



HAL
open science

La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs

Sandra Apostolo

► To cite this version:

Sandra Apostolo. La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs. Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019); Università degli studi (Gênes, Italie), 2019. Français. NNT : 2019AZUR2025 . tel-02495786

HAL Id: tel-02495786

<https://theses.hal.science/tel-02495786v1>

Submitted on 2 Mar 2020

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

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

THÈSE DE DOCTORAT

La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs

Sandra APOSTOLO

InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues (I3DL)

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur**
en Sciences du Langage
d'Université Côte d'Azur
et d'Università degli Studi di Genova

Dirigée par : M. Jean-Pierre CUQ,
Professeur émérite des Universités,
Université Côte d'Azur
et Mme Elisa BRICCO, Professeur des
Universités, Università degli Studi di
Genova

Devant le jury, composé de :
Mme Fatima CHNANE-DAVIN,
Professeur des Universités, Aix-Marseille
Université
M. Raffaele SPIEZIA, Professeur associé
des Universités, Università degli Studi
della Campania "Luigi Vanvitelli"

Soutenue le : 22 novembre 2019

La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs

Jury :

Président du jury

Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des Universités, Aix-Marseille
Université

Rapporteurs

Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des Universités, Aix-Marseille
Université

M. Raffaele SPIEZIA, Professeur associé des Universités, Università degli
Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

Examineurs

M. Jean-Pierre CUQ, Professeur émérite des Universités, Université Côte
d'Azur

Mme Elisa BRICCO, Professeur des Universités, Università degli Studi di
Genova

Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des Universités, Aix-Marseille
Université

M. Raffaele SPIEZIA, Professeur associé des Universités, Università degli
Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mes directeurs de thèse Madame Elisa Bricco et Monsieur Jean-Pierre Cuq pour leurs encouragements toujours bienveillants et pour leur soutien. Plus particulièrement, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Madame Bricco pour m'avoir accordé sa confiance en me chargeant de la mission des cours de méthodologie EMILE et je tiens à remercier Monsieur Cuq pour m'avoir constamment aidée de ses précieux conseils. Lors de nos nombreuses rencontres et correspondances, il a su nourrir mon inspiration tout au long de ce travail de recherche.

J'adresse mes sincères remerciements à l'ensemble des membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Je souhaite également remercier mon amie Madame Simona Ruggia qui m'a encouragée à entreprendre cette belle expérience du doctorat.

Un grand merci à mes parents d'avoir, encore une fois, compris mon choix d'entamer de nouvelles études et de m'avoir toujours montré leur bienveillance et leur soutien.

J'exprime mon immense gratitude à Monsieur Vincenzo Grosjacques, mon collègue et ami, pour son aide et sa disponibilité qui ont été fondamentales. Il m'a soutenue en permanence pendant tout ce parcours.

Mes remerciements vont également à Madame Sandra Picchiottino pour ses relectures aussi attentives que rapides, ses suggestions précieuses et surtout pour m'avoir toujours stimulée par sa vitalité et sa sympathie.

Je remercie mes amis pour avoir compris mes absences durant toutes ces années de thèse.

Je tiens aussi à remercier les enseignantes et leurs élèves pour avoir accepté de participer à notre longue enquête et pour la confiance qu'ils m'ont toujours accordée. Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans leur collaboration.

À travers ma thèse je voudrais rendre hommage à ma grand-mère Virginia Pallais qui m'a transmis son amour pour la langue et la culture françaises. C'est donc rehaussée de ces centaines de pages que je me rapproche de son étoile pour la remercier éternellement.

Résumé

Notre recherche a pour objet l'étude de l'application de l'évaluation formatrice à la méthodologie EMILE et plus spécifiquement dans le cadre des performances orales d'Histoire en français. Cet acronyme se réfère à toute situation d'apprentissage qui implique une intégration d'un contenu disciplinaire et d'une langue étrangère servant de vecteur. En Italie, comme dans la majorité des pays, les cours EMILE sont assurés par des enseignants de discipline pour qui ce n'est pas toujours simple de gérer la dimension linguistique. En effet, L'EMILE représente un défi sous plusieurs points de vue, mais c'est l'évaluation orale qui pose le plus de difficultés, notamment en ce qui concerne les aspects linguistiques.

Les résultats de notre enquête corroborent cet état de fait et soulignent à maintes reprises la complexité de l'évaluation en EMILE due à la double référence langue/discipline. Comment donc résoudre ce problème ? Comment rendre la tâche évaluative moins compliquée pour les enseignants et plus utile pour que les élèves comprennent l'origine de leurs erreurs ? Quelles seraient les démarches évaluatives les plus adaptées à cette méthodologie ? Existe-t-il des instruments qui pourraient être utiles aux enseignants, ainsi qu'aux élèves ?

Nous avons mené une enquête dans les classes EMILE Histoire institutionnelles, c'est à dire celles où l'enseignant avait suivi les cours EMILE organisés par le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche. Notre enquête s'est déroulée en deux phases à travers des questionnaires en ligne, adressés aussi bien aux élèves qu'à leurs enseignants. Dans la première phase nous avons proposé un questionnaire plus général sur l'EMILE et l'évaluation à l'oral. Nous avons ensuite créé des rubriques évaluatives, d'autoévaluation et de co-évaluation entre pairs, que les participants ont utilisées pendant plusieurs mois lors des performances orales, et avec le questionnaire de la deuxième phase nous nous sommes focalisée sur les effets de leur utilisation. À travers notre recherche nous voulons ainsi déterminer si les démarches typiques de l'évaluation formatrice sont pertinentes avec les prescriptions méthodologiques EMILE, afin de proposer des pistes pour que l'évaluation orale devienne moins complexe et aide les élèves à bien progresser dans leur compétence communicative.

Mots clés : CLIL-EMILE, intégration langue/discipline, évaluation formatrice, autoévaluation, co-évaluation entre pairs, compétence communicative, rubrique évaluative, performance orale, esprit de collaboration, autonomie, métacognition, interlangue, motivation.

Abstract

The purpose of our research is to study whether formative evaluation in oral performances, can be effective to the CLIL methodology when teaching History through French. This acronym refers to any learning situation that involves the integration of subject content and a foreign language as a vector. In Italy, as in most countries, CLIL courses are provided by subject teachers for whom it is not always easy to properly manage language issues. In fact CLIL represents a challenge from several points of view, but it is the oral evaluation/assessment that implies the most difficulties, in particular with regard to the language.

The results of our investigation corroborate this fact and often underline the complexity of the CLIL assessment due to the double target of language and content. So how do we solve this problem? How can assessment be made less complicated for teachers and more useful so that students can become aware of their mistakes? What are the most appropriate assessment approaches for this methodology? Are there any instruments that could be useful to teachers and students?

We led a two-phase survey in the CLIL Institutional History classes, where the teacher had attended the CLIL courses organized by the Ministry of Education, University and Research. Our survey was carried out in two phases and through online questionnaires addressed to both learners and their teachers. In the first phase we proposed a questionnaire on CLIL and on oral assessment. After that, we created assessment, self- and peer assessment rubrics, which participants used for several months when assessing on oral performances. Through the second-phase questionnaires we wanted to collect data, specifically on the effects of the using the rubrics. Through our research we thus want to determine whether the typical approaches of formative evaluation are relevant to the requirements of CLIL methodology, to suggest ways to reduce the complexity of oral assessment and help learners to improve their communicative skills.

Keywords: CLIL, language/content integration, formative evaluation, self-assessment, peer assessment, communicative competence, rubrics, oral performance, spirit of collaboration, autonomy, metacognition, interlanguage, motivation.

Riassunto

La nostra ricerca ha per oggetto uno studio sull'applicazione della valutazione formativa, "formatrice" in francese, alla metodologia CLIL e più precisamente nell'ambito dell'orale di Storia in francese. Questo acronimo si riferisce a qualsiasi situazione di apprendimento che implichi l'integrazione di un contenuto disciplinare e di una lingua straniera che funga da vettore. In Italia, come nella maggior parte dei paesi, i corsi CLIL sono tenuti da insegnanti di disciplina, per i quali risulta spesso complicato gestire la dimensione linguistica. In effetti il CLIL rappresenta una sfida sotto diversi punti di vista, ma è la valutazione orale che pone le maggiori difficoltà, in particolare per quanto riguarda gli aspetti linguistici.

I risultati della nostra inchiesta confermano questa situazione e sottolineano in numerose occasioni la complessità della valutazione in CLIL a causa della doppia valenza lingua/disciplina. Come risolvere questo problema? Come rendere la valutazione meno complicata per gli insegnanti e più utile affinché gli alunni comprendano l'origine dei loro errori? Quali potrebbero essere le pratiche valutative più adatte a questa metodologia? Esistono strumenti che potrebbero essere utili agli insegnanti e agli alunni.

Abbiamo condotto un'inchiesta nelle classi CLIL Storia istituzionali, cioè quelle in cui l'insegnante aveva seguito i corsi CLIL organizzati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e delle Ricerche. La nostra inchiesta si è svolta in due fasi attraverso questionari online, rivolti sia agli alunni che ai loro insegnanti. Nella prima fase abbiamo proposto un questionario più generale sul CLIL e sulla valutazione orale, abbiamo poi creato delle rubriche valutative, di autovalutazione e di covalutazione tra pari che i partecipanti hanno utilizzato per diversi mesi durante le produzioni orali e con il questionario della seconda fase ci siamo focalizzate sugli effetti del loro utilizzo. Attraverso la nostra ricerca vogliamo così determinare se i metodi che sottendono la valutazione formativa sono pertinenti con le indicazioni metodologiche CLIL, per proporre delle piste affinché la valutazione orale diventi meno complessa e aiuti gli alunni a progredire nella loro competenza comunicativa.

Parole chiave: CLIL, integrazione lingua/disciplina, valutazione formativa, autovalutazione, co-valutazione tra pari, competenza comunicativa, rubrica valutativa, produzione orale, spirito di collaborazione, autonomia, metacognizione, interlingua, motivazione.

Abréviations

EMILE : Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère

CLIL : Content and Language Integrated Learning

DNL : Discipline Non Linguistique/Disciplina Non Linguistica

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

B1/B2/C1/C2 : niveaux du CECRL

L2 : langue étrangère

LS : lingua straniera (langue étrangère)

MIUR : Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche

EsaBac : acronyme formé de Esa(me di Stato) et Bac(calauréat)

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

BICS : *Basic Interpersonal Communicative Skills*

CALP : *Cognitive Academic Language Proficiency*

Table des matières

Introduction	12
PREMIÈRE PARTIE - La méthodologie EMILE hier et aujourd'hui	18
CHAPITRE 1 - Éléments historiques	19
1. Premières formes de la méthodologie EMILE	19
1.1. La notion d'immersion linguistique VS l'approche EMILE	20
2. L'apparition de l'EMILE en Europe	21
3. Les nombreux acronymes pour désigner l'EMILE à partir des années 1990	22
CHAPITRE 2 - La méthodologie EMILE et les actions de politique linguistique en Europe	24
1. Propositions en matière d'EMILE et d'enseignement des langues étrangères	24
1.1. Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »	24
1.2. Les Programmes Socrates, Erasmus et Comenius	25
1.3. Réseaux et projets européens pour promouvoir l'EMILE	25
1.4. Le Plan d'action 2004-2006, les rapports Eurydice 2006 et 2012	26
2. L'EMILE dans l'école secondaire de deuxième degré en Italie	28
2.1. Le profil de l'enseignant EMILE	29
2.2. Des premières formations EMILE auprès de la Ca' Foscari de Venise à la diffusion dans les autres universités italiennes	31
3. Diversification des disciplines VS hégémonie de la langue anglaise	32
4. L'avantage économique de l'EMILE	32
CHAPITRE 3 - L'EMILE et les effets bénéfiques du bi/plurilinguisme	34
1. L'enseignement dans les situations de bilinguisme des zones de frontières	34
2. Anciens préjugés VS bénéfices du bilinguisme	35
3. Effets positifs de l'EMILE	36
3.1. Bénéfices du point de vue cognitif	37
3.2. Bénéfices du point de vue linguistique	38

3.3. Bénéfices du point de vue culturel et social.....	38
CHAPITRE 4 - Traits pertinents de la méthodologie EMILE	40
1. Le double défi cognitif	40
2. L'influence de Krashen sur la méthodologie EMILE	41
3. L'efficacité de la méthodologie EMILE et les 4 principes de Do Coyle	44
4. Le contenu	45
5. La communication	46
5.1. Le binôme <i>BICS-CALP</i> et l'importance du contexte	47
6. La cognition	48
6.1. Opérations cognitives de bas niveau et de haut niveau	49
7. La culture.....	49
8. Les cinq degrés de l'approche EMILE selon Paolo E. Balboni	50
CHAPITRE 5 - Caractéristiques des cours EMILE	54
1. L'EMILE, une méthodologie qui laisse une grande liberté	54
2. Travail préparatoire, organisation des cours et supports	55
3. La participation active des élèves.....	55
4. La coopération entre les enseignants	56
5. L'utilisation de documents authentiques : flexibilité cognitive et métacognitive.....	57
5.1. La difficulté de la recherche du matériel.....	58
6. <i>Input compréhensible</i> : stratégies et procédures méthodologiques.....	59
7. Les concepts du <i>noticing</i> et de l' <i>output compréhensible</i>	61
CHAPITRE 6 - L'évaluation dans la méthodologie EMILE	63
1. La complexité de l'évaluation en EMILE	63
1.1. Une évaluation intégrée dans le respect de la double référence langue/discipline	65
1.2. Une nouvelle tendance dans l'importance donnée à la dimension de la langue en EMILE.....	66
1.3. L'attitude tolérante de l'EMILE face à l'erreur linguistique	69
2. Formats et rubriques (<i>rubrics</i>).....	71

2.1. Modalités d'évaluation à l'écrit et à l'oral.....	77
DEUXIÈME PARTIE - La recherche : cadre méthodologique et critères suivis pour la création des rubriques utilisées pendant l'enquête	80
CHAPITRE 1 - Cadre méthodologique	81
1. Objet de recherche.....	81
2. Problématique.....	82
3. Questions de recherche	83
4. Hypothèses.....	84
5. Choix méthodologiques et instruments pour la collecte des données	86
6. Objectifs de notre recherche.....	91
7. Difficultés spécifiques.....	92
CHAPITRE 2 - Création des rubriques d'évaluation, d'autoévaluation et de co-évaluation entre pairs....	94
1. Théories de Krashen VS équilibre entre l'attention à la forme de la langue et au contenu	94
2. Critères suivis pour la création des rubriques	97
3. La rubrique d'autoévaluation pour les élèves et son homologue d'hétéroévaluation pour les enseignants	99
4. Les deux rubriques de co-évaluation entre pairs	101
5. La rubrique pour l'évaluation du travail de co-évaluation entre pairs de la part de l'enseignant EMILE	106
6. But de la coopération entre l'enseignant EMILE et son collègue de L2	107
7. Remarques	109
TROISIÈME PARTIE - L'enquête à travers les questionnaires en ligne : présentation du corpus et analyse des données	111
<i>Nuages de mots formés avec les mots-clés des réponses ouvertes.....</i>	112
CHAPITRE 1 - Cadre général de l'EMILE Histoire en Ligurie à travers le questionnaire en ligne auprès des élèves pendant l'année scolaire 2015/2016	114
1. Présentation du corpus	114

2. Analyse des données de la première étape de l'enquête dans toutes les classes EMILE Histoire.....	115
3. Conclusion partielle.....	126
CHAPITRE 2 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe de contrôle des élèves EMILE Histoire	129
1. Présentation du corpus des élèves.....	129
2. Analyse des données du premier questionnaire complété par le groupe de contrôle des élèves et comparaison avec les résultats du cadre général 2016	130
3. Conclusion partielle.....	140
CHAPITRE 3 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe de contrôle des enseignants EMILE Histoire	142
1. Présentation du corpus : profil des enseignants	142
2. Analyse des données du premier questionnaire complété par le groupe de contrôle des enseignants et comparaison avec les résultats du cadre général et du groupe de contrôle des élèves	143
3. Conclusion partielle.....	159
CHAPITRE 4 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe expérimental des élèves EMILE Histoire	162
1. Présentation du corpus	162
2. Analyse des données du deuxième questionnaire complété par le groupe expérimental des élèves après l'utilisation des rubriques évaluatives	163
3. Conclusion partielle.....	172
CHAPITRE 5 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe expérimental des enseignants EMILE Histoire	175
1. Analyse des données du deuxième questionnaire complété par le groupe expérimental des enseignants après l'utilisation des rubriques évaluatives et comparaison avec les résultats du groupe expérimental des élèves.....	175
2. Conclusion partielle.....	189
QUATRIÈME PARTIE - Expérience sur le terrain : simulation d'un cours EMILE avec les futurs enseignants de Ligurie.....	192
Les cours de méthodologie sur l'évaluation en EMILE donnés aux futurs enseignants.....	193

1. Présentation du cours	193
2. Structure du cours	195
2.1. Le groupe de Savone : remarques sur les déclarations des enseignants lors du cours en présence et sur leurs réflexions dans le forum	199
2.2. Le groupe de Gênes : remarques sur les déclarations des enseignants lors du cours en présence et sur leurs réflexions dans le forum	206
2.3. Remarques générales	213
3. Le choix des épreuves finales	216
Conclusion générale	221
Bibliographie	228
Index des auteurs	242
Index des notions	243
ANNEXES	245
Annexe 1 : graphiques des élèves du cadre général EMILE Histoire 2016	246
Annexe 2 : graphiques du groupe de contrôle des élèves EMILE Histoire	269
Annexe 3 : graphiques du groupe de contrôle des enseignants EMILE Histoire	287
Annexe 4 : graphiques du groupe expérimental des élèves EMILE Histoire	302
Annexe 5 : graphiques du groupe expérimental des enseignants EMILE Histoire	313
Annexe 6 : mél adressé à tous les élèves pour leur expliquer l'esprit encourageant des rubriques avant leur utilisation.....	324
Annexe 7 : mél d'explication sur l'utilisation des rubriques adressé aux enseignantes EMILE	325
Annexe 8 : témoignage d'une enseignante qui a participé à l'enquête.....	327

Introduction

Depuis une trentaine d'années la politique linguistique de l'Europe met l'accent sur la nécessité de promouvoir le plurilinguisme avec au moins deux langues étrangères chez tous les citoyens de l'Union européenne dès leur plus jeune âge. Dans ce cadre, l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (désormais EMILE) est considéré comme une méthodologie particulièrement efficace, car outre ses bénéfices au niveau linguistique et communicatif, il a plusieurs effets positifs aussi du point de vue cognitif, culturel et social. En EMILE la langue n'est pas un objet d'apprentissage, mais un outil pour réfléchir et s'exprimer dans d'autres disciplines. Le fait de penser dans une langue étrangère et de l'utiliser pour apprendre une autre discipline favorise le développement d'habiletés cognitives complexes. En effet, en plus du double défi langue/discipline, l'EMILE se propose d'amener les élèves à mieux gérer leurs ressources cognitives et métacognitives afin d'améliorer leurs capacités d'apprentissage. Quand on étudie une langue on entre inévitablement en contact avec ses valeurs culturelles. En favorisant le plurilinguisme l'EMILE favorise également le pluriculturalisme, ce qui contribue à promouvoir la compréhension interculturelle en rendant les individus de plus en plus ouverts et respectueux envers les autres cultures. En plus de ces avantages, cette approche répond parfaitement au besoin d'immédiateté qui traverse notre société : les apprenants, en particulier quand ils sont jeunes, ne veulent plus attendre sans une application immédiate, ils veulent s'exprimer dans une langue sans attendre de la parler correctement. L'EMILE satisfait cette exigence et en plus permet d'utiliser les langues étrangères dans des situations qui apparaissent plus pratiques, ce qui en accroît l'intérêt.

Toutefois, même si l'EMILE représente une importante innovation dans l'enseignement/apprentissage des langues, plusieurs chercheurs admettent que l'évaluation dans cette approche n'a pas suivi le même rythme et ils reconnaissent que les modèles traditionnels d'évaluation pour les langues s'avèrent parfois inefficaces. (Balboni, 2014 ; Barbero, 2005 ; Coonan, 2012 ; Serragiotto, 2014 ; Clegg, 2005 ; Coyle, 2010). La double référence langue/discipline de l'EMILE rend l'évaluation particulièrement complexe, surtout à l'oral, et il n'existe aucune ligne de conduite partagée pour aider les enseignants à assurer une évaluation intégrée des deux dimensions. Dans le cas de l'école secondaire de deuxième degré en Italie, où se situe notre travail de recherche, les enseignants EMILE sont des enseignants de discipline qui, de ce fait, arrivent à bien gérer et évaluer le contenu, mais qui ont souvent beaucoup de difficultés à prendre en compte les aspects linguistiques. Les difficultés des enseignants ont des

répercussions sur les élèves qui se sentent à la fois démotivés, quand leurs efforts à exprimer un contenu dans une langue étrangère ne sont pas reconnus, et insatisfaits, car ils voudraient travailler davantage la dimension linguistique pour améliorer leurs compétences communicatives.

Ces différents constats nous amènent à nous demander quelle démarche évaluative à l'oral permet une interaction détendue et s'adapte le mieux à la méthodologie EMILE à l'oral. De plus, à partir de cette interrogation centrale, d'autres questions se posent également : comment pourrait-on satisfaire l'exigence des élèves de comprendre leurs erreurs linguistiques afin de progresser et, en même temps, aider les enseignants dans leur tâche évaluative si compliquée en EMILE ? Existe-t-il une démarche évaluative qui réponde aux principes fondamentaux de l'EMILE et développe donc chez l'apprenant son autonomie, sa conscience métacognitive, son esprit de collaboration et son sens de responsabilité ? Y a-t-il des instruments utiles pour les enseignants dans la gestion de la dimension linguistique lors de l'évaluation à l'oral et en mesure de faire réfléchir les élèves sur leurs difficultés et leur processus d'apprentissage ?

Nous faisons l'hypothèse que les démarches de l'évaluation formatrice, en particulier l'autoévaluation et la co-évaluation entre pairs, sont les plus adaptées à l'EMILE et à l'évaluation de sa dimension linguistique à l'oral. Plus spécifiquement nous supposons que si on appliquait ces démarches, qui demandent une participation active des élèves, on trouverait la solution à de nombreuses problématiques : elles répondent avant tout à l'importance attribuée par l'EMILE à développer des stratégies métacognitives et l'autonomie chez les apprenants, elles leur permettraient donc de mieux gérer leurs erreurs, ce qui les rendrait plus responsables de leur apprentissage. En s'appropriant des critères d'évaluation de la dimension de la langue non seulement ils amélioreraient leurs compétences communicatives, mais ils aideraient aussi leurs enseignants à surmonter certaines de leurs difficultés concernant l'évaluation des aspects linguistiques. La collaboration des élèves s'avèrerait être utile à tout le monde et satisferait aussi bien leur exigence de réfléchir davantage sur la forme de la langue, que celle des enseignants d'avoir un support à ce niveau. Mais cette attention à la dimension linguistique ne serait-elle pas contre la *rule of forgetting* de Krashen, qui est à la base de la méthodologie EMILE ? Certainement les cours EMILE ne doivent pas devenir des cours de langues, mais notre enquête a montré que les élèves ne sont pas si gênés par quelques analyses et quelques approfondissements d'ordre linguistique et qu'au contraire ils les réclament. Ils considèrent, en effet, qu'autrement cette méthodologie ne leur permettrait pas de progresser à ce niveau. Au début de l'expérimentation EMILE il y a eu une sorte de malentendu qui a amené à une certaine incohérence : le but de cette approche a toujours été celui d'améliorer les compétences communicatives alors qu'on ne

donnait que très peu d'importance à la langue. Le fait que l'EMILE se veut très tolérant envers les erreurs linguistiques ne signifie pas qu'il faut les ignorer totalement et qu'il faut éviter toute analyse de ce type d'erreurs. La tendance actuelle est celle de donner plus de place à la dimension linguistique de cette méthodologie, il s'agit de mitiger la *rule of forgetting* de Krashen et de garder un équilibre entre les deux composantes. Les résultats de notre enquête corroborent cette nouvelle tendance.

Pour vérifier si nos hypothèses sur les effets des démarches de l'évaluation formatrice pouvaient être confirmées nous avons mené une enquête centrée sur les effets de l'utilisation à l'oral de nos rubriques d'autoévaluation et de co-évaluation entre pairs. Ces rubriques considéraient exclusivement la dimension de la langue afin de permettre de mieux recueillir, corriger, gérer et analyser les aspects linguistiques, ce qui nous a aussi permis de répondre concrètement aux exigences des enseignants et des élèves. Après avoir fait passer un premier questionnaire en ligne plus général, aussi bien du côté des enseignants que de celui des élèves (qui dans un premier temps ont donc représenté les groupes de contrôle), nous avons distribué nos rubriques et demandé aux participants de notre enquête de les utiliser pendant plusieurs mois. Nous avons enfin envoyé un deuxième questionnaire aux groupes de contrôle des élèves et des enseignants (qui sont ainsi devenus les groupes expérimentaux). Les questionnaires adressés aux élèves et à leurs enseignantes étaient assez similaires, pour pouvoir faire des comparaisons, mais pas identiques, car parfois nous voulions enquêter des aspects différents. Ces questionnaires nous ont donné des résultats très intéressants et parfois inattendus.

L'ensemble de ce travail est organisé en quatre parties.

La première partie est consacrée à notre cadre théorique : dans le premier chapitre nous présentons le contexte de l'EMILE en dressant d'abord un aperçu diachronique, avec des références aux premiers exemples de cette méthodologie et en présentant ensuite son évolution jusqu'à la forme que l'on connaît aujourd'hui.

Le chapitre 2 s'attache à situer l'EMILE dans le cadre des différentes initiatives en matière de politique linguistique en Europe : il s'avère que sa diffusion est de plus en plus importante et que, malgré quelques variantes, la presque totalité des pays européens ont investi sérieusement dans cette méthodologie et ont fait le choix de l'introduire dans leurs institutions scolaires. Étant donné que notre travail de recherche et notre enquête se situent en Italie, nous avons consacré plus d'attention à la situation de l'EMILE dans ce pays.

Nous avons considéré utile, dans le chapitre 3 sur les effets bénéfiques de l'EMILE et du bi/plurilinguisme, de rappeler brièvement que cette méthodologie s'est développée à partir de bases théoriques bien établies et d'expériences d'enseignement qui ont une longue tradition, celles notamment des zones de frontières, où l'apprentissage des disciplines dans une langue étrangère, ou seconde, est présent depuis de longue date. Nous pouvons le confirmer, en étant née et en ayant fait toutes nos études en Vallée d'Aoste. Comme l'enseignement bilingue, l'EMILE a eu aussi quelques détracteurs, surtout au début, mais aujourd'hui nous pouvons affirmer que rares sont ceux qui ne voient pas ses avantages du point de vue linguistique, cognitif, socio-culturel et même économique : c'est ce que nous avons voulu montrer en décrivant les effets positifs de cette méthodologie.

Avec le chapitre 4 nous entrons plus en détail dans les caractéristiques de l'EMILE, en affrontant des aspects comme le double défi cognitif dû à sa double dimension langue/discipline et en exposant certaines théories de chercheurs, tels que Stephen Krashen et Do Coyle, qui ont profondément influencé cette approche. Dans ce chapitre nous évoquons l'importance de la célèbre *rule of forgetting* de Krashen et de sa théorie du surgissement du *filtre affectif* (sur lesquelles nous revenons à maintes reprises dans notre thèse). En exposant les quatre principes clés de Do Coyle, connu comme le 4C's, Contenu, Communication, Cognition et Culture, nous affrontons d'autres concepts fondamentaux de la méthodologie EMILE, comme le *binôme BICS-CALP* (*Basic Interpersonal Communicative Skills* et *Cognitive Academic Language Proficiency*) et leur rapport avec les opérations cognitives de bas niveau (*lower-order thinking skills*) et de haut niveau (*higher-order thinking skills*). Nous terminons le chapitre avec le schéma de Paolo E. Balboni, car nous considérons qu'il représente très clairement le concept qu'il n'y a pas qu'une seule modalité EMILE et que, même s'il y en a une qui est meilleure, il existe différents degrés.

Le chapitre 5 donne un aperçu plus "pragmatique" des cours EMILE en présentant des informations sur des aspects pratiques comme l'importance de bien préparer et organiser la leçon afin de surmonter l'obstacle du double défi cognitif, la difficulté de repérer et adapter le matériel (qui devrait être constitué de documents authentiques), ou encore l'importance de trouver les stratégies pour respecter le principe de la *compréhensibilité de l'input*. Nous soulignons également qu'une participation active des élèves et une collaboration efficace entre les enseignants sont fondamentales pour la bonne réussite d'un cours EMILE.

Le chapitre 6 sur l'évaluation en EMILE conclut la première partie de notre thèse. Nous évoquons d'abord la complexité de l'évaluation en EMILE à cause de sa double référence et nous exposons les raisons pour lesquelles on assiste à une nouvelle tendance qui, tout en privilégiant

la transmission du contenu et la compétence communicative, donne de plus en plus d'importance à une réflexion sur les erreurs linguistiques et sur les aspects liés à la forme de la langue. Nous expliquons pourquoi dernièrement l'on tend à mitiger la *rule of forgetting* de Krashen et à trouver des stratégies pour faire en sorte que les apprenants puissent progresser davantage, et plus vite, dans leurs compétences linguistiques et communicatives. Nous nous attachons toutefois à expliquer que donner plus de place à la dimension linguistique et à une réflexion sur la langue ne signifie pas arrêter d'être tolérants envers l'erreur. Nous présentons enfin les différents types de formats et de rubriques évaluatives en montrant les plus adaptés à l'EMILE et en insérant aussi un exemple des rubriques que nous avons créées pour notre enquête (les autres rubriques se trouvent dans les annexes).

