstration : *Quels sont les éléments qui permettent de ralentir ou d'arrêter une bicyclette ?*

A) Premier argument : Avec quelle partie de la roue les patins entrent-ils en contact ?

D) Deuxième argument : Dans quel but ?

E) Troisième argument : Quel élément transmet l'action de la poignée de freins jusqu'aux patins ?

Transition : Après l'identification des éléments, il s'agit de procéder à des mesures de vérification

II. Deuxième partie : *Quels éléments du système de freinage faut-il vérifier ?*

D) Premier argument : Au repos, comment se place le patin par rapport à la jante et au pneu ?

E) Deuxième argument : Au repos, quel espace doit-il exister entre la gomme du patin et la jante ?

F) Troisième argument : Faut-il lubrifier régulièrement les patins et les jantes ?

Transition

III. Troisième partie : *Comment changer les patins de freins d'une bicyclette ?*

D) Premier argument : Qu'indique la notice d'entretien ?

E) Deuxième argument : Quels sont les outils nécessaires ?

F) Troisième argument : Déterminer les différents types de patins et leur particularité.

Conclusion : Partie à rédiger avec les élèves

- Résumé

- Réponse

- Intérêt

2. Commenter un texte

Cette démarche d'investigation s'applique également à l'étude d'un texte, dans la mesure où le texte est d'abord considéré comme une réponse à une question implicite. Cela revient à affirmer que le texte est lui-même une réponse sous forme de démonstration et de ce fait, l'étude de texte doit prendre en considération les points suivants :

- Chaque texte est un cheminement, ce qui implique qu'il a un point de départ et un point d'arrivée.
- Comprendre un texte revient en premier lieu à dégager les différentes étapes de sa démonstration.
- Le mouvement du texte permet alors de mieux cerner le contenu, ce qui signifie que l'étude d'un texte ne peut dissocier le fond de la forme.
- Une fois cette explication menée, il est possible de dégager la problématique, à savoir la question à laquelle répond le texte, et l'idée générale du texte, qui ne peut être formulée qu'une fois que le texte est expliqué.

Cela signifie par conséquent que l'étude de texte s'inscrit également dans une démarche d'investigation puisqu'il s'agit de déployer les ressources contenues dans le texte lui-même et cela à travers la mise en évidence de sa construction, de son argumentation et de son style. Un texte à lui seul doit ainsi se présenter comme une source d'information qui exige d'être explicitée de façon rigoureuse et précise. Signalons que ce type d'exercice ne peut s'appliquer qu'à des élèves de la 4^e Eso jusqu'en 2^e Bachillerato Pour cela, prenons l'exemple suivant, qui concerne un texte en éducation musicale, qui s'intègre au chapitre du programme de 4^e Eso « Musica popular urbana »: Renaud, Les Mistrals Gagnants, paroles Renaud Séchan, 1985, (exemple à partir du premier paragraphe)¹ :

*A m'asseoir sur un banc cinq minutes avec toi
Et regarder les gens tant qu'y en a
Te parler du bon temps qu'est mort ou qui r'viendra
En serrant dans ma main tes p'tits doigts
Pis donner à bouffer à des pigeons idiots
Leur filer des coups d' pieds pour de faux
Et entendre ton rire qui lézarde les murs
Qui sait surtout guérir mes blessures
Te raconter un peu comment j'étais mino
Les bonbecs fabuleux qu'on piquait chez l' marchand,
Car-en-sac et Minto, caramel à un franc
Et les mistrals gagnants*

¹ Sur cette chanson, voir la fiche pédagogique publiée dans Le français dans le monde, n. 325, janv-fev. Paris, CLE International, 2003, p. 73.

Etude de texte

Exemple en musique en 4° Eso

I. Objectifs de cette étude

A) Objectifs thématiques

- Comprendre le rôle de la musique populaire urbaine et les raisons de sa large diffusion.

B) Objectifs linguistiques

- Montrer qu'au moyen d'un registre de langue familier, il est possible de créer de la poésie et de la mettre en musique.

- Comprendre l'usage de l'infinif.

- Constituer un vocabulaire d'argot.

C) Objectifs opérationnels

- Savoir reconnaître, lire, écrire et reproduire les éléments du langage en relation avec l'organisation du discours musical.

- Initier les élèves à la notion de registres de langues.

II. Méthodologie pour l'étude du texte

A) Etude de la structure : cibler les étapes démonstratives du texte selon les moments suivants.

- Repérer les articulations ou connecteurs logiques du texte : il s'agit ici de souligner toutes les articulations logiques du texte car elles introduisent une nouvelle idée ou nuance dans le texte. Précisons que certaines sont elliptiques, comme à la ligne 10. En effet, bien que l'auteur ne le formule pas, il s'agit d'un nouvel épisode d'enfance qui est raconté à travers le vol des bonbons, ce qui pourrait être rendu par « et »

- Hiérarchiser leur importance : il convient ensuite de repérer les articulations qui ont une importance majeure dans le texte afin de cerner les grands découpages du texte en grandes parties (I, II et III), puis de mener ce même travail à l'intérieur de ces premiers découpages en sous parties (A, B et C)

- Définir le mouvement du texte : enfin, afin de saisir comment les idées s'enchaînent les unes avec les autres, il est nécessaire de définir le sens des articulations mises en évidence ; exemple, à la ligne 4, l'articulation « Pis », qui est un diminutif de « puis » suggère un ajout et une succession dans le temps, qui renforce et décrit la complicité entre le père et sa fille à travers les jeux enfantins.

I. A) A m'asseoir sur un banc cinq minutes avec toi

B) Et regarder les gens tant qu'y en a

C) Te parler du bon temps qu'est mort ou qui r'viendra

D) En serrant dans ma main tes p'tits doigts

II. A) Pis donner à bouffer à des pigeons idiots

Leur filer des coups d'pieds pour de faux

B) Et entendre ton rire qui lézarde les murs

C) Qui sait surtout guérir mes blessures

III. A) Te raconter un peu comment j'étais mino

B) (et) Les bonbecs fabuleux qu'on piquait chez l'marchand

Car-en-sac et Minto, caramel à un franc

C) Et les mistrals gagnants

B) Etude du contenu

- Analyse du titre : à quels éléments se réfère l'auteur à travers cette expression ?

- Définition des interlocuteurs : Quelle position occupe ici le chanteur et à qui s'adresse-t-il ?

- Analyse du texte : il faut étudier ici le texte sous partie par sous partie en répondant à ces trois

questions : Quelle est l'idée de ce passage ? A travers quels outils linguistiques (vocabulaire, et style) l'auteur suggère cette idée ? Comment cette idée s'enchaîne avec la suivante ?

III. Thèses du texte

A) Thème du texte : définir l'idée principale du texte.

B) Idées majeures du texte : formuler l'idée principale des grandes parties (I, II et III).

C) Problématique : définir la question à laquelle répond le texte.

3. Interpréter une image

Dans un enseignement bilingue, le décentrement linguistique et culturel s'opère également par le changement de support pédagogique. En effet, s'il s'agit bien de construire son savoir et non plus seulement de se limiter à le recevoir, il convient d'adopter des supports pédagogiques répondant aux exigences suivantes :

- Le document doit être adapté au niveau linguistique des élèves : cela signifie qu'il convient de bien choisir le niveau de compréhension et d'expression exigé par l'étude du document, de façon à ce que les élèves ne soient en aucune mesure en état d'insécurité linguistique face à cette expérience.

- Il doit susciter la réflexion sans pour autant être polémique : il est nécessaire que le document exploité en classe permette aux élèves de s'interroger sur la nature, la composition et le message du document, en veillant à ce qu'il corresponde bien à la tranche d'âge du public visé. Toutefois, il faut absolument éviter toute polémique qui risque de produire des dérapages et des débats stériles en classe, ce qui implique que le profil culturel des élèves doit être pris en compte au moment de choisir le document.

- Il doit s'inscrire dans les orientations pédagogiques du programme de la matière en vigueur : la priorité reste l'accomplissement du programme de la matière et, dans ce but, le document, comme le recours à la langue française, doivent se présenter uniquement comme des moyens.

- Enfin, il faut que le document soit en mesure de susciter un intérêt, une curiosité pour les élèves. Ce n'est pas une tâche aisée, mais cependant il faut savoir que la réussite de son exploitation pédagogique réside en grande partie dans l'intérêt que cela suscitera chez les élèves. C'est pourquoi, il est conseillé d'utiliser un document accessible aux élèves, aussi bien sur le plan de l'actualité que sur le plan de leurs propres préférences et contextes familiaux.

Afin d'illustrer cette réflexion, le mieux est sans doute de recourir à l'exploitation d'une image en cours, dans la mesure où en tant qu'image elle permet de rendre visible des idées et de mettre à jour un langage qui se situe au-delà des mots. L'exploitation d'images est pertinente également en ce qu'elle s'adapte à toutes les matières et permet de mener ainsi un travail d'expression linguistique puisqu'il s'agit bel et bien de dévoiler les différents sens d'une image à travers un ensemble de formulations et d'interrogations. Pour cela, nous prendrons comme exemple l'étude d'une publicité rendue célèbre par le commentaire de Roland Barthes dont nous donnons ici l'extrait¹.

¹ Roland Barthes, "Rhétorique de l'image", in *Communications*, 4, 1964, pp. 40-51 ; également dans *L'obvie et l'obtus*. Paris, Seuil 1982, pp. 25-42 ; page extraite de <http://www.site-magister.com/cliche.htm>

« Voici une publicité Panzani : des paquets de pâtes, une boîte, un sachet, des tomates, des oignons, des poivrons, un champignon, le tout sortant d'un filet à demi ouvert, dans des teintes jaunes et vertes sur fond rouge. Essayons d' « écramer » les différents messages qu'elle peut contenir. L'image livre tout de suite un premier message, dont la substance est linguistique; les supports en sont la légende, marginale, et les étiquettes, qui, elles, sont insérées dans le naturel de la scène, comme « en abyme »; le code dans lequel est prélevé ce message n'est autre que celui de la langue française; pour être déchiffré, ce message n'exige d'autre savoir que la connaissance de l'écriture et du français. A vrai dire, ce message lui-même peut encore se décomposer, car le signe Panzani ne livre pas seulement le nom de la firme, mais aussi, par son assonance, un signifié supplémentaire qui est, si l'on veut, l'«italianité »; le message linguistique est donc double (du moins dans cette image): de dénotation et de connotation; toutefois, comme il n'y a ici qu'un seul signe typique, à savoir celui du langage articulé (écrit), on ne comptera qu'un seul message. Le message linguistique mis de côté, il reste l'image pure (même si les étiquettes en font partie à titre anecdotique). Cette image livre aussitôt une série de signes discontinus. Voici d'abord (cet ordre est indifférent, car ces signes ne sont pas linéaires), l'idée qu'il s'agit, dans la scène représentée, d'un retour du marché; ce signifié implique lui-même deux valeurs euphoriques: celle de la fraîcheur des produits et celle de la préparation purement ménagère à laquelle ils sont destinés; son signifiant est le filet entrouvert qui »

Roland BARTHES



Interpréter une image

Exemple en arts plastiques en classe de 4° Eso

I. Objectifs de cette étude

A) Objectifs thématiques

- L'exemple sera exploité selon la démarche d'investigation, pour une classe de 4° Eso, concernant le chapitre « Representación e interpretación ».
- Prendre conscience du niveau d'élaboration de l'image publicitaire et de la correspondance entre la forme et les effets produits.
- Correspondance entre la connotation et la dénotation d'une image

B) Objectifs linguistiques

- Lexique de la description et de la désignation de couleurs
- Utilisation de l'impersonnel pour la description

C) Objectifs opérationnels

- Savoir décrire et interpréter une représentation
- Formulation d'une problématique : Faut-il savoir lire une image pour la comprendre ?