La deuxième partie de cette étude est consacrée au cadre méthodologique de notre recherche et à la présentation des critères que nous avons suivis pour la création des rubriques évaluatives. Dans le premier chapitre nous évoquons d'abord l'objet de notre recherche, soit l'évaluation et la gestion des erreurs linguistiques à l'oral en EMILE Histoire. Nous affrontons ensuite la problématique, avec nos questions de recherche, et les hypothèses que nous avons formulées pour tenter de trouver une solution à cette problématique. Nous exposons par la suite nos choix méthodologiques et les instruments que nous avons utilisés pour la collecte des données de notre enquête. Successivement nous nous attachons à présenter les objectifs de notre recherche et nous décrivons enfin les difficultés que nos choix méthodologiques ont comportées pour la réalisation de notre projet de recherche.

Le chapitre 2 est consacré aux rubriques que nous avons élaborées pour la seconde phase de notre enquête. Nous expliquons leur cohérence avec la nouvelle tendance de la méthodologie EMILE, celle notamment de privilégier sa dimension linguistique, et nous exposons les critères suivis pour leur création. Nous soulignons leur esprit encourageant, leur côté ludique ainsi que leur but de développer chez les élèves leur autonomie et leur conscience métacognitive. Nous mettons enfin en évidence que ces rubriques envisagent de favoriser la collaboration entre les élèves et leurs enseignants et aussi entre collègues.

Nous consacrons la troisième partie de notre thèse à l'analyse des données de notre enquête menée à travers des questionnaires en ligne : nous l'introduisons avec deux *nuages de mots* créés à partir des mots-clés des réponses ouvertes.

Le chapitre 1 propose le cadre général de l'EMILE Histoire en Ligurie en 2016. Le corpus est constitué, en effet, de toutes les classes où l'enseignant avait suivi les cours EMILE organisés par le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche. Outre à nous offrir des données

significatives sur la perception de cette méthodologie par un grand nombre d'élèves (nous avons reçu 116 questionnaires complétés), cette première étape de notre enquête nous a servi pour comprendre comment procéder, sur quels aspects enquêter et comment configurer le deuxième questionnaire.

Dans le chapitre 2 nous présentons les résultats du premier questionnaire adressé au groupe de contrôle des élèves et dans le chapitre 3 ceux du premier questionnaire des enseignantes. Pour ces deux questionnaires, plus généraux sur la méthodologie EMILE et sur l'évaluation à l'oral, nous faisons des comparaisons afin de mettre en évidence s'il y a des écarts concernant la vision des deux groupes sur un même sujet.

Les chapitres 4 et 5 regroupent les résultats du deuxième questionnaire, où les groupes de contrôle deviennent aussi, après qu'ils ont utilisé nos rubriques évaluatives pendant plusieurs mois, des groupes expérimentaux. Ce deuxième questionnaire enquête sur le ressenti par rapport aux effets de cette utilisation : nous voulons ainsi vérifier si les hypothèses que nous avons émises sur l'utilité des rubriques d'autoévaluation et de co-évaluation pour résoudre certaines problématiques étaient correctes. Le deuxième questionnaire des enseignants est élaboré sur la base de celui des élèves et présente même plusieurs questions identiques, ce qui nous permet de voir très clairement les deux perceptions des groupes expérimentaux. Le chapitre 5 conclut la partie dédiée à notre enquête.

Enfin, dans la quatrième partie nous décrivons notre expérience en tant que chargée des cours de méthodologie sur l'évaluation et l'autoévaluation adressés aux futurs enseignants EMILE de Ligurie. Nous exposons quelles stratégies nous appliquons afin de simuler le plus "authentiquement" possible un cours selon l'approche EMILE.

PREMIÈRE PARTIE

La méthodologie EMILE hier et aujourd'hui

CHAPITRE 1 - Éléments historiques

Depuis plus d'un quart de siècle l'Europe donne une importance capitale à la défense de la diversité linguistique et culturelle en promouvant une éducation bi/plurilingue et un enseignement intégré d'un contenu et d'une langue. Nous verrons dans ce premier chapitre que la méthodologie EMILE connaît une grande renommée à partir des premières années 1990, mais qu'elle est beaucoup plus ancienne et remonte même à l'Antiquité.

1. Premières formes de la méthodologie EMILE

Les hommes ont depuis toujours eu l'exigence de communiquer entre eux pour des raisons diplomatiques, économiques, militaires ou culturelles et ils ont appris les langues tout naturellement grâce aux contacts directs avec l'étranger. Grâce à l'invention de l'écriture, en 3300 av. J.C. environ, nous avons pu recueillir des témoignages qui attestent que les premiers grands empires de l'humanité étaient bi/plurilingues, alors que le monolinguisme ne représentait qu'une exception. Selon Germain (1993, pp. 22-26) ce seraient les Akkadiens qui, à partir de 3000 av. J.C., ont donné le premier exemple d'un enseignement bilingue de type immersif en apprenant la langue des Sumériens en tant qu'instrument de promotion sociale. Nous pouvons aussi affirmer aujourd'hui que non seulement les Akkadiens apprenaient le sumérien en tant que discipline à part entière, mais qu'ils l'utilisaient même en tant que langue véhiculaire pour apprendre d'autres disciplines comme la géographie, les mathématiques, ou la botanique. Ce témoignage démontre que l'utilisation des langues véhiculaires est l'un des emplois les plus anciens pour apprendre les langues : l'EMILE ne serait donc pas une "invention" si récente !

Ainsi que les Akkadiens qui avaient appris le sumérien, les Romains ont choisi le grec comme langue seconde, considérée comme une langue très prestigieuse. Le bilinguisme représentait une importante source d'enrichissement, il était pratiqué à la maison depuis l'enfance et ensuite à l'école. Dans l'enseignement supérieur l'apprentissage d'une langue d'usage quotidien ne satisfaisait plus les élèves qui voulaient désormais apprendre la langue des grands écrivains classiques. Pour cette raison l'enseignement de plusieurs disciplines, comme la philosophie et la médecine, ne pouvait se faire qu'en grec.

Au Moyen-âge, dans les monastères et dans les autres institutions scolaires on enseignait exclusivement le latin. Le latin représentait la langue de la théologie, du droit et de la philosophie.

Germain (1993, p. 54) écrit que c'est à partir du XII^{ème} siècle que les premières écoles laïques apparaissent sous l'initiative de marchands qui voulaient éduquer les futures générations de marchands en langues dites vulgaires, comme le français, l'italien ou l'espagnol. En même temps ceux qui n'avaient pas la possibilité d'aller à l'école apprenaient les langues en milieu naturel en communiquant avec des locuteurs natifs, le plus souvent pour des raisons commerciales et professionnelles. Ils devenaient ainsi bilingues et même plurilingues.

L'éducation bilingue existe donc depuis très longtemps, mais elle s'était toujours adressée aux élites. Ce n'est que plus récemment que l'on a compris l'importance de démocratiser ce type d'enseignement et de le rendre accessible à tout le monde : la diffusion de plus en plus répandue de l'EMILE en est le témoignage.

1.1. La notion d'immersion linguistique VS l'approche EMILE

Les premiers projets et activités d'immersion linguistique, expression introduite par Wallace E. Lambert, sont nés au début des années 1960 au Québec afin de permettre aux élèves anglophones d'apprendre la langue et la culture de la minorité française. Il s'agissait de l'initiative d'associations de parents d'élèves qui ont demandé aux institutions éducatives d'expérimenter de nouvelles méthodologies pour améliorer les résultats peu satisfaisants de l'enseignement du français : c'est ainsi que les éducateurs ont opté pour les programmes d'immersion linguistique. Le parcours canadien a été suivi surtout aux États-Unis, en Australie et au Japon. Au cours des années 1970 et 1980 ce parcours d'enseignement en immersion a eu un grand succès et il a beaucoup influencé le développement de l'enseignement bilingue, mais l'expérience canadienne ne s'adaptait pas à la situation linguistique de l'Europe et donc ce type d'enseignement en immersion n'a pas pu être appliqué de la même manière. À ce propos Cuq (2003, dir., pp. 126-127), dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, donne cette définition :

IMMERSION – Au départ, l'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible. Depuis, le terme désigne le fait d'enseigner des matières scolaires dans une autre langue que la langue maternelle. L'approche immersive est née au Canada, [...]. La notion d'immersion recouvre donc des situations très diverses : langue majoritaire ou minoritaire, langue maternelle des enfants ou langue seconde ou encore

étrangère, enseignement complètement bilingue ou consistant en un petit nombre d'heures dans la langue.

Tout en ne prévoyant pas une immersion totale "à la canadienne", la méthodologie EMILE, avec son enseignement de certaines matières à travers une langue étrangère, peut être tout à fait considérée comme une forme d'enseignement en immersion linguistique. L'EMILE possède certes ses spécificités méthodologiques, mais il présente aussi plusieurs caractéristiques en commun avec l'enseignement bilingue et en immersion, en premier lieu l'importance donnée à l'authenticité (des communications, des documents, de l'évaluation, etc.).

2. L'apparition de l'EMILE en Europe

Comme le rappelle le rapport Eurydice *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* (2006, p. 14), les premiers exemples d'enseignement EMILE étaient liés à des composantes politiques, administratives, géographiques ou encore démographiques. Sur le plan historique l'on atteste les premières apparitions de l'EMILE dans les pays qui présentaient plusieurs langues officielles, comme par exemple le Luxembourg, et cela déjà à partir du XIX^{ème} siècle. Vers 1950 des expériences EMILE apparaissent en Allemagne, en Hongrie ou en Pologne, mais en général il ne s'agissait que d'un enseignement dans des langues régionales ou minoritaires.

Jusqu'aux années 1970 l'enseignement bilingue de type EMILE ne concernait qu'un petit nombre d'élèves appartenant à des contextes linguistiques ou sociaux particuliers, comme les régions frontalières ou bilingues. Nous avons fait personnellement cette expérience quand nous fréquentions l'école primaire en Vallée d'Aoste, où, à côté des cours de français traditionnels, nous étudions en français aussi l'histoire et la géographie valdôtaines. Dans notre région bilingue c'était une pratique courante pour augmenter les heures d'immersion dans la langue française sans augmenter le temps passé à l'école, dans une logique qui a anticipé l'EMILE. Successivement il y a eu une période où pour des raisons politiques l'enseignement de la langue française en Vallée d'Aoste a été combattu, mais aujourd'hui, aussi grâce à une approche reconnue comme l'EMILE, nous arrivons à sauvegarder notre patrimoine francophone et à promouvoir même le plurilinguisme souhaité par la politique européenne.

Comme nous l'avons vu, pendant les années 1970 et 1980 l'enseignement bilingue a été marqué par l'immersion linguistique canadienne, qui, tout en étant peu applicable en Europe, a eu le mérite de pousser beaucoup de chercheurs à s'interroger et à travailler sur le sujet.

L'approche de type EMILE, appliquée aux langues étrangères (et non seulement aux langues régionales et minoritaires) a été ensuite introduite dans plusieurs systèmes scolaires nationaux et les dates diffèrent en fonction des pays. Pour ce qui concerne la France, les premières sections bilingues sont nées dans les années 1960, à la suite d'un accord entre la France et l'Allemagne. En 1992 ont été créées les sections européennes ou de langues orientales (SELO) et depuis lors elles n'ont cessé de se multiplier (l'anglais avec l'allemand, l'espagnol et l'italien rassemblent près de 99% des élèves, mais il faut préciser qu'actuellement les sections les plus nombreuses sont en anglais, rassemblant environ 50% de l'ensemble des élèves SELO).

Même si en Europe l'EMILE n'est pas encore aussi généralisé qu'au Luxembourg ou à Malte, où la totalité des établissements scolaires ont adopté cette méthodologie, il est évident que de plus en plus de pays croient à la validité de l'EMILE et l'utilisent dans leurs écoles. D'après le rapport Eurydice *Chiffres clés de l'éducation 2012* (2012, p. 39) seulement le Danemark, la Grèce, l'Islande et la Turquie n'enseignent pas encore selon cette approche, toutefois déjà pendant l'année 2011/2012 il y a eu un premier projet pilote de géographie en anglais dans une école primaire publique à Evosmos, dans le nord de la Grèce. Il ne s'agissait que d'une première tentative, mais cela démontre une importante ouverture envers cette approche qui, d'après les témoignages les plus récents, ne cesse d'augmenter.

3. Les nombreux acronymes pour désigner l'EMILE à partir des années 1990

À partir des années 1990 l'enseignement bilingue s'est définitivement démocratisé et c'est à ce moment-là que les différents acronymes sont apparus : pour la plupart des chercheurs, comme David Marsh et Anne Maljers, l'acronyme CLIL a été créé en 1994, alors que pour d'autres il n'est apparu qu'en 1996. Cet acronyme a été retenu car il présente l'avantage de regrouper en toute parité sous une même appellation l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et d'une discipline non linguistique.

García et Baetens Beardsmore (2009, p. 208) affirment que l'on connaît plus de 30 dénominations différentes pour désigner cette méthodologie éducative où la langue étrangère est un outil pour apprendre une discipline et où l'apprentissage est simultané et complémentaire : en espagnol on connaît l'EMILE sous l'acronyme AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), en allemand il existe de nombreuses dénominations comme par exemple *Fächerübergreifender deutschsprachiger Unterricht* et *Fremdsprachiger Fachunterricht*. En Italie

l'on préfère l'acronyme CLIL en anglais, même s'il existe l'acronyme ALID (*Apprendimento di Lingua Intergrato nella Disciplina*), DNL (*Disciplina Non Linguistica*) ou encore l'expression *Lingua straniera veicolare*. La Commission européenne encourage à utiliser la dénomination CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ou EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*) dans les pays francophones, où l'on retrouve aussi les deux dénominations unies sous la forme CLIL/EMILE ou vice-versa. Sur le plan européen on tend à éviter l'expression « éducation bilingue », qui dans certains pays peut avoir des connotations négatives, ainsi que les acronymes DNL (*Discipline Non Linguistique*), DdNL (*Discipline dite Non Linguistique*), DEL2 (*Discipline Enseignée en L2*), etc. En tout cas dans tous les documents du Conseil de l'Europe consacrés à la question du plurilinguisme ce sont désormais les appellations CLIL ou EMILE (choisie pour cette thèse) qui occupent une place dominante.

Le rapport Eurydice (2006, p. 7), commandité par la Commission européenne, a contribué à diffuser pour la langue française l'acronyme EMILE et il en donne la définition suivante :

L'acronyme EMILE [...] véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, [...], la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il y ait de préséance de l'une sur l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement : l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général.

Cet acronyme s'applique donc à toute situation d'enseignement/apprentissage impliquant l'intégration d'un contenu disciplinaire et d'une langue étrangère qui sert de vecteur. Nous expliciterons cet aspect, qui rend l'approche EMILE particulièrement efficace, dans le chapitre 4 et plus spécifiquement quand nous évoquerons la *rule of forgetting* ou *forgetting principle* de Krashen (chapitre 4, paragraphe 2).

À cause de ce double défi, clairement explicité dans le rapport Eurydice, les enseignants doivent être bien conscients de la spécificité de cette méthodologie et des objectifs à atteindre pour ne pas décourager ou démotiver leurs apprenants.

CHAPITRE 2 - La méthodologie EMILE et les actions de politique linguistique en Europe

Dans ce chapitre nous évoquerons les nombreuses initiatives en matière de politique linguistique. Depuis les années 1950 le Conseil de l'Europe est engagé dans la promotion de l'enseignement des langues et dans la recherche d'innovations méthodologiques, ce qui a permis d'arriver à élaborer le concept fondamental d'éducation plurilingue et interculturelle où l'EMILE prend de plus en plus d'importance.

1. Propositions en matière d'EMILE et d'enseignement des langues étrangères

À partir de 1958 la Communauté Économique Européenne (CEE) a voulu promouvoir la diversité linguistique et le plurilinguisme en Europe et une vingtaine d'années plus tard une proposition de la Commission européenne recommandait l'enseignement à l'école dans au moins deux langues. Cette proposition a été rendue officielle par l'Union européenne avec la *Résolution du Conseil de 1995* qui est considéré comme l'un des premiers textes fondamentaux en matière d'EMILE. Ce texte soulignait la nécessité de méthodes pédagogiques innovantes et il promouvait en particulier l'enseignement dans une langue étrangère de certaines matières du programme d'étude. Nous avons vu que c'est surtout à partir des années 1990 que l'Union européenne, à travers la Commission européenne, basée à Bruxelles et le Conseil de l'Europe, basé à Strasbourg, a commencé à lancer d'importantes initiatives dans le domaine EMILE.

1.1. Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »

Dans la même année de l'importante *Résolution du Conseil de 1995*, la Commission européenne dans le *Livre Blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre ; vers la société cognitive »* a mis l'accent sur le besoin d'idées novatrices pour promouvoir le plurilinguisme dans trois langues chez tous les citoyens de l'Union européenne : il s'agit du principe 1+2, une langue maternelle + 2 langues étrangères. Après avoir souligné l'importance d'un enseignement précoce des langues étrangères, dès le niveau pré-scolaire afin de développer

les capacités d'analyse, ainsi que d'élargir l'horizon culturel, Le *Livre Blanc* (1995, p. 54) aborde aussi l'importance de l'approche EMILE, en soulignant la nécessité dans l'enseignement secondaire de faire étudier des matières dans une langue étrangère :

Il conviendrait même que, comme dans les Écoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire.

La langue la plus utilisée pour l'approche EMILE est encore l'anglais. Si on veut répondre à l'objectif du *Livre Blanc* il est nécessaire naturellement que chaque pays s'engage à diversifier l'offre des langues (nous traiterons de ce problème dans le paragraphe 3 de ce chapitre).

1.2. Les Programmes Socrates, Erasmus et Comenius

La méthodologie EMILE occupe désormais une place privilégiée dans la politique linguistique de l'Europe : à partir de la deuxième phase du Programme Socrates (2000/2006) on retrouve plusieurs actions en faveur de l'EMILE, ainsi que pour ce qui concerne le Programme Erasmus, qui prévoit des financements pour des activités pluridisciplinaires et l'enseignement de certaines disciplines dans les langues étrangères. Le Programme Comenius prévoit également des financements pour des actions de mobilité adressées aux enseignants qui souhaitent devenir des enseignants EMILE. Toutes ces actions prennent de plus en plus d'ampleur dans les pays de l'Union européenne.

1.3. Réseaux et projets européens pour promouvoir l'EMILE

Outres ces programmes européens plusieurs réseaux ont été créés en Europe pour promouvoir et soutenir la méthodologie EMILE dès le début, comme par exemple les réseaux interactifs cofinancés par la Commission européenne EuroClic (The European Network for Content and Language Integrated Classrooms) et CCN (CLIL Cascade Network).

D'autres projets sont apparus pour promouvoir l'EMILE comme CLILCom, CLILAxis et CLILMatrix ; ce dernier, coordonné par David Marsh, proposait la Matrice de qualité EMILE qui a représenté un instrument de formation et d'auto-formation très utile pour les enseignants qui voulaient tester leurs compétences en EMILE. Dans le site CLILMatrix on trouve beaucoup d'informations intéressantes sur la méthodologie EMILE, mais la partie interactive ne marche plus

et les questions citées dans les « Conseil d'utilisation » ne sont plus actives. Les projets s'arrêtent en 2010.

CLIL teacher's competences grid est un document qui a été publié en 2010 suite à une enquête qui a mis en évidence les besoins des enseignants. Il dresse une liste très détaillée élaborée par des linguistes et des chercheurs experts tels que Bertaux, Coonan, Frigols-Martin et Mehisto, sur les compétences qu'un enseignant EMILE devrait posséder. Le but de ce document est de donner un cadre de référence général sur lequel les différents pays peuvent se baser pour leurs initiatives EMILE.

Un autre document, *Le Cadre européen pour la formation des enseignants EMILE*, décrit les compétences qu'un enseignant devrait développer. De ce document il apparaît que l'enseignant EMILE doit changer profondément sa méthodologie pour arriver à une véritable innovation, en mettant en pratique un apprentissage actif et stimulant, un travail basé sur la coopération et l'accomplissement de *tasks* (tâches), ou encore en adoptant une réelle évaluation intégrée.

Le *Programme éducation et formation tout au long de la vie de l'Union européenne* a souvent organisé des conférences dans le but de réunir des experts, des chercheurs et des enseignants qui travaillent avec la méthodologie EMILE. Il a également soutenu le journal électronique ICRJ (International CLIL Research Journal) qui deux fois par an publiait en anglais des articles sur la recherche et la pratique de l'enseignement EMILE (la dernière publication remonte à 2013).

Une initiative qui depuis sa naissance en 1999 soutient en particulier l'approche EMILE est le Label européen des langues (LEL). Le Label attribue des prix aux projets innovants en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Parmi les critères de sélection l'on peut voir que les projets doivent viser à développer l'apprentissage précoce des langues et notamment l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère.

1.4. Le Plan d'action 2004-2006, les rapports Eurydice 2006 et 2012

Le 24 juillet 2003 la Commission européenne avait lancé son plan d'action 2004-2006 *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique* où l'on soulignait l'efficacité de l'approche EMILE pour la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues. C'est à la suite de ce plan que la Commission européenne a

commandité le rapport Eurydice 2006 *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Ce rapport décrit dans le détail le cadre de l'enseignement EMILE en Europe et met en évidence sa diffusion dans les différents pays avec leurs spécificités concernant les matières et les langues enseignées, les temps d'enseignement, les certifications, la formation et le recrutement des enseignants, etc. Le rapport Eurydice 2006 met en évidence un manque de formation méthodologique dans presque la totalité des pays européens, où toutefois les compétences varient beaucoup d'un pays à l'autre : en France, par exemple, les enseignants EMILE doivent passer un examen de langue, alors qu'aux Pays Bas ou en Roumanie ils doivent suivre un cours méthodologique, la Pologne prétend un niveau de langue C1, alors que l'Espagne se contente d'un B2. Il est intéressant de signaler les cas de l'Allemagne, de la Norvège et de l'Autriche, où tous les futurs enseignants sont obligés à étudier deux matières pendant leur parcours universitaire : si l'une des deux matières est une langue, ils sont considérés automatiquement comme compétents et prêts pour devenir des enseignants EMILE. Naturellement il leur manque une formation méthodologique, mais il est vrai que les bases y sont.

Dans ce document l'on souligne aussi le nombre d'actions de promotion qui se sont succédé et qui ont permis que l'enseignement d'une matière à travers une langue étrangère devienne de plus en plus apprécié et répandu. L'EMILE est donc dispensé dans la grande majorité des écoles européennes, tant au niveau du primaire que du secondaire. Le rapport Eurydice 2006 remarque toutefois qu'il y a de rares pays qui montrent encore quelques réticences, et il nomme le Danemark, l'Islande, le Liechtenstein, la Grèce et Chypre. Nous venons de voir, au paragraphe 2 du précédent chapitre, que certains de ces pays ne figurent plus sur la liste des pays "réticents" dans le rapport Eurydice 2012 et que même la Grèce a commencé à expérimenter l'EMILE.

Déjà le rapport Eurydice 2006 souligne le remarquable développement de la méthodologie EMILE en Espagne, au Portugal, en Finlande et surtout en Italie. En ce qui concerne l'Italie il faut cependant considérer de grandes avancées par rapport à la situation présentée en 2006, comme nous l'expliquerons dans le prochain paragraphe. Depuis 2009 l'Italie a énormément investi dans le cadre EMILE avec un important projet de Réforme de l'école secondaire de deuxième degré (équivalent aux lycées généraux et technologiques en France).

En 2012 Eurydice a produit un autre important rapport, *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*, où la recherche conjointe Eurydice/Eurostat a rassemblé des données intéressantes sur les principaux développements dans l'enseignement des langues dans les différents systèmes éducatifs européens. Naturellement si le rapport Eurydice 2006 était centré exclusivement sur l'EMILE, ici on retrouve des informations sur plusieurs autres arguments concernant

l'enseignement des langues en général, comme l'enseignement précoce, la formation des enseignants de langues, l'organisation horaire, les ressources, etc. Le débat sur l'enseignement des langues étrangères semble encore ouvert et très animé, mais tous les pays sont d'accord sur l'importance d'augmenter le temps d'exposition aux langues étrangères. D'après ce rapport, à part le Danemark, l'Islande, la Turquie et la Grèce (même si nous savons que depuis 2012 la situation a changé), tous les pays d'Europe donnent la possibilité d'étudier selon la méthodologie EMILE et croient qu'elle est la meilleure solution pour faciliter l'acquisition (et non seulement l'apprentissage) des compétences linguistiques (nous expliciterons ce concept dans le paragraphe 2 du chapitre 4). On retrouve beaucoup de variantes dans les différents pays européens : la Belgique, la Finlande, l'Espagne ou la Roumanie, par exemple, ont fait le choix d'introduire l'EMILE déjà à partir de l'école primaire, alors que dans la majorité des autres pays l'EMILE ne concerne que l'école secondaire. Les seuls pays où l'EMILE existe dans toutes les écoles de la totalité du système éducatifs sont le Luxembourg, Malte et la Belgique (communauté flamande). Le rapport Eurydice 2012 rappelle qu'au Portugal il y a un projet SELF (Secções Europeias de Língua Francesa) qui implique 23 écoles secondaires où l'EMILE se fait en français.

Depuis 2012 les rapports Eurydice n'ont plus fait le point sur l'état de l'EMILE, mais nous avons pu trouver un grand nombre d'informations parmi d'autres intéressantes recherches et enquêtes de ces dernières années.

2. L'EMILE dans l'école secondaire de deuxième degré en Italie

L'Italie, où se situe notre enquête, est le seul pays européen où l'EMILE dans l'école secondaire de deuxième degré est devenu une discipline obligatoire. Dans les autres pays cette méthodologie reste une option, à l'exception de la Belgique (communauté flamande), de Malte et du Luxembourg : comme nous venons de le voir, dans ces deux derniers pays l'enseignement bilingue est présent sur l'ensemble des établissements scolaires et cela depuis le XIX^{ème} siècle. En Italie le chemin vers l'EMILE avait commencé en 1992, ainsi qu'en France, avec l'institution du premier lycée européen, il avait poursuivi en 1999 avec le décret 275/99 sur l'autonomie de l'école, où l'on prévoyait une expérimentation EMILE dans tous les niveaux d'école avec la possibilité d'effectuer des « *parcours formatifs impliquant plusieurs disciplines et activités, et même dans une langue étrangère* ». Mais c'est avec la Réforme Gelmini de 2010 pour l'école secondaire de deuxième degré que l'EMILE a franchi la ligne d'arrivée entrant officiellement dans les programmes de l'école italienne. Aujourd'hui dans tous les Instituts Techniques une matière

doit être enseignée en anglais pendant la dernière année, dans les Lycées on peut choisir même une autre langue étrangère, à l'exception des Lycées linguistiques où une matière en troisième année et une autre en quatrième année doivent être obligatoirement enseignées dans deux langues étrangères. Depuis l'année scolaire 2014/2015 l'EMILE représente une matière à préparer pour l'*Esame di Stato* (examen de fin d'études équivalent du Baccalauréat).

La loi 107 de 2015, art. 1, paragraphe 7, définit comme objectifs formatifs prioritaires :

[...] valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, [...], anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning.¹

L'on retrouve la validité de l'EMILE aussi dans le Plan de Formation pour les enseignants 2016-2019, au point 4.4 « Compétences en langue étrangère ». On met ici en évidence que les projets structurés selon cette méthodologie sont fondamentaux pour répondre aux prescriptions de 2010, ainsi que pour améliorer, grâce à sa spécificité, les programmes dans toutes les classes de l'école primaire et secondaire.

2.1. Le profil de l'enseignant EMILE

À la suite des indications de la Réforme de 2010, le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche a commencé à promulguer de nombreux décrets ministériels afin de discipliner une action de formation pour les enseignants EMILE.

Le Décret ministériel du 30 septembre 2011 définit le profil de l'enseignant EMILE dans l'école secondaire de deuxième degré : il s'agit d'un enseignant de discipline ayant une connaissance certifiée de la langue à un niveau C1 du CECRL (successivement modifié en B2, mais l'enseignant doit fréquenter un cours pour atteindre le niveau C1) et une formation spécifique sur la méthodologie EMILE, livrée par les universités après l'obtention de 60 crédits formatifs. Le profil décrit aussi les compétences disciplinaires et linguistiques demandées. En ce qui concerne plus précisément la dimension linguistique l'on peut observer qu'elle regarde à la fois la langue de la discipline et la langue de la communication.

¹ « [...] la valorizzazione et le renforcement des compétences linguistiques [...], grâce aussi à l'utilisation de la méthodologie Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère » (Dans cette thèse toutes les citations dans les langues étrangères ont été traduites par nous-même).

L'offre de formation EMILE s'est de plus en plus amplifiée ces dernières années avec l'organisation de plusieurs cours pour l'acquisition de compétences méthodologiques et linguistiques (pour permettre à tous les enseignants d'atteindre le niveau C1). À côté des cours de formation institutionnels dans les universités ou dans des établissements autorisés, il existe des cours en ligne ou encore de nombreux projets Comenius et Erasmus +.

En Italie les enseignants de langues ont été exclus de l'enseignement EMILE dans le secondaire de deuxième degré, même s'il est fortement souhaitable qu'ils collaborent avec leurs collègues, alors qu'à l'école primaire et secondaire du premier degré la méthodologie EMILE peut être utilisée même par les enseignants de langues. Dans ces deux derniers contextes l'EMILE naît spontanément d'une réelle collaboration entre les enseignants qui choisissent volontairement d'enseigner selon cette méthodologie. Pour cette raison certains chercheurs, arrivent à affirmer que les meilleurs projets en EMILE sont organisés dans ces deux ordres d'enseignement. C'est aussi l'idée de Serragiotto quand il affirme (2014, p. 41) :

Il CLIL ufficiale, istituzionalizzato con DD.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nn. 87/2010 [...], è una riduzione del vero CLIL [...].²

En 2014 le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche a publié un document très intéressant, *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici – Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013*³ qui a donné des résultats assez importants pour comprendre comment améliorer la situation de l'EMILE en Italie. Le profil des 524 enseignants EMILE qui ont répondu au questionnaire en ligne montre qu'ils ont pour la plupart un CDI, que 73% ont plus de 46 ans, que 50% ont plus de 20 ans de service, qu'ils ont un Master et qu'ils enseignent histoire ou science. Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement ce sont leurs besoins concernant la formation. Ils regardent trois domaines spécifiques : la compétence linguistique (la majorité des enseignants n'a que le niveau B2 et ne se sent pas toujours en mesure de bien gérer les contextes d'apprentissage), la didactique EMILE afin de garantir une réelle intégration des savoirs disciplinaires et linguistiques et enfin les modalités de vérification et d'évaluation. Ce dernier point est naturellement celui qui a attiré le plus notre attention, car les enseignants ont exprimé toute leur inquiétude à cause de la complexité de l'évaluation en EMILE.

² « L'EMILE officiel, institutionnalisé avec les décrets du Président de la République d'application dans la Réforme de l'École Secondaire de deuxième degré n. 87/2010 [...], est une réduction du véritable EMILE [...] ».

³ « L'introduction de la méthodologie EMILE dans les Lycées Linguistiques – Rapport de suivi dans les classes de troisième année pendant l'année scolaire 2012/2013 ».

Le Rapport (2014, p. 29) signale une importante nécessité des enseignants qui nous regarde de près :

[...] la necessità di accompagnare l'innovazione e la sperimentazione con una strumentazione e/o uno spazio riflessivo che investano tutte le fasi della valutazione [...]. La complessità della valutazione nella sperimentazione CLIL assume quindi una doppia valenza. Il primo riguarda il versante disciplinare [...]. Il secondo riguarda il versante linguistico L2 [...]. La verifica e valutazione di entrambi i versanti e della loro interazione positiva richiedono formati e modelli specifici, da impiegare durante lo sviluppo dei moduli (verifica formativa e autovalutazione) sia al termine (verifica certificativa).⁴

Dans le deuxième chapitre de la deuxième partie nous exprimerons l'esprit avec lequel nous avons conçu nos rubriques évaluatives, de co-évaluation et d'autoévaluation. Nous n'avions pas encore lu ce rapport quand nous avons eu l'idée de fournir des instruments aux enseignants EMILE de notre enquête. Nous n'aurions pas, naturellement, la prétention de croire que nos rubriques puissent répondre à toutes les exigences de l'évaluation en EMILE, nous estimons néanmoins, qu'une fois mises en ligne, elles pourraient représenter un support utile pour de nombreux enseignants.

2.2. Des premières formations EMILE auprès de la Ca' Foscari de Venise à la diffusion dans les autres universités italiennes

En Italie le premier grand laboratoire qui s'est occupé de la promotion de l'EMILE avait été activé à l'Université Ca' Foscari de Venise, qui depuis continue à produire d'importantes publications, à organiser de nombreuses conférences et beaucoup de cours de formation en présence et en ligne. Actuellement, justement à cause de l'entrée officielle de l'EMILE dans l'école italienne, dans toutes les régions des cours ont été organisés pour former les futurs enseignants. Nous avons suivi personnellement plusieurs formations EMILE organisées par l'Université de Gênes et plus particulièrement par sa responsable Elisa Bricco et nous avons pu interroger les

⁴ « [...] la necessità d'accompagnare l'innovazione et l'expérimentation par des instruments et/ou un espace de réflexion qui impliquent toutes les phases de l'évaluation [...]. La complexité de l'évaluation dans l'expérimentation EMILE assume donc une double valeur. Le premier concerne la dimension disciplinaire [...]. Le second concerne la dimension linguistique L2 [...]. La vérification et l'évaluation des deux dimensions et de leur interaction positive nécessitent de formats et de modèles spécifiques, à utiliser pendant le déroulement des modules (évaluation formative et autoévaluation) ainsi qu'à la fin (évaluation certificative) ».

enseignants de l'école secondaire du deuxième degré qui suivaient les cours, ainsi que les professeurs experts de l'EMILE qui les leur proposaient. Nous avons répété la même expérience au Piémont où nous avons eu l'occasion de rencontrer la responsable, Teresina Barbero, experte en évaluation. Ces contacts avec les futurs enseignants EMILE et avec les spécialistes ont été très utiles pour avoir un aperçu représentatif du cadre général des formations EMILE en Italie.

3. Diversification des disciplines VS hégémonie de la langue anglaise

L'EMILE représente une contribution fondamentale pour le plurilinguisme et le pluriculturalisme, mais on peut encore trouver une petite faille dans la répartition des langues utilisées : en effet, même si plusieurs langues étrangères sont proposées dans le cadre de l'EMILE, l'anglais reste la langue la plus répandue. Cette tendance va malheureusement contre l'objectif fixé dans le *Livre Blanc* de la Commission européenne qui, comme nous l'avions rappelé, encourage tous les citoyens européens à connaître, outre à leur langue maternelle, deux autres langues étrangères.

En revanche l'offre des matières s'est de plus en plus diversifiée dans le temps et aujourd'hui les élèves peuvent apprendre de nombreuses disciplines enseignées auparavant exclusivement en langue maternelle. Dans l'enseignement secondaire l'EMILE peut concerner des disciplines scientifiques comme les mathématiques, la physique, la biologie ou la technologie, ainsi que des disciplines de sciences sociales comme l'histoire, la géographie et l'économie, ou encore des matières artistiques comme la musique et les arts plastiques, et l'on peut même appliquer cette méthodologie aux cours de sport. Il est souhaitable que l'on puisse bientôt retrouver cette diversification des disciplines même pour ce qui concerne les langues choisies et que l'on ne se cantonne plus à la langue anglaise : la politique linguistique européenne a déjà bien travaillé en faveur du plurilinguisme, mais elle a besoin d'être développée davantage et l'EMILE peut sûrement apporter une importante contribution.

4. L'avantage économique de l'EMILE

Tout en tenant beaucoup à que chaque citoyen connaisse au moins deux langues étrangères, l'Union européenne ne consacre qu'un faible investissement dans l'enseignement des langues : une diffusion plus étendue de la méthodologie EMILE pourrait apporter une importante

contribution à l'apprentissage linguistique et représenter ainsi une solution à cet investissement insuffisant.

A côté des avantages et des bénéfices de l'EMILE du point de vue cognitif, linguistique, culturel et social (que nous analyserons dans le prochain chapitre), nous croyons qu'il est intéressant de considérer aussi son énorme avantage économique. En apprenant les langues étrangères en même temps que les disciplines, l'EMILE permet d'augmenter le temps de contact avec les langues sans alourdir l'horaire scolaire et donc sans demander un investissement supplémentaire. L'EMILE fournit donc un cadre favorable au développement de pratiques pédagogiques optimales sans une augmentation des heures d'enseignement et sans grever les ressources.

CHAPITRE 3 - L'EMILE et les effets bénéfiques du bi/plurilinguisme

Comme nous le savons, le plurilinguisme et les compétences plurilingues occupent une place importante dans les documents du Conseil de l'Europe relatifs au processus d'enseignement/apprentissage.

À l'entrée « plurilinguisme », Cuq (2003, dir., p. 196) souligne :

PLURILINGUISME – [...] Le plurilinguisme de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Nous verrons dans ce chapitre que la méthodologie EMILE non seulement favorise le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, mais qu'elle représente aussi un dispositif d'enseignement permettant de mieux gérer les ressources cognitives et métacognitives des apprenants.

1. L'enseignement dans les situations de bilinguisme des zones de frontières

L'acronyme EMILE se réfère à différentes formes d'enseignement, envisageant la combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique : le trait commun est, en effet, le fait que c'est une langue cible qui véhicule (entièrement ou partiellement) le contenu de la discipline non linguistique. L'EMILE naît d'hypothèses théoriques consolidées et prend ses principes des expériences de peuples où des langues et des cultures différentes coexistent depuis toujours. L'enseignement d'une discipline dans une langue autre que la langue maternelle a une longue tradition en Europe, même si avec des modalités différentes : des zones de frontières comme l'Alsace avec le français et l'allemand, le Haut Adige avec l'italien et l'allemand ou encore la Vallée d'Aoste avec l'italien et le français représentent des situations de bilinguisme où l'enseignement de certaines disciplines se fait entièrement dans une langue seconde ou étrangère.

2. Anciens préjugés VS bénéfiques du bilinguisme

Jusqu'aux années 1950, et même 1960, les chercheurs ont insisté à prétendre que le bilinguisme provoquait un déficit sur le plan de la pensée. Lietti (1994, p. 73) rappelle à ce propos une expression très "colorée" :

[...] les chercheurs ont apporté de l'eau au moulin que le bilinguisme rend idiot.

Les premières recherches sur le bilinguisme des années 1920 avaient en effet montré que dans les tests d'intelligence les élèves bilingues avaient des résultats inférieurs aux élèves monolingues. Mais aujourd'hui on ne donne plus aucune validité à ces recherches à cause de leurs démarches et de leurs lacunes du point de vue méthodologique. C'est en 1962 que Peal et Lambert ont prouvé avec leur célèbre recherche « The Relation of Bilingualism to Intelligence » que le bilinguisme n'avait pas d'effets négatifs sur les processus cognitifs et la structuration de la pensée. Au contraire leur article, qui comparait deux groupes homogènes d'élèves de Montréal, développait l'idée que le bilinguisme engendrait même des bénéfices par rapport au monolingue. En effet, les petits bilingues montréalais dépassaient leurs camarades monolingues dans les tests de QI. Depuis il y a eu une grande évolution dans la recherche sur les effets du bilinguisme et de nombreux travaux ont mis à jour les différents bénéfices du point de vue cognitif, linguistique, culturel ou social. Duverger (1996, p. 34) met en évidence la meilleure flexibilité cognitive des bilingues et il ajoute qu'ils possèdent même :

[...] des compétences perceptives plus grandes, des qualités d'écoute, d'alerte intellectuelle, d'attention, de vigilance, d'adaptabilité plus performantes.

Les enfants bilingues montrent une certaine agilité intellectuelle qu'ils mettent au service d'une grande créativité verbale, car ils sont habitués à vivre dans une sorte de jungle sémiotique et ils savent réagir convenablement quand ils se retrouvent dans des situations linguistiques nouvelles. Ils semblent appliquer inconsciemment la célèbre TIT (Théorie Interprétative de la Traduction) de l'ESIT de Paris, connu aussi sous le nom de Théorie du sens : en effet, ainsi que les interprètes expérimentés, les enfants bilingues ne se bloquent pas sur les mots qu'ils ne connaissent pas et ils trouvent des stratégies pour comprendre le sens des phrases.

Baker (2001, p. 158) soutient que les personnes bilingues, devant déterminer rapidement, à partir d'indices divers, le choix de la langue la plus appropriée à une situation, disposent d'une

meilleure sensibilité communicative. Ils sont en effet obligés de bien percevoir les facteurs situationnels et de réagir vite pour corriger d'éventuelles erreurs de comportement :

[...] bilinguals seemed more sensitive in an experimental situation, and corrected their errors faster compared to monolinguals. [...] bilinguals may have cognitive advantages regarding "communicative sensitivity".⁵

Le bilinguisme, surtout quand il est précoce, présente de nombreux avantages qui influent sur le développement cognitif de la personnalité et sur la facilité à apprendre d'autres idiomes. Les bilingues auraient une meilleure clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieure. Les résultats de nombreuses recherches montrent les effets bénéfiques du bilinguisme : ainsi Bialystok (1987, p. 154) affirme que les enfants bilingues possèdent des facultés métalinguistiques plus avancées, ce qui signifie une meilleure compétence analytique et un meilleur contrôle cognitif des opérations linguistiques. Dans ses ouvrages Vygotsky souligne maintes fois que les bilingues disposent d'une capacité accrue d'abstraction.

Le fait d'être bilingue, et donc d'utiliser deux langues durant une grande partie de sa vie, aurait même des effets protecteurs contre une maladie dégénérative comme l'Alzheimer.

3. Effets positifs de l'EMILE

C'est depuis une trentaine d'années que la recherche a commencé à s'intéresser plus spécifiquement aux nombreux atouts de l'EMILE. Nous avons vu, entre autres, l'avantage économique de cette méthodologie qui répond parfaitement aux besoins des apprenants en termes de savoirs disciplinaires, linguistiques et communicatifs. L'un des plus grands avantages de l'EMILE est que cette approche met les apprenants dans la possibilité d'utiliser très vite la langue étrangère, ils peuvent passer directement à la pratique et cela leur confère une grande assurance. À ce propos nous citerons Balboni (2012, p. 215) qui reprend à son tour un schéma utilisé par Coonan dans son ouvrage *La lingua straniera veicolare* (p. 111) : elle souligne que pendant un cours traditionnel un élève apprend à utiliser la langue, alors qu'avec l'enseignement EMILE il utilise la langue. Balboni (2012, p. 216) résume ainsi son idée :

⁵ « [...] les bilingues semblaient plus sensibles dans une situation expérimentale et ils corrigeaient leurs erreurs plus rapidement que les monolingues. [...] les bilingues peuvent avoir des avantages cognitifs en matière de "sensibilité communicative" ».

In sintesi, durante l'uso veicolare delle lingue straniere l'insegnamento diviene «significativo»: non si apprende uno strumento che forse verrà utilizzato in futuro, ma si apprende [...] uno strumento che si userà nell'ora successiva per lavorare su concetti, informazioni, significati veri, non simulati.⁶

De plus en plus de chercheurs concordent sur les bénéfices engendrés par cette méthodologie et soutiennent qu'elle permet d'apprendre la langue étrangère plus rapidement et plus efficacement. Grâce au fait qu'en EMILE la langue n'est pas un objet d'apprentissage, cette approche apprend plutôt à réfléchir dans les langues étrangères. En plus, en apportant des compétences langagières dans une communication utilisée pour réfléchir dans d'autres disciplines scolaires, elle ne se contente pas des interactions sociales plus quotidiennes, typiques des cours de langue traditionnels. Cette méthodologie accroît entre autres la confiance des apprenants car elle convertit les connaissances en compétences et savoir-faire. Elle renforce en plus la créativité qui est à la base de toute utilisation authentique d'une langue en situation réelle.

Nous introduisons ici les trois principaux bénéfices de l'EMILE et nous les analyserons plus dans le détail dans le prochain chapitre, surtout par rapport aux théories de Do Coyle.

3.1. Bénéfices du point de vue cognitif

L'EMILE permet d'accroître et d'améliorer les capacités d'apprentissage. En 1995 Duverger (1995, p. 42) accorde à cette méthodologie les bénéfices qui font penser aux qualités des bilingues qu'il décrira dans son ouvrage de 1996 (mentionnées dans le paragraphe 2) ; il affirme, en effet, qu'elle développe entre autres :

[...] des capacités à forger des concepts (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des compétences de traitement de l'information plus affirmées (perceptions plus vastes et plus fines, capacités d'écoute, d'attention, de vigilance), des qualités d'adaptabilité (alerte intellectuelle) mais aussi de créativité et de pensée plus ouverte et divergente.

⁶ « En résumé, pendant l'utilisation véhiculaire des langues étrangères l'enseignement devient « significatif » : on n'apprend pas un instrument qu'on utilisera peut-être à l'avenir, mais on apprend [...] un outil qu'on utilisera pendant l'heure suivante pour travailler avec des concepts, des informations, des significations vraies, non simulés ».

En augmentant les occasions d'utiliser les langues, l'EMILE a des retombées positives aussi en ce qui concerne les processus de pensée de l'apprenant. Avoir la possibilité de penser, de formuler ses idées dans des langues étrangères représente un grand avantage même sur le plan de la réflexion. En effet, l'EMILE ne se propose pas simplement d'améliorer les compétences linguistiques et communicatives, mais il veut contribuer à développer une conscience métacognitive chez l'apprenant afin de l'aider dans son processus d'apprentissage en général. Naturellement apprendre à mieux maîtriser ses ressources cognitives et métacognitives à l'école ne peut que s'avérer très utile aussi en ce qui concerne le parcours professionnel et les relations sociales.

C'est en gardant à l'esprit l'importance du développement des stratégies métacognitives que nous avons élaboré nos rubriques évaluatives (voir chapitre 2 dans la deuxième partie).

3.2. Bénéfices du point de vue linguistique

L'EMILE représente certainement une occasion pour progresser dans ses compétences linguistiques et communicatives. Le fait de se servir d'une langue étrangère pour apprendre d'autres disciplines permet de la maîtriser mieux que si elle n'est apprise que pour elle-même. Il s'agit justement d'un avantage de l'EMILE, où l'on apprend une langue en l'utilisant et où elle devient un véritable outil de communication.

L'EMILE développe en plus une conscience métalinguistique qui permet à l'apprenant de mieux comprendre le fonctionnement des langues en général et de sa langue maternelle aussi. En effet, il est fréquent que l'apprenant EMILE arrive à modifier et à perfectionner les stratégies auxquelles il recourt dans sa langue maternelle : c'est le bilinguisme dit additif.

3.3. Bénéfices du point de vue culturel et social

Quand on étudie une langue on entre aussi en contact avec les valeurs culturelles qu'elle transmet. Dans cette optique la méthodologie EMILE permet aux apprenants d'élargir leurs horizons culturels et elle contribue à développer chez eux une « flexibilité culturelle » (qui s'ajoute à la flexibilité cognitive que nous venons de voir), qualité indispensable pour être un bon citoyen dans cette Europe du XXI^{ème} siècle. Une approche comme celle de l'EMILE ne peut qu'avoir un impact positif sur l'apprentissage interculturel et la compréhension mutuelle entre les citoyens européens.

Il devient de plus en plus évident que connaître plusieurs langues est aussi une condition fondamentale pour s'imposer dans notre société. Il est indéniable que l'apprentissage des langues et le plurilinguisme peuvent donner beaucoup d'avantages sociaux, culturels et même économiques. La connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères est désormais impérative pour un jeune européen qui veut posséder une préparation adéquate au monde du travail : le plurilinguisme est la condition centrale de l'intégration européenne. C'est aussi pour ces raisons que la méthodologie EMILE provoque de plus en plus d'intérêt.

L'EMILE est l'un des moyens pour renforcer et développer les compétences plurilingues et pluriculturelles, qui doivent donc constituer un objectif fondamental dans l'éducation d'aujourd'hui. À côté des objectifs linguistiques et disciplinaires, cette méthodologie offre aux apprenants de meilleures perspectives sur le marché du travail, donc des avantages socio-économiques, ainsi que des avantages socioculturels les rendant plus tolérants, ouverts et respectueux des autres cultures.

CHAPITRE 4 - Traits pertinents de la méthodologie EMILE

Dans ce chapitre nous verrons que l'EMILE est une excellente approche de ce que l'on appelle une éducation linguistique, en particulier puisqu'il renforce l'apprentissage du contenu, tout en améliorant les compétences linguistiques et communicatives de la langue cible. La réalisation de projets interdisciplinaires dans la langue cible habitue les apprenants à réfléchir aussi sur leur processus d'apprentissage. En nous appuyant, entre autres, sur les théories de Krashen, nous comprendrons aussi comment l'EMILE amène à une acquisition de la langue qui s'avère beaucoup plus efficace que l'apprentissage.

1. Le double défi cognitif

Nous avons vu que le plus grand défi de cette méthodologie correspond à sa caractéristique principale qui est celle de faire progresser à la fois dans la langue et dans la discipline apprise à travers cette langue. Ce double objectif présuppose donc un enrichissement mutuel, il s'agit d'un enseignement bilingue intégré, comme le soulignent plusieurs acronymes qui se réfèrent à cette approche.

Ce défi cognitif implique aussi bien les apprenants que les enseignants : d'un côté, en effet, les apprenants doivent arriver à réfléchir et à exprimer en langue des contenus appartenant à des disciplines non linguistiques, de l'autre côté les enseignants doivent arriver à bien maîtriser la méthodologie de cette approche duale pour obtenir les résultats espérés. Les enseignants EMILE ont une tâche particulièrement difficile, qui présuppose une grande souplesse intellectuelle et une certaine confiance en soi. Dans de nombreux pays, comme l'Italie, la France et l'Espagne, les professeurs EMILE des lycées sont des enseignants de discipline qui doivent donc se confronter à une langue étrangère qui leur pose quelques problèmes. À notre connaissance actuellement aucun pays européen n'a fait le choix de conférer les cours EMILE dans les lycées aux enseignants de langues, aucun document ou rapport du Conseil de l'Europe n'en fait mention. Cependant cela nous est arrivé personnellement d'enseigner longtemps l'histoire en français selon la méthodologie EMILE dans le Lycée International de Turin, mais il s'agissait de la période entre 2006 et 2010, où les cours EMILE en Italie n'étaient pas encore institutionnels et ne faisaient partie que des premiers programmes pilotes. Même si les enseignants de disciplines sembleraient les plus doués pour enseigner selon l'EMILE, nous estimons que le choix de l'Allemagne, de la Norvège

et de l'Autriche, décrit au paragraphe 1.4. du deuxième chapitre, est le meilleur. En effet, à part la coprésence en classe des deux enseignants de langues et de discipline, qui en tout cas n'est pas profitable du point de vue économique (et parfois aussi du point de vue didactique si les enseignants ne s'entendent pas), ces pays ont peut-être trouvé la solution optimale.

2. L'influence de Krashen sur la méthodologie EMILE

À la base de la méthodologie EMILE il y a la thèse que les élèves apprennent mieux la langue pendant qu'ils sont engagés dans l'apprentissage d'une autre discipline. Comme nous l'avons vu, avec l'EMILE la langue n'est pas un objet d'apprentissage, mais un réel outil de communication. Les apprenants ne se concentrent pas sur la langue, avec ses structures et sa forme, mais ils l'utilisent pour s'exprimer sur d'autres sujets, ils *oublient* qu'ils sont en train d'*acquérir* une langue : c'est la célèbre *rule of forgetting* de Krashen. Stephen Krashen (1982, p. 10) propose aussi l'opposition entre *acquisition* et *apprentissage*, « *the acquisition-learning distinction* », pour indiquer deux différentes façons pour *acquérir/apprendre* une langue étrangère⁷. Selon sa théorie de l'opposition, l'acquisition est un processus inconscient, semblable à celui d'un enfant qui apprend à parler sa langue maternelle, alors que l'apprentissage d'une langue est conscient, on apprend ses règles et leur fonctionnement. Pour Krashen l'enfant acquiert une langue, un adulte l'apprend, mais il affirme que l'acquisition ne se termine pas avec l'enfance. Acquisition et apprentissage coexistent même chez l'adulte : l'aisance dans l'utilisation de la langue appartient à l'acquisition, alors que l'apprentissage a peu à voir avec l'utilisation réelle de la langue. Avec le CLIL on introduit justement un concept plus pragmatique de la langue, en favorisant ainsi un processus qui est plus semblable à l'acquisition qu'à l'apprentissage. Plusieurs chercheurs rapprochent l'EMILE à une approche plus intuitive de la langue comme au moment de l'acquisition de la langue maternelle. C'est aussi l'opinion de Balboni (2013, p. 152) :

Il CLIL si basa sull'assunto che l'esposizione a una lingua, anche se il focus non è sulla lingua stessa, ne migliora comunque la competenza portando ad acquisizione spontanea che poi può anche

⁷ À part quand nous faisons spécifiquement référence aux théories de Krashen, dans notre thèse nous utilisons les termes apprentissage et acquisition en tant que synonymes, tout en étant consciente que pour la didactique des langues ces deux termes indiquent deux modalités différentes.

*trasformarsi, con alcune focalizzazioni linguistiche, in apprendimento formale.*⁸

Balboni (2013, p. 152), en soulignant que l'EMILE permet une acquisition spontanée de la langue (sans toutefois oublier l'utilité de « quelques focalisations linguistiques » !), rappelle donc la *rule of forgetting* de Krashen, qu'il reprend en parlant de certaines démarches utiles à l'élève EMILE :

*[...] spesso la richiesta di riassunti brevissimi, talvolta orali e a coppie o in gruppo, può essere utile per focalizzare i contenuti e riutilizzare la lingua applicando la rule of forgetting.*⁹

Bertaux (2000, p. 6) exprime ce même concept :

L'EMILE fournit aux élèves la possibilité d'utiliser une langue étrangère dans un cadre naturel, de telle façon qu'ils oublient rapidement la langue pour se concentrer uniquement sur l'objet de leur apprentissage.

Effectivement la méthodologie EMILE, avec son focus sur la transmission du contenu, répond parfaitement à la *rule of forgetting*, ou *forgetting principle* de Krashen qui soutient que l'on *acquiert* mieux une langue si on oublie qu'on est en train de l'*acquérir* et même de l'utiliser. Krashen (1982, p. 66) revient sur ce « principe d'oubli » à propos de l'input :

*Optimal input focusses the acquirer on the message and not on form. To go a step further, the best input is so interesting and relevant that the acquirer may even "forget" that the message is encoded in a foreign language.*¹⁰

Krashen utilise le mot « acquéreur » car il veut souligner qu'il s'agit de quelqu'un qui *acquiert* la langue, toujours dans l'optique de l'opposition apprentissage/acquisition.

⁸ « L'EMILE se fonde sur la thèse que la simple exposition à une langue étrangère, même si le focus n'est pas sur la langue, en améliore la compétence linguistique en amenant à une acquisition spontanée qui pourra successivement se transformer grâce à quelques focalisations linguistiques en apprentissage formel ».

⁹ « [...] souvent la demande de brefs résumés, parfois oraux et à deux ou en groupe, peut être utile pour focaliser les contenus et réutiliser la langue en appliquant la rule of forgetting ».

¹⁰ « L'input idéal focalise l'apprenant ("acquéreur") sur le message et non sur la forme. Pour aller plus loin, le meilleur input est si intéressant et pertinent que l'apprenant peut même "oublier" que le message est codé dans une langue étrangère ».

Naturellement pour Krashen (1982, p. 133) quand l'enseignement se focalise sur la structure de la langue on ne satisfait pas le *forgetting principle* et donc on s'éloigne de l'acquisition. En effet, il déclare :

[...] the goal remains the learning of a specific structure, and because of this it is nearly impossible to satisfy the Forgetting Principle.¹¹

Une autre théorie de Krashen qui a beaucoup influencé l'EMILE est celle du surgissement du *filtre affectif* (nous l'examinerons dans le détail en particulier au chapitre 6 et dans la deuxième partie au chapitre 2). Nous partageons tout à fait cette idée qu'il est absolument fondamental de permettre aux élèves d'interagir dans une ambiance détendue, faisant donc attention à éviter que le *filtre affectif* surgisse et nuise à leur apprentissage. Il est important que les élèves EMILE puissent s'exprimer sereinement sur les différentes disciplines ayant la possibilité de se concentrer sur le contenu et sans avoir peur des erreurs linguistiques. Offrant la possibilité aux apprenants d'utiliser réellement la langue pour des objectifs concrets (et non pour apprendre la langue en tant qu'objet), l'EMILE permet un apprentissage de la langue qui se rapproche beaucoup de l'acquisition voulue par Krashen. Les apprenants, effectivement, sont parfois tellement concentrés sur la tâche qu'ils oublient qu'ils sont en train d'utiliser et d'acquérir une langue étrangère (naturellement si l'atmosphère en classe et l'enseignant évitent le surgissement du *filtre affectif* !). Il y a encore une théorie de Krashen qui bien s'adapte à l'esprit EMILE, à savoir celle qui veut que l'on fasse toujours attention que *l'input* soit compréhensible pour les apprenants : nous y reviendrons dans le prochain chapitre au paragraphe 6, à propos des stratégies d'étayage en EMILE.

Nous verrons que dernièrement plusieurs spécialistes en EMILE, se rattachant aux théories de Swain, ont remis en question l'application trop rigoureuse des théories de Krashen. Comme nous l'expliquerons, nous partageons tout à fait cette nouvelle tendance de l'EMILE qui veut donner plus d'importance à la forme de la langue. Nous considérons, en effet, que ses théories s'adapteraient davantage à l'EMILE si on les mitigeait. Nous exposerons de quelle façon on pourrait selon nous les réutiliser.