II. Méthodologie pour l'étude de l'image

A) Analyse descriptive (Dénotation)

1) Le texte

- Travail de définition : dénotation, connotation, implicite, explicite, premier plan, plan intermédiaire, arrière plan
- Dans l'annonce, à quoi se réfèrent les expressions ?
- Pourquoi y a-t-il une absence de verbe ?
- Quels sont les mots qu'il est possible de composer à partir de « Panzani » ?

2) L'image

- Quels sont les éléments et les couleurs qui composent cette image ?
- Quel est le contexte de ce filet ?
- Quels sont les produits naturels et les produits industriels ?

B) Analyse interprétative (Connotation)

1) Le texte

- Quelle connotation contient la marque « Panzani » ?
- D'après vous, s'agit-il d'une marque italienne ou d'une marque française ?
- Les références aux produits sont-elles toutes en français ? Pourquoi ?

2) L'image

- Que suggèrent les couleurs de la marque ?
- Le filet semble désordonné : dans quel but ?
- Justifiez le choix de la couleur rouge pour le fond de l'image.
- Dans quel but les produits naturels et les produits industriels sont-ils regroupés ?
- Quelle est la direction que suit le regard du spectateur dans cette image ? Dans quel but ?

C) Travail de création (Exercices)

1) Le texte

- Changez le texte de façon à changer le message de l'image
- Changez le nom de la marque en conservant sa connotation.
- Construisez une annonce pour cette publicité en utilisant des verbes.

2) L'image

- S'il fallait rajouter une figure humaine qui aille dans le sens du message initial que proposeriez-vous ?
- Désordonnez l'image et construisez une autre publicité possible.

4. L'étude de cas

Il s'agit ici d'une activité pédagogique, très utilisée en Histoire et qui répond à deux exigences : il s'agit, d'une part, de permettre aux élèves de travailler et de réfléchir à partir de documents authentiques et d'autre part, d'appréhender une question thématique à partir d'une problématique particulière, autrement dit, de comprendre le général à partir du particulier. Soulignons que l'intérêt d'une telle activité, réside dans la possibilité qu'elle offre d'accomplir un travail en profondeur et non plus seulement en extension. En effet, l'étude de cas met en contact les élèves avec un exemple et un contexte particulier qui est susceptible de faire comprendre une situation générale. Afin de mener cette activité à terme, il convient de prendre en compte les conditions suivantes, nécessaires au bon déroulement de la séance :

- Identifier le thème : il convient en premier lieu d'inscrire l'activité dans son cadre général, à savoir le chapitre du programme dans lequel elle s'intègre et de justifier l'étude de ce chapitre par le cas particulier exposé. Il est important pour cela de bien cibler les documents authentiques, en établissant comme priorités leur intérêt pédagogique (en écartant ainsi tout sujet polémique) et leur adéquation au profil linguistique et culturel des élèves.

- Constituer des stratégies pour aider à la compréhension : après avoir évalué le niveau de langue nécessaire pour cette activité, il faut commencer par former et présenter une liste de vocabulaire qui concerne aussi bien les connaissances, l'étude des illustrations et les exercices proposés. A ce titre, il est conseillé d'annoter les documents si cela se révèle nécessaire.

- Définir clairement les consignes et les différents moments de l'activité : dans un premier temps, il est judicieux de formuler un questionnement, à savoir constituer une problématique qui s'inscrit dans le chapitre du programme, afin de pouvoir ensuite, introduire le cas étudié, qui est en mesure d'illustrer la problématique posée. Une fois cette étape accomplie, les documents authentiques doivent être présentés dans leur contexte afin de pouvoir commencer leur étude / questionnement, sachant que chaque document concerne une étape distincte de l'étude ou de la démonstration.

- Recourir à des documents qui peuvent motiver l'intérêt des élèves, ce qui exige au préalable une réflexion de la part du professeur pour faire converger l'actualité qui entoure les élèves et les exigences du programme de sa matière. Il est primordial que lors de ces activités, les élèves participent à la construction du savoir.

Prenons comme exemple l'étude de cas suivant : « la comparaison de l'ancienne et de la nouvelle Yougoslavie »¹.

¹ Cette étude a été constituée par Brigitte Manoukian de l'Académie de Aix Marseille.

Etude de cas en Histoire en 4^e Eso

I. Définition des objectifs

A) Objectifs thématiques :

- La réflexion portera sur le poids de l'histoire dans les conflits passés et présents, la construction de territoires identitaires (vers des Etats-nations) et les enjeux de frontières, l'intégration de la région à l'Europe.
- Comprendre la géopolitique européenne à travers ses processus d'unification et de division, abordant ainsi les nationalismes, les Etats-nations.

B) Objectifs opérationnels :

- Prélever des informations dans des documents : textes, cartes, statistiques.
- Les mettre en relation.
- Classer ces informations et les organiser autour de quelques idées fortes.
- Rédiger un texte argumenté répondant à une question en utilisant les éléments des documents et les apports du professeur.

C) Objectifs linguistiques :

- Lexique : Territoires, Frontières, Etat- nation, Multiethnique, Nationalisme, Identité, Epuration, ethnique.
- Langage de la description, de la comparaison.

II. Programmation de la séance

A) Thématiques :

- Contexte général : L'Europe est un territoire complexe, un espace fragmenté (importante division politique : 47 Etats) qui a connu la création récente de nouvelles frontières. C'est un territoire complexe par sa diversité culturelle (linguistique, religieuse..) : on parle de «mosaïque européenne». Cette complexité est un héritage de l'histoire. Mais c'est aussi un territoire en voie d'unification (voir thème de la construction européenne).

- Contexte particulier : L'ex-Yougoslavie présentée est une entrée judicieuse à la présentation géopolitique de l'Europe : elle se présente comme un microcosme des caractéristiques du territoire européen, de ses transformations, des enjeux géopolitiques. Le caractère multiethnique de la Yougoslavie, la volonté de faire coïncider un Etat - un peuple (dont la plus dramatique des conséquences fût l'épuration ethnique organisée par le gouvernement de Milosevic en Bosnie) ont conduit à des affrontements sanglants ; les frontières contestées ont été modifiées et 5 nouveaux Etats sont apparus

- Définir une notion-clé : La notion clé à travailler est celle de «frontière» : frontières mouvantes, frontières artificielles, frontières qui délimitent ou limitent, qui rapprochent ou qui divisent les lignes de partage, d'affrontement ou de coopération. Cette notion est la base de la réflexion sur l'ex- Yougoslavie comme sur celle de l'Europe : quels territoires ? Quelles frontières ? Quelles identités ? Quels enjeux ?

- B) Problématisation : le cas de la ex-Yougoslavie est-elle un exemple de division ou de recombinaison de l'Europe ?

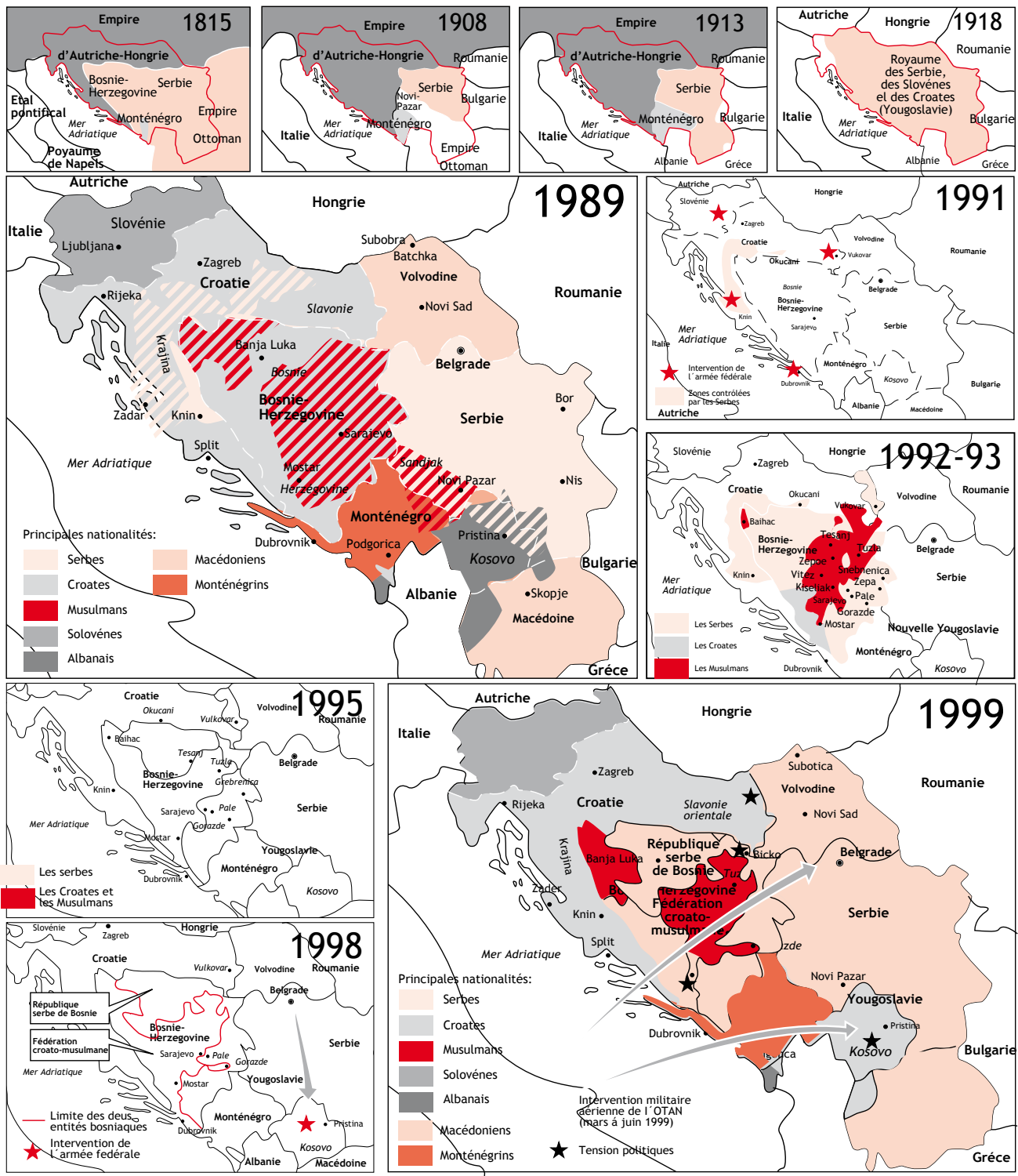
C) Etude des documents à travers des questions :

- Questions document 1 : Quels sont les changements de frontière depuis 1991 ? Citez les Etats issus de ce démantèlement ?
- Questions document 2 : Quelles disparités peuvent être observées ? Peuvent-elles être source de tensions ? Expliquez.
- Questions document 3 : Les sources du conflit ont-elles disparu ? Quels espoirs se dessinent dans la région et sur quoi reposent-ils ?