Malgré certaines divergences, nous estimons, néanmoins que les théories de Krashen restent tout à fait fondamentales pour cette méthodologie et reflètent parfaitement son esprit : que ce soit avec sa théorie pour éviter le surgissement du *filtre affectif*, ou encore avec celle qu'on

¹¹ « [...] le but reste l'apprentissage d'une structure spécifique, et pour cette raison, il est presque impossible de satisfaire le Forgetting Principle (principe d'oubli) ».

vient de voir sur l'importance de toujours rendre les *inputs* compréhensibles, Krashen montre avoir la même attention que l'EMILE envers la motivation des apprenants.

3. L'efficacité de la méthodologie EMILE et les 4 principes de Do Coyle

Un enseignement EMILE efficace naît de la réunion de stratégies disciplinaires, linguistiques, cognitives et culturelles. Cette efficacité est le résultat d'une interaction permanente entre les quatre principes clés, connus aussi comme les 4C's de Coyle (2010, p. 41) :

*Content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship).*¹²

À ce propos Coyle souligne qu'une symbiose entre tous ces éléments implique une progression dans la connaissance et les compétences relatives au contenu, une progression dans les compétences linguistiques et l'interaction dans des contextes communicatifs, un engagement dans les processus cognitifs et une prise de conscience approfondie de la dimension interculturelle. Elle soutient que l'évolution des 4C's rend l'approche EMILE particulièrement apte à réaliser les objectifs de la politique linguistique de la Commission européenne.

L'intéressant défi méthodologique de l'EMILE est donc très bien synthétisé dans ces 4C's : certaines de ces dimensions impliquent en particulier les apprenants, d'autres concernent plus directement les enseignants, car elles regardent la façon de gérer la classe, l'individuation des activités et des *tasks* (tâches) à travers lesquels faire apprendre les contenus et les organiser pour mettre en action des opérations cognitives « complexes ».

Aux 4C's de Do Coyle (Content, Communication, Cognition, Culture), qui restent néanmoins les principes clés de l'EMILE, Carmel Mary Coonan (2012, pp. 75-85) en ajoute d'autres. Pour bien donner l'idée de la complexité de l'EMILE, à côté des 4C's elle considère aussi des aspects tels que le curriculum, le contrôle, le conflit, la classe et le contexte (Curriculum, Control, Conflict, Class, Context). Coonan (2012, p. 75) les analyse dans le cadre de ce que l'on connaît sous le nom de *CLIL Complex* et qu'elle introduit ainsi :

¹² « Contenu (matière disciplinaire), communication (apprentissage et utilisation de la langue), cognition (processus d'apprentissage et de pensée) et culture (développement de la compréhension interculturelle et de la citoyenneté mondiale) ».

[...] una serie di variabili o fattori ritenuti importanti per la realizzazione della «promessa» insita nell'espressione (Coonan si riferisce all'acronimo CLIL).¹³

Naturellement, représentant la méthodologie EMILE un terrain parfait pour expérimenter des formes d'enseignement alternatives, à ces "C" on pourrait associer plusieurs autres aspects. Comme on pourra le voir de la conception de nos rubriques évaluatives, les deux "C" auxquelles nous donnons particulièrement d'importance sont celles de la Collaboration et de Coopération.

4. Le contenu

Comme le veut l'acronyme EMILE, le contenu (la matière) et la langue à travers laquelle il est enseignée, sont au cœur du processus d'apprentissage. Le contenu concerne la progression dans les compétences, les savoirs et les savoir-faire liés à la discipline.

Enseigner une langue en focalisant sur un contenu disciplinaire signifie fournir des perspectives différentes sur ce même contenu, fournir de nouvelles motivations dans l'étude de ce contenu et donner à l'apprentissage un côté "pré-professionnalisant". À ce propos, parmi les raisons qui poussent les personnes à apprendre une langue, Baker (2001, p. 121) écrit :

The fourth "individual" reason for acquiring a language is for careers and employment.¹⁴

En se demandant quelles sont les principales motivations qui amènent à apprendre une langue, il revient sur son affirmation et, à côté d'un désir d'intégration dans une communauté (« *integrative motivation* »), Baker (2001, p. 128) développe ainsi son idée :

*Learners may acquire a second language to find a job and earn money, further career prospects, pass exams, help fulfill the demands of their job, or assist their children in bilingual schooling. This is termed **instrumental motivation**¹⁵.*

¹³ « [...] une série de variables ou facteurs considérés comme importants pour la réalisation de la « promesse » inhérente dans l'expression » (Coonan se réfère à l'acronyme EMILE).

¹⁴ « La quatrième raison "individuelle" pour apprendre une langue est pour la carrière et l'emploi ».

¹⁵ « Les apprenants peuvent acquérir une deuxième langue pour trouver un emploi et gagner de l'argent, pour avoir d'autres perspectives de carrière, pour réussir des examens, pour répondre à des exigences particulières dans leur profession ou aider leurs enfants dans leur éducation bilingue. Ceci est appelé motivation instrumentale ».

Si on apprend une langue pour trouver un travail, gagner davantage ou améliorer sa vie professionnelle, le fait d'avoir la possibilité de l'apprendre en focalisant aussi sur un contenu disciplinaire, comme le permet l'EMILE, ne peut que représenter une plus-value. Il est important de faire comprendre aux élèves ce côté "pré-professionnalisant" de l'EMILE, qui grâce à cette double focalisation langue/contenu pourrait mieux les préparer pour leurs études futures et leur profession. Cette caractéristique principale de l'EMILE permet aux élèves d'utiliser concrètement et surtout immédiatement la langue pour des objectifs spécifiques. Ils perçoivent aisément l'utilité de la langue, ce qui les motive davantage. De ce point de vue l'EMILE satisfait ces élèves qui n'ont jamais trouvé un grand intérêt dans les cours de langues traditionnels, car ils ont la possibilité d'utiliser les langues étrangères pour étudier des disciplines qu'ils aiment : c'est le cas de ces apprenants qui commencent à aimer, par exemple, la langue française quand elle est utilisée pour étudier les sciences ou l'histoire. D'autre part, il est connu que ce n'est pas seulement le potentiel cognitif de l'apprenant qui détermine son succès dans l'apprentissage des langues, mais que la motivation aussi joue un rôle majeur.

5. La communication

La langue en EMILE est à la fois langue *d'apprentissage* (lexique de la discipline, ses structures, etc.) et surtout *pour l'apprentissage* (soutien linguistique qui sert à l'apprenant pour atteindre ses objectifs cognitifs). Coyle, Hood, Marsh (2010, p. 34), dans leur schéma triangulaire du *Language Triptych*, ont considéré une troisième composante essentielle de la langue : à la langue *d'apprentissage* (*language of learning*) et à la langue *pour l'apprentissage* (*language for learning*) ils ont ajouté la langue *à travers l'apprentissage* (*language through learning*) : naturellement ces trois composantes de la langue doivent toutes être développées dans un parcours EMILE.

Le fait que l'EMILE mette l'accent non pas sur la langue, mais justement sur la communication, fait en sorte que l'on considère que pour utiliser une langue il n'est pas nécessaire de la connaître parfaitement. On peut la « pratiquer » pour s'exprimer dans des disciplines spécifiques même si on a un vocabulaire limité, une grammaire défectueuse et une prononciation approximative. En effet, l'EMILE encourage à se servir très vite de la langue pour interagir et pour apprendre, même si elle est loin d'être impeccable. Un grand mérite de l'EMILE est effectivement de libérer les apprenants (et même certains enseignants !) de la peur constante de faire des erreurs pendant qu'ils s'expriment. La correction de la langue ne doit pas hanter les élèves EMILE,

qui doivent pouvoir s'exprimer en se concentrant sur le contenu. Une analyse de leurs erreurs est toutefois souhaitable à la fin de la performance ou grâce à la collaboration de l'enseignant de L2. Nous expliquerons dans le chapitre 6 sur l'évaluation et dans les deux premiers chapitres de la deuxième partie que le fait d'utiliser immédiatement la langue et sans se soucier des erreurs n'exclut pas une réflexion sur sa forme.

L'importance que l'EMILE donne à la compétence communicative et à l'expression du contenu de la discipline étudiée augmente énormément la confiance et la motivation des apprenants. Nous venons de souligner l'importance de la motivation : il est fondamental d'associer cet apprentissage à des buts précis, l'utilisation de la langue étrangère en EMILE doit être toujours fonctionnelle et le contexte doit être considéré comme motivant et ayant du sens pour l'apprenant. L'EMILE ne motive pas seulement les élèves qui d'habitude n'aiment pas les langues étrangères, il motive même ces élèves qui ont du mal à étudier une certaine discipline dans leur langue maternelle et qui commencent à l'apprécier justement parce qu'elle leur est enseignée dans une autre langue.

En EMILE la langue est apprise en l'utilisant dans des situations authentiques, naturelles et sur des supports perçus par les apprenants comme plus réels, ce qui accroît naturellement leur intérêt et qui explique l'importance grandissante de cette approche.

5.1. Le binôme *BICS-CALP* et l'importance du contexte

Les deux acronymes *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) et *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*) ont été utilisés pour la première fois par Jim Cummins de l'Université de Toronto pour formuler une distinction par rapport à la compétence en L2. La définition du binôme *BICS-CALP* naît d'une observation menée en particulier par Cummins par rapport à certains comportements linguistiques dans les milieux bilingues et d'immigration : les personnes faisaient des progrès assez évidents en ce qui concerne les échanges quotidiens, alors que leurs compétences linguistiques s'avéraient insuffisantes pour effectuer des opérations cognitives plus complexes. La différence entre une modalité et l'autre était due principalement par la présence plus ou moins consistante du contexte. Il est évidemment plus facile de communiquer dans une situation face à face, où il y a un feedback et où la langue est supportée de différents indices liés au contenu et au contexte. Cummins (2000, p. 68) a représenté ce concept dans son célèbre diagramme.

Avec le *binôme BICS-CALP*, Baker (2001, pp. 170-171) définit deux différentes modalités de maîtrise et d'utilisation d'une langue. Dans les cours de langue traditionnels on simule essentiellement des situations de communication de vie courante où le contexte favorise la compréhension. L'on prend en compte la dimension sociale et relationnelle de la langue avec des fonctions communicatives comme saluer, se présenter, etc. : il s'agit de ce que l'on définit comme la langue *BICS*. Dans les classes EMILE, en revanche, la langue des disciplines que l'on apprend et que l'on utilise pour apprendre est plus complexe que la langue de la communication, car elle est moins soutenue par le contexte des conversations face à face : il s'agit de langue *CALP*. En effet, avec l'EMILE on utilise la langue spécifique d'un domaine de la connaissance qui implique des processus cognitifs de haut niveau. Le langage académique *CALP* présuppose des fonctions linguistiques qui correspondent à des opérations cognitives complexes, telles que persuader un interlocuteur à accepter son point de vue, expliquer un processus, synthétiser un concept ou justifier un résultat.

Dans sa récente contribution, Serragiotto (2014, p. 8) modifie l'acronyme *BICS* en *GICS* (*General Interpersonal Communicative Skills*). Du *binôme BICS-CALP* des premières études de Cummins on arrive à la distinction de Serragiotto entre les langues *GICS* et les microlangues disciplinaires : les premières sont les *langues pour communiquer*, celles que l'on perfectionne, que l'on apprend et, si c'est possible, que l'on acquiert (Serragiotto précise à ce propos qu'il utilise expressément l'acceptation de Krashen), alors que les dernières sont les *langues pour étudier* et elles représentent ce qu'il appelle la *compétence dans la microlangue disciplinaire*.

6. La cognition

La cognition se réfère aux processus d'apprentissage impliquant la réflexion, l'analyse et la compréhension. D'après ce que nous avons analysé dans le paragraphe 3 du chapitre précédent sur les effets positifs et les bénéfiques de l'EMILE nous connaissons déjà sa valeur ajoutée concernant l'amélioration des capacités à apprendre. L'EMILE représente effectivement un grand défi cognitif pour les élèves qui doivent acquérir une véritable méthode d'apprentissage. L'approche EMILE présuppose, en effet, une réflexion créative, la résolution de problèmes (opérations de *problem solving*) et la réalisation de tâches authentiques (*authentic tasks*), et tout cela en utilisant une langue étrangère dans le cadre d'une autre discipline.

L'apprentissage d'une discipline à travers une langue crée un contexte très riche qui développe des habiletés cognitives (*thinking skills*) complexes : en effet, la langue est utilisée pour

effectuer des opérations mentales que normalement les situations communicatives des cours de langues traditionnels ne permettent pas de stimuler. Un enseignement EMILE efficace combine les capacités de réflexion avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (*BICS*) et la maîtrise de la langue cognitivo-académique (*CALP*).

Le défi de l'approche EMILE est donc de créer un contexte d'apprentissage qui favorise l'acquisition de la langue et de la discipline, mais son plus grand défi est celui d'apprendre aux élèves à mieux gérer leurs ressources cognitives et métacognitives. Voilà l'une des raisons qui nous a poussée à créer des rubriques qui répondent aux principes de l'évaluation formatrice.

6.1. Opérations cognitives de bas niveau et de haut niveau

Il est intéressant d'ajouter ici le rapport entre fonctions linguistiques CALP et opérations cognitives, qui peuvent être aussi bien de bas niveau (*lower-order thinking skills*) que de haut niveau (*higher-order thinking skills*) : mémoriser des faits, identifier le vocabulaire, trouver des définitions sont des opérations cognitives de bas niveau, tandis que les opérations cognitives de haut niveau impliquent l'emploi de la langue pour analyser et interpréter des données, évaluer des résultats, donner des explications, déduire, etc. De nombreux chercheurs, parmi lesquels Do Coyle (1999, p. 49), ont mis en évidence que les activités qui demandent une opération cognitive de bas niveau, comme recopier ou répéter, ne stimulent presque aucun apprentissage de la langue, alors que si elles deviennent plus complexes, automatiquement les apprenants sentent l'exigence d'acquérir une langue et des compétences appropriées.

L'approche EMILE favorise l'acquisition de la langue par des tâches réelles et signifiantes qui s'avèrent beaucoup plus efficaces que la simple répétition d'exercices ou de structures, activités très utilisées pendant les cours de langue traditionnels.

7. La culture

La culture représente le dernier principe clé de l'approche EMILE, celui de la pluriculturalité : en intégrant l'apprentissage d'une matière à celui d'une langue avec une culture différente la méthodologie EMILE contribue à la promotion de la compréhension interculturelle. L'EMILE transmet aux apprenants des valeurs de tolérance, d'ouverture et de respect pour les autres cultures et elle a un impact considérable sur la compréhension mutuelle.

Duverger (1995, p. 41) explique ainsi les bénéfices de l'EMILE concernant l'ouverture et la tolérance :

On sait que la langue est porteuse d'une autre manière de découper le réel, qu'elle transmet des valeurs culturelles différentes, et l'enseignement bilingue ne peut qu'ouvrir aux autres, à d'autres manières de penser le monde. [...] il est indéniable que l'enseignement bilingue élargit l'horizon culturel de l'élève.

Il est important de souligner ici que ce n'est pas seulement la langue à être porteuse de culture, mais que le contenu aussi transmet la culture : étudier une discipline dans une autre langue implique d'utiliser des textes et des documents du pays dont on étudie la langue et cela encourage les apprenants à établir des comparaisons. Cet aspect est peut-être moins évident pour les élèves, pour cette raison il est fondamental que l'enseignant attire leur attention sur cette particularité de l'apprentissage du contenu en EMILE. L'intégration, trait caractéristique de cette approche, aide donc à multiplier ses perspectives, ses points de vue et à relativiser les savoirs.

L'identité, la conscience de soi-même et la compétence sociale des jeunes se forment grâce à la connaissance de plusieurs langues. Lietti (1994, p. 21) à ce propos écrit :

L'Europe est un continent plurilingue et dans cette diversité réside son identité culturelle [...]: chaque Européen devrait se donner pour but non d'apprendre les langues, mais de devenir plurilingue. Et l'école se doit de l'y aider.

Nous vivons dans des sociétés qui sont en constante évolution, les nouvelles technologies réduisent les distances à travers le monde, mais c'est la compétence plurilingue, et par conséquent pluriculturelle, qui représente l'avantage le plus considérable, celui qui permet de "raccourcir" les vraies distances, celles qui empêchent une véritable communication. Nous considérons qu'une vision monolingue (et même bilingue !) est désormais totalement anachronique et insuffisante à l'égard du concept actuel de citoyenneté, car elle rend impossible la compréhension dans notre monde de plus en plus multilingue, multiethnique et multiculturel.

8. Les cinq degrés de l'approche EMILE selon Paolo E. Balboni

Dans son double objectif l'EMILE présuppose l'intégration parfaite d'une progression disciplinaire et linguistique. L'EMILE n'implique pas de "sacrifier" une discipline au profit d'une

langue, ni non plus de négliger l'acquisition de la langue pour se concentrer sur la discipline. Il s'agit d'intégrer les deux axes, avec tous les avantages de l'interdisciplinarité : s'il n'y a pas une progression des deux axes, on ne trouve donc pas l'intégration qui est à la base de l'EMILE.

Par conséquent, comme l'affirme Balboni (2012, p. 216) :

*non tutte le attività di lingue relative a una disciplina e non tutto l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera è CLIL.*¹⁶

Il insère à ce propos un schéma où il représente les différents degrés d'approche EMILE, prenant comme exemple la chimie enseignée en anglais :

¹⁶ « [...] toutes les activités linguistiques relatives à une discipline et tout l'enseignement d'une discipline en langue étrangère ne peuvent pas être considérés comme EMILE ».

	Langue étrangère		Chimie
Non-EMILE			On étudie la chimie en anglais sans aucun intérêt pour un éventuel apprentissage de la langue anglaise.
EMILE orienté sur la chimie			On étudie la chimie en anglais et l'enseignant d'anglais aide pour certains aspects linguistiques utiles pour la chimie.
EMILE			La chimie et l'anglais suivent simultanément leurs objectifs, avec les mêmes activités ; le contenu de la chimie prévaut mais avec une forte attention au rôle et au registre de la langue.
EMILE orienté sur l'anglais	Des projets, souvent interdisciplinaires, dans lesquels les contenus de la chimie fournissent les contenus aux modules étudiés ensuite en anglais.		
Non-EMILE	Le cours de micro langue traditionnel dans lequel on utilise des textes de chimie mais pour apprendre exclusivement l'anglais de la chimie, non pas la chimie.		

(Schéma que nous avons traduit et arrangé d'après Balboni, 2012, p. 217).

Balboni (2012, p. 217) affirme que malheureusement à l'école les deux modalités les plus répandues sont les Non-EMILE, la première et la dernière, celles qui ne mettent pas en action les facteurs d'amélioration typiques de la méthodologie EMILE. Naturellement la meilleure modalité est la troisième, car elle présuppose que les deux enseignants participent ensemble à la programmation de l'expérience de la langue véhiculaire, même si ce n'est pas nécessaire qu'ils participent ensuite ensemble à sa réalisation. Balboni précise aussi que ces expériences EMILE ne

doivent pas nécessairement durer toute l'année scolaire, elles peuvent être organisées pour des périodes plus courtes ou même pour un seul module. Les trois typologies centrales, mais même les deux Non-EMILE, peuvent faire partie d'un programme EMILE d'une même année scolaire, il suffit que les enseignants (et les apprenants aussi) soient conscients des objectifs à atteindre.

CHAPITRE 5 - Caractéristiques des cours EMILE

Nous verrons dans ce chapitre que les enseignants qui adoptent l'approche EMILE font preuve d'un grand "courage", d'une énorme volonté, ainsi que d'une certaine souplesse intellectuelle : nous affronterons certaines des difficultés que l'EMILE pose au quotidien aux enseignants en matière de méthodologie, de recherche du matériel, d'organisation des cours, d'attitude face à leurs difficultés linguistiques personnelles et à celles de leurs élèves.

1. L'EMILE, une méthodologie qui laisse une grande liberté

La méthodologie EMILE possède des bases théoriques assez consolidées, mais elle laisse toutefois une grande liberté dans son application, ce qui parfois pourrait perturber certains enseignants. L'enseignement EMILE est de plus en plus répandu, mais il s'agit d'une pratique encore en constante évolution, qui présente des modalités différentes, variables d'un pays à l'autre, et parfois même d'une classe à l'autre dans un même établissement !

L'EMILE ne prétend pas une constante intégration de ses deux composantes : l'enseignant peut organiser des modules où il privilégie la discipline et d'autres où il donne plus de place à la langue, l'important est que les objectifs soient toujours clairs et explicités et qu'au final du programme il y ait une parité. C'est ce que Balboni aussi nous confirme avec le schéma que nous venons de voir, où il nous montre justement qu'il ne suffit pas qu'il y ait une association langue/discipline dans un même cours pour qu'on puisse voir l'intégration voulue par l'EMILE. En même temps il montre que l'approche EMILE peut avoir différents degrés, ce qui est la preuve que les enseignants ont une certaine liberté dans l'organisation de leurs cours. Parmi les enseignants qui ont participé à notre recherche nous avons pu constater exactement cette liberté, ainsi qu'une certaine confusion, ce qui a confirmé le fait qu'il y a de nombreuses différences et degrés en EMILE.

Ce qui est sûr c'est que ce n'est pas toujours facile pour les enseignants EMILE de trouver une voie pour optimiser le processus et atteindre le double objectif : ils doivent toujours faire en sorte que l'apprentissage de la discipline ne soit pas ralenti par des difficultés d'ordre linguistique et, en même temps, que l'apprentissage de la langue ne soit pas perturbé par la complexité du contenu.

2. Travail préparatoire, organisation des cours et supports

Il est important de considérer que souvent le niveau de compétence linguistique des apprenants représente un obstacle considérable à la réussite du double objectif langue/discipline de l'EMILE. Pour cette raison les enseignants doivent faire attention à préparer une structure des cours bien organisée et à prévoir différentes formes de support. Il est avant tout souhaitable que les enseignants EMILE aient un rythme adapté au niveau et aux capacités des apprenants. La typologie de *l'enseignant magister*, avec ses longs monologues et dont le rythme est accéléré, ne s'adapte pas du tout à la méthodologie EMILE. Nous verrons dans le prochain paragraphe, et nous l'expliquerons davantage dans la deuxième partie de la thèse, que l'EMILE est un enseignement collaboratif à tous les niveaux et que c'est avec un esprit participatif que les élèves obtiennent les meilleurs résultats.

Un cours EMILE devrait toujours débiter avec la lecture collective du schéma de la programmation de la leçon avec l'indication, dans l'ordre, des différentes activités et des arguments traités. Il faudrait aussi que l'enseignant fournisse des mots-clés et dédie du temps à la lecture à haute voix pour éviter des malentendus entre la graphie et la prononciation. Il est également important qu'il aide ses élèves en illustrant les éléments abstraits avec des exemples concrets et si c'est possible avec des images, des graphiques, des cartes, des vidéos, des diagrammes : il y a des matières qui se prêtent mieux que d'autres à la visualisation par leur caractère spécifique, comme par exemple l'histoire de l'art à travers l'analyse des œuvres.

3. La participation active des élèves

L'EMILE est un enseignement actif, où les apprenants coopèrent pour réaliser un projet, à partir de la recherche des informations et du matériel. Naturellement cette coopération ne se limite pas aux échanges entre les apprenants, mais elle s'étend aussi aux échanges avec les enseignants. L'un des buts de nos rubriques autoévaluatives et de co-évaluation est justement de favoriser cette coopération, en promouvant des activités de collaboration aussi lors des performances orales.

Dans l'approche EMILE il est souhaitable que les élèves puissent travailler très souvent à deux ou en groupe : ces activités leur permettent de se confronter, d'échanger des informations sur la façon dont ils ont compris l'argument et de synthétiser les sujets du cours. La communication et la collaboration en classe représentent deux questions-clés très importantes

en EMILE. Les enseignants devraient organiser beaucoup de discussions, des prises de position, des jeux de rôles, des consignes, des comptes rendus, effectués même en groupe, pour encourager la communication dans la langue étrangère. L'organisation de discussions en petits groupes est un aspect qui nous a intéressée aussi pour notre enquête, mais il semblerait que ces activités ne soient pas très courantes dans les classes qui ont participé à notre enquête (voir les données dans la deuxième partie).

L'EMILE demande donc une participation particulièrement active de la part des élèves : ils doivent utiliser de nouvelles stratégies d'apprentissage, chercher et manipuler des documents authentiques dans une langue étrangère et s'exprimer dans cette langue sur une autre discipline.

Cette méthodologie offre un environnement d'apprentissage très exigeant, ce qui rend les élèves de plus en plus autonomes. Les recherches de Vygotsky soutiennent que tout processus d'apprentissage s'avère plus profond et spontané quand l'élève est amené à développer autonomement sa propre organisation des contenus et à prendre des décisions individuellement ou en groupe. Développer une capacité d'autonomie et un sens de responsabilité est l'un des buts principaux de cette méthodologie, comme nous l'expliquerons surtout concernant l'autoévaluation, la réflexion sur les erreurs et les compétences métacognitives. Naturellement c'est aussi en fonction du développement de l'autonomie que nous avons créé nos rubriques évaluatives.

4. La coopération entre les enseignants

Il est important que l'enseignant EMILE et son collègue de L2 arrivent à créer une véritable coopération, qui devrait leur faire trouver un terrain d'entente en particulier dans le domaine de la langue en tant qu'outil de communication, mais aussi dans d'autres domaines. Il serait très positif qu'ils élaborent un projet d'enseignement commun qui prévoit une réflexion sur les dimensions linguistique et disciplinaire, ainsi que sur les démarches didactiques et sur l'évaluation, sujet qui nous intéresse spécifiquement. Il est certain qu'une collaboration efficace doit partir en amont et donc de la préparation des cours, du choix des arguments, de la recherche du matériel et de son adaptation, des stratégies et des objectifs, mais l'organisation de notre école n'aide pas en ce sens, car elle ne prévoit pas de moments où les enseignants puissent se retrouver, se concerter et créer des projets communs. Beaucoup d'enseignants EMILE réclament, en effet, un manque de collaboration en général de la part de leurs collègues de langue.

Comme nous le verrons aussi des résultats de notre enquête, la coopération entre les enseignants ne se réalise pas systématiquement et pour la plupart des cas les cours sont organisés sans une consultation au préalable. Quand elle a lieu, la coopération relative à l'évaluation entre l'enseignant EMILE et son collègue ne concerne d'habitude que l'écrit, où le professeur de langue se limite à corriger et à évaluer la dimension linguistique des travaux réalisés pendant les cours EMILE. Toujours dans l'éventualité d'une collaboration, le plus souvent les deux enseignants évaluent séparément selon une double échelle de critères, l'une pour la discipline et l'autre pour la langue, ce qui ne donne pas une évaluation partagée. Avec nos rubriques nous voulions justement promouvoir une véritable collaboration qui puisse augmenter les chances des élèves de réfléchir sur leurs erreurs et leurs progressions au niveau linguistique. En effet, ces rubriques fournissent à l'enseignant de L2 qui voudrait s'en servir un témoignage écrit sur les performances orales pendant les cours EMILE, ce qui pourrait s'avérer utile pour résoudre certaines difficultés des élèves. Nous expliciterons davantage cet argument dans le chapitre 2 de la deuxième partie, quand nous traiterons de la conception de nos rubriques évaluatives, et concernant l'autoévaluation, la co-évaluation, la réflexion sur les erreurs et les compétences métacognitives.

5. L'utilisation de documents authentiques : flexibilité cognitive et métacognitive

Les documents authentiques sont considérés comme les meilleurs supports en EMILE et ils sont très appréciés des élèves. Ces documents, pour lesquels internet représente une source importante, répondent à l'un des principes clés de l'approche EMILE, celui de l'attention envers la culture de la langue cible afin de promouvoir une compréhension interculturelle.

Normalement l'on remarque que dans les classes EMILE les apprenants travaillent davantage et sont plus motivés : cette méthodologie leur donne la curiosité de découvrir de nouvelles informations dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Le recours aux documents spécialisés authentiques dans une langue "autre" non seulement leur permet de mieux connaître le lexique du domaine, mais il leur permet d'accéder à un autre type de raisonnement plus ouvert et plus international. La confrontation régulière à ce type de documents est donc fondamentale pour ce qui concerne l'objectif de la progression linguistique, mais elle contribue aussi à développer chez les apprenants cette flexibilité cognitive et métacognitive si chère à l'approche EMILE.

Nous avons déjà remarqué maintes fois que l'authenticité est l'un des aspects caractérisants de cette méthodologie à plusieurs niveaux : non seulement on utilise effectivement des documents authentiques, mais on utilise aussi la langue cible en situation de communication authentique et pour réaliser des tâches authentiques.

Avec l'EMILE les apprenants rentrent donc parfaitement même dans l'optique de la perspective actionnelle, en effet, ils doivent être en mesure de maîtriser la langue étrangère qui devient un moyen pour une communication authentique. Ils sont confrontés à des performances dans des contextes réels : l'utilisation des langues étrangères dans des situations qui apparaissent aux élèves comme plus concrètes renforce l'intérêt dans la pratique de la langue. Les tâches réelles typiques de l'EMILE motivent les apprenants, car ils se rendent compte qu'ils les rencontreront même dans leur vie future et qu'ils seront ainsi mieux préparés à les affronter (suivant une didactique constructiviste et non simplement transmissive).