- D) Fixation des connaissances : rédiger un résumé à partir de la réflexion menée.

Document 1 : page extraite de Le monde diplomatique, <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/yougoslaviemdv49>

Deux siècles de décomposition/recomposition. L'évolution territoriale de la Yougoslavie entre 1815 et 1999. Cécile Marin et Philippe Rekacewicz – janvier 2000. Depuis le XIXe siècle, l'histoire de la Yougoslavie a été marquée par les divisions, l'éclatement, le lesos :



Document 2 : Les disparités entre les Républiques yougoslaves (1990)

(page 30, Géographie Belin, 1ère, 2003)

	Population (%)	PSH	Exportations (%)
Bosnie-Herzégovine	18,9	74	15,2
Croatie	19,9	123	21
Macédoine	9,9	66	4,9
Monténégro	2,7	78	2
Serbie restreinte	24,6	93	21,5
Kosovo	8,1	31	1,7
Voïvodine	8,7	119	8,2
Slovénie	8,2	212	25,5
Yougoslavie	100	100	100

PSH : Produit social par habitant (moyenne yougoslave = 100)

Document 3 : Les Bosniaques pourront-ils construire une identité ?

Si l'identité bosno-serbe reste embryonnaire, l'Etat commun de Bosnie-Herzégovine n'a guère de légitimité. Chacun des trois peuples a développé ses propres référents identitaires (...). Les écoliers musulmans, serbes et croates de Bosnie continuent d'apprendre des versions différentes de l'histoire du pays. Quant à la langue, commune à tous, elle n'est plus serbo-croate mais serbe pour les nationalistes serbes, croate pour les nationalistes croates et « bosniaque » pour les nationalistes musulmans, qui y ont introduit quelques régionalismes et autres néo-turquismes. A moyen terme le véritable espoir est sans doute ailleurs que dans la négation pure et simple de cette réalité nationaliste. Il repose sur la nouvelle aire de coopération régionale, inaugurée le 15 juillet 2002 à Sarajevo par les présidents de la Bosnie-Herzégovine, de la Croatie et de la **Yougoslavie**. Pour la première fois, ses voisins reconnaissaient la légitimité de l'Etat bosniaque. Le communiqué rendu public à l'issue de la rencontre insistait sur deux points : l'inviolabilité des frontières et le retour de tous les réfugiés.

J. -A Dérens, Alternatives internationales, n°4, septembre-octobre 2002. (page 32, Géographie Belin 1^{ère}, 2003)

Chapitre II : Exercices relatifs à la langue française

1. La leçon zéro ou le français pour grand débutant en sections bilingues

La difficulté majeure à laquelle se confronte l'enseignant dans ses premières heures de cours est la suivante : comment introduire le français pour des apprenants qui sont débutants, et plus difficile encore, comment l'introduire au sein de l'apprentissage d'une discipline non linguistique ? Rappelons que l'enseignement bilingue conçu comme alternance de langues à travers une matière thématique ne peut être appréhendé que de façon progressive, autrement dit, il s'agit de poser des méthodes de travail qui doivent prendre en compte le niveau linguistique des élèves.

Or, au niveau de la leçon zéro, les apprenants sont en situation d'insécurité linguistique : sans repères, ni connaissances d'aucune sorte, le français se présente à eux à ce moment pas seulement comme quelque chose d'étranger, mais bien pire comme quelque chose qui relève de l'étrangeté. C'est donc contre cette insécurité linguistique que l'enseignant doit lutter, et cela au moyen de stratégies adaptées. Pour cela, il est possible de travailler selon trois axes majeurs :

- Commencer par l'utilisation du français extra-scolaire, à savoir le français qui est inhérent à la vie de classe et dont la fréquence assure la fixation d'un certain vocabulaire et de certaines expressions. Au cours de la leçon zéro, ce qui permet d'entamer la langue, ce sont d'abord les mots que l'on reconnaît. Ils donnent un contexte communicationnel (de quoi parle-t-on ?) et permettent de faire des hypothèses sur les actes de langage qui sont en jeu. Le lexique de la vie quotidienne, celui que l'on utilise dans les échanges les plus courants est le point d'appui essentiel de l'accès à la langue étrangère. Il s'agit de choisir les actes de langage les plus courants et les plus importants de la journée scolaire, et les plus directement liés à la vie de la classe.

- Travailler sur le vocabulaire de la matière, autrement dit, le lexique qui caractérise la discipline. Il faut cibler ici le lexique fondamental de la discipline, celui sur lequel, l'élève pourra et devra toujours s'appuyer.

- Travailler sur les expressions courantes inhérentes à la matière elle-même.

Ces axes ont ainsi pour objectif de réduire l'insécurité linguistique, de façon à donner à l'élève des premiers repères dans la langue étrangère qui lui permettent ainsi de s'orienter et de commencer à construire une signification. Le français extra-scolaire a un double avantage : d'une part, il permet de fixer des connaissances de la langue sur des activités et situation inscrites dans la vie et la pratique de la classe elle-même et d'autre part, il représente un moyen pertinent pour consolider l'apprentissage du français, à partir de la mise en place d'automatismes et de rituels dans la classe. Pour cela, il convient de prendre en compte les exigences suivantes, afin de cerner la particularité de cette entrée en matière. Essayons de détailler le contenu de ces différentes perspectives de travail¹.

¹ Nous remercions ici le travail de Dominique Lecoeur, ancien directeur des sections primaires du Collège français de Bilbao, qui a mis son travail à notre disposition.

Repères pour démarrer avec le français

I. Introduire des rituels, à savoir des pratiques qui se caractérisent par leur répétition

- écrire la date en français au tableau et en lettres ;
- utiliser les formules de salutation en français.

II. Fixer et développer des expressions inhérentes à l'interaction entre le professeur et l'élève.

- L'intervention : « Monsieur, pourriez-vous répéter ? », « Je n'ai pas compris ».
- La désignation : Dans ces commentaires de l'activité quotidienne, la plus grande attention devra être portée à l'accroissement lexical sans avoir peur « d'étiqueter » le monde dans lequel on vit en s'accompagnant du geste : « C'est... » et, pour les éléments lexicaux qui ne font pas partie de la réalité quotidienne, en s'appuyant sur des documents, en dessinant rapidement au tableau, etc. A cette phase, il convient évidemment d'éviter la traduction.
- L'ordre : ce sera ici une façon d'introduire l'impératif à travers des expressions simples : « veuillez vous asseoir », « levez-vous », « faites silence », « concentrez-vous »
- Les consignes : « prenez vos cahiers », « ouvrez vos livres », « lisez ce texte », « prenez vos stylos ».

III. Construire des automatismes :

- Les mots pivots : La première priorité est donc d'acquérir des automatismes de compréhension et de production des actes de langage de la vie scolaire quotidienne en utilisant la langue cible (L2) dans des situations d'actions authentiques et en centrant prioritairement l'attention sur l'enrichissement lexical. Par exemple, pour se situer dans un acte de langage si commun aux échanges scolaires, si l'élève entend « Va chercher de la colle » et s'il a la possibilité d'identifier le mot « colle » et seulement celui-ci dans l'énoncé, il pourra rapprocher ce dernier des autres énoncés où le même mot sera reconnu et progressivement les classer en énoncés conduisant à se procurer de la colle, à utiliser de la colle, à se voir interdire l'usage de la colle, etc. Le mot « colle » apparaît ici comme « mot pivot » autour duquel de nombreux apprentissages vont se construire, des apprentissages qui mettront en jeu d'autres éléments lexicaux (pot, cahier, papier, propre, découper, appuyer, etc.) mais, aussi, de nombreuses structures syntaxiques que l'élève pourra retrouver dans d'autres actes de langage.
- Conférer une image à un mot : construire avec les élèves des imagiers d'objets mais aussi d'actions (en relation avec la vie scolaire) : l'image est le support de la verbalisation ou de la reconnaissance (par exemple on cherche l'image qui correspond à un élément lexical entendu au sein d'une séquence authentique de langue). Il est bon de faire évoluer les images au fur et à mesure des semaines et de la progression linguistique.

IV. Initier le travail thématique

- A) Le vocabulaire de la discipline : ex. en géographie : « fleuve », « plateau », « vallée », « montagne », « relief », « lac », « colline »...
- B) Les expressions de la discipline ex. en sciences physiques : « J'observe que... » « Je constate que... », « Suite à cette expérience, je peux affirmer que... ».

2. La pédagogie de l'erreur

Notre culture véhicule une représentation négative de l'erreur en ce qu'elle marque d'abord une imperfection, une compétence ou un savoir non-acquis, sanctionnant par là un mauvais travail de l'apprenant. Toutefois, si nous considérons que tout apprentissage ne peut être appréhendé qu'à travers la notion

de progression, alors une nouvelle lecture devient possible. En effet, toute démarche didactique implique un itinéraire d'apprentissage, composé d'objectifs mais également de mise en pratique de son propre savoir, permettant ainsi d'évaluer l'acquisition des connaissances. Sur ce point, la question qu'il est possible de se poser est de savoir si l'erreur peut se présenter comme une composante à part entière de cette dynamique d'apprentissage. Autrement dit, l'erreur se révèle-t-elle comme un élément pertinent dans l'apprentissage d'une langue¹ ?

Le premier argument dont il faut tenir compte est le concept même d'erreur. En effet, contre le sens commun, *l'erreur ne doit pas être confondue avec la faute*. Dans le domaine de la didactique, il existe une différence qualitative entre ces deux termes : la faute, marquée par la dimension religieuse de la culpabilité et du péché, désigne des « erreurs » relevant de l'inattention, de la fatigue, de la déconcentration, et qui, par conséquent peuvent être corrigés par l'élève. En ce sens, la faute ne traduit pas un savoir non-acquis, mais bien plutôt un savoir non-utilisé. Cependant, l'erreur traduit une méconnaissance de la règle de fonctionnement, ce qui signifie que l'élève ne dispose pas du savoir nécessaire pour corriger cette mauvaise utilisation. L'erreur se définit ainsi comme une compétence non-acquise. A partir de cette distinction, essayons de cerner les raisons qui conduisent l'apprenant à faire des erreurs. Bien que la proximité des langues permette d'intégrer plus facilement les éléments linguistiques de la langue à apprendre, elle peut également se révéler comme un obstacle. Les apprenants opèrent un transfert linguistique d'une langue à l'autre, transfert qui se traduit par des emprunts, des calques, regroupés sous la catégorie générale d'interférences ou de marques transcodiques. De même, l'erreur résulte souvent d'irrégularités intralinguales ou de phénomènes de surgénéralisation, à savoir, application d'une règle au-delà du domaine concerné. Pour traquer les erreurs, nous pouvons reprendre ici la « boîte à outils » constituée par Martine Marquilló Larruy², et dont peuvent se servir les professeurs de langue dans leur collaboration avec les professeurs de DNL :

Stratégies pour traquer les erreurs

A) Repérer les écarts: cela suppose de restituer la forme normée et attendue en fonction du contexte dans lequel elle apparaît.

B) Analyser l'écart : essayer de caractériser sa nature en comparant avec la ou les formes proches.

C) Faire des hypothèses sur la cause : s'agit-il d'un cas isolé ou d'un cas récurrent ?

D) Interroger l'apprenant : cette interrogation vise la prise de conscience chez l'élève, en prenant en compte que son explication est un indice de son savoir sur la langue.

E) Demander une autocorrection, lorsque celle-ci est à la portée de l'apprenant, car parfois l'apprenant a bien conscience d'avoir commis une erreur mais ne sait pas comment la corriger.

F) Prolongements pédagogiques : fixer des micro règles, opérer un recensement des erreurs commises par les élèves et opérer un classement avec eux (selon les catégories syntaxiques, en fonction de la portée communicative, en fonction des opérations de réécriture : ajouter / remplacer / supprimer / déplacer).

G) Points à prendre en considération :

· Les erreurs n'ont pas toujours la forme d'erreurs : un énoncé correct peut cacher une erreur.

· La même erreur n'a pas forcément le même statut ou la même origine chez tous les apprenants (ex. « les chevaux » traduisent soit un lapsus, soit une méconnaissance de la règle particulière, ou enfin à une influence de la langue maternelle).

1 Nous conseillons vivement la lecture de l'ouvrage de Martine Marquilló Larruy, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, 2003.

2 Ibid., p. 82.

- *Évitez que ce soit systématiquement l'enseignant qui corrige les erreurs : privilégiez plutôt des gestes d'interaction et de communication avec les élèves (ex. signalez les erreurs par un geste, par la main derrière l'oreille comme si vous n'aviez pas entendu, pour que l'apprenant puisse se corriger lui-même, puis sollicitez ses camarades).*
- *Signalez les erreurs qui portent sur les décalages culturels.*

Considérant ainsi le concept d'erreur comme écart par rapport à la norme attendue, il est possible de se demander si l'erreur elle-même ne revêt pas une dimension pédagogique, ce qui pose alors la difficulté suivante : l'enseignant doit-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ? Le premier objectif pour un enseignant de DNL est de travailler par objectifs de l'exercice ou par objectifs linguistiques fixés pour le traitement du chapitre. Bien évidemment, il n'est pas question non plus de laisser passer des erreurs qui se signalent par leurs fréquences, au risque de constituer des fossilisations ou bien pire de créer une grammaire transitoire. Dans ce contexte, il faut accepter l'idée que l'apprentissage d'une langue et, qui plus est dans un enseignement bilingue, ne peut se faire sans erreurs. Bien plutôt, il s'agit de placer l'élève dans une situation de prise de risque, ce qui permettra à l'enseignant d'avoir sous la main des indices relatifs aux étapes de l'apprentissage et des résultats de son enseignement.

Il s'ensuit qu'une pédagogie de l'erreur peut se révéler tout à fait pertinente lorsqu'elle conduit l'apprenant à la fois, à prendre conscience de son erreur et à enrichir son savoir linguistique, à partir de l'étude et de la délimitation même de son erreur. Les exercices proposés pour la définition de termes, sans recourir systématiquement à la traduction jouent ce double rôle. Reprenons à ce titre un exemple :

Mot- concept	Stratégies pour la définition en français
Autonomie	1) Hypothèses de définitions formulées par les élèves : ex. Synonymes de « indépendance », « anarchie », « liberté ». 2) Définition négative : Quelles sont les différences avec ces termes ? Que signifie le terme « hétéronomie » ? 3) Définition de l'étymologie: du grec auto (soi-même) et nomos (les lois), le terme renvoie à la capacité de régler par soi-même sa conduite selon les lois. 4) Rédiger un concept : « comportement de l'individu qui obéit aux lois qu'il s'est données lui-même et qui sont en même temps valables universellement ».

Remarques :

- Il faut partir soit d'hypothèses formulées, dans un premier temps, soit par les élèves, soit leur proposer une liste de termes ou synonymes sur lesquels portera la recherche.

- Ici, l'élève doit d'abord formuler une définition négative à savoir, ce que l'« Autonomie » n'est pas, en comprenant ce que signifient les autres termes, et ce qui les distinguent entre eux. Cela permet à l'élève, à la fois, de construire son savoir à partir de l'erreur et d'apprendre la définition d'autres termes qui sont proches ou opposés de la définition recherchée. Ainsi, au lieu de se limiter à fixer un seul terme, lorsque l'enseignant donne d'emblée la bonne définition, l'apprenant est en mesure d'acquérir un vocabulaire plus riche.

- Ensuite, il doit formuler une définition positive à partir de l'étymologie, afin de parvenir à un concept du terme.

- Enfin, cette stratégie indique à l'élève la méthode à suivre pour définir un terme ou bien une expression : hypothèses, définition négative, définition étymologique, concept.

- Ce type d'exercices est transposable non seulement à toutes matières, mais il s'avère également utile pour la définition de termes et pour la définition d'expressions.

Chapitre III : L'évaluation

1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et ses niveaux

Dans un contexte d'unification européenne, de développement de la mobilité des élèves et d'homogénéisation des plans d'études universitaires à partir de la réforme LMS (Licence, Master, Doctorat), le souci du Conseil de l'Europe était de proposer aux différents systèmes éducatifs un dispositif cohérent et transparent qui vise à améliorer la communication. C'est dans ce but que le Cadre européen commun de référence pour les langues a vu le jour. En effet, en proposant aux apprenants et aux enseignants les objectifs à atteindre dans chacune des compétences langagières, le cadre offre la possibilité de se référer, pour toutes les langues aux mêmes six niveaux communs de références. Cela permet ainsi non seulement d'élaborer des programmes d'apprentissages complets mais également d'organiser une certification en langues à partir d'examens définis en termes de contenus. Ce cadre est organisé selon les critères suivants :

- Le cadre s'inscrit dans trois plans d'actions :

° *Apprendre* : le *Cadre européen commun* établit des éléments communs à atteindre au cours de chacune des étapes de l'apprentissage, permettant ainsi de définir précisément les compétences et les objectifs visés.

° *Enseigner* : le *Cadre européen commun* définit six niveaux de compétences en langue, de A.1 (utilisateur élémentaire) à C2 (utilisateur expérimenté)

° *Evaluer* : le *Cadre européen commun* décrit également les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue, comme autant de critères permettant d'évaluer son degré de maîtrise : étendue (les ressources lexicales et grammaticales de l'apprenant), correction (la capacité de mobiliser correctement ces ressources), aisance (la construction du discours spontané), interaction (capacité à communiquer en face à face sans problème) et la cohérence (capacité à structurer un discours oral ou écrit).

Afin d'avoir une première connaissance de ce dispositif, nous vous présentons à la suite, une grille pour l'auto évaluation extraite du *Cadre européen commun*. Elle permet de situer le niveau dans chacune des capacités langagières suivantes : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. Simple d'utilisation, elle peut être recommandée à tous, et pratiquement à tout âge.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES¹

	A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

2. Supports d'activités correspondant aux niveaux A1, A2, B1 et B2.

Une analyse des activités correspondant aux niveaux A1, A2, B1 et B2 se justifie dans notre cas, par le fait que ces niveaux, et surtout les deux derniers sont les fondements du DELF scolaire, Diplôme d'études de la Langue française, spécifique aux sections bilingues ou trilingues de l'enseignement scolaire public. L'étude de ces différents niveaux nous permettra ainsi de cerner les objectifs des compétences en jeu, ce qui peut dans une première approche, orienter les enseignants sur les connaissances à acquérir. Pour l'instant, nous nous limiterons à indiquer les types de supports d'activités de chacun de ses niveaux, d'après *le Cadre européen commun*¹, avant de reprendre dans une annexe, une analyse des différentes épreuves spécifiques au DELF scolaire.

Le niveau A1. Types de supports d'activités

I. Compréhension des écrits

- Titres, sous-titres, chapeaux, corps du texte, encadrés et encarts, illustrations et légendes
- Lettres personnelles
- Dépliants touristiques, catalogues, prospectus
- Menus, recettes simples

II. Compréhension de l'oral

- Situations courantes de la vie quotidienne (achats dans les magasins, demande d'informations diverses)
- Annonces dans les lieux publics

III. Production d'écrits

- Petites lettres personnelles
- Messages informels
- Courriels
- Agendas, emplois du temps
- Cartes diverses (anniversaires, vœux, invitations)
- Fiches à compléter

IV. Production orale

- Décrire, raconter dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne

V. Interaction orale

- Echanges concernant les situations les plus courantes de la vie quotidienne

¹ Sur ce point, voir également L'évaluation et le Cadre européen commun, de Christine Tagliante, Paris, CLE International, 2005.

Le niveau A2 - Types de supports d'activités. Compréhension des écrits

I. Lettres personnelles

- Articles de journaux ou de magazines, courts et portant sur des sujets familiaux concernant la vie quotidienne
- Recettes de cuisine
- Plans, dépliants, catalogues

II. Compréhension de l'oral

- Situations courantes de la vie quotidienne (information personnelle et familiale de base, géographie locale, achats)
- Discussions sur des sujets familiaux dans des situations prévisibles de la vie quotidienne ; indications simples sur le déplacement

III. Production d'écrits

- Lettres personnelles
- Messages pris lors d'une conversation, en présentiel ou au téléphone

IV. Production orale

- Décrire, présenter simplement des gens, des conditions de vie
- Raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points
- Décrire et comparer des objets et expliquer ses préférences sommairement

V. Interaction orale

- Demande de renseignements dans un office de tourisme, sur un voyage, un transport
- Echanges courants, échange d'informations simple et direct.