5.1. La difficulté de la recherche du matériel

Malgré l'importante coopération des élèves, le plus grand travail pour repérer le matériel approprié appartient à l'enseignant. La sélection de matériaux didactiques adaptés représente un autre véritable défi pour les enseignants EMILE : les manuels scolaires de la langue cible suivent, en effet, des programmes différents et les documents authentiques utilisés dans le pays étranger où la langue est parlée doivent être adaptés par les enseignants EMILE au niveau linguistique de leurs apprenants. Cette méthodologie demande beaucoup de préparatifs et une grande élaboration supplémentaire de leur part.

Fruhauf, Coyle et Ingeborg (1997, p. 194) ont très bien expliqué cette difficulté de la recherche du matériel et ils ont aussi attiré l'attention sur les divergences par rapport aux capacités cognitives et linguistiques des apprenants :

Les manuels adaptés à l'âge des élèves du pays où l'on parle la langue cible utilisent une langue trop compliquée pour les élèves bilingues. Les enseignants dépensent beaucoup de temps et d'énergie pour rassembler, photocopier et traduire divers passages de différents manuels pour en faire un programme cohérent.

Cette difficulté dans la recherche du matériel est confirmée par le rapport publié en 2014 par le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche que nous avons mentionné dans le chapitre 2 au paragraphe 2.1. À propos de ce document nous avons cité les soucis des

enseignants à cause du manque de formation en didactique EMILE et concernant les modalités de vérification et d'évaluation. Dans ce document on retrouve donc, à côté de ces exigences des enseignants d'améliorer leurs compétences linguistiques et méthodologiques, aussi la mise en évidence de la criticité relativement à la recherche du matériel. Effectivement, non seulement les enseignants EMILE ne possèdent pas de manuels scolaires et ils doivent créer leur propre matériel, mais quand ils ont enfin repéré des documents intéressants, c'est là que le "vrai travail" commence avec leur adaptation aux besoins et aux caractéristiques de leurs élèves.

6. *Input compréhensible* : stratégies et procédures méthodologiques

Selon la théorie de Stephen Krashen l'acquisition d'une langue ne peut se produire que lorsque l'apprenant est exposé à une quantité élevée d'inputs qui, premièrement, doivent être compréhensibles et, secondairement, doivent être d'un niveau légèrement supérieur à son niveau actuel de compétence. Coonan (2012, p. 144-145) à ce sujet écrit :

Per Krashen (1987) bisogna che l'input sia presente in modo sostanzioso ma anche comprensibile, perché solo così ci potrà essere acquisizione. [...] in un programma CLIL, la comprensibilità dell'input è fondamentale per due motivi:

- *perché lo studente possa apprendere i contenuti presentatigli;*
- *perché lo studente cresca linguisticamente.*

Questi devono costituire le finalità portanti dei percorsi CLIL proposti. In caso contrario non è azzardato dire che l'esperienza CLIL non solo potrà risultare inutile, ma divenire perfino dannosa¹⁷.

Un enseignant EMILE doit donc toujours faire attention que ses élèves comprennent l'input pour pouvoir atteindre tous les objectifs fixés. Pour répondre à cette exigence de *compréhensibilité de l'input* il faut qu'il trouve des stratégies et des solutions de simplification, mais surtout qu'il adopte une dimension interactive et avec une importante collaboration de la

¹⁷ « Pour Krashen (1987), il faut que l'input soit présent de façon substantielle mais aussi compréhensible, car c'est seulement ainsi qu'il pourra y avoir acquisition. [...] dans un programme EMILE, la compréhensibilité de l'input est fondamentale pour deux raisons :
- afin que l'étudiant puisse apprendre les contenus qui lui sont présentés ;
- pour que l'étudiant progresse linguistiquement.

Ceux-ci doivent constituer les finalités principales des parcours EMILE proposés. Dans le cas contraire, il n'est pas hasardeux de dire que l'expérience EMILE non seulement pourra s'avérer inutile, mais même devenir nuisible ».

part de l'élève, ce qui permet une négociation fructueuse où la compréhension est continuellement surveillée.

Le double objectif de la méthodologie EMILE demande toutefois aussi une certaine redondance lors de la transmission des informations, avec aussi le support d'éléments non linguistiques. Certaines disciplines se révèlent plus simples : c'est le cas par exemple de la géographie ou de l'histoire de l'art, où la composante iconique a un rôle fondamental, ou bien de l'algèbre et de la chimie, où les formules peuvent remplacer les explications linguistiques. Outre les supports visuels ou les formules, d'autres stratégies d'étayage prennent une place importante en EMILE, des aides aussi bien non verbales (gestes, mimique, etc.) que verbales (reformulation, re-précision, exemples, analogies, répétitions, etc.). Même si ce n'est pas toujours évident pour des enseignants de discipline, l'utilisation de périphrases est particulièrement profitable dans les cours EMILE, car elle aide énormément les élèves à mieux comprendre les contenus en contribuant en plus à améliorer leur compétence linguistique. C'est à cause de cette redondance que la méthodologie EMILE exige parfois un temps supplémentaire par rapport à d'autres formes d'enseignement.

Certains arguments, particulièrement complexes, demandent même une simplification et une alternance des langues, mais ces deux pratiques sont assez controversées. Certains voient dans la simplification un manque d'approfondissement et une réduction quantitative excessive des contenus. L'alternance codique est acceptée, et même conseillée, par l'EMILE en tant que stratégie d'étayage dans le cas de concepts compliqués. Néanmoins le passage de la langue cible à la langue maternelle est accepté dans le cas du code-switching, beaucoup moins toléré dans le cas du code-mixing. Comme on peut le remarquer aussi des résultats de notre enquête, les apprenants apprécient généralement la simplification, mais ils apprécient encore plus la possibilité de pouvoir utiliser parfois leur langue maternelle. L'une des questions de notre premier questionnaire enquêtait justement sur l'attitude des enseignants et des élèves envers l'alternance codique, en tant que stratégie d'étayage.

Nous avons affirmé que les enseignants EMILE ne devraient pas apprendre de leurs collègues de langue l'intolérance envers les erreurs linguistiques. En revanche nous considérons qu'ils devraient apprendre certaines de leurs attitudes et attentions. Toutes ces vérifications qu'ils utilisent précisément pour s'assurer que leurs élèves aient compris le message, comme les observer attentivement pour comprendre de leur expression si le message est passé, reprendre synthétiquement et répéter les points importants, utiliser beaucoup de synonymes, demander et vérifier souvent s'ils ont compris avant de passer à la partie successive.

7. Les concepts du *noticing* et de l'*output compréhensible*

Si pour Stephen Krashen le rôle-clé pour la progression dans la compétence linguistique se situe dans l'exposition aux inputs, Swain a une toute autre théorie : en effet, il affirme à maintes reprises, et plusieurs chercheurs en EMILE partagent son opinion, que c'est la production linguistique, plus que la compréhension, qui joue un rôle capital dans le processus de l'acquisition d'une langue. L'*input compréhensible* pour Swain n'est donc pas suffisant, car il soutient qu'on peut très bien comprendre un message sans nécessairement connaître et utiliser les règles morphosyntaxiques, alors qu'on ne peut pas produire un message précis sans une suffisante connaissance de la syntaxe et de la morphologie d'une langue. Par conséquent Swain affirme que pour que les compétences linguistiques et communicatives progressent il faut produire un *output compréhensible* qui soit suffisamment élaboré d'un point de vue grammatical afin d'être aisément compris.

Richard Schmidt souligne qu'il y a une phase, en quelque sorte, "intermédiaire" avant la production d'un *output compréhensible*, celle du *noticing*. Selon Schmidt (1990, p. 130) le *noticing*, qui implique une grande capacité d'attention de la part de l'apprenant, est indispensable pour l'acquisition d'une langue étrangère et pour l'intériorisation de ses formes linguistiques. L'action de remarquer les faits de langue oblige les apprenants à faire une élaboration syntaxique, à tester leurs hypothèses en contrôlant le feedback et en remarquant l'écart (*gap*) entre ce qu'ils voudraient dire et ce qu'ils ne connaissent pas encore pour pouvoir le dire. En ce sens, le processus du *noticing* et les réflexions qu'il engendre s'avèrent très utiles pour une démarche qui nous intéresse particulièrement, celle de l'autoévaluation. Le *noticing* peut être fait autonomement ou à travers des activités collaboratives entre élèves ou grâce à l'intervention de l'enseignant. En EMILE l'enseignant ne doit pas nécessairement expliquer les règles dans le détail ou corriger toutes les erreurs linguistiques des élèves, ce qui est plutôt la tâche du professeur de langue, il doit toutefois utiliser des procédures afin que les élèves remarquent et focalisent leur attention sur les aspects linguistiques du message. En effet, le *noticing* devient particulièrement important dans des contextes d'apprentissage où la compréhension est fondamentale et où la focalisation n'est pas sur la grammaire, comme c'est le cas de l'EMILE.

Comme on peut le comprendre à l'importance que nous attribuons à la dimension linguistique de l'EMILE et à la place que nous accordons à la réflexion sur la langue pour que les apprenants progressent plus vite, nous partageons plutôt les théories de Swain sur la *compréhensibilité de l'output* et de Schmidt sur le *noticing*. Nous considérons, en effet, que la *compréhension* d'un message ne suffit pas pour qu'on comprenne et on apprenne les règles

morphosyntaxiques à travers lesquelles le message a été transmis. Nous estimons néanmoins que le *noticing* des aspects formels d'une langue, tout en représentant un pas successif fondamental, n'est pas encore suffisant à garantir l'acquisition linguistique. C'est pourquoi nous partageons la théorie de Swain qui soutient qu'avec le *noticing* les éléments remarquables de l'*input* deviennent seulement disponibles pour être intériorisés, mais qu'il faut la production d'*outputs compréhensibles*, soit une véritable élaboration morphosyntaxique pour que l'apprenant devienne pleinement conscient de son niveau de compétence linguistique avec ses points forts et ses points faibles. Le développement d'une pleine conscience métalinguistique non seulement favorise la communication dans la langue étrangère, mais il amène effectivement à des résultats satisfaisants plus vite. Naturellement il faut que l'enseignant avant tout ait cette pleine conscience métalinguistique et, dans le cadre de l'EMILE, ce n'est pas toujours le cas.

CHAPITRE 6 - L'évaluation dans la méthodologie EMILE

Nous analyserons dans ce chapitre les différents aspects et caractéristiques de l'évaluation en EMILE. Nous décrirons les modalités évaluatives les plus adaptées. Nous examinerons une récente évolution dans le poids attribué à la dimension linguistique de cette méthodologie, ce qui aidera à mieux comprendre la conception et l'esprit de nos rubriques.

1. La complexité de l'évaluation en EMILE

L'évaluation, en général, représente un moment fondamental, et souvent critique, dans l'action didactique. Premièrement les enseignants doivent affronter une série de difficultés objectives dans la recherche d'épreuves de contrôle et de tests qui soient pertinents et significatifs et deuxièmement ils doivent être en mesure de les élaborer et les interpréter. Dans le cas de l'approche EMILE l'évaluation se complique à cause de la double référence langue/discipline, mais aussi à cause de l'absence de critères évaluatifs partagés. À ce propos Barbero et Clegg (2005, p. 136) déclarent :

Quello che, a nostro avviso, manca allo stato attuale della ricerca CLIL è un quadro di riferimento, sul modello di quello linguistico, che metta insieme appunto competenze disciplinari, almeno per le discipline più diffuse, e competenze linguistiche, fornendo così un supporto agli insegnanti CLIL, come il Quadro lo fornisce agli insegnanti di lingue.¹⁸

Les enseignants EMILE ne possèdent effectivement pas un support équivalent au CECRL des enseignants de langues, mais nous doutons qu'on puisse créer un Cadre qui réponde aux nombreuses exigences de cette méthodologie, ne serait-ce que pour la difficulté d'évaluer la dimension interculturelle (sans compter une autre composante fondamentale, celle de la Cognition, pour citer les 4C'S de Coyle).

¹⁸ « Ce qui, selon nous, manque à l'état actuel de la recherche en EMILE est un cadre de référence, sur le modèle du cadre pour les langues, qui mette ensemble justement les compétences disciplinaires, au moins pour les disciplines les plus répandues, avec les compétences linguistiques, en fournissant ainsi aux enseignants EMILE un support, tel que le Cadre le fournit aux enseignants de langues ».

Nous nous permettons de supposer que ce qui manque est ailleurs et qu'il ne s'agit pas d'un Cadre du type CECRL, d'autant plus qu'il est de plus en plus critiqué, comme nous le rappellent Chnane-Davin et Cuq (2016, p. 96) :

En fait, et malgré les grands mérites qu'on lui reconnaît bien volontiers, le Cadre était, [...], potentiellement porteur de difficultés qui sont aujourd'hui pointées par beaucoup de chercheurs [...].

Riba aussi (2013, p. 61) critique les formulations des descripteurs en affirmant :

Ils laissent de côté de champs entiers de la didactique que l'on ne peut pourtant pas oublier, comme la dimension interculturelle qui se plie mal à la formulation de descripteurs observables de compétence.

Dans le cas spécifique de l'EMILE il serait donc encore plus compliqué d'arriver à élaborer un éventuel cadre de référence qui soit exhaustif, autant viser d'autres objectifs et envisager d'autres finalités. Nous estimons que, plus qu'à une exhaustivité vraisemblablement utopique, il serait plus profitable d'aspirer à une évaluation qui puisse contribuer à développer chez les apprenants une conscience métacognitive. Certaines démarches de l'évaluation formatrice se prêtent particulièrement à rendre les apprenants de plus en plus conscients de leur processus d'apprentissage. Nous considérons en effet que, pour plusieurs raisons, l'évaluation en EMILE donnerait ses meilleurs résultats si on laissait plus de place aux apprenants. Nous analyserons dans le détail ces raisons et nous verrons de quelle façon nous envisageons l'évaluation en particulier dans la deuxième partie quand nous affronterons la problématique (chapitre 1, paragraphe 2) et quand nous expliciterons nos hypothèses (chapitre 1, paragraphe 4), ainsi que quand nous commenterons les résultats de notre enquête.

Indépendamment des démarches choisies, il est indispensable que le but, les objectifs et les modalités de l'évaluation soient toujours clairs et explicités. En EMILE cela devient très compliqué, car il faut distinguer les objectifs généraux des objectifs spécifiques qui se réfèrent à la langue et à la discipline, il faut identifier quand ils se superposent et arriver à choisir la modalité d'évaluation la plus efficace. Il est nécessaire d'évaluer le produit, et donc les résultats et les compétences des élèves, mais il est encore plus important d'évaluer le processus pour comprendre et analyser comment ils ont obtenu ces résultats. Pour arriver à vérifier si les objectifs fixés ont été atteints par les élèves, les enseignants doivent être en mesure de prédisposer des instruments adaptés et donc des formats de contrôle nouveaux et des rubriques évaluatives appropriées à l'enseignement intégré de l'EMILE. Nous analyserons ces instruments dans le paragraphe 2.

Au début de l'expérimentation EMILE les enseignants utilisaient des tests linguistiques traditionnels, des tests typiques de la discipline, ou bien ils proposaient des contrôles avec des parties dans la langue maternelle des élèves et d'autres parties dans la langue étrangère. Il est évident que ces instruments ne répondent pas aux exigences et aux objectifs d'un parcours comme celui de l'EMILE et qu'il faut expérimenter de nouvelles voies, en effet, comme l'affirme Serragiotto (2014, p. 56) :

La situazione della valutazione in CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e allo stato attuale non esistono delle soluzioni definitive.¹⁹

À cause de tous ces facteurs et de ces complexités il est important que les enseignants, avant d'affronter une évaluation en EMILE, se posent une série de questions afin d'exploiter pleinement sa valeur en ce qui concerne la formation des apprenants. L'enseignant EMILE se demandera d'abord s'il évaluera seul ou avec l'aide de son collègue de L2, s'il se servira de démarches comme l'autoévaluation ou la co-évaluation entre pairs. Il devra ensuite décider quoi évaluer, les objectifs disciplinaires et linguistiques, et avec quel poids et quels critères. Il devra aussi décider les différents moments de l'évaluation et la fréquence avec laquelle il évaluera ses élèves : s'il utilisera une évaluation diagnostique initiale, s'il privilégiera une évaluation sommative finale ou s'il préférera une évaluation formative in itinere. Il devra enfin connaître clairement les raisons pour lesquelles il évalue, et donc s'il voudra avant tout vérifier les objectifs atteints, s'il voudra mesurer les résultats avec une optique sommative ou s'il préférera surveiller le processus d'apprentissage en cours, avec donc une optique plus formative, ou encore pour avoir surtout un feedback sur son propre enseignement. Toutefois, comme nous l'expliquerons au paragraphe 2, ce ne sont pas les questions liées à *qui, quoi, quand* et *pourquoi* qui posent le plus de problèmes, mais celles liées à *comment* évaluer : en effet, il est beaucoup plus difficile d'identifier quels sont les meilleurs formats, rubriques, modalités, types de tests et instruments.

1.1. Une évaluation intégrée dans le respect de la double référence langue/discipline

Comme nous l'avons décrit, l'approche EMILE représente un véritable défi en matière de méthodologie, de recherche du matériel, de transmission du contenu, d'enseignement/apprentissage de la langue, mais c'est l'évaluation qui s'avère particulièrement

¹⁹ « La situation de l'évaluation en EMILE fait encore aujourd'hui l'objet de discussions et actuellement il n'existe pas de solutions définitives ».

problématique. Cette approche prévoit un *apprentissage intégré* de langue et de contenu qui présuppose la nécessité d'un *enseignement intégré* et par conséquent elle demande une *évaluation intégrée*. Du côté des enseignants, la vraie difficulté est celle de trouver le juste équilibre dans l'évaluation des deux dimensions de l'EMILE : s'ils ignorent l'aspect linguistique, ils n'évaluent pas selon les critères de cette méthodologie, de même, s'ils se montrent intolérants envers les erreurs linguistiques, ils n'appliquent pas l'un des principes fondamentaux de l'évaluation EMILE, celui qui se réfère à la phase de l'interlangue où l'erreur est naturelle, indispensable et même positive. À propos du concept d'interlangue nous citons la définition de Galisson (1980, pp. 32-33) :

Le concept d'interlangue recouvre toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère [...] à un état final de cette même langue – état voisin de la langue d'un natif. L'interlangue n'est pas seulement une reconstruction permanente, mais une succession d'états conditionnés par les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, donc variables d'un sujet à l'autre.

Sans jamais oublier qu'en EMILE la compétence communicative et la transmission du contenu comptent plus que la correction de la langue, il est tout de même souhaitable que les enseignants donnent plus de considération à la dimension linguistique (ce qui naturellement ne doit pas entraîner une sanction des erreurs !). En effet, l'habitude, très répandue dans le passé, de la négliger (ou de s'en occuper de façon erronée) a eu des répercussions plutôt négatives sur les progressions linguistiques des apprenants. Nous traiterons de cet argument dans le prochain sous-paragraphe.

1.2. Une nouvelle tendance dans l'importance donnée à la dimension de la langue en EMILE

Nous avons vu (chapitre 4, paragraphe 2) qu'à la base de la méthodologie EMILE il y a la *rule of forgetting* ou *forgetting principle*, célèbre théorie de Krashen selon laquelle on *acquiert* mieux une langue quand on oublie qu'on est en train de l'*acquérir*.²⁰ L'un des buts principaux des cours EMILE est, en effet, de permettre aux élèves d'utiliser concrètement la langue étrangère pendant qu'ils apprennent une autre discipline. Il s'agit de cours où il est fondamental que les

²⁰ Ici nous avons expressément utilisé ces mots pour rappeler la distinction de Krashen entre apprentissage et acquisition.

enseignants gardent toujours une attitude bienveillante, limitent les interruptions à l'oral et évitent de se lancer dans des explications trop détaillées des règles syntaxiques, caractéristique plutôt des cours de langue traditionnels.

Toutefois, même si les cours EMILE sont loin d'être des cours de langues, ces toutes dernières années on a assisté à une tendance à suivre plutôt les théories de chercheurs tels que Lyster, Pica et Swain qui soulignent la nécessité d'augmenter le temps consacré à la réflexion sur la langue pour que les apprenants puissent véritablement progresser. Il est vrai qu'en EMILE on utilise une langue étrangère pour apprendre et qu'on apprend en utilisant cette langue, mais cela n'implique pas que l'on fasse abstraction totale des aspects liés à sa forme. Jusqu'aux années 2000 on a beaucoup insisté sur le fait que la transmission du contenu devait compter plus que la correction linguistique et malheureusement ce principe a été mal interprété : au lieu de se limiter à évaluer moins sévèrement les erreurs liées à la langue par rapport à celles liées au contenu, cela a engendré une mise de côté exagérée de la dimension linguistique excepté le lexique qui a toujours eu une grande importance dans les cours EMILE). Toute réflexion sur la forme de la langue, ainsi que toute analyse des erreurs, étaient donc automatiquement bannies des cours EMILE pour donner plus d'importance au contenu, bien qu'on ait compris ensuite que cela empêchait l'apprentissage intégré et n'apportait pas l'enrichissement mutuel qui est à la base de cette approche. On rappelle à ce propos que dans le rapport Eurydice 2006 (cité au chapitre 1, paragraphe 3 de notre thèse), l'on souligne précisément la double importance de la langue et de la discipline « *sans qu'il y ait de préséance de l'une sur l'autre* ».

Pourtant l'un des plus grands reproches que l'on fait encore à l'EMILE est celui de ralentir l'apprentissage disciplinaire, alors qu'il semble évident que l'enseignement d'une discipline dans une langue étrangère ne peut qu'être plus lent à cause des difficultés des élèves. Quand on veut approfondir une discipline, d'habitude, on utilise la langue maternelle des élèves et donc cela ne peut pas être le but de l'EMILE ! Au chapitre 5, nous avons vu qu'effectivement les cours EMILE sont caractérisés par l'utilisation des périphrases, des redondances, etc., mais nous estimons que ces ralentissements ne sont pas en antithèse avec un enrichissement mutuel. Au contraire, malgré ce léger ralentissement, cette méthodologie améliore l'apprentissage de la discipline, en offrant une vision plus ouverte et une perspective différente. Nous avons déjà abondamment décrit les nombreux bénéfices de l'EMILE, non seulement au niveau linguistique, mais aussi au niveau cognitif et culturel, ce qui n'est pas à sous-estimer.

De toute façon, il ne faut pas oublier que l'un des premiers buts de l'EMILE est celui d'augmenter les heures de contact avec une langue étrangère pour améliorer les compétences

linguistiques et communicatives des élèves. À ce propos il nous paraît intéressant de citer Coonan (2012, p. 135) :

[...] Che posto deve avere la LS nella verifica? La LS va verificata separatamente oppure insieme al contenuto che ha veicolato e che ha contribuito al suo sviluppo?

*Per rispondere dobbiamo ricordare che CLIL è un acronimo che evidenzia la necessità che la LS e il contenuto debbano costituire un apprendimento **integrato**. C'è la consapevolezza che l'apprendimento di una materia scolastica nella LS contribuisce allo sviluppo qualitativo della LS per cui in un certo qual senso il contenuto è il veicolo e il promotore di tale crescita.²¹*

Coonan insiste sur le fait que le contenu contribue à améliorer la compétence dans la langue étrangère et qu'il doit promouvoir cette amélioration. Elle explique très clairement qu'en EMILE le focus n'est donc pas sur le contenu, mais qu'au contraire il devient le véhicule et le promoteur des progressions linguistiques : paradoxalement ici ce n'est pas la langue qui *véhicule* le contenu, mais le contenu qui *véhicule* des progrès dans la dimension linguistique de l'EMILE. Les détracteurs de l'EMILE devraient en tenir compte et considérer que cette approche n'est pas née pour transmettre le plus possible de notions des différentes disciplines. Il est toutefois vrai que les enseignants EMILE sont confrontés à des programmes immenses, mais ce n'est pas la faute de cette méthodologie. C'est plutôt l'organisation scolaire qui ne leur laisse pas la possibilité de s'adapter au rythme de la classe. Apparemment, comme le soulignent aussi les enseignants qui ont assisté à nos cours sur l'évaluation en EMILE (notre expérience sur le terrain décrite dans la quatrième partie), l'école en Italie n'est pas encore prête à la liberté de cette méthodologie et reste encore trop ancrée aux programmes ministériels "fantômes" qui peu ont à voir avec l'esprit EMILE.

Pour revenir à la théorie de la *rule of forgetting* de Krashen, elle reste donc sûrement fondamentale pour la méthodologie EMILE, mais on a dû admettre, se référant en particulier aux théories de Swain sur les programmes d'immersion au Canada, que n'accorder aucune attention

²¹ « [...] Quelle place doit-elle avoir la langue étrangère (L2) dans le contrôle ? La L2 doit-elle être vérifiée séparément ou avec le contenu qu'elle a véhiculé et qui a contribué à son développement ?

Pour répondre nous devons nous rappeler que EMILE est un acronyme qui met en évidence la nécessité que la L2 et le contenu doivent constituer un apprentissage **intégré**. Il y a une pleine conscience que l'apprentissage d'une matière scolaire dans une L2 contribue au développement qualitatif de la L2, par conséquent, d'une certaine façon, le contenu est le véhicule et le promoteur de ce développement ».

à la forme de la langue ne donne que des résultats très peu satisfaisants, en particulier dans la production linguistique des apprenants. Comme le rappelle Serragiotto (2014, p. 39) :

I casi CLIL documentati nella realtà canadese da parte di Swain e Lapkin (1982) sono serviti alla comunità scientifica europea per mettere a fuoco i termini di un percorso [...]. Si è andato delineando, perciò, un quadro strategico che ha segnato l'adozione della metodologia CLIL in Europa con lo scopo di produrre un salto di qualità nell'acquisizione delle lingue [...].²²

Tout en s'adaptant parfaitement à l'utilisation pragmatique de la langue, caractéristique essentielle de l'enseignement EMILE, il est désormais reconnu que dans le cadre de cette approche la *rule of forgetting* de Krashen devrait être mitigée (nous reviendrons sur ce concept au chapitre 2 paragraphe 1 de la deuxième partie).

1.3. L'attitude tolérante de l'EMILE face à l'erreur linguistique

La tolérance est la manifestation de l'équilibre et de l'harmonie. On aborde ici un concept capital qui nous servira pour introduire l'importance de trouver un équilibre entre la forme et le contenu en évaluation EMILE (comme nous le verrons dans le chapitre 2 de la deuxième partie). Bien que la tendance actuelle soit de donner de plus en plus de poids à l'enseignement/apprentissage de la langue, se rattachant davantage à la théorie de Swain, en ce qui concerne l'évaluation nous considérons qu'il est fondamental de toujours garder une grande tolérance envers les erreurs linguistiques. Elles ne doivent pas être sanctionnées, mais plutôt analysées et comprises pour être enfin éliminées. En EMILE il faut en tenir compte surtout si elles empêchent la communication du contenu. Il ne s'agit pas de considérer les erreurs pour baisser les notes, mais de les considérer pour faire progresser les élèves. C'est dans cette optique que nous avons aussi élaboré notre travail de recherche, notre enquête et créé nos rubriques évaluatives.

En prenant en compte la phase de l'interlangue, et considérant donc les erreurs comme utiles à l'acte d'apprendre, l'EMILE encourage les élèves à utiliser la langue étrangère en se concentrant sur le contenu disciplinaire sans se soucier de l'erreur linguistique, surtout lors des

²² « Les cas EMILE documentés par Swain et Lapkin (1982) dans la réalité canadienne ont servi à la communauté scientifique européenne pour cerner les termes d'un parcours [...]. Un cadre stratégique s'est alors dessiné qui a marqué l'adoption de la méthodologie EMILE en Europe dans le but de produire un saut qualitatif dans l'acquisition des langues [...] ».

performances orales. D'ailleurs nous savons bien que cette méthodologie ne considère pas la langue comme un objet à apprendre, mais comme un outil de communication qui permet de s'exprimer avec succès malgré une compétence imparfaite, ce qui motive particulièrement les apprenants. Cette approche augmente ainsi la confiance de tous les élèves et en premier lieu celle de ceux qui n'ont jamais tiré profit des méthodes plus traditionnelles d'enseignement des langues. Le fait que ces élèves se rendent enfin compte (se surprennent même !) qu'ils sont en mesure d'utiliser activement une langue étrangère pour comprendre et s'exprimer dans le cadre d'une discipline spécifique les aide à sortir du stéréotype du "mauvais élève en langue".

Bertaux (2000, p. 2) aussi souligne cet aspect encourageant de l'approche EMILE :

Cette façon de travailler, en faisant appel à la pédagogie de la réussite, crée chez les jeunes une confiance en soi qui les encourage à aborder de façon positive l'apprentissage des langues.

Pour que l'enseignement EMILE soit efficace il faut donc que les apprenants puissent se lancer à "expérimenter" avec la langue cible et la discipline : c'est à ce propos qu'intervient l'influence sur la méthodologie EMILE d'une autre théorie de Krashen, celle du surgissement du *filtre affectif*. Selon cette théorie toute acquisition devient impossible si on ne crée pas en classe une harmonie et une atmosphère détendue où les élèves aient la possibilité de travailler sereinement, ce qui favorise aussi leur conscience métalinguistique et leur permet de mieux progresser. Nous sommes absolument d'accord avec l'idée qu'il faut mettre les élèves dans les meilleures conditions pour qu'ils arrivent à s'exprimer sans craintes, toutefois nous estimons que cette théorie aussi s'adapterait encore mieux à l'EMILE si on ne l'appliquait pas à la lettre. Selon Krashen, en effet, rien que d'évoquer certaines erreurs ou faiblesses fait inévitablement ressurgir chez les apprenants le *filtre affectif*, alors que nous considérons que cela peut arriver pendant des moments spécifiques comme les interrogations orales, mais non à cause d'une réflexion à la fin des performances (nous y reviendrons au chapitre 2 de la deuxième partie quand nous expliquerons que les théories de Krashen, déjà si appropriées à l'EMILE, deviendraient plus profitables si on les rendait moins rigoureuses).