Le niveau B1 - Types de supports d'activités

I. Compréhension des écrits

- Modes d'emplois
- Textes argumentatifs simples
- Articles de journaux magazines

II. Compréhension de l'oral

- Emissions de radio, programmes TV sur des sujets familiaux, bulletins d'informations
- Exposés enregistrés sur des domaines familiaux
- Films d'actions, reportages
- Annonces et informations techniques

III. Production d'écrits

- Notes prises pour pouvoir ensuite s'y reporter et messages pris sous la dictée
- Résumés d'informations factuelles
- Compte rendus d'expériences

IV. Production orale

- Descriptions diverses, sujets variés

- Relation d'expériences et d'événements
- Développement d'argumentation
- Toute situation susceptible de se produire au cours d'un voyage

V. Interaction orale

- Toute conversation ou discussion sur des sujets familiers concrets et abstraits
- Toute situation liée à la santé

Le niveau B2 - Types de supports d'activités

I. Compréhension des écrits

- Tout type de correspondance personnelle ou formelle
- Articles, reportages
- Instructions complexes

II. Compréhension de l'oral

- Tout type d'émission, de films
- Tout type de conversation et discussion
- Exposés et débats

III. Production d'écrits

- Tout type de textes descriptifs, narratifs, argumentatifs
- Compte rendus
- Essais
- Prise de notes

IV. Production orale et Interaction orale

- Tout type de description
- Argumentation sur des sujets concrets
- Annonces
- Exposés

3. Modalités d'examens pour commencer l'année scolaire

La difficulté qui se pose pour le professeur de DNL qui commence l'année scolaire avec des élèves guère habitués à l'enseignement bilingue, est la suivante : comment évaluer le français de sa discipline chez des apprenants qui se trouvent en situation d'insécurité linguistique ? L'enjeu de cette question est double : d'une part, il est nécessaire que le français comme langue de DNL se présente comme un élément attrayant pour les apprenants, et d'autre part, il convient que son apprentissage rassure les élèves et les motive dans leur volonté de progresser sur le plan linguistique.

C'est pourquoi, la stratégie à adopter, en début d'année, voire sur l'ensemble du premier trimestre, doit être constituée à partir de ces positions. Le mieux est ainsi d'évaluer sans noter. En effet, l'évaluation est indispensable afin de pouvoir connaître le degré d'acquisition des connaissances chez l'apprenant, mais celle-ci ne doit surtout pas sanctionner, au risque de faire apparaître l'apprentissage du français comme un élément menaçant, voire même répulsif. Bien évidemment, à ce stade de l'apprentissage, l'évaluation doit toujours se faire en adéquation avec le niveau linguistique des élèves, ce qui conduit à porter l'évaluation sur les points suivants : le vocabulaire de la matière, la recherche de définitions, l'intervention à l'oral. Lorsque le niveau linguistique des élèves le permet, il est alors possible de conjuguer l'évaluation et la notation selon les deux modalités suivantes :

- Constituer un seul examen avec double correction, le professeur de DNL notant la partie thématique et le professeur de langue évaluant les connaissances linguistiques. Ce système a l'avantage de faire travailler les deux professeurs ensemble et d'organiser ainsi une évaluation plus appropriée et plus approfondie.

- Constituer des évaluations par matières, selon les proportions suivantes qui ne sont ici citées *qu'à titre d'exemple* : pour le professeur de DNL, 70% de la note est attribuée aux connaissances de la discipline, 20% aux connaissances linguistiques et 10% à la présentation ; pour le professeur de français, 70% de la note est attribuée aux connaissances linguistiques, 20% aux connaissances de la DNL et 10% à la présentation. L'avantage de ce dispositif est double car il permet d'intégrer la langue aux évaluations de DNL et d'ouvrir la langue française à un horizon interdisciplinaire.

Pour compléter notre réflexion, nous proposons ici l'exemple d'une fiche pédagogique pour organiser et constituer une évaluation.

Référence Unité
Pédagogique

Pré requis thé-
matiques

Pré requis lin-
guistiques

Objectifs de
l'évaluation

- Lexique technique :
- Vocabulaire passif (compréhension):
- Vocabulaire actif (expression) :
- Objectif thématique :
- Objectif opérationnel :
- Objectif linguistique :

Modalités de
l'examen

- Durée :
- Support pédagogique:
- Questionnement thématique :
- Questionnement linguistique :
- Composition de la notation :

Critères d'évaluation
thématiques

Langue maternelle (L1)

Langue étrangère (L2)

Compréhension et lec-
ture du sujet

Maîtrise des acquis

Maîtrise de la méthodo-
logie

Réflexion personnelle

Fixation des connais-
sances

Approfondissement

Critères d'évaluation
linguistiques

Acquis

Non acquis

Vocabulaire et expres-
sions de la DNL

Rédaction (grammaire
orthographe)

Compréhension des
consignes en français

Compréhension des
documents en français

Chapitre IV : Bibliographie

1. Systèmes éducatifs et documentation générale

<http://www.coe.int> : Le Conseil de l'Europe

<http://www.education.gouv.fr/> : Ministère de l'Education nationale français

<http://www.ciep.fr/> : Centre international d'études pédagogiques

<http://www.fdlm.org/> : Le français dans le monde

<http://www.fipf.org/> : Fédération internationale des professeurs de français

2. Sites disciplinaires

<http://www.cndp.fr/secondaire/> : programmes et accompagnements pour les différentes disciplines

<http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/poles.php> : sites présentant toutes les disciplines

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/apeda2k.htm>: sites présentant toutes les disciplines

<http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/discip/>: sites présentant toutes les disciplines

<http://ac-besancon.fr/siteaca/internet/aperçu.php3?IdPage=2116> : sites présentant toutes les disciplines

<http://www.imagiers.net/> : site pourvu d'un très grand nombre d'activités aussi bien disciplinaires que linguistiques. Il offre en plus la possibilité de travailler la phonétique.

<http://matoumatheux.info/accueil.htm> : activités en mathématiques ludiques et accessibles par niveaux d'enseignement.

<http://www.dicofle.net/> : activités pour le français

http://artic.ac-besancon.fr/eps/spip1/rubrique.php3?id_rubrique=22 : Education physique et sportive

<http://www.lamap.fr/> : activités pour la physique et la biologie

<http://www.histgeo.ac-aix-marseille.fr/pedago/pedago.htm>: un très bon site pour l'histoire géographique, composé d'activités par niveaux ou bien par thèmes.

<http://www.philagora.net/> : activités pour la philosophie

<http://education.france5.fr/decodart3/> : activités pour les arts plastiques

http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php: activités pour le français, la musique et documents disponibles sur l'actualité

<http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/seaseq3c.htm>: Activités de français

<http://banska.alliance.free.fr/Franc02.htm> : Activités sur la francophonie

<http://www.cortland.edu/flteach/civ/>: Civilisation française

3

Troisième Partie

ANNEXES

ANNEXE 1

CREATION ET EVOLUTION DES SECTIONS BILINGUES EN CANTABRIE¹

Si l'on considère les évolutions économiques et culturelles de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, on observe une internationalisation à laquelle les systèmes éducatifs n'échappent pas. En juin 2002, prenant en compte cette nouvelle donnée, M. Duverger, présenta en Cantabrie un nouveau système d'enseignement d'une langue étrangère: l'Enseignement Bilingue. La visée de ce dispositif n'est pas d'établir une concurrence, inégale, entre le français et l'anglais étant donnée l'internationalisation de cette langue, mais bien plutôt, d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective d'avenir ouvert sur les disciplines, et de favoriser ainsi l'enseignement d'un français de spécialité. C'est dans ce contexte qu'il convient ici de détailler le dispositif mis en place par la *Consejería de Educación* de la Communauté Autonome de Cantabrie, relatif à ce nouveau modèle d'enseignement en français.

I. Creation, Fonctionnement et Évolution

A) Une nouvelle politique linguistique

L'élément moteur de ce dispositif réside dans la « Loi Organique de Qualité de l'Education », LOCE, publiée le 24 décembre 2002 dans le BOE (Bulletin Officiel de l'Etat), et signée par le roi et le président du Gouvernement du royaume d'Espagne. La visée de cette loi, substituée depuis par la LOE du 3 mai 2006, est de permettre la potentialisation des langues étrangères comme un objectif prioritaire de la politique éducative de l'Espagne. C'est dans cette ligne d'action, que le Gouvernement de la Communauté Autonome de Cantabrie publie la première convocation du programme d'innovation pédagogique « sections d'enseignement bilingue », pour sa mise en place, en 1^o ESO (1er cycle de l'enseignement secondaire en Espagne), à partir de l'année scolaire 2002-2003, dans 4 établissements publics du secondaire : l'I.E.S. Alberto Pico (Santander), l'I.E.S. Lope de Vega (Cayón), l'I.E.S. Valle del Saja (Cabezón de la Sal) et l'I.E.S. Valle de Piélagos (Renedo).

À ce titre, il convient de souligner deux points majeurs : d'une part, l'implantation est progressive de façon à compléter toute l'étape du secondaire. Les heures d'enseignement passent de 2 h à 4 h pour la L2 ; le nombre de DNL peut être de 1 ou 2 (1 minimum) et le nombre d'élèves par groupe est fixé à 20. Les professeurs de L2 et de DNL ont 1 h complémentaire par niveau et reçoivent des formations adaptées à leurs besoins. D'autre part, ce plan d'action concerne, à partir de 2004, l'anticipation de l'enseignement du français comme deuxième langue obligatoire dans le 3^{ème} cycle du primaire. Cette convocation est depuis, reconduite annuellement, favorisant ainsi le développement du programme d'enseignement.

B) Critères de sélection

Les critères de sélection sont décisifs. Les établissements désireux d'entreprendre cette nouvelle dé-

¹ Annexe rédigée par Pedro Gutierrez Perodia, Directeur de l'Alliance française de Santander

marche d'enseignement doivent présenter les éléments suivants : la demande signée par le directeur, le projet du centre (contenant l'identification, les objectifs généraux, le programme et le plan d'intégration du projet linguistique), le certificat de la session attestant que le Conseil Scolaire approuve le programme bilingue, le certificat de l'équipe de direction garantissant son engagement pour l'application du programme; la garantie d'une demande scolaire suffisante qui puisse assurer la continuité de l'expérience, la disponibilité de ressources matérielles, logistiques, pour l'implantation du programme les changements horaires en L2 et DNL, la compétence du professorat pour les DNL.

Ensuite, la *Consejería de Educación* décide des admissions selon les critères suivants : l'intérêt et la qualité du projet présenté, la compétence du professorat de DNL, la demande scolaire, la distribution géographique pour que l'expérience se développe dans les 3 zones qui dépendent des 3 Centres d'Innovation Educative et Formation du Professorat (CIEFP) de la région.

C) Le développement des sections d'enseignement bilingue

Aux 4 premiers établissements, viennent s'ajouter en 2003-2004, deux autres établissements publics du secondaire qui intègrent le programme d'enseignement bilingue : l'I.E.S. de Javier Orbe Cano (Corrales de Buelna) et celui de Marismas (Santoña), augmentant ainsi le nombre à 6 établissements. A partir de l'année scolaire 2004, le plan d'action prend une nouvelle dimension avec l'introduction des établissements publics du primaire qui anticipent l'apprentissage du français comme deuxième langue : 13 lors de l'année scolaire 2004-2005, ils passent à 28 l'année suivante et atteignent actuellement le nombre de 34 établissements. Suivant cette dynamique, ce dispositif, qui prend la nomination de « Programmes d'Education Bilingue » à partir de 2005 (BOE Orden EDU 32/2005 du 6 mai), se développe et deux nouveaux établissements intègrent l'expérience en 2005-2006, I.E.S Bernardino Escalante et l'I.E.S. Fuente Fresnendo, puis deux autres en 2006-2007, l' I.E.S. Besaya et l'I.E.S Marqués de Santillana. Actuellement, l'enseignement bilingue en français en Cantabrie concerne, par conséquent, 10 établissements publics sur l'ensemble de l'enseignement secondaire, à savoir de la 1^o à la 4^o de la ESO. Cela représente 30 professeurs de DNL et 516 élèves.

Notons que le développement du dispositif en Cantabrie est soutenu depuis 2003 par des journées de réflexion sur l'enseignement bilingue. Ces journées annuelles, organisées et présidées par la *Consejería de Educación* et auxquelles sont invitées les autorités collaboratrices des différents pays impliqués dans ce nouveau plan, servent de bilan, de réflexion sur le développement de ces sections bilingues et de présentation des mesures engagées par la *Consejería* pour l'année suivante et qui paraissent publiées ultérieurement dans les BOC. Les thèmes abordés depuis 2003 sont variés et ciblés : en 2003, la réflexion a porté sur les « Modèles d'enseignement bilingue dans les systèmes éducatifs Européens », puis en 2004 sur « L'enseignement bilingue dans le contexte de l'Union Européenne ». Enfin en 2005 et en 2006, ces journées ont permis de présenter les plans d'actions relatifs à l'enseignement des langues dans le secondaire et dans le primaire, tant sur le plan de l'enseignement bilingue que celui de l'enseignement linguistique.

II. Formations et Evaluation

A) Formations

Conçues pour transmettre aux enseignants des ressources méthodologiques dans le but d'enrichir une perspective plus communicative de la langue française, ces formations souhaitent contribuer à l'ac-

tualisation didactique et à la potentialisation des programmes d'enseignement bilingue, à savoir : diffuser la perspective communicative de la langue française comme domaine de recherche pédagogique et offrir au professorat des ressources et des stratégies méthodologiques applicables en classe. Ces formations sont proposées aux enseignants de français des zones géographiquement rattachées aux CIEFP de Cantabrie, aux professeurs de DNL des sections d'enseignement bilingue, aux professeurs intéressés, pouvant présenter un diplôme de langue française certifiant un niveau seuil leur permettant de recevoir ces formations. Les actions de formation sont ciblées sur les thématiques suivantes :

- « Techniques d'innovation pour l'apprentissage communicatif du français: ressources dramatiques » : il s'agit de repenser le rôle du professeur et sa façon d'agir et de se présenter face à une classe ; développer les habiletés verbales et non verbales du professeur ainsi que l'attention envers la réalisation de celles-ci au sein de la classe.

- « Le français dans la société de l'information : les media et la didactique du FLE » en collaboration avec la chaîne de télévision française TV 5: il s'agit de faire connaître les possibilités pédagogiques qu'offrent les nouvelles technologies (Internet) pour utiliser des documents authentiques actualisés (la presse, la radio, la télévision) comme support d'apprentissage.

- « Le français comme véhicule dans l'apprentissage d'autres disciplines » : cette formation, en étroite collaboration avec le Service Culturel de l'Ambassade de France, vise à cibler les problématiques précises de l'enseignement bilingue et à apporter sur chacun de ces points, une stratégie et un exemple permettant de lever les difficultés.

- « L'apprentissage interdisciplinaire du français » : cette formation adressée aux professeurs de français du primaire introduit à la pédagogie ludique et à l'apprentissage précoce du français.

A cela, il faut rajouter quatre actions de formation qui complètent ainsi le dispositif :

- Des stages d'observation au Lycée français de Bilbao, afin de pouvoir être en contact avec l'enseignement de la DNL en français, selon la méthodologie et le programme français.

- Des échanges de professeurs avec l'académie de Rennes, dans le cadre de la convention éducative signée en octobre 2005.

- Des formations linguistiques et méthodologiques au CLA de Besançon pendant le mois de septembre.

- Des formations au CAVILAM de Vichy, pour les professeurs de français du primaire.

- Des formations régionales par disciplines, à savoir des sessions concernant l'enseignement d'une DNL et regroupant l'ensemble des enseignants de cette DNL des communautés autonomes du nord de l'Espagne.

B) La collaboration de l'Alliance Française de Santander

L'Alliance Française de Santander (AFS) est chargée pendant l'année scolaire depuis 2002 d'une formation de perfectionnement linguistique et d'heures de coordination dans les établissements impliqués. Celles-ci servent à une mise en commun du réseau bilingue, à dynamiser, à détecter les besoins, les solu-

tions et à apporter des supports pédagogiques en 1ère et 2ème Année de la ESO. Ces coordinations offrent également un apport didactique et méthodologique ainsi qu'une contribution à l'élaboration avec les professeurs de matériel didactique pour la classe. Soulignons également la collaboration sur le plan de l'enseignement du français en primaire, à travers la mise à disposition d'assistants de conversation, travail qui se révèle fort utile pour les enseignants. Cette coordination entre les centres a pour but d'harmoniser le réseau au niveau de toute la région et permet, en collaboration avec la Délégation Générale de l'AF en Espagne, d'organiser des activités culturelles (expositions / conteurs / films francophones).

C) L'évaluation

En Cantabrie, le DELF Scolaire a été mis en place dans le cadre d'un accord avec la Consejería de Educación de la Communauté. En mai 2006, s'est déroulée la première session du DELF Scolaire, à laquelle se sont présentés les élèves de 4e ESO des quatre premiers établissements scolaires, qui ont intégré le programme d'Education Bilingue en 2002: IES Alberto Pico (Santander), IES Lope de Vega (Santa María de Cayón), IES Valle de Piélagos (Renedo), IES Valle de Saja (Cabezón de la Sal). Les sessions ont été organisées par l'Alliance Française de Santander, centre de tutelle, en collaboration avec la direction et les professeurs des centres respectifs. La surveillance des écrits, la passation des oraux ainsi que la correction, ont été prises en charge par les professeurs du centre de tutelle. 76 élèves se sont inscrits au niveau A2 et 22 au niveau B1. Le taux de réussite est de 100% dans les deux niveaux et la note moyenne obtenue est de 7,69/10. Ces excellents résultats constituent sans aucun doute la meilleure illustration de la performance du Programme d'Education Bilingue. Il représente un excellent outil de stimulation pour l'élève et valide son apprentissage du français.

III. Synthèse

Cette présentation montre que le système d'enseignement bilingue est maintenant consolidé. Nous pouvons maintenant assurer que les sections en Cantabrie constituent une réponse adaptée à la diversification linguistique en Europe et à la préparation de la mobilité étudiante et professionnelle. D'autre part, ce dispositif rend possible la participation aux programmes éducatifs Européens et l'intensification des échanges scolaires et universitaires

La volonté manifeste de la *Consejería de Educación* d'étendre ces programmes d'enseignement à tous les établissements de la Région est en ce sens un atout important. Cela répond ainsi à l'émergence d'une demande sociale grandissante : les cursus universitaires de l'enseignement supérieur comportent de plus en plus de séjours linguistiques hors frontières. Depuis longtemps, des stages à l'étranger font partie du curriculum des étudiants des grandes écoles de commerce ou de sciences économiques. Mais les pratiques d'études universitaires internationales se généralisent y compris dans les domaines scientifiques, littéraires, artistiques. Dans le cadre de la constitution de l'Europe, le programme Erasmus, par exemple, a popularisé ces mouvements universitaires. C'est pourquoi, il est nécessaire de soigner la formation en langue des élèves pour que la mobilité européenne devienne une réalité.

ANNEXE 2

MODALITES DU DELF SCOLAIRE ¹

I. Présentation

Créés en 1985, le Diplôme d'Etudes de Langue Française (DEL F) et le Diplôme Approfondi en Langue Française (DALF) sont des diplômes délivrés par le Ministère Français de l'Education Nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Depuis le 1er septembre 2005, le DELF et le DALF, gérés par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) s'alignent sur les niveaux de compétence tels qu'ils sont définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Chaque diplôme, sans unités capitalisables, correspond désormais à l'un des 6 niveaux du cadre.

DALF C2	utilisateur expérimenté
DALF C1	
DEL F B2	utilisateur indépendant
DEL F B1	
DEL F A2	utilisateur élémentaire
DEL F A1	

Pour chaque niveau, une série d'épreuves permet d'évaluer les quatre compétences de communication: compréhension orale et production orale/ compréhension des écrits et production écrite. La Commission Nationale du DELF et du DALF propose également une version « junior » adaptée aux adolescents (niveaux A1, A2, B1, B2) ainsi qu'une version destinée au public en situation scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire appelée DELF SCOLAIRE. Cette certification est mise en place dans le cadre d'accords conclus entre le Service Culturel de l'Ambassade de France en Espagne et les autorités éducatives locales.

La structure des examens du DELF Scolaire est la même que celle du DELF dans sa version « tous publics ». Seuls les thématiques et les supports diffèrent et sont adaptés aux publics scolaires. Il comporte quatre examens correspondant aux niveaux A1, A2, B1 et B2 de l'échelle de compétence en Langue définie par le Conseil de l'Europe. Les quatre compétences de communication sont également évaluées à chaque niveau qui comprend un ensemble d'épreuves collectives et une épreuve d'expression orale individuelle.

Le DELF Scolaire a été mis en place en Espagne dans le cadre des Sections Bilingues « espagnol-français ». Ce diplôme s'adresse aux élèves des sections bilingues et/ou trilingues des établissements scolaires publics. A l'issue de l'Enseignement Secondaire Obligatoire, à savoir en 4^e ESO (l'équivalent de la Seconde en France), les élèves ayant suivi ce programme ont la possibilité de se présenter aux épreuves du DELF Scolaire (niveaux A2, B1 et B2), diplôme qui permet de certifier leur niveau de compétence linguistique. La situation relative aux sections bilingues en Espagne est en plein essor (on recense à la rentrée 2006 un nombre de 15000 élèves répartis au sein de plus de 140 établissements scolaires) et le DELF Scolaire suit la même tendance: en 2004 on comptait 232 élèves inscrits et en 2005, 440 inscriptions. En 2006, 637 diplômes (A2, B1 et B2) répartis entre les 6 centres de tutelle ont été remis (Grenade, Málaga, Santander, Santiago, Saragosse et Séville).

¹ Nous remercions Valérie Philippe, enseignante à L'Alliance Française de Santander, pour sa collaboration relative à cette annexe. Les informations sont extraites du site du C.I.E.P., de l'Institut français de Sofia en Bulgarie et de la revue *Le français dans le monde*.