Nous ne croyons pas que s'occuper de faire comprendre aux élèves leurs erreurs après leurs performances pourrait nuire à une ambiance détendue. Bien au contraire, nous sommes d'avis qu'une évaluation formatrice, qui donc contribue à rendre plus conscients les élèves de leurs fragilités mais aussi de leurs points forts, ne peut que les encourager et détendre l'interaction. En tout cas, heureusement, les résultats de notre deuxième questionnaire montrent que nos rubriques évaluatives ont contribué à créer une atmosphère sereine et rassurante, même

pendant un moment d'habitude stressant comme celui des interrogations (nous les analyserons dans le chapitre 4 de la deuxième partie).

2. Formats et rubriques (*rubrics*)

Dans le cadre de l'EMILE l'évaluation est centrale et problématique en même temps. La dualité de cette approche implique de nouveaux questionnements : quelles sont les formes d'évaluation les plus adaptées pour arriver à évaluer les deux types d'apprentissage, linguistique et disciplinaire ? Quel poids doit-on attribuer à la langue et à la discipline ? Doit-on les évaluer unies ou séparément ? Quels types de formats et de rubriques doit-on utiliser pour recueillir et interpréter les résultats aussi bien à l'écrit, qu'à l'oral ?

Il s'agit de répondre aux questions liées à *comment* évaluer, ce qui implique deux considérations : la première concerne l'élaboration des épreuves, la deuxième les modalités d'évaluation. Concernant la première considération, pour qu'une épreuve puisse être jugée positive, elle doit être *valable*, et donc elle doit mesurer exactement ce qu'elle veut mesurer, et elle doit être *fiable*, et cela aussi bien en ce qui est de la performance que de son évaluation, dans le sens que les consignes doivent être claires et les réponses possibles doivent être prévues en avance.

Concernant la deuxième considération sur les modalités de l'évaluation, pour limiter le plus possible la subjectivité, il faut que la valeur d'une réponse (ou des connaissances et compétences) soit décidée préalablement avec l'attribution d'un score. Cela est particulièrement important quand il s'agit d'épreuves comme par exemple les présentations et les rapports, où le risque de subjectivité est majeur. Nous verrons que pour ce type d'épreuves il faut définir avec une grande attention aussi les critères.

Pour arriver à l'évaluation intégrée préconisée par l'EMILE et décider quel poids donner aux contenus et à la langue par rapport aux objectifs établis au préalable il est nécessaire d'utiliser de nouveaux formats de contrôle. Ces formats doivent présenter des rubriques d'évaluation où l'on puisse séparer les éléments linguistiques et disciplinaires afin de les vérifier aussi de façon individuelle. Ils doivent aussi respecter les caractéristiques de cette approche où l'enseignement est particulièrement concret et riche de supports visuels tout le long du parcours et donc, même dans la phase finale de l'évaluation, on devrait retrouver des images, des graphiques, des schémas à remplir, etc.

Établi le fait qu'en EMILE l'évaluation de la langue doit se faire avec celle du contenu, il faut s'occuper de créer des formats qui reflètent les activités proposées en classe et établir des rubriques évaluatives avec des critères, des éléments et des paramètres qui puissent satisfaire les exigences de cette intégration langue/contenu.

Coonan nous donne deux exemples de rubriques où on retrouve une évaluation intégrée langue/contenu pour un même test et où ces deux dimensions peuvent être évaluées séparément.

Le premier est le suivant :

Contenu (max 5 points chaque dimension)	Langue (max 5 points chaque dimension)
Il utilise toutes les informations nécessaires :	Il utilise un lexique approprié :
Il utilise assez d'exemples pour soutenir ce qu'il affirme :	Ses phrases sont bien formulées :
Il ne s'écarte pas du sujet :	Il sait utiliser les phrases complexes :
Il a réussi à synthétiser des informations de différentes sources :	La cohésion du texte est bonne :
etc.	Il organise ses idées dans le texte avec clarté :
	etc.

(Schéma que nous avons traduit et arrangé d'après Coonan, 2012, p. 136).

Comme deuxième exemple Coonan nous propose une rubrique que Short avait élaborée en 1993, quand il travaillait dans le cadre de programmes alternatifs à l'enseignement traditionnel de la langue étrangère :

			Comment évaluer				
			1	2	3	4	5
Q	A	Connaissance du contenu					
E	B	Compréhension des concepts					
V	C	Habiletés de contenu (<i>skills</i>)					
A	D	Utilisation de la langue					
L	E	Compétence de communication					
U	F	Comportement individuel					
E	G	Comportement en groupe					
R	H	Attitudes					

(Schéma que nous avons traduit et arrangé d'après Coonan, 2012, p. 137).

Cette rubrique de Short est plus complète parce qu'en plus du contenu et de la langue elle prend en considération aussi les comportements, individuels et en groupe, et les attitudes. Néanmoins, même si la première rubrique n'évalue que les deux critères du contenu et de la langue, ils sont mieux détaillés, ce qui aide l'élève à mieux se rendre compte de ce qu'on s'attend de lui (nous expliquerons à propos des échelles descriptives que pour rendre l'élève plus conscient de ses compétences il faut bien expliciter les descripteurs).

Dans sa rubrique Short exprime les échelons (ou niveaux) avec des chiffres (échelle d'appréciation numérique), mais on peut les exprimer aussi par des lettres (échelle alphabétique), par des pictogrammes, comme des émoticônes, des étoiles, des flèches (échelles pictographique), ou encore par une ligne pour représenter la continuité (échelle graphique). Ces échelles sont nommées échelles uniformes quantitatives, dans le sens qu'elles montrent une progression qui permet de porter un jugement sur l'objet évalué en utilisant justement des chiffres, des lettres, etc. Il existe d'autres types d'échelles, comme celles nommées échelles uniformes qualitatives, où on attribue une qualité ou une appréciation aux comportements observés et aux caractéristiques recherchées. Dans les échelles qualitatives les échelons sont formulés selon un registre d'intensité

(pas du tout, un peu, assez, beaucoup / de manière autonome, avec un peu d'aide, avec beaucoup d'aide, même avec de l'aide ne réussit pas / insuffisant, suffisant, satisfaisant, très satisfaisant / jamais, rarement, souvent, toujours / etc.). Ce type d'échelle s'adapte aussi bien aux productions, qu'aux processus et aux attitudes. Elle est plus précise que l'échelle numérique, mais il faut être vigilant car la compréhension des qualités attribuées peut varier d'un évaluateur à un autre et même d'un cas à l'autre pour le même évaluateur. Naturellement il faut s'assurer que l'échelle, c'est-à-dire les qualificatifs utilisés, concordent avec les critères et les éléments à évaluer.

Comme le souligne Coonan (2012, p. 137) :

*Un lavoro più puntuale e trasparente, tuttavia, richiederebbe che ad ognuno dei valori della scala si associasse un descrittore in cui si riporta il tipo di comportamento atteso per quel valore.*²³

Coonan se réfère ici aux échelles descriptives, qui peuvent être analytiques ou globales. Elles sont en effet les plus exhaustives, car dans chaque échelon, le plus souvent de trois à six, on décrit les caractéristiques recherchées. Elles sont aussi les plus précises, car à travers une série de portraits elles décrivent dans le détail ce qui est attendu. Les échelles descriptives favorisent l'uniformité du jugement permettant davantage la fidélité, ce qui est démontré par le fait que des évaluations menées par différentes personnes sont presque toujours concordantes. Un grand mérite de ce type de rubriques est qu'en montrant à l'élève ce qu'on s'attend de lui, elles facilitent ainsi la rétroaction.

Les échelles descriptives analytiques se révèlent comme les plus utiles quand on veut aider l'élève dans son apprentissage, car elles mettent en évidence ses points de force et ses faiblesses afin qu'il comprenne quels éléments consolider ou retravailler. Pour cette raison il est important qu'elles soient concises et précises. Pour les rendre suffisamment claires elles devraient être rédigées au présent et pour la plupart à la forme affirmative. Comme on peut l'imaginer, elles sont les plus complexes à concevoir.

À titre d'exemple nous proposons dans la page suivante l'une des rubriques évaluatives que nous avons créées pour notre projet : notre rubrique présente justement des échelles descriptives et pour son élaboration nous avons suivi les critères que nous venons de décrire, comme par exemple, le choix de proposer un nombre pair de niveaux pour éviter le danger d'opter pour le niveau intermédiaire. Toutefois, nous aurions peut-être dû partir de l'évaluation la plus

²³ « Un travail plus ponctuel et transparent, toutefois, exigerait que l'on associe à chaque valeur de l'échelle un descripteur où on indique le type de comportement attendu pour cette valeur ».

basse pour aller vers la meilleure : nous avons lu, après les avoir distribuées dans les classes, que ce type de rubriques sont plus motivantes.

**CLIL/EMILE Histoire :
performance orale
avec interaction**

**Rubrique d'évaluation
de la dimension linguistique**

Professeur : _____ Classe : _____

Élève évalué/e : _____

CRITÈRES	Niveau 4 😊	Niveau 3 😊	Niveau 2 😐	Niveau 1 🤔
Grammaire (Correction morphosyntaxique de la langue)	Tu maîtrises très bien la structure de la phrase complexe et tu t'exprimes correctement pour toute la durée de ta performance. <input type="checkbox"/>	Tu maîtrises bien la structure de la phrase complexe et tu t'exprimes assez correctement pour toute la durée de ta performance. <input type="checkbox"/>	Tu ne maîtrises pas encore bien la structure de la phrase complexe, mais tu t'exprimes dans une langue globalement correcte. <input type="checkbox"/>	Tu ne maîtrises pas la structure de la phrase complexe et il y a encore de nettes influences de ta langue maternelle. Tu t'exprimes de façon confuse et tu dois travailler beaucoup pour améliorer. <input type="checkbox"/>
Prononciation (Correction phonologique)	Tu prononces correctement et clairement tous les mots. <input type="checkbox"/>	Tu prononces correctement et clairement presque tous les mots. <input type="checkbox"/>	Tu commets fréquemment des erreurs de prononciation. <input type="checkbox"/>	Ta prononciation est souvent inintelligible. <input type="checkbox"/>
Vocabulaire spécifique	Tu utilises un vocabulaire précis, étendu et approprié et tu ne fais presque jamais recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	Tu utilises un vocabulaire précis et occasionnellement tu fais recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	Ton vocabulaire est limité et tu fais fréquemment recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	Ton vocabulaire est pauvre et tu t'exprimes dans un langage hésitant. <input type="checkbox"/>
Exactitude et richesse lexicales	Ton vocabulaire est très varié et tes rares erreurs n'entravent jamais la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Ton vocabulaire est varié et tes erreurs occasionnelles ne compromettent pas la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Ton vocabulaire est limité et tes erreurs lexicales entravent la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Ton vocabulaire est très limité et tes erreurs lexicales rendent la communication presque impossible. <input type="checkbox"/>
Interaction	Tu participes activement et avec pertinence à l'échange. Interaction riche et cohérente. <input type="checkbox"/>	Tu participes généralement assez pertinemment à l'échange. Bonne interaction. <input type="checkbox"/>	Tu comprends les questions simples et tu réponds de façon simple. <input type="checkbox"/>	Tu ne comprends qu'un langage très simplifié moyennant de répétitions et reformulations. Tu t'exprimes très difficilement. L'interaction reste difficile. <input type="checkbox"/>

En ce qui concerne les échelles descriptives globales, elles fournissent un jugement d'ensemble, elles sont surtout utiles quand on veut rendre un jugement définitif, et non un diagnostic comme dans le cas des échelles analytiques. Elles sont construites suivant la même procédure que les échelles analytiques : on dresse une liste de comportements observables et on définit d'abord les points extrêmes et ensuite les points plus au centre. Là aussi la description des niveaux doit être simple à comprendre, la gradation de niveaux varie de trois à six et à chaque niveau on peut associer des qualificatifs (insatisfaisant, peu satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant, excellent). On retrouve un exemple typique d'échelle descriptive globale à la page 25 du CECRL dans le tableau des niveaux communs de compétences (C2 « Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et... » / C1 « Peut comprendre une grande gamme de textes longs et... ») : ce type d'échelle fournit un étalonnage complet et général des différentes compétences, sans toutefois donner des indications aux apprenants sur les aspects où ils doivent travailler davantage. Elle s'avère donc peu efficace et moins "formatrice" du point de vue du feedback rendu aux élèves qui de ses descripteurs n'apprennent pas autant que des descripteurs des échelles descriptives analytiques.

Dans la recherche d'une véritable évaluation intégrée langue/discipline, toutes ces typologies de rubriques, ou grilles, s'avèrent sûrement très utiles, mais elles ne représentent pas la seule voie. Au contraire, nous estimons qu'il faut miser aussi sur d'autres instruments, comme par exemple les portfolios, les interviews, les cahiers de bord, les fiches d'observation, et surtout qu'il faut faire réfléchir le plus possible les élèves à travers l'autoévaluation pour qu'ils arrivent à développer ces habiletés métacognitives qui leurs seront utiles tout au long de leur vie. En outre, étant donné que ces rubriques évaluatives n'apportent pas une vraie solution à la difficulté des enseignants EMILE à prendre en charge la dimension linguistique, à côté des grilles d'autoévaluation, il est utile d'utiliser des grilles d'évaluation entre pairs (co-évaluation). L'aide de la classe, surtout de ces élèves particulièrement doués, pourrait s'avérer fondamentale : nous expliciterons davantage ce concept dans la partie dédiée à nos hypothèses (chapitre 1 de la deuxième partie).

2.1. Modalités d'évaluation à l'écrit et à l'oral

Nous venons de souligner qu'il est indispensable que les enseignants EMILE, avant de choisir les types d'épreuves, réfléchissent sur les objectifs, les compétences et les habiletés qu'ils

veulent réellement évaluer. Le fait que l'EMILE présuppose une évaluation intégrée ne signifie pas que dans toutes les épreuves la dimension linguistique et celle disciplinaire doivent compter exactement à 50% : il peut y avoir des tests où l'évaluation se concentre sur l'utilisation de la langue et d'autres épreuves où l'on veut tester en particulier le contenu disciplinaire. L'important est qu'il y ait cohérence entre les objectifs définis auparavant, soit les habiletés renforcées pendant les cours, et les habiletés évaluées.

En ce qui concerne les épreuves on peut faire une première grande distinction avec d'un côté les épreuves *objectives*, comme les textes à trous, les QCM, les associations ou les exercices vrai/faux, et de l'autre côté les épreuves *subjectives*, comme les relations écrites ou les présentations orales. Les premières, outre à l'objectivité, ont l'avantage d'être relativement faciles à évaluer, car elles ne demandent aucun type de jugement de la part de l'enseignant, et le choix des critères est assez simple, puisque la réponse est univoque. Ces épreuves objectives peuvent évaluer aussi bien les aspects linguistiques (lexique, connecteurs, etc.), que la dimension disciplinaire (dates, définitions, etc.). Toutefois ces exercices ont la limite de n'évaluer que quelques éléments isolés et seulement certaines habiletés spécifiques à la fois : elles sont aussi définies épreuves à *éléments discrets*. Pour la méthodologie EMILE l'on préfère des épreuves *intégrées* qui impliquent l'utilisation de la langue pour réaliser des tâches (ou *tasks*) plus complexes dans le cadre d'activités authentiques. Voilà une autre importante distinction, celle entre les exercices, centrés sur la forme de la langue, et les tâches, qui demandent aux apprenants d'utiliser la langue de façon pragmatique pour obtenir un objectif précis. En réalisant une tâche, en effet, l'élève doit combiner plusieurs éléments linguistiques ainsi que ses connaissances disciplinaires, comme par exemple quand il présente une expérience en laboratoire ou quand il prend des notes en écoutant une émission radio.

Naturellement la tâche apparaît particulièrement appropriée pour évaluer les compétences intégrées EMILE, parce qu'elle comporte une utilisation réelle et authentique de la langue, elle a une finalité non linguistique qui constitue le but des activités de l'élève. Comme nous l'avons déjà signalé au paragraphe 5 du chapitre 5, cette prédilection de l'EMILE pour la tâche, le rapproche considérablement de l'approche actionnelle. Ces deux approches prônent un usage de la langue pendant que l'apprenant est occupé à accomplir d'autres actions concrètes : l'élève EMILE utilise la langue pour réaliser une activité réelle, donc un usage nettement pragmatique, ainsi que pour écrire une relation, classer, argumenter, où l'utilisation est plus conceptuelle et demande d'importantes opérations cognitives. Il nous était arrivé, dans le cadre de modules EMILE Géographie, de demander la collaboration de nos élèves pour organiser une

promenade scolaire de cinq jours dans le sud de la France : le fait de savoir qu'ils utilisaient le français comme des personnes "réelles", en décidant les différentes étapes avec les relatives visites culturelles et en écrivant de vrais méls pour réserver les hôtels, avait complètement changé leur attitude envers la langue française, mais aussi envers la géographie de la France !

Les épreuves intégrées *tasks*, qui impliquent les deux compétences, linguistiques et disciplinaires, concernent naturellement aussi bien l'écrit que l'oral. En outre, pendant certaines tâches basées sur des performances, comme par exemple la préparation et la réalisation d'une expérience de chimie, les élèves utilisent leurs compétences linguistiques dans la dimension BICS, dans les interactions, et dans la modalité CALP, surtout s'ils doivent ensuite présenter les résultats. Pour ce qui est plus spécifiquement notre champ d'intérêt, celui de l'évaluation lors des performances orales, la situation apparaît particulièrement complexe pour les enseignants. En effet, sans avoir beaucoup de temps pour réfléchir, ils doivent prendre en compte les contenus et, en même temps, arriver à donner le juste poids aux différents types d'erreurs linguistiques. En plus ils devraient décider si et quand mesurer la fluence, l'aisance, la précision et la cohérence du discours, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire et celle du système phonologique. Tout cela, bien entendu, sans jamais oublier que l'EMILE les invite à laisser les apprenants s'exprimer librement et à intervenir exclusivement dans la mesure où l'erreur entrave la compréhension. Une méthodologie qui est par essence interactive comme l'EMILE doit impérativement faire en sorte que la communication ne s'interrompe pas et que l'expression du contenu ne se bloque pas à cause d'une erreur linguistique. À ce propos nous voudrions anticiper que même si une grande partie des élèves de notre enquête affirment préférer être corrigés à la fin de l'interrogation, à notre grande surprise, un certain pourcentage d'entre eux a quand même répondu qu'ils aiment être corrigés juste après l'erreur et qu'ils ne sont pas trop gênés quand ils sont interrompus.

DEUXIÈME PARTIE

**La recherche :
cadre méthodologique
et critères suivis pour la création des rubriques
utilisées pendant l'enquête**

CHAPITRE 1 - Cadre méthodologique

La méthodologie EMILE a pris de l'importance en Italie depuis la Réforme Gelmini de 2010 et surtout depuis l'année scolaire 2014/2015, quand elle est devenue obligatoire dans l'école secondaire de deuxième degré (équivalent en France des lycées généraux et technologiques). Comme nous l'avons déjà précisé dans la première partie de la thèse (chapitre 2, paragraphe 2), elle fait désormais partie des matières à présenter lors de l'examen de fin des études (*Esame di Stato*).

Chnane- Davin et Cuq (2016, p. 98) constatent qu'il y a un certain décalage entre la façon dont évolue la théorie méthodologique, par exemple du FLE ou de l'approche actionnelle, et celle dont évoluent les pratiques de classes et surtout l'évaluation. À l'instar de ces méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, l'on remarque le même décalage pour ce qui est de l'EMILE. En effet, si on peut considérer que l'EMILE représente une évolution importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, il est évident que cette approche n'a malheureusement pas connu une évolution parallèle du point de vue évaluatif. Tous les ouvrages dont nous nous sommes servis pour notre cadre théorique soulignent cet aspect négatif. Ainsi, que ce soit en Italie avec des chercheurs en EMILE tels que Balboni, Barbero, Coonan, Ricci Garotti ou Serragiotto, en Europe avec Bertaux, Coste, Clegg, Coyle, Cummins, Duverger, ou même outre-Atlantique avec Swain, tous déclarent que les modèles traditionnels d'évaluation pour les langues se révèlent totalement inadéquats dans le cas d'une méthodologie comme l'EMILE.

C'est à cause de ce retard en matière d'évaluation en EMILE, et par conséquent à cause de la difficulté à laquelle les enseignants sont confrontés quotidiennement, que nous avons décidé de nous pencher sur le sujet en nous demandant comment on pourrait améliorer les démarches évaluatives à l'oral, en formulant des hypothèses, en tentant de créer des supports et en évaluant enfin leurs effets.

1. Objet de recherche

L'objet de notre travail de recherche, qui se situe dans la région italienne de Ligurie, concerne l'évaluation de la production orale et plus spécifiquement la correction et la gestion des erreurs linguistiques en EMILE Histoire. Nous nous intéressons à l'évaluation formatrice et en particulier à l'adoption de l'autoévaluation et de la co-évaluation entre pairs lors des

performances orales. Pour mieux enquêter sur les effets de ces démarches évaluatives nous avons créé des rubriques que les enseignantes et les élèves qui ont participé à notre projet ont utilisées en classe pendant plusieurs mois.

2. Problématique

Malgré des bases théoriques assez solides, l'application de cette méthodologie présente encore de nombreuses variables, surtout en ce qui concerne l'évaluation. En Europe la majorité des enseignants EMILE sont des enseignants de discipline, comme c'est le cas aussi de l'école secondaire de deuxième degré en Italie, ce qui rend assez compliquée l'évaluation de l'aspect linguistique. De plus, comme nous l'avons vu, il n'existe pas encore de vrais supports, ni de critères de références cohérents et partagés par tous les enseignants EMILE.

Notre problématique est donc née de la complexité de l'évaluation en EMILE, surtout quand il s'agit de l'oral, une évaluation qui présuppose une véritable intégration des deux dimensions. Cette complexité a comme première conséquence une difficulté des enseignants à donner leur juste poids aux erreurs linguistiques. Nous rappelons, à ce propos, que dans un premier temps le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche avait exigé que les enseignants aient un niveau C1 du CECRL, mais qu'il a dû se contenter d'un niveau B2 (tout en ayant organisé des cours de langue pour que tous les enseignants atteignent rapidement le niveau C1), ce qui peut s'avérer souvent insatisfaisant. Naturellement le niveau de compétence langagière des enseignants influence beaucoup l'aspect des progressions linguistiques de leurs élèves et rend l'évaluation parfois injuste.

Mais la complexité de l'évaluation en EMILE a, à son tour, des conséquences aussi sur les élèves. D'un côté, leur insatisfaction car ils considèrent de ne pas travailler suffisamment l'aspect linguistique pour pouvoir progresser dans leur compétence communicative (et nous avons vu que même les chercheurs EMILE conseillent désormais de donner plus d'importance à la forme de la langue pendant les cours) ; de l'autre côté, les élèves montrent parfois une certaine démotivation quand ils ne voient pas assez considérée leur double difficulté d'exprimer dans une langue étrangère un contenu appartenant à une autre discipline. L'idée de créer des instruments qui pourraient aider les enseignants EMILE nous est venue aussi de ces exigences, confirmées par les élèves de notre enquête, de donner plus de place à la réflexion sur les erreurs linguistiques.

À l'occasion de nos nombreuses rencontres, les enseignants EMILE aussi nous ont fait part de leurs difficultés et de leur exigence de trouver une ligne de conduite commune en évaluation de l'oral, ce qui nous amène aux questions de notre recherche.

3. Questions de recherche

- Comment pourrait-on améliorer l'évaluation à l'oral de l'EMILE afin qu'elle réponde aux exigences des élèves (de progresser dans leurs compétences linguistiques et communicatives) et des enseignants (d'être aidés à trouver une ligne de conduite partagée et surtout cohérente avec l'esprit EMILE), tout en respectant les principes de cette méthodologie, et donc en permettant aux apprenants de s'exprimer dans une atmosphère détendue et favorable à l'apprentissage ?
- Existe-t-il des instruments qui pourraient aider les enseignants à mieux gérer la dimension linguistique de l'EMILE lors de l'évaluation à l'oral ?
- Quelle démarche évaluative, qui soit en mesure de développer une conscience métacognitive et d'aider les élèves à améliorer leur processus d'apprentissage linguistique, serait-elle la plus adaptée à l'EMILE ?
- Quelle démarche évaluative pourrait-on suivre pour que l'évaluation orale en EMILE arrive à respecter totalement l'esprit de cette méthodologie, en développant ainsi chez l'apprenant aussi son autonomie, son sens de responsabilité, un esprit de collaboration et de solidarité ?

Les questions de notre recherche sont donc nées du manque de critères évaluatifs adaptés à cette méthodologie et de l'absence d'instruments utiles à gérer la dimension linguistique. Toutes ces carences nous ont amenée à nous demander quelle démarche résoudrait le mieux la complexité et le retard de l'évaluation en EMILE. Autrement dit, nous nous sommes posé la question s'il existe une démarche qui pourrait aider davantage les enseignants dans leur difficile tâche évaluative, tout en permettant une interaction détendue qui encouragerait les élèves à s'exprimer se concentrant sur le contenu. Naturellement cette démarche évaluative devrait satisfaire aussi l'exigence des élèves de réfléchir sur leurs difficultés et leurs erreurs linguistiques pour qu'ils continuent à progresser. On retrouve donc dans ces questions les thèmes

fondamentaux de l'EMILE : les deux dimensions linguistique et disciplinaire, la tolérance envers l'erreur linguistique, le développement de l'autonomie, de l'esprit de collaboration et d'une conscience métacognitive chez les apprenants. Nous trouvons bien sûr aussi l'importance d'éviter le surgissement du *filtre affectif*, qui, selon la théorie de Krashen, se met en marche et devient une barrière à l'acquisition lorsque les élèves sont anxieux (voir chapitre 6, sous-paragraphe 1.3.),

4. Hypothèses

Pour nos hypothèses nous sommes partie de la supposition que pour surmonter la problématique due à la complexité de l'évaluation en EMILE, surtout à l'oral, et contribuer à résoudre les conséquences qu'elle entraîne il faudrait compter aussi sur la collaboration des élèves.

Pour cette raison nous avons supposé que *si* on appliquait à la dimension linguistique de l'EMILE une évaluation formatrice, centrée sur l'autoévaluation et la co-évaluation entre pairs, on pourrait arriver à motiver et à satisfaire tous les élèves (les rendant en outre plus conscients de leur processus d'apprentissage et plus autonomes) et, en même temps, on arriverait à aider les enseignants. D'un côté cette collaboration ferait donc travailler davantage les élèves sur la composante linguistique de l'EMILE, satisfaisant ainsi leur exigence d'améliorer leur compétence communicative, et de l'autre côté elle s'avérerait très utile pour que les enseignants arrivent à mieux tenir compte de la double référence langue/discipline. Nous venons de voir, au paragraphe 2, que les enseignants n'arrivent pas toujours à considérer la difficulté liée au double défi cognitif auquel sont confrontés les élèves, soit parler d'un contenu disciplinaire dans une langue étrangère. Cette collaboration pourrait représenter même une solution à la démotivation et au découragement qui entravent parfois l'apprentissage.

Quelles sont donc les raisons principales pour lesquelles nous supposons que l'évaluation formatrice se prête parfaitement à la méthodologie EMILE ?

Premièrement l'attitude constructive de l'autoévaluation et de la co-évaluation, démarches typiques de l'évaluation formatrice, amène les élèves à s'approprier les critères d'évaluation, à mieux gérer leurs erreurs et à devenir de plus en plus autonomes et responsables de leur apprentissage : il est connu que l'EMILE vise justement à développer chez les élèves les compétences métacognitives (nous avons déjà souligné cet aspect à propos de la participation active des élèves au chapitre 5 paragraphe 3 ; nous approfondirons ultérieurement le but

fondamental de l'autonomie en EMILE dans le prochain chapitre à propos de nos rubriques). En outre l'attitude de l'autoévaluation renvoie au concept de l'EMILE « assessment as learning » (évaluation en tant qu'apprentissage), c'est-à-dire une évaluation qui représente elle-même une forme d'apprentissage, et qui rend les élèves totalement conscients, capables de se fixer des objectifs, de savoir contrôler leurs progressions et de savoir réfléchir sur les résultats.

L'évaluation formatrice aide justement les élèves à comprendre leur propre apprentissage et à élaborer des stratégies adaptées pour « apprendre à apprendre ». Comme l'affirme Chamot, (2006, pp. 14-18), « apprendre à apprendre », ou procès métacognitif, est étroitement lié à l'autonomie de l'élève. Nous considérons qu'il est important de développer des stratégies métacognitives chez les élèves, car la capacité à réfléchir sur soi les aide à se focaliser plus efficacement sur ce qu'ils ont besoin d'apprendre.