II. Contenu et durée de chaque épreuve

A) A1 : niveau introductif ou de découverte pour un utilisateur élémentaire

Ce niveau correspond à un enseignement de 60 à 80 heures de français, selon le contexte et le rythme d'enseignement. L'utilisateur élémentaire peut :

- Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.
- Se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions qui la concernent, par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ses possessions, et répondre au même type de questions.
- Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
- Répondre à des questions sur lui-même et poser des questions du même ordre.
- Utiliser les quantités (nombre, argent, heures).

Nature des épreuves A1	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 très courts documents enregistrés, ayant trait à des situations de la vie quotidienne Durée maximale des documents : 3 minutes	20 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 4 ou 5 documents écrits, ayant trait à des situations de la vie quotidienne	30 min	/25
Production écrite Epreuve en deux parties - Compléter une fiche, un formulaire - Rédiger des phrases simples (cartes postales, messages, légendes, etc.) sur des sujets de la vie quotidienne	30 min	/25
Production orale Epreuve en trois parties : - Entretien dirigé - Echange d'informations - Dialogue simulé	5 à 7 min Préparation : 10 min	/25
	Note Totale:	/100

Commentaires

- 3 épreuves écrites avec une durée de 1h 20, selon la décomposition suivante :

- Compréhension de l'oral avec une durée de 20 minutes, notée sur 25. Il s'agit de répondre à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 très courts documents enregistrés et ayant trait à des situations de la vie quotidienne (annonces dans un lieu public ou à la radio ou à la télévision, message laissé sur un répondeur téléphonique, instructions données par un professeur, conversations). Les enregistrements sont de brefs monologues ou dialogues. Durée maximale des documents : 3 minutes, 2 écoutes.

Conseils

Avant d'écouter le premier enregistrement de chaque document : lire la consigne, l'exemple, les questions et réponses proposées, les situations proposées (textes, images). Cette découverte est importante car elle oriente et facilite l'écoute. Il ne s'agit pas de tout comprendre, il faut identifier avec précision des informations qui, en général répondent aux questions : qui, à qui, quoi, où, quand, combien, comment. Il faut savoir utiliser les 2 écoutes, la pause entre chaque écoute et le temps pour vérifier les réponses.

· Compréhension des écrits avec une durée de 30 minutes pour 4 exercices, notée sur 25. Il s'agit de répondre à des questionnaires de compréhension portant sur 4 ou 5 documents ayant trait à des situations de la vie quotidienne (annonces, instructions, programmes, notes, mémos, prospectus, affiches, programmes de spectacles, correspondance, courrier électronique). Les documents sont des extraits de textes, de journaux, d'affiches.

Conseils

Lire la consigne et lire le document pour savoir de quel type de document il s'agit (carte postale, courriel, publicité, ...) et découvrir le sens général (demander ou donner un renseignement, un conseil, refuser, accepter, ...). Lire les questions pour savoir quelles sont les informations à chercher. Ces informations répondent en général aux questions : qui, quand, où, quoi, combien, pourquoi, comment. Faire une deuxième lecture pour repérer les phrases ou les mots clés qui donnent ces informations et répondre aux questions. Il ne s'agit pas de tout comprendre, il faut identifier avec précision les éléments de réponse, des mots-clés.

· Production écrite avec une durée de 30 minutes, notée sur 25. Notons que l'épreuve est constituée en 2 parties.

1^{ère} partie : compléter une fiche, un formulaire (inscription à la bibliothèque, à un club de sport, formulaire d'achat ou bon de commande).

2^{ème} partie : rédiger des phrases simples (cartes postales, messages, légendes) sur des sujets de la vie quotidienne.

Conseils

*Lire la consigne avant d'observer et de compléter les documents.
Attention aux consignes spécifiques : « Ecrire en lettres majuscules – cadre réservé à l'administration ». La production doit correspondre à la demande. Il ne s'agit pas d'écrire beaucoup mais d'utiliser des éléments simples maîtrisés. L'enseignant doit lire et commenter la grille d'évaluation, voire de procéder à des corrections ensemble. Comment évaluer la compétence orthographique ? L'apprenant doit maîtriser la transcription graphique des sons permettant d'éviter toute confusion de sens. Mais pas d'exigence de maîtrise affirmée de la graphie lexicale (à l'exception des termes les plus fréquents et les plus utiles) ni de la graphie des formes verbales (à l'exception des formes verbales fondamentales, telles que je suis, j'ai...)*

- Une épreuve individuelle

· Production orale avec une durée de 5 à 7 minutes, et une préparation de 10 minutes, notée sur 25. Epreuve composée en 3 parties :

1^{ère} partie : Un entretien dirigé par l'examinateur. Le candidat se présente, l'examinateur lui pose des questions. Durée : 1 minute.

2^{ème} partie : Echange d'informations pour décrire des faits ou des situations de la vie quotidienne. Durée : 2 minutes.

3^{ème} partie : L'examinateur propose le thème, dialogue simulé (interaction avec l'examinateur), qui peut porter sur une situation de coopération (faire quelque chose ensemble) ou sur une situation pour obtenir des biens ou des services (achat de billets, de marchandises). Durée : 2 minutes.

Conseils

Le candidat doit prendre son temps pour être clair et précis, articuler correctement et s'exprimer de façon cohérente. L'apprenant, à ce niveau possède une prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés, compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant.

B) A 2 : niveau intermédiaire pour un utilisateur élémentaire

Ce niveau correspond à un enseignement de 150 à 180 heures de français, selon le contexte et le rythme d'enseignement. L'utilisateur élémentaire doit être en mesure de répondre aux exigences suivantes :

- Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche) ;
- Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels (demander des informations pratiques sur des horaires, un numéro de téléphone, le nom d'une rue, acheter un billet, obtenir des informations pour emprunter les transports en commun ou demander son chemin) et au sein des rapports sociaux (formules de politesse, salutations).
- Décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Nature des épreuves A2	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 très courts documents enregistrés, ayant trait à des situations de la vie quotidienne (2 écoutes) Durée maximale des documents : 5 minutes	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 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 - Ecrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter...	45 min	/25
Production orale. Epreuve en trois parties : - Entretien dirigé - Monologue suivi - Exercice en interaction	6 à 8 min Préparation : 10 min	/25
	Note Totale:	/100

Commentaires

- 3 épreuves collectives de 1h 40

· Compréhension de l'oral avec une durée de 25 minutes, notée sur 25. Il s'agit de répondre à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 très courts documents enregistrés et ayant trait à des situations de la vie quotidienne. La visée est d'une part, de comprendre les situations de communication (Qui parle ? A qui ? Où ?) et les sentiments exprimés, une interaction entre locuteurs natifs et identifier les personnes qui parlent et le sujet principal de discussion. D'autre part, il s'agit de comprendre les points essentiels d'un extrait radiophonique (reportage, recette de cuisine), d'un programme touristique, d'un mode d'emploi à suivre ou d'un itinéraire à comprendre, et d'extraire les informations.

· Compréhension des écrits avec une durée de 30 minutes pour 4 exercices, notée sur 25. Il faut ici répondre à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne. L'objectif est d'une part, de comprendre la correspondance (situations de communication, relations entre les correspondants, intentions et sentiments exprimés), et d'autre part, de trouver l'information nécessaire à la compréhension d'annonces publiques, les points essentiels d'un document informatif (publicité, article de journal) ou d'un dépliant touristique ou d'un mode d'emploi ou d'un bulletin d'adhésion. Enfin, l'élève doit être en mesure d'extraire l'information essentielle de modes d'emploi, de règlements intérieurs (recette de cuisine, réglementation de sécurité, panneaux de signalisation).

· Production écrite avec une durée de 45 minutes, notée sur 25. Epreuve composée de 2 parties. Le candidat doit écrire des lettres personnelles pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter, ...

- Une Epreuve individuelle : c'est une production orale avec une durée de 6 à 8 minutes, avec préparation de 10 minutes, notée sur 25. Cette épreuve est composée de 3 parties.

1^{ère} partie : Parler de soi : un entretien dirigé par l'examinateur. Le candidat se présente, l'examinateur lui pose des questions. Durée : 1 minute 30.

2^{ème} partie : Décrire des événements et des expériences personnelles. Parler de son environnement familial, de sa vie quotidienne, raconter des événements, décrire des projets ou des activités, expliquer en quoi une chose plaît ou déplaît. Durée : 2 minutes.

3^{ème} partie : Communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Le candidat joue le rôle d'un personnage, l'examinateur interprète le rôle d'un autre personnage. Le candidat choisit un sujet. Durée : 3 à 4 minutes.

C) B 1 : niveau seuil pour un utilisateur indépendant

Ce niveau correspond à un enseignement de 310 à 350 heures de français. Le candidat doit être en mesure de répondre aux exigences suivantes :

- Mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

- Ecrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
- Comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. De même, il est capable de comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
- Lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension
- Communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel.
- Se débrouiller dans des situations de la vie quotidienne, comment donner son opinion.

Nature des épreuves BI	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 documents enregistrés (2 écoutes) Durée maximale des documents : 6 minutes	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 2 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 Epreuve en trois parties : - Entretien dirigé - Exercice en interaction - Expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 min Préparation : 10 min pour la 3ème partie de l'épreuve	/25
	Note Totale:	/100

Commentaires

- 3 épreuves collectives avec une durée de 1h 45

· Compréhension de l'oral avec une durée de 25 minutes, notée sur 25. Le candidat doit répondre à 3 questionnaires (3 exercices) de compréhension portant chacun sur 1 document (monologue ou dialogue) enregistré, de caractère informatif et correspondant à des situations de la vie quotidienne. Il doit être en mesure de comprendre le sens général ainsi qu'une interaction dans des conversations, des annonces publiques (renseignements, consignes, instructions, informations techniques), des annonces proposées par les médias (enregistrement radio) ou des conférences, des exposés. Le document 1 et le document 2 ont une durée de 1 à 2 minutes. Le document 2, de 2 à 3 minutes. Chaque document est écouté 2 fois. Le troisième exercice est noté sur davantage de point. Rappelons que le candidat dispose de deux écoutes pour bien prendre le temps de réflexion pour la réponse.

· Compréhension des écrits avec une durée de 35 minutes, notée sur 25. Le candidat doit répondre à 2 questionnaires (2 exercices) de compréhension portant sur 2 documents écrits. Les documents sont

des textes de la vie quotidienne (articles, correspondances décrivant des événements et des sentiments, prospectus, textes développant des arguments, courts documents officiels, modes d'emploi, recettes). Il s'agit de dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée, et d'analyser le contenu d'un document d'intérêt général. Cette épreuve est composée de deux exercices :

1) Le premier exercice teste la compréhension et la capacité à transmettre des informations à partir d'un ou plusieurs brefs documents écrits d'une longueur totale de 300 mots environ. Il s'agit de lire pour s'orienter en vue de réaliser une tâche, à savoir sélectionner une ou plusieurs informations en vue de la/les transmettre de manière synthétique (claire et concise) à une autre personne. Après repérage des informations directement utiles à la situation de départ (lecture sélective), on les reporte dans un tableau ou une grille de lecture. Les réponses se font sous la forme de cases à cocher, de citations de mots ou groupes de mots du texte ou de très brèves re-formulations (3 ou 4 mots). Toute situation de la vie courante est proposée : famille, loisirs, travail, voyages, actualité.

2) Le deuxième exercice porte sur un texte d'environ 300 mots pour lequel sera validé l'aptitude à comprendre des documents authentiques d'intérêt général (pas de langue spécialisée) avec l'aide de questions. Il s'agit d'être capable de percevoir et de caractériser brièvement la nature, la fonction, le sujet, le ton et le registre du texte. Et de reconnaître la prise de position de l'auteur. Il faut aussi identifier, classer, comparer les informations, les idées et les points de vue exprimés. Tous les domaines peuvent être abordés à condition que la langue soit standard.

· Production écrite avec une durée 45 minutes, notée sur 25. Le candidat doit exprimer une attitude personnelle sur un thème (exposer des faits et exprimer une opinion) en 150 à 180 mots. Le texte de départ est général assez court. Le candidat peut en utiliser les idées. Ce texte est destiné à déclencher l'écriture créative. A ce niveau, le candidat doit être capable de « prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient. » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). L'évaluation porte sur la compétence communicative (13 points) et sur la compétence linguistique (12 points).

- Une épreuve individuelle

· Production orale, composée de 3 parties avec une durée 15 minutes, avec préparation de 10 minutes pour la 3^{ème} partie - notée sur 25.

1^{ère} partie : Entretien dirigé par l'examineur. 2 à 3 minutes.

Le candidat se présente, parle de lui, de ses activités, de sa famille, de ses centres d'intérêt, de son passé, de son présent et de ses projets. L'examineur lui pose des questions pour lancer et relancer l'entretien.

2^{ème} partie : Exercice en interaction (dialogue simulé). 3 à 4 minutes. Pas de temps de préparation. Le candidat doit être capable de faire face à des situations, de comparer et d'opposer des alternatives. Cet exercice peut prendre plusieurs formes :

- une situation problématique de la vie courante donnée est à résoudre. Le candidat doit négocier, se justifier, protester, ...
- une situation de coopération pour accomplir une tâche en commun avec l'examineur. Le candidat doit discuter, négocier, ...

3^{ème} partie: Expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur dont il faut identifier le thème. C'est un monologue ou exposé de 5 à 7 minutes. L'examinateur peut poser des questions. Le candidat introduit le thème principal de l'exposé en se basant sur le document déclencheur. Il ne s'agit pas de lire le texte mais de reprendre quelques idées. Puis il donne son opinion et la justifie en illustrant son propos d'exemples. Notons qu'en général, les candidats ne font pas cette présentation et donnent immédiatement leur opinion. Or, il est important de ne pas sauter cette étape.

D) B 2 : niveau avancé pour un utilisateur indépendant

Ce niveau correspond à un enseignement de 490 à 500 heures de français, selon le contexte et le rythme d'enseignement. Le candidat doit être en mesure de répondre aux exigences suivantes :

- Développer avec méthode une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents, et faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires pertinents.
- Ecrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
- Comprendre une langue standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle ; suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
- Lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective.
- Utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées et relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres
- Aisance dans le discours social : le candidat peut argumenter pour défendre son opinion, développer son point de vue et négocier.

Nature des épreuves B2	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 2 documents enregistrés : - Interview, bulletin d'informations, etc. (1 seule écoute) - Exposé, conférence, discours, documentaire, émission de radio ou télévisée (2 écoutes) Durée maximale des documents : 8 minutes	30 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 2 documents écrits : - Texte à caractère informatif concernant la France ou l'espace francophone - Texte argumentatif	1h00 min	/25
Production écrite Prise de position personnelle argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique...)	1h00 min	/25
Production orale Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur	20 min + preparation 30 min	/25
	Note Totale:	/100

- 3 épreuves collectives avec une durée de 2h30

· Compréhension de l'oral avec une durée de 30 minutes, notée sur 25. Le candidat doit répondre à 2 questionnaires (2 exercices) de compréhension portant chacun sur 1 document (monologue ou dialogue) enregistré. Il s'agit de comprendre des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet est relativement familier et si le plan général de l'exposé est indiqué par des marqueurs explicites.

Durée maximale des documents : 8 minutes.

Premier exercice: une seule écoute de ce premier document (extrait d'interview, bulletins d'informations, publicité ou annonce radiophonique), d'une durée de 2 minutes (exercice noté sur 5). Le questionnaire comprend 5 ou 6 questions fermées (il n'y a pas de réponse à rédiger). Les questions permettent de vérifier que le candidat est capable d'identifier et de caractériser la nature, la fonction, le thème principal, de repérer les locuteurs, leur rôle, leur point de vue, les informations essentielles, les principaux arguments et idées exprimées. Ces questions porteront rarement sur des informations très détaillées.

Second exercice : deux écoutes de ce second document (exposé, conférence, discours, documentaire, émission radio ou télévisée), d'une durée de 5 à 6 minutes. Le questionnaire comprend une douzaine de questions portant sur la compréhension globale (même type de question que pour l'exercice 1) ainsi que sur la compréhension d'informations plus précises ou moins explicitement exprimées. Certaines questions nécessiteront une réponse rédigée, mais seul le contenu (et non la manière de l'exprimer) sera évalué.

· Compréhension des écrits avec une durée de 60 minutes, notée sur 25. Le candidat doit répondre à 2 questionnaires (2 exercices) de compréhension portant chacun sur un document écrit. Il faut donc lire, avec un grand degré d'autonomie, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective; et posséder un vocabulaire de lecture large et actif.

· Production écrite avec une durée de 60 minutes, notée sur 25. Il s'agit de rédiger une prise de position personnelle argumentée. Deux types d'exercices peuvent être proposés : l'article critique, la lettre formelle (le code lettre n'est pas sanctionné ; l'aspect formel est évalué dans le ton, le style, le lexique et le registre de langue).

- Ecrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation autour d'un point de vue particulier, en apportant des justifications, en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options,...

- Ecrire des lettres pour rédiger des informations, exprimer des points de vue, souligner ce qui est important, faire des commentaires sur le point de vue d'un autre, ...

Longueur du texte à produire : 250 mots.

- Une épreuve individuelle

· Production orale avec une durée de 20 minutes, avec préparation de 30 minutes - notée sur 25. Il faut présenter et défendre un point de vue à partir d'un court document déclencheur, sur un sujet d'actualité et débattre avec l'examineur, et développer un point de vue et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. Il est nécessaire de communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif.

III. Bibliographie

OUVRAGES DE PREPARATION AUX EXAMENS

Editions DIDIER, éditeur officiel de la Commission Nationale du DELF et du DALF et du Conseil de l'Europe

DELF scolaire niveau A1, Guide pédagogique, Paris, Didier, 2006.

DELF scolaire niveau A1, livre de l'élève, Paris, Didier, 2006.

DELF scolaire niveau A2, Guide pédagogique, Paris, Didier, 2004.

DELF scolaire niveau A2, livre de l'élève, Paris, Didier, 2004.

DELF scolaire niveau B1, Guide pédagogique, Paris, Didier, 2005.

Clé International » aux éditions NATHAN

Nouveau DELF scolaire A1, 150 activités, Paris, Cle International, 2005

Nouveau DELF junior scolaire A1 – 150 activités, Paris, Nathan, 2005

Nouveau DELF junior scolaire A2 – 200 activités, Paris, Nathan, 2006

Nouveau DELF junior scolaire B1 – 200 activités, Paris, Nathan, 2006

Hachette - Collection DELF

DELF scolaire et junior A1, Paris, Hachette Fle, 2006

DELF scolaire et junior A2, Paris, Hachette Fle, 2006

DELF scolaire et junior B1, Paris, Hachette Fle, 2005

Voir également: www.ciep.fr/delfdalf qui donne des exemples de sujets d'examens.

Conclusion

Toute pratique de l'enseignement se présente à la fois comme une tâche et comme un problème, celui de trouver des stratégies susceptibles de fixer les connaissances chez les apprenants. L'objectif de cet ouvrage reste assez modeste : en proposant des exemples et des repères méthodologiques pour les professeurs des sections bilingues, ce manuel doit être considéré comme un point de départ. Départ, pour toutes les initiatives que prendront par la suite les enseignants pour élaborer eux-mêmes leurs matériels et leur méthodologie. Départ, également pour toute réflexion postérieure qui approfondira cette première tentative d'élaboration méthodologique.

Plus qu'un simple dispositif d'enseignement, le programme bilingue est le moyen éducatif capable d'éveiller le sentiment de citoyenneté européenne. Dans un contexte où les frontières ne sont plus des entraves à la circulation, la question de la communication est devenue majeure. C'est pourquoi, il s'agit non seulement d'élargir l'éducation à la diversité culturelle, mais également de faire du plurilinguisme, une des visées prioritaires de l'Europe d'aujourd'hui et de demain. Et cette Europe se construit d'abord à travers l'éducation. C'est pourquoi, il est bon de toujours conserver l'exigence de se renouveler, de progresser avec les élèves, de façon à ce qu'ils comprennent qu'enseigner est bien plus qu'une tâche éducative : c'est faire don de soi.

Table des matières

PREFACE

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE

LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Chapitre Premier : Un nouveau concept d'enseignement

1. Définition de l'enseignement bilingue
2. La langue-culture
3. Une nouvelle conception de la classe et de l'élève
4. L'exigence interdisciplinaire : le monde des possibles

Chapitre II : Une nouvelle construction du savoir

1. La collaboration entre le professeur de langues et le professeur de discipline : une exigence décisive
2. L'alternance des langues : principes et enjeux
3. Travailler avec la traduction et le lexique
4. L'exploitation des manuels français et du programme disciplinaire

Chapitre III : Définition d'une fiche pédagogique

1. Priorités dans l'organisation
2. Exemples de fiches pédagogiques

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENTS

Chapitre I : Outils méthodologiques français

1. Dissserter et argumenter
2. Commenter un texte
3. Interpréter une image
4. L'étude de cas

Chapitre II : Exercices relatifs à la langue française

1. La leçon zéro ou le français pour grand débutant en sections bilingues
2. La pédagogie de l'erreur

Chapitre III : L'évaluation

1. Le cadre européen commun de référence et ses niveaux
2. Supports d'activités correspondant aux niveaux A1, A2, B1 et B2.
3. Modalités d'examens pour commencer l'année scolaire

Chapitre IV : Bibliographie

1. Systèmes éducatifs
2. Sites disciplinaires

TROISIÈME PARTIE

ANNEXES

Annexe 1 : Création et évolution des sections bilingues en Cantabrie

Annexe 2 : Modalités du DELF scolaire

Conclusion

Table des matières