Deuxièmement, ainsi que l'EMILE, l'évaluation formatrice est très tolérante envers les erreurs linguistiques, ce qui encourage les élèves et résout la problématique du blocage lié à leur double difficulté d'exprimer dans une langue étrangère un contenu disciplinaire. Nous rappelons à ce propos que tous les spécialistes de l'EMILE soulignent qu'il faut toujours prendre en compte la phase d'apprentissage de l'interlangue. En plus, en répondant au principe de la tolérance envers les erreurs linguistiques l'évaluation formatrice satisfait parfaitement même le premier principe EMILE, c'est-à-dire l'intelligibilité et la communication du message.

Troisièmement l'autoévaluation, ainsi que la co-évaluation entre pairs, pourraient même aider les enseignants EMILE, au départ des enseignants de discipline, à mieux surmonter leurs difficultés à considérer l'aspect linguistique, car grâce à la collaboration évaluative des élèves, ils sentiraient moins le "poids" de son évaluation. Ce troisième point vient après les deux autres simplement parce que nous estimons que les apprenants doivent venir en premier, mais nous considérons que s'occuper d'améliorer l'évaluation de l'aspect linguistique du côté des enseignants EMILE est primordial pour récupérer ce retard qui représente le point faible de cette méthodologie.

Il est évident que les démarches de l'autoévaluation et de la co-évaluation ont des effets bénéfiques dans toutes les disciplines et dans tous les cours de langues, mais nous supposons que dans le cadre de l'évaluation de l'aspect linguistique à l'oral en EMILE elles pourraient s'avérer particulièrement utiles à commencer de leur double valence qui fait bénéficier aussi bien les élèves, que les enseignants.

5. Choix méthodologiques et instruments pour la collecte des données

Depuis notre inscription en première année en cotutelle avec l'Université de Gênes et plus particulièrement grâce à la codirection de Madame Elisa Bricco, responsable des cours officiels EMILE de la Ligurie organisés par le MIUR, nous avons pu participer à plusieurs conférences et leçons, ce qui nous a mise en contact avec un grand nombre d'enseignants EMILE de toutes les disciplines et des différentes langues. Ces rencontres ont été très enrichissantes et nous ont permis de nous rendre compte de leurs difficultés et de leurs attentes. Nous avons commencé par demander les listes officielles de tous les professeurs qui utilisaient la langue française pendant leurs cours EMILE, nous les avons tous contactés, par courrier électronique ou par téléphone et, après avoir sélectionné les enseignants EMILE Histoire, pendant l'année scolaire 2015/2016 nous nous sommes rendue dans les différents lycées pour présenter notre projet dans les classes et aux dirigeants scolaires et pour demander les nombreuses autorisations.

Nous avons décidé de nous servir de questionnaires afin que notre enquête respecte les critères d'une approche quantitative et cela essentiellement pour recueillir une grande quantité de données, car normalement plus élevé est le nombre des personnes testées et majeure est la fiabilité des données obtenues, mais aussi pour faire une analyse comparative des différentes réponses à une question spécifique. Nous avons analysé les données par rapport à nos hypothèses de départ et pour l'analyse finale des données des questionnaires nous avons utilisé des graphiques en secteurs et à barres, des histogrammes et des tableaux pour mieux les visualiser.

Pour ajouter à notre étude une dimension qualitative, nous n'avons pas élaboré nos questionnaires exclusivement avec des questions fermées, mais aussi avec des questions ouvertes. Les questions fermées, dont le but est essentiellement quantitatif, nous ont permis de recueillir et de catégoriser assez aisément un grand nombre de réponses. Pour ce qui est des questions ouvertes, dont le but est essentiellement qualitatif (et dont les données sont supportées par les données quantitatives des questions fermées), nous en avons analysé tous les points significatifs. Pour les citations tirées des réponses des questionnaires nous avons fait le choix de les transcrire dans leur version originale et donc quand elles étaient en français nous n'avons pas corrigé les éventuelles erreurs et si elles étaient en italien nous les avons traduites dans les notes.

En ce qui concerne notre méthodologie, nous avons choisi de mener une première enquête pendant l'année scolaire 2015/2016 pour avoir un cadre général de l'EMILE Histoire en Ligurie. Cette première étape a vu, en effet, la participation de toutes les classes EMILE Histoire institutionnelles, dans le sens qu'on a pris en considération toutes ces classes où l'enseignant avait

suivi les cours EMILE organisés par le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche. Nous avons envoyé auprès des élèves un questionnaire en ligne anonyme qui présentait 36 questions, dont 4 ouvertes, ce qui nous a donné une photographie très intéressante et exhaustive. Ce cadre général a été fondamental pour le déroulement de notre recherche, car il nous a donné beaucoup d'informations par rapport aux exigences et aux attentes des élèves et des enseignants EMILE et il nous a servi pour concevoir nos rubriques évaluatives. Toutefois, pour des raisons de fiabilité, dans les deux phases successives nous avons sélectionné seulement les élèves qui pouvaient participer du début à la fin de notre enquête, représentant ainsi dans un premier temps les groupes de contrôle (en complétant le premier questionnaire) et devenant ensuite, après l'utilisation des rubriques évaluatives, les groupes expérimentaux (en complétant le deuxième questionnaire). Nous avons fait ce choix pour éviter des variables qui auraient faussé nos résultats. Nous voulions, en effet, que les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux soient composés par les mêmes personnes. Étant donné que notre recherche prévoyait un certain intervalle entre les deux questionnaires, car les classes devaient utiliser nos rubriques évaluatives pour au moins un semestre, nous avons été obligée d'éliminer les élèves des classes de quatrième et de cinquième qui risquaient de terminer leurs études avant la fin de notre enquête. Nous expliquerons plus dans le détail certains problèmes dans le paragraphe 7 consacré aux difficultés spécifiques.

Après avoir soumis le questionnaire aux élèves de la première étape de notre enquête, celle qui nous a donné un cadre général, nous avons utilisé ce questionnaire pour le groupe de contrôle des élèves, qui ont donc répondu à ses 36 questions plutôt générales sur l'EMILE et sur le ressenti par rapport à certaines caractéristiques de cette méthodologie. Les élèves sélectionnés en tant que groupe de contrôle ont d'abord complété leur premier questionnaire et dans un deuxième temps, après l'utilisation des rubriques évaluatives, ces mêmes élèves ont répondu à un nouveau questionnaire, plus cadré, afin de recueillir des données sur les effets de cette nouvelle démarche évaluative. En complétant le deuxième questionnaire ce groupe de contrôle des élèves est donc devenu même le groupe expérimental. Les conditions particulières ont été altérées, certaines démarches évaluatives à l'oral ont été modifiées, ce qui nous a permis d'établir des relations de cause à effet.

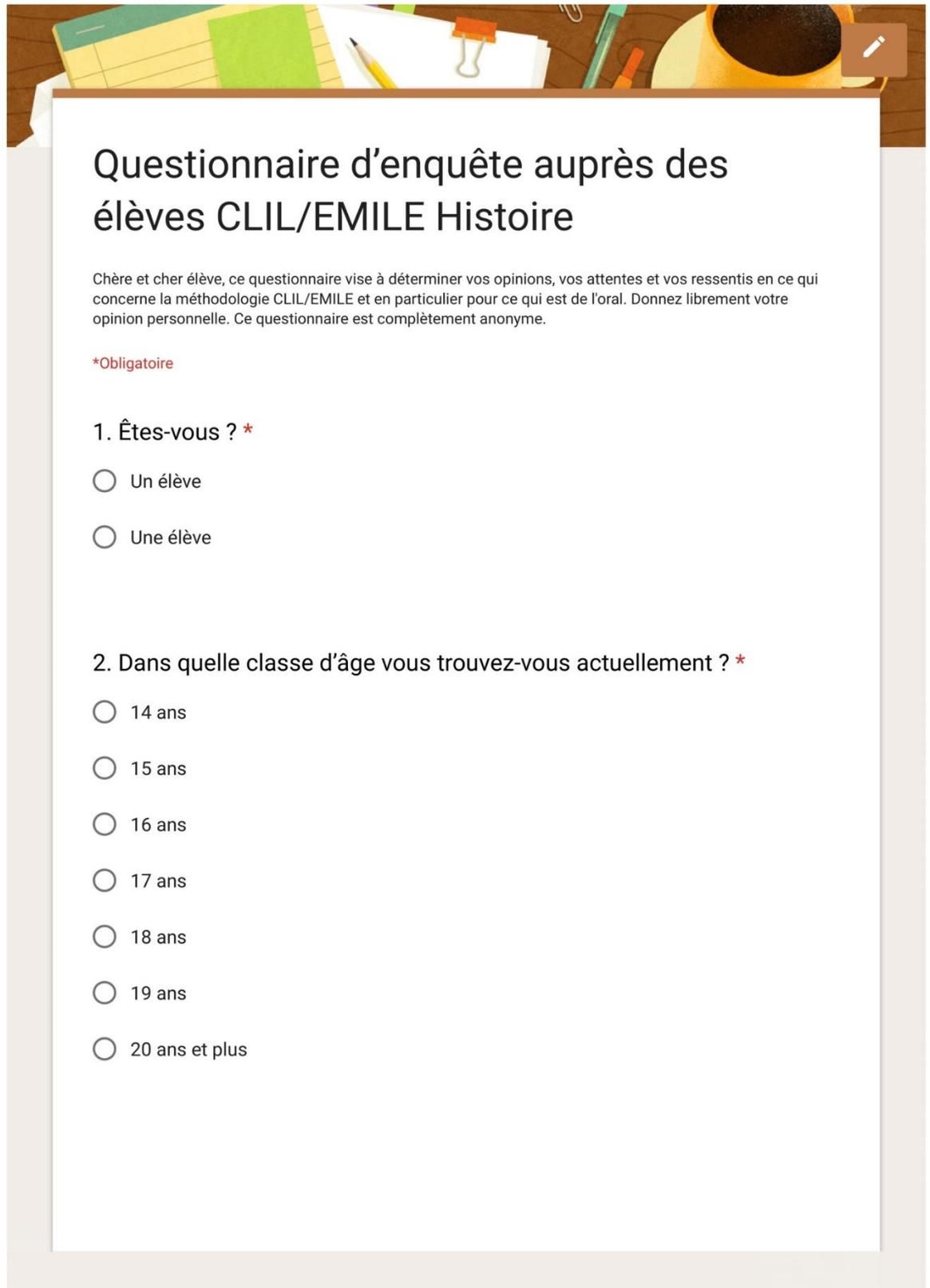
Dans un même souci de fiabilité nous avons gardé les mêmes groupes aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, en effet, les enseignantes EMILE Histoire qui ont répondu à notre premier questionnaire, composé de 46 questions, dont 7 ouvertes, ont été les mêmes qui ont ensuite complété le deuxième questionnaire.

Dans un premier temps nous avons imaginé proposer au groupe expérimental des élèves un deuxième questionnaire avec encore une trentaine de questions fermées et quelques questions ouvertes, mais nous craignons que la participation aurait été faible et on a opté pour un questionnaire plus "synthétique", composé de 26 questions dont 3 ouvertes, mieux adapté à des adolescents, centré sur les effets de l'autoévaluation et de la co-évaluation entre pairs, leur attitude envers l'erreur, sa correction et sa gestion, leur conscience métacognitive, etc.

En revanche nous avons soumis au groupe expérimental des enseignants un deuxième questionnaire avec moins de questions fermées (seulement 35), mais plus de questions ouvertes, 11 questions ouvertes où ils devaient surtout donner leur opinion sur les points positifs et les points négatifs des rubriques, dire si leur attitude envers la correction et la gestion de l'erreur avait changé et si ces rubriques avaient développé une conscience métacognitive chez leurs élèves.

Dans les pages suivantes nous présentons la première page d'un de nos questionnaires adressés aux élèves et deux questions, à titre d'exemple, qui nous paraissent particulièrement intéressantes :

Voilà ce qui apparaissait sur l'écran à un élève qui s'apprêtait à répondre à notre questionnaire en ligne.



The image shows a digital survey interface. At the top, there is a decorative header with a wooden desk background, featuring a yellow notepad, a green notepad, a yellow pencil, an orange paperclip, a green pen, and a yellow mug. The survey content is displayed on a white background with a light gray border. The title is 'Questionnaire d'enquête auprès des élèves CLIL/EMILE Histoire'. Below the title is an introductory paragraph in French. A red asterisk indicates a mandatory question. The first question asks for the respondent's gender, with two radio button options. The second question asks for the respondent's current age class, with seven radio button options ranging from 14 years to 20 years and more.

Questionnaire d'enquête auprès des élèves CLIL/EMILE Histoire

Chère et cher élève, ce questionnaire vise à déterminer vos opinions, vos attentes et vos ressentis en ce qui concerne la méthodologie CLIL/EMILE et en particulier pour ce qui est de l'oral. Donnez librement votre opinion personnelle. Ce questionnaire est complètement anonyme.

***Obligatoire**

1. Êtes-vous ? *

Un élève

Une élève

2. Dans quelle classe d'âge vous trouvez-vous actuellement ? *

14 ans

15 ans

16 ans

17 ans

18 ans

19 ans

20 ans et plus

Nous avons choisi cette page car ses deux questions ont une structure différente.



14. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE demande une collaboration au professeur de français pour l'analyse de vos erreurs linguistiques ? *

Toujours

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

15. Pendant les cours CLIL/EMILE dans quelles situations utilisez-vous la langue française à l'oral ? *

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Monologue	<input type="radio"/>				
Interaction avec mon professeur	<input type="radio"/>				
Interaction avec mes camarades	<input type="radio"/>				
Travail en groupe	<input type="radio"/>				
Interview	<input type="radio"/>				
Débat	<input type="radio"/>				
Interrogation orale	<input type="radio"/>				

6. Objectifs de notre recherche

Avec notre recherche nous avons voulu avant tout donner notre petite contribution pour attirer l'attention sur les effets positifs et les mérites de la méthodologie EMILE dans l'enseignement/apprentissage des langues. À travers l'analyse de traits pertinents et des caractéristiques de l'EMILE nous avons souligné la validité de cette approche, ses bénéfices du point de vue cognitif, linguistique et socio-culturel et sa contribution à rendre les élèves de plus en plus autonomes et responsables de leur processus d'apprentissage. Il est indéniable que l'EMILE représente une méthodologie qui a innové et donné de nouvelles forces à l'enseignement/apprentissage des langues, obtenant souvent la participation même de ces élèves qui avaient toujours été plutôt passifs pendant les cours de langues traditionnels. Cette approche s'avère être considérée comme très utile aussi par les élèves qui, malgré son double défi cognitif, déclarent l'apprécier surtout à cause de l'utilisation des documents authentiques et de la réalisation de vraies tâches. Ils apprécient aussi particulièrement le fait de pouvoir s'exprimer sur des sujets disciplinaires sans devoir trop se préoccuper de la correction linguistique.

Toutefois, malgré sa présence de plus en plus étendue en Europe, et son importance capitale dans l'école italienne de deuxième degré, l'EMILE n'a pas encore trouvé une solution optimale en ce qui concerne l'évaluation. Nous avons vu qu'elle est particulièrement complexe à cause de sa double référence et qu'il n'existe pas encore une ligne de conduite unique et partagée, ni des instruments qui permettent d'arriver à une véritable évaluation intégrée. Avec notre thèse nous nous sommes donc proposée d'attirer aussi l'attention sur le retard et l'inadéquation de l'évaluation en EMILE.

En même temps, nous avons voulu souligner la pertinence de l'évaluation formatrice, en particulier de l'autoévaluation et de la co-évaluation, avec les prescriptions méthodologiques EMILE et nous avons élaboré à cet effet des rubriques évaluatives. Notre objectif en ce qui concerne leur conception était de fournir des instruments concrets et utiles qui, lors des performances orales, développent les habiletés métacognitives chez les élèves. Le propos des rubriques autoévaluatives et de co-évaluation était principalement de satisfaire l'exigence des élèves de se concentrer sur la forme de la langue pour comprendre et éliminer certaines de leurs erreurs. Nous précisons que nous les avons conçues pour favoriser des activités quasi ludiques. Elles comptaient enfin faciliter la collaboration en classe et entre les enseignants EMILE et leurs collègues de langue : nous rappelons que l'objectif principal de nos rubriques concernant les enseignants EMILE était de contribuer à les soulager par rapport à l'évaluation de l'aspect linguistique.

7. Difficultés spécifiques

En ce qui concerne les difficultés rencontrées dans un premier temps de notre enquête, nous pouvons affirmer qu'elles regardaient en particulier le repérage des enseignants EMILE Histoire, en effet, très souvent nous avons dû contacter plusieurs fois certaines personnes pour finalement découvrir qu'elles enseignaient Sciences, Économie ou qu'elles faisaient partie des sections bilingues EsaBac (où l'on enseigne l'histoire en français, mais avec des objectifs plus élevés par rapport à ceux de la méthodologie EMILE). Nous avons remarqué que les personnes qui avaient envie de participer à l'enquête répondaient dans les deux/trois jours successifs à la réception du lien, et que malheureusement avec les plus réticents, malgré nos nombreuses sollicitations auprès de leurs professeurs et directement à eux, nous n'obtenions que peu de réponses.

L'organisation de notre travail de recherche nous a donné beaucoup de satisfactions, mais aussi quelques perplexités et parfois même des moments de grande anxiété, puisque notre recherche dépendait de la participation d'adolescents à un questionnaire en ligne anonyme et donc on n'avait pas de moyens pour repérer les récalcitrants et les "obliger" à collaborer.

La plus grande difficulté a été celle liée aux retards accumulés dus aux maladies des enseignantes, à une utilisation des rubriques insuffisante pour que les élèves puissent répondre au deuxième questionnaire, à une alternance école/stage dans l'Institut Technique, etc. Ces retards ne nous ont pas permis de conclure la dernière phase de notre enquête à la fin de l'année scolaire 2016/2017 comme on avait prévu et avec la nouvelle année scolaire nous avons eu plusieurs "mauvaises surprises" : une enseignante a été choisie comme collaboratrice du directeur et donc elle a perdu une des deux classes qui participaient à notre projet, une autre enseignante a perdu sa classe EMILE Histoire (qui était devenue « CLIL History », donc EMILE mais en anglais) et en septembre 2017 on a dû recommencer la collaboration du début avec une nouvelle classe. C'est la raison pour laquelle l'une des trois classes apparaît en quatrième année aussi bien en tant que groupe de contrôle, qu'en tant que groupe expérimental. Cette classe a quand même eu assez de temps pour se familiariser avec les rubriques : en effet, elle a répondu au premier questionnaire en septembre 2017 et elle a eu la possibilité d'utiliser les rubriques jusqu'en mai 2018 quand elle a répondu au deuxième questionnaire sur les effets de leur utilisation.

Grâce à nos nombreuses sollicitations et à celles des enseignants, malgré l'anonymat (et donc l'impossibilité de savoir qui n'avait pas encore répondu), presque tous les élèves ont rempli les questionnaires en ligne (91% pour le groupe de contrôle et 88% pour le groupe expérimental).

Ce n'a pas été toujours facile, il y a eu des moments de découragement, où il nous semblait que l'enquête était sur le point d'échouer, mais nous avons gardé l'optimisme et nous avons pu trouver des solutions tout en respectant notre idée de garder les mêmes élèves dans les groupes de contrôle et dans les groupes expérimentaux. Le dénouement et les résultats de l'enquête nous ont récompensée de nos efforts, seule vraie déception, celle qui se réfère à un enseignant de Rapallo. Petite anecdote... il n'avait pas répondu au premier questionnaire pendant toute l'année scolaire, alors que ses élèves s'étaient montrés plus participatifs, mais à l'occasion de nos vœux de Noël l'année suivante il nous a priée de lui envoyer à nouveau le lien car il voulait absolument participer à notre projet (il semblait presque déçu de ne pas faire partie de notre groupe d'enseignants EMILE !). Naturellement nous l'avons immédiatement contenté, plus de nouvelles depuis...

CHAPITRE 2 - Création des rubriques d'évaluation, d'autoévaluation et de co-évaluation entre pairs

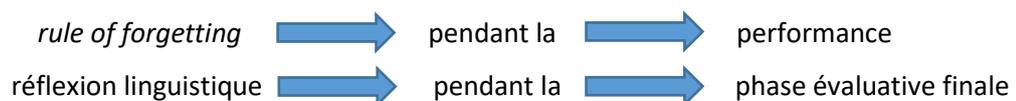
Étant donné que l'évaluation du contenu disciplinaire s'avère plus facile pour les enseignants EMILE, pour nos rubriques évaluatives nous nous sommes intéressée exclusivement à l'évaluation de la dimension linguistique lors des performances orales, car c'est là que nous avons vu le maillon faible de cette méthodologie (au moins dans les pays comme l'Italie où ce sont les enseignants de discipline qui s'occupent d'EMILE). Nous avons néanmoins toujours gardé à l'esprit l'une des caractéristiques principales de cette approche, c'est-à-dire la prédilection pour la compétence de communication plutôt que pour la compétence linguistique.

1. Théories de Krashen VS équilibre entre l'attention à la forme de la langue et au contenu

En EMILE on utilise activement une langue étrangère dans le cadre d'une discipline spécifique, pour cette raison il est fondamental que les élèves aient la possibilité de s'exprimer se concentrant sur le contenu sans avoir à trop se préoccuper des erreurs linguistiques, ce qui ne signifie pas que les enseignants ne les repèrent pas et ne les expliquent pas. Au chapitre 6 nous avons en effet vu que la toute nouvelle tendance en EMILE est celle de donner de plus en plus de considération à la dimension linguistique, sans quoi les progressions à ce niveau resteraient mineures par rapport à celles de la discipline. Mais comment décider quelle attention et quel poids donner aux deux composantes de l'EMILE ? Nous estimons que la réponse à cette question pourrait arriver des enseignements de Confucius, « Appliquez-vous à garder en toute chose le juste milieu » ou du poète Ovide, « Tenez-vous prudemment entre les deux extrêmes. Marchez au milieu ; c'est le plus sûr des systèmes ». Ces deux sages enseignements pourraient nous montrer la bonne voie en EMILE aussi. Si la dimension linguistique doit récupérer du terrain, il faut naturellement faire attention à garder l'équilibre et à ne pas tomber dans le danger de négliger le contenu. Il faut donc arriver à une véritable parité entre langue et discipline sans qu'octroyer plus de place à la réflexion sur la forme de la langue se fasse au détriment du contenu. Cela ne devrait quand même pas représenter un vrai risque, car les enseignants EMILE sont avant tout des enseignants de discipline et de toute probabilité ils n'ont pas envie de trop s'attarder sur des explications linguistiques, surtout dans l'état actuel, donc sans instruments de support. L'idée des

rubriques évaluatives nous est venue justement pour les aider et aussi pour faciliter cette collaboration avec le collègue de L2 qui, pour le moment, ne s'avère pas systématique : les rubriques fournissent des traces écrites sur les performances orales en EMILE qui peuvent ensuite être exploitées pendant des cours de langue.

En soulignant l'importance d'une certaine réflexion sur les erreurs linguistiques, surtout dans la phase finale de l'évaluation, nous confirmons ce que nous avons déjà anticipé au chapitre 6 sur l'évaluation (sous-paragraphe 1.3.) et donc que nous ne sommes pas en total accord avec la *rule of forgetting* de Krashen. De la même manière, tout en partageant sa théorie du *filtre affectif*, fondamentale en EMILE aussi, nous considérons qu'elle pourrait être nuancée. Comme Krashen nous estimons qu'il est très important de créer dans la classe une atmosphère détendue et collaborative pour motiver les élèves et leur permettre de mieux progresser. Cependant, dans ce cas aussi, nous voyons la bonne voie dans l'équilibre, dans le juste milieu. Nous ne croyons pas que, comme le soutient Krashen, pour éviter le surgissement du *filtre affectif* qui empêche toute acquisition, il soit indispensable d'ignorer totalement les erreurs linguistiques. En accord avec ce que nous avons affirmé concernant l'importance de la réflexion sur la langue, naturellement nous considérons là aussi qu'il est possible, et même tout à fait souhaitable, d'analyser les erreurs à condition de choisir le bon moment et la bonne attitude. Dans le cas qui nous intéresse plus spécifiquement, celui de l'évaluation à l'oral, nous pensons en effet que le *filtre affectif* survient en particulier quand les enseignants attirent l'attention des élèves sur leurs faiblesses en les corrigeant trop souvent pendant leurs performances. Une telle attitude ne peut que créer un climat tendu et une anxiété qui le font surgir, car les élèves ont peur de faire des erreurs linguistiques et n'arrivent plus à se concentrer sur le contenu. De cette façon non seulement on empêche la *rule of forgetting*, puisque les élèves ne sont pas mis dans la condition de pouvoir "oublier" la dimension de la langue étrangère pendant qu'ils s'expriment, mais en plus on fait surgir ce redoutable *filtre affectif* ! (même si la plupart des élèves qui ont répondu à nos questionnaires ne semblent pas gênés par les interruptions, comme nous le verrons dans les chapitres 1 et 2 de la troisième partie). On peut facilement supposer qu'une analyse de l'erreur à la fin de la performance dans le cadre d'une explication bienveillante pour comprendre son origine éviterait un tel "échec". On pourrait schématiser notre pensée de la façon suivante :



À ce propos nous aimerions aussi rappeler une citation de Chnane-Davin et Cuq (2016, p. 102) qui résume à la perfection notre idée de la correction et de l'analyse de l'erreur :

Or, l'analyse des erreurs qui sont dues à des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère et qu'on retrouve dans une interlangue construite par l'apprenant peut être formatrice lorsqu'on comprend l'origine et les causes de l'erreur.

Et plus loin, à la page 103, ils citent Vygotsky (1997 rééd.) :

Le plurilinguisme et l'intercompréhension sont une base d'analyse des erreurs et de leur interprétation car on apprend une langue étrangère en s'appuyant sur sa langue maternelle.

À la base de notre travail de recherche il y a l'idée qu'il faut utiliser le plus possible en classe les démarches de l'évaluation formatrice afin de développer chez les élèves une conscience métacognitive. Il est important de pousser les élèves à prendre en charge leur processus d'apprentissage, à se corriger, à s'autoévaluer, à réfléchir davantage sur leurs progressions et leurs difficultés, à analyser et comprendre l'origine de leurs erreurs. Il est donc évident que nous ne pouvons pas être d'accord avec le refus catégorique de Krashen de tout discours sur la langue. Naturellement nous partageons son idée qu'il faut éviter le surgissement du *filtre affectif*, mais non en refusant de s'occuper de l'erreur, plutôt en choisissant des modalités particulièrement bienveillantes et en faisant attention à ne pas interrompre la communication pour ne pas créer un blocage.

Par rapport à la deuxième citation, même s'il existe des opinions controversées sur l'utilité effective de s'appuyer sur sa langue maternelle pour en apprendre une autre, étant donné que souvent on ne peut s'en empêcher, nous croyons qu'il serait plus intelligent d'apprendre à exploiter au mieux ce contact entre les langues. En effet, nous partageons complètement l'opinion de Chnane-Davin et Cuq qui citent Vygotsky concernant l'intérêt de l'intercompréhension entre les langues. Nous estimons également que l'intercompréhension peut s'avérer une grande aide par rapport à la progression dans les compétences linguistiques et communicatives. La théorie de l'intercompréhension entre les langues voisines est très intéressante, nous avons pu en apprécier personnellement la validité à l'occasion d'un projet Galanet d'intercompréhension entre les langues néolatines auquel nous avons participé en 2007. Nous avons décidé d'approfondir la théorie de l'intercompréhension car nous enseignions à l'époque l'EMILE Histoire dans le Lycée International de Turin : avec ce cours nous voulions avant tout nous former pour aider nos élèves à exploiter la parenté de l'italien et du français pour surmonter leurs difficultés avec les documents

authentiques et avec leur apprentissage en EMILE Histoire en général. Plus récemment dans l'ouvrage de Caddeo et Jamet nous avons pu découvrir des stratégies très utiles pour faire des rapprochements au niveau lexical et syntaxique et apprendre des similitudes récurrentes entre le français et l'italien. Nous estimons qu'on devrait exploiter davantage l'approche de l'intercompréhension dans les écoles, car elle pourrait aider à motiver les élèves avant tout du point de vue linguistique, mais elle pourrait aussi jouer un rôle important dans la promotion du plurilinguisme et la valorisation de l'interculturalité.

Au début de notre travail de recherche notre intuition de nous occuper exclusivement de l'évaluation de l'aspect linguistique de l'EMILE nous avait semblé risquée, ou du moins à contrecourant : finalement nous pouvons affirmer qu'elle s'est avérée cohérente avec la toute dernière tendance en EMILE. Nos préoccupations et nos décisions concernant notre enquête sont également en ligne avec cette importance grandissante de la dimension de la langue, se rattachant donc à la théorie de Swain. Toutefois, tout en nous occupant de ces aspects, nous n'avons jamais oublié qu'en évaluation EMILE il faut garder une grande tolérance envers les erreurs linguistiques et c'est dans cet esprit que nous avons élaboré le questionnaire pour notre enquête et surtout créé nos rubriques évaluatives.

2. Critères suivis pour la création des rubriques

Un des premiers critères avec lequel nous avons élaboré nos rubriques pour l'évaluation à l'oral a été celui de fournir aux enseignants un support pour la gestion des erreurs linguistiques. Ayant supposé que la coopération des élèves pourrait représenter une aide supplémentaire, nous avons créé des rubriques qui les engageaient directement, aussi bien dans l'autoévaluation que dans la co-évaluation entre pairs. De plus, ces deux démarches de l'évaluation formatrice répondent parfaitement à un principe fondamental de l'EMILE qui se propose de développer chez l'apprenant son autonomie. Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Cuq (2003, dir., p. 31) donne la définition suivante à l'entrée « autonomie » :

AUTONOMIE – [...] autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre des décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. [...]. La capacité

d'apprendre doit être acquise : c'est l'objectif visé par la formation des apprenants (apprendre à apprendre).

Nous remarquons que Cuq aussi fait le lien entre les deux notions d'autonomie et *d'apprendre à apprendre* (voir le chapitre 1 paragraphe 4 de la deuxième partie de notre thèse). En même temps, concernant notre champ d'étude, nous ajouterions que pour développer l'autonomie il est nécessaire de développer les capacités métacognitives. Elles permettent à l'apprenant de gérer son apprentissage : nous connaissons bien l'importance attribuée par l'EMILE au développement des stratégies métacognitives afin de rendre l'apprenant plus responsable de son apprentissage et conscient de soi-même. À leur tour, ce sont les démarches typiques de l'évaluation formatrice, et notamment celles de l'autoévaluation et de la co-évaluation entre pairs qui contribuent grandement à créer cette conscience métacognitive chez l'apprenant.

À côté de ces principes clés, l'EMILE prétend que pour mieux progresser les élèves participent activement et collaborent déjà à partir de la recherche du matériel. C'est en voulant être cohérente avec ce principe à la base de l'EMILE que nous avons jugé pertinent d'appliquer un esprit collaboratif aussi à l'évaluation, et en particulier lors des performances orales. Comme nous le verrons dans le paragraphe 6, un but important de ces rubriques est aussi celui de contribuer à créer une coopération réussie en évaluation entre l'enseignant EMILE et son collègue de L2. Nos rubriques fournissent, en effet, de la documentation intéressante pour que l'enseignant de L2 puisse ensuite l'analyser en classe afin d'aider les élèves à comprendre l'origine de leurs erreurs linguistiques.

Dans aucune de nos rubriques les barèmes n'impliquent des notes, car nous voulions éviter qu'elles puissent bloquer la spontanéité de certaines évaluations : nos rubriques n'ont pas été conçues comme des instruments pour donner des notes, mais simplement pour *évaluer* dans le sens de *donner une valeur*. Ce qui nous intéressait le plus était de faire en sorte que l'utilisation des rubriques devienne une activité constructive pendant laquelle les élèves développent leurs capacités métacognitives, leur autonomie, leur esprit de collaboration, leur sens de responsabilité et leur estime de soi. Nous verrons que plusieurs élèves, dans leurs réponses du deuxième questionnaire, expriment qu'ils ont acquis une pleine conscience sur les bienfaits de l'évaluation formatrice (voir nos commentaires aux questions 21 et 21.1.).

3. La rubrique d'autoévaluation pour les élèves et son homologue d'hétéroévaluation pour les enseignants

Nous avons créé deux rubriques "symétriques" car nous voulions que les élèves puissent confronter leur perception sur leur performance avec la vision de l'enseignant : avec la question 13 du deuxième questionnaire (annexe 4) nous avons enquêté pour évaluer si les élèves s'étaient sentis mal à l'aise à cause de cette confrontation.

Dans le chapitre 6 au paragraphe 2 nous avons inséré à titre d'exemple notre rubrique élaborée pour les enseignants. Dans la page suivante nous proposons la rubrique autoévaluative adressée aux élèves.

**CLIL/EMILE Histoire :
performance orale
avec interaction**

**Rubrique d'autoévaluation
de la dimension linguistique**

Élève : _____

Classe : _____

CRITÈRES	Niveau 4 😊	Niveau 3 😊	Niveau 2 😐	Niveau 1 😞
Grammaire (Correction morphosyntaxique de la langue)	Je maîtrise très bien la structure de la phrase complexe et je m'exprime correctement pour toute la durée de ma performance. <input type="checkbox"/>	Je maîtrise bien la structure de la phrase complexe et je m'exprime assez correctement pour toute la durée de ma performance. <input type="checkbox"/>	Je ne maîtrise pas encore bien la structure de la phrase complexe, mais je m'exprime dans une langue globalement correcte. <input type="checkbox"/>	Je ne maîtrise pas la structure de la phrase complexe et il y a encore de nettes influences de ma langue maternelle. Je ne m'exprime pas clairement et je dois travailler beaucoup pour améliorer. <input type="checkbox"/>
Prononciation (Correction phonologique)	Je prononce correctement et clairement tous les mots. <input type="checkbox"/>	Je prononce correctement et clairement presque tous les mots. <input type="checkbox"/>	Je commets fréquemment des erreurs de prononciation. <input type="checkbox"/>	Ma prononciation est souvent inintelligible. <input type="checkbox"/>
Vocabulaire spécifique	J'utilise un vocabulaire précis, étendu et approprié et je ne fais presque jamais recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	J'utilise un vocabulaire précis et occasionnellement je fais recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	Mon vocabulaire est limité et je fais fréquemment recours aux périphrases. <input type="checkbox"/>	Mon vocabulaire est pauvre et je m'exprime dans un langage hésitant. <input type="checkbox"/>
Exactitude et richesse lexicales	Mon vocabulaire est très varié et mes rares erreurs n'entravent jamais la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Mon vocabulaire est varié et mes erreurs occasionnelles ne compromettent pas la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Mon vocabulaire est limité et mes erreurs lexicales entravent la compréhension du message. <input type="checkbox"/>	Mon vocabulaire très limité et mes erreurs lexicales rendent la communication presque impossible. <input type="checkbox"/>
Interaction	Je participe activement et avec pertinence à l'échange. Interaction riche et cohérente. <input type="checkbox"/>	Je participe généralement assez pertinemment à l'échange. Bonne interaction. <input type="checkbox"/>	Je comprends les questions simples et je répons de façon simple. <input type="checkbox"/>	Je ne comprends qu'un langage très simplifié moyennant de répétitions et reformulations. Je m'exprime très difficilement. L'interaction reste difficile. <input type="checkbox"/>

Pour ces rubriques nous nous sommes inspirée des rubriques du CECRL : nous avons choisi une échelle descriptive analytique, avec également des indications sur certains aspects à travailler afin d'y ajouter une valeur formatrice. Nous avons opté pour une échelle descriptive de quatre niveaux pour éviter le choix du niveau intermédiaire et nous avons ajouté des émoticônes aux descripteurs pour rendre la rubrique plus attrayante : l'utilisation des rubriques veut contribuer à favoriser une conscience métacognitive, mais il ne faut pas oublier le côté ludique de cette activité.

Comme on peut le voir, nous avons jugé utile de faire réfléchir les élèves sur leur niveau de maîtrise de la grammaire, de la prononciation, de la richesse lexicale, de l'étendue de leur vocabulaire spécifique et de la qualité de l'interaction. Nous considérons, en effet, que ces dimensions linguistiques sont les plus importantes dans le cadre d'un enseignement EMILE. Nous avons laissé de côté des facteurs comme le débit, le rythme, l'aisance et l'intonation, car ils se prêtent particulièrement à la subjectivité et aussi parce qu'en général leur évaluation s'avère assez complexe aussi bien pour les enseignants EMILE que pour les élèves.

4. Les deux rubriques de co-évaluation entre pairs

En ce qui concerne nos rubriques de co-évaluation entre pairs, nous les avons élaborées en considérant, premièrement, les principales difficultés des enseignants EMILE sur la gestion des erreurs linguistiques. En second lieu, nous avons considéré les aspects sur lesquels les élèves devaient le plus réfléchir. Dans ce type de rubriques nous avons choisi de ne plus faire la distinction entre vocabulaire spécifique et exactitude lexicale, car la contemporanéité entre la performance et le moment où elles sont complétées les rend plus compliquées à remplir. Pour les rubriques évaluatives et autoévaluatives les élèves ont plus de temps pour réfléchir et distinguer cette nuance.

Nous avons créé deux types de rubriques, l'une concernant les erreurs de grammaire, de prononciation et de vocabulaire spécifique/exactitude lexicale et l'autre, tout à fait cohérente avec notre esprit encourageant, concernant les exemples de bonne maîtrise de la langue et les autocorrections. Pour les moments de co-évaluation, nous avons conseillé aux enseignantes de distribuer à une moitié de la classe les rubriques sur les erreurs et à l'autre moitié les rubriques "bienveillantes" et d'inverser à chaque fois les rôles.

Dans la page suivante nous proposons la rubrique de co-évaluation des erreurs :

**CLIL/EMILE Histoire :
expression orale
(dimension linguistique)**

**Rubrique de co-évaluation
entre pairs**

Évaluateur/trice : _____

Élève évalué/e : _____

Classe : _____

<p>Grammaire (Correction morphosyntaxique de la langue)</p>	<p>Erreurs grammaticales qui ne nuisent pas à la compréhension du message (ex. : genre masculin ou féminin)</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Erreurs grammaticales qui nuisent à la compréhension de certains passages (ex. : les semi-auxiliaires)</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Erreurs grammaticales qui rendent le message incompréhensible (ex. : les connecteurs de cause)</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>
<p>Prononciation (Correction phonologique)</p>	<p>Erreurs de prononciation mineures qui ne perturbent pas la communication</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Erreurs de prononciation mineures ou graves qui perturbent la communication</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Erreurs de prononciation graves qui empêchent la communication</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>
<p>Vocabulaire spécifique et exactitude lexicale</p>	<p>Erreurs et hésitations dans le choix des mots (vocabulaire spécifique inadéquat ou imprécis)</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Erreurs lexicales qui entravent ou empêchent la compréhension du message</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>Recours à la langue italienne et/ou appels à l'aide auprès du professeur</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>

Nous avons remarqué que notre omission dans les questions adressées aux enseignantes concernant le niveau de compréhensibilité du message avait créé un peu de confusion lors du questionnaire. Nous y avons remédié dans ces rubriques de co-évaluation, où le degré de compréhensibilité est tout à fait le critère principal pour évaluer la gravité de l'erreur : en EMILE le principe de gravité d'une erreur dans l'*output* se situe précisément par rapport à l'intelligibilité du message, alors que dans les cours de langues ce principe est lié à des facteurs qui peuvent être les normes linguistiques elles-mêmes. Toutefois, comme nous l'avons vu, dernièrement l'EMILE, sans vouloir imiter les cours de langues, se propose d'améliorer davantage les compétences linguistiques des apprenants. En effet, même si la compétence communicative et la transmission du message comptent plus que correction de la langue, la dimension linguistique de l'EMILE prend de plus en plus de place. Pour cette raison dans nos rubriques, tout en les référant à la *compréhensibilité de l'output*, nous avons insisté sur les critères liés à la grammaire et à la morphosyntaxe. En conséquence, les élèves doivent comprendre dans quelle colonne insérer les erreurs syntaxiques de leurs camarades comme par exemple : « pendant *toute* l'été », ou bien « je *sais* la règle » ou encore « *jouer* à la porte ». Ils doivent donc décider laquelle ne nuit pas à la compréhension du message, laquelle nuit et laquelle, éventuellement, rend le message incompréhensible. Nos rubriques prévoient aussi le critère de la prononciation qui invite les élèves à comprendre si l'erreur d'un camarade qui fait la liaison en prononçant « les héros » perturbe plus ou moins la communication par rapport à un camarade qui omet la liaison en prononçant « ils étaient partis ». Étant donné que le vocabulaire spécifique a une certaine importance en EMILE, nous lui avons consacré une section de notre rubrique dans laquelle les élèves peuvent, par exemple, décider si une erreur lexicale comme « les *contadins* insurgent » a plus ou moins d'incidence sur la compréhension du message par rapport à une hésitation entre « *agriculteurs* » et « *paysans* ». Le fait de réfléchir sur ces choix, ces hésitations et ces erreurs des camarades représentait une occasion pour les élèves d'analyser et comprendre leurs mêmes doutes linguistiques et donc les résoudre.

Nous rappelons qu'en voulant respecter l'esprit EMILE et sa tolérance envers les erreurs linguistiques, leur mise en évidence n'a jamais une connotation de sanction dans nos rubriques, mais exclusivement de réflexion métalinguistique et métacognitive. Comme nous le savons pour l'EMILE les erreurs linguistiques sont naturelles et font partie de l'appropriation d'une langue : en les soulignant nos rubriques donnent la possibilité aux élèves de mieux les comprendre afin de les éliminer.

La rubrique de co-évaluation qui met en évidence les points forts des élèves est tout à fait

en ligne avec l'esprit encourageant de l'EMILE ainsi que de l'évaluation formatrice qui est à la base de notre travail de recherche. Repérer les qualités d'une performance orale, et non seulement les erreurs, amène les élèves à améliorer leur confiance et leur estime de soi, ce qui est fondamental pour la motivation et le plaisir d'apprendre. Pour *savoir apprendre*, il faut, en effet, d'abord *vouloir apprendre* et être motivé à apprendre. Nous avons conçu l'utilisation de nos rubriques sur une "évaluation sans déévaluation". Une évaluation qui doit amener les élèves à des progrès et contribuer à développer leurs capacités métacognitives, mais qui doit surtout les encourager à avoir envie d'apprendre à apprendre : on revient là au concept d'autonomie. Nous considérons, en effet, que l'initiative, la liberté d'action et l'autonomie dans la gestion de l'apprentissage sont les meilleurs moyens de progresser pour savoir apprendre en toutes situations et à long terme.

Dans la page suivante vous trouverez notre "rubrique encourageante", où les émoticônes en haut donnent immédiatement l'idée de l'esprit avec lequel nous l'avons conçue.

**CLIL/EMILE Histoire :
expression orale
(dimension linguistique)**

**Rubrique de co-évaluation
entre pairs**

Évaluateur/trice : _____

Élève évalué/e : _____

Classe : _____



<p>Grammaire (Correction morphosyntaxique de la langue)</p>	<p>Exemples d'une bonne maîtrise de la structure des phrases complexes (emploi de subordonnées, utilisation d'expressions idiomatiques, etc.)</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p>Prononciation (Correction phonologique)</p>	<p>Exemples d'une bonne maîtrise du système phonologique (bonne prononciation des voyelles nasales, respect des liaisons, etc.)</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p>Vocabulaire spécifique et richesse lexicale</p>	<p>Exemples de termes spécifiques appropriés et précis (agriculteur vs paysan) et choix de mots qui correspondent à l'intention de communication avec beaucoup d'efficacité</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p>Autocorrections</p>	<p>Erreurs autocorrigées par l'étudiant lui-même</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>

5. La rubrique pour l'évaluation du travail de co-évaluation entre pairs de la part de l'enseignant EMILE

Pour inviter les élèves à remplir plus soigneusement les rubriques de co-évaluation et à réfléchir sérieusement, nous avons enfin élaboré une rubrique "d'évaluation de l'évaluation" qui devait servir aux enseignants pour évaluer le degré d'implication de l'activité évaluative de leurs élèves. Là aussi, nous n'avons pas prévu de notes, ainsi les enseignants peuvent choisir de quelle façon l'utiliser avec leurs élèves. D'après les témoignages que nous avons pu recueillir lors de nos rencontres, mais aussi des résultats de notre enquête, les participants ont particulièrement apprécié ces moments et par conséquent, en règle générale, ont coopéré avec enthousiasme.

**CLIL/EMILE Histoire :
performance orale
(dimension linguistique)**

**Rubrique pour l'évaluation de la
co-évaluation entre pairs**

Enseignant/e : _____

Élève évalué/e : _____

Classe : _____

CRITÈRES	Niveau 4 😄	Niveau 3 😊	Niveau 2 😐	Niveau 1 😡
Co-évaluation	Ton évaluation est très précise, complète et détaillée. <input type="checkbox"/>	Ton évaluation est assez complète et détaillée. <input type="checkbox"/>	Ton évaluation est plutôt imprécise et peu détaillée. <input type="checkbox"/>	Ton évaluation est imprécise et faible. <input type="checkbox"/>
Savoir écouter les performances des camarades	Tu as toujours écouté attentivement les performances de tes camarades. <input type="checkbox"/>	Tu as écouté avec attention les performances de tes camarades pour la plupart du temps. <input type="checkbox"/>	Tu n'as pas toujours écouté attentivement les performances de tes camarades et parfois tu as dérangé tes camarades. <input type="checkbox"/>	Tu n'as presque jamais écouté les performances de tes camarades et tu as très souvent perturbé la concentration de la classe. <input type="checkbox"/>
Appréciation de l'enseignant/e				

6. But de la coopération entre l'enseignant EMILE et son collègue de L2

Dans la première partie de notre thèse (chapitre 5 paragraphe 4), nous avons souligné que plusieurs enseignants EMILE réclament un manque de collaboration plutôt général, mais il faut préciser que, dans le cas spécifique de l'évaluation, la coopération paraît particulièrement "délicate". En effet, les enseignants de langue n'ayant, pour la plupart, aucune connaissance de la méthodologie EMILE, n'ont pas le même regard tolérant envers les erreurs et les évaluent comme s'il s'agissait de cours de langues traditionnels. C'est aussi l'opinion exprimée par l'une des enseignantes de notre enquête quand elle déclare que sa collègue de L2 n'a pas encore compris l'esprit de l'EMILE et qu'elle continue à « *demonizzare l'errore* » (diaboliser l'erreur). Même si une collaboration entre l'enseignant EMILE et son collègue de langue étrangère pourrait s'avérer parfois contreproductive, nous estimons qu'elle est toujours souhaitable. On peut arriver à une véritable évaluation intégrée et partagée mais, pour que cette collaboration soit profitable, il faut qu'il y ait un certain passage d'informations de la part de l'enseignant EMILE et une grande ouverture de l'enseignant de L2 envers les principes fondamentaux de cette méthodologie. Si on veut créer une collaboration efficace, il ne suffit donc pas que l'enseignant de langue étrangère partage ses compétences linguistiques avec son collègue EMILE, mais il faut qu'il intègre une plus grande tolérance envers l'erreur. Un but important de nos rubriques évaluatives est aussi de favoriser les contacts et les échanges entre les enseignants EMILE et leurs collègues de L2.

Nos rubriques autoévaluatives et de co-évaluation sont centrées sur la dimension linguistique de l'EMILE, justement parce que les enseignants ont plus de difficultés à gérer et à évaluer cet aspect et la collaboration des élèves ne peut que leur être utile. Nous voulons aussi préciser que l'un des objectifs principaux de ces rubriques est de fournir de la documentation écrite très intéressante pour l'enseignant EMILE, mais surtout pour son collègue de L2. Elles permettent de recueillir d'importantes informations se référant aux performances orales en EMILE qui sinon seraient perdues. En effet, même s'il existe des dispositifs technologiques qui enregistrent, et même vidéoenregistrent, toutes les interrogations, cela demanderait trop de temps pour les réécouter. Ces rubriques donc, outre le fait qu'elles pallient les "verba volant, scripta manent", représentent une stratégie pour que les élèves collaborent activement afin que les "verba manent" et ne "volent" pas. Leur but est donc aussi d'être un trait d'union entre les enseignants EMILE et leurs collègues de langue, car ce seront eux qui pourront ensuite les utiliser au mieux en analysant davantage les informations pour résoudre les difficultés linguistiques des élèves (nous verrons que certains enseignants de notre enquête ont effectivement transmis les rubriques à leur collègue de français). En effet, même si nos rubriques répondent à l'exigence de

l'EMILE de faire progresser aussi bien en discipline qu'en langue (et surtout à celle des élèves qui dans les questionnaires ont exprimé leur volonté d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives à travers cette méthodologie), il ne faut pas oublier que les cours EMILE présupposent, avant tout, l'utilisation véhiculaire de la langue et non pas un véritable discours approfondi sur la langue, qui appartient plutôt au contexte des cours de langue.

Nous rappelons qu'en Italie la méthodologie EMILE avait été introduite dans des contextes scolaires où le parcours était assuré par les deux enseignants, de discipline et de langue, présents dans la classe en même temps. Dans le cadre qui nous intéresse pour notre travail de recherche (celui de l'école secondaire de deuxième degré) depuis l'institutionnalisation de l'EMILE il n'y a plus cette coprésence en classe. Le fait que l'on ait choisi l'enseignant de discipline pour enseigner selon la méthodologie EMILE a eu d'importantes répercussions aussi sur l'évaluation : si avant l'enseignant de L2 s'occupait de l'évaluation de la dimension linguistique, cela n'est plus possible depuis l'introduction officielle en 2010. Comme l'affirme Serragiotto (2014, p. 72), l'enseignant de discipline :

[...] nella valutazione potrà verificare i contenuti appresi dagli studenti, vedere se c'è una certa struttura organizzativa dei contenuti e un'efficacia comunicativa, ma non potrà soffermarsi sui singoli errori o attivare attività di rinforzo e/o recupero di tipo linguistico.²⁴

Serragiotto soutient ici que l'enseignant EMILE seul n'a pas les compétences nécessaires pour évaluer les deux dimensions, notamment en particulier la dimension linguistique. Il affirme donc que l'on peut aspirer à une évaluation exhaustive seulement si les deux enseignants travaillent en synergie. Cette déficience, soulignée entre autres par Serragiotto, est l'une des raisons qui nous ont poussée à chercher des moyens pour favoriser cette synergie : parmi les différents buts des rubriques, il y a justement celui d'aider les enseignants à coopérer, afin de rendre moins problématique l'absence du collègue de L2 en classe. En même temps nous estimons que grâce à l'utilisation des rubriques de co-évaluation, demandant la coopération d'élèves parfois très doués linguistiquement, on pourrait aspirer à donner une certaine attention aussi à la langue, sans naturellement transformer les cours EMILE en cours de langues traditionnels.

²⁴ « [...] dans l'évaluation (l'enseignant de discipline) pourra vérifier les contenus appris par les élèves, voir s'il y a une certaine structure dans l'organisation des contenus et une efficacité communicative, mais il ne pourra pas s'arrêter sur les différentes erreurs ou activer des activités de renforcement et/ou valorisation linguistiques ».

7. Remarques

D'après les résultats du deuxième questionnaire sur l'utilisation des rubriques (chapitre 4 de la troisième partie), les élèves affirment qu'en général elles ont satisfait leur exigence de travailler sur leurs compétences linguistiques, de comprendre leurs erreurs et leurs progressions. En plus des objectifs apparemment plus "sérieux" qui concernent la conscience métacognitive des élèves, à travers nos rubriques nous nous sommes aussi proposée de créer des activités également importantes, mais plutôt ludiques et centrées sur le développement des compétences sociales. Nous avons, en effet, demandé aux enseignantes qui ont participé à notre projet de bien souligner cet aspect avec leurs élèves et de faire en sorte, pendant leur utilisation, de toujours garder cette atmosphère sereine, si chère à Krashen. En effet, nous estimons que l'harmonie dans une classe aide les élèves à mieux apprendre, mais nous partageons aussi l'idée de Philippe Perrenoud (2004, p. 10) qui souligne l'importance que l'évaluation devienne un moment ludique et coopératif :

[...] : aussi longtemps que l'école obligatoire sera obsédée par la sélection, l'évaluation restera vécue comme une menace, plutôt que comme un jeu coopératif. [...]

Si l'évaluation est sans cesse dramatisée, si les élèves ont l'impression de jouer leur avenir sur chaque épreuve, il est normal qu'ils développent, [...], des stratégies utilitaristes, défensives, voire agressives. Il importe donc que, durant la scolarité obligatoire et autant que possible au-delà, la logique formative l'emporte. Si les élèves et les familles ont - à juste titre - l'impression que l'évaluation ne sert pas à exclure ou à stigmatiser, mais qu'elle donne une chance de mieux apprendre, ils se défieront moins du jugement professoral.

Nous partageons aussi l'idée que l'évaluation, et nous l'avons montré en particulier avec la conception de nos rubriques de co-évaluation entre pairs, ne devrait pas enclencher un esprit de compétition entre les élèves, mais plutôt un esprit de coopération. Nous considérons que la confrontation avec leurs camarades, que ce soit lors de travaux en groupes ou lors de l'évaluation, donne la possibilité aux élèves de découvrir d'autres stratégies métacognitives possibles qui pourraient les aider dans leur processus d'apprentissage. C'est ce que certains d'entre eux ont souligné, par exemple, dans leurs réponses à la question ouverte 21.1. du deuxième questionnaire.

L'esprit de collaboration et de solidarité, induit par l'EMILE, associé la confiance réciproque entre élèves et avec leur enseignant, typique de l'évaluation formatrice, représente la synergie parfaite pour l'épanouissement et la valorisation des individus.

TROISIÈME PARTIE

**L'enquête à travers les questionnaires en ligne :
présentation du corpus et analyse des données**

Dans la page précédente nous avons voulu synthétiser visuellement dans ces deux *nuages de mots* les idées les plus présentes dans les réponses ouvertes de nos questionnaires. Bien sûr cela n'a pas une valeur "scientifique", car ces mots dépendent aussi des arguments que nous avons abordés dans les questions ouvertes. Nous considérons, néanmoins, que les expressions qui apparaissent sont assez emblématiques des préoccupations des élèves et des enseignantes qui ont participé à notre enquête. Le *nuage de mots* des élèves confirme leur intérêt envers la *langue*, ce que nous avons souvent souligné aussi dans notre analyse des données. Nous rappelons que nous ne nous attendions pas à cet intérêt envers la dimension linguistique de l'EMILE et nous pouvons affirmer que leurs déclarations à ce propos ont même contribué à modifier l'optique de notre recherche et à redéfinir les paramètres de notre problématique. Nous étions plutôt préparée à voir des élèves démotivés par la difficulté du double défi cognitif de l'EMILE, alors que nous avons trouvé des élèves insatisfaits, car ils voulaient travailler davantage sur la langue afin de pouvoir progresser. Le concept *exprimer* ne fait que confirmer leur idée d'une utilisation pragmatique de la langue grâce à cette méthodologie (le mot *utiliser* apparaît d'ailleurs aussi), une méthodologie qui devrait leur permettre des *progrès* à l'*oral*, d'*apprendre* le *lexique*, de *parler*, de *communiquer* (à ajouter à *communication*), d'*analyser*, de *réfléchir*. Le mot *camarade* est aussi très utilisé, beaucoup plus que le mot *enseignant*, ce qui nous paraît assez "sain" pour des adolescents et qui nous montre que l'idée de miser sur la collaboration des pairs pour l'évaluation en EMILE va peut-être à l'encontre de leurs exigences. En revanche, il est positif de voir que l'*élève* est au centre des intérêts des enseignantes, qui donnent également beaucoup de place à la *langue* (à ajouter à *linguistique*), mais il est évident qu'elles se sentent beaucoup plus concernées par l'*erreur* et l'*évaluation*.

Ces dessins se prêtent donc à de nombreuses interprétations et on pourrait les commenter de différentes façons, sans compter notre déclaration plus haut. Nous sommes consciente que cela reste plutôt un jeu, mais un jeu pour lequel nous nous sommes toutefois assez impliquée. Nous précisons, en effet, qu'avant de créer nos *nuages* nous avons décidé de corriger toutes les erreurs en français, sinon les mots ne pouvaient être reconnus et considérés comme des mots-clés. Nous avons donc dû traduire en français tous les mots-clés issus des réponses en italien pour créer une liste unique (le nombre des participants qui ont répondu en italien et en français n'était pas similaire et parfois ils répondaient même indifféremment dans les deux langues). Ces *nuages* donnent des mots "discutablement" représentatifs, mais ils sont colorés, gais et indiscutablement très visuels. Les chapitres suivants seront consacrés à l'analyse méthodique des données de notre enquête.

CHAPITRE 1 - Cadre général de l'EMILE Histoire en Ligurie à travers le questionnaire en ligne auprès des élèves pendant l'année scolaire 2015/2016

1. Présentation du corpus

Comme nous l'avons précisé, pour la première étape de notre enquête, qui s'est déroulée pendant l'année scolaire 2015/2016, nous avons sélectionné toutes les classes où l'enseignant avait suivi les cours ministériels EMILE. Pour notre corpus nous avons décidé de ne prendre en considération que les initiatives institutionnelles. Pour garder le critère de l'anonymat nous appellerons les différentes institutions scolaires avec des lettres.

Nous avons envoyé 201 liens du premier questionnaire et nous avons reçu 116 questionnaires complétés, dont 64 questionnaires (sur les 103 envoyés) du Lycée A, 16 questionnaires (sur les 23 envoyés) de l'Institut B, 20 questionnaires (sur les 26 envoyés) du Lycée C, 10 questionnaires (sur les 25 envoyés) du Lycée D et 6 questionnaires (sur les 24 envoyés) du Lycée E. Les 116 questionnaires ont été complétés par 93 filles et par 23 garçons. La majorité des filles est due au fait que l'EMILE Histoire en français est enseigné surtout dans les lycées linguistiques (86% dans notre enquête), normalement fréquentés par des filles. Pour ce qui est des classes d'âge, il y a 11 élèves de 14 ans, 19 élèves de 15 ans, 25 élèves de 16 ans, 27 élèves de 17 ans, 23 élèves de 18 ans, 10 élèves de 19 ans et 1 élève de 20 ans.

	A	B	C	D	E	Tot.
Une élève	53	8	17	9	6	93
Un élève	11	8	3	1		23
Âge						
14 ans	11					11
15 ans	9	10				19
16 ans	11	5	9			25
17 ans	13	1	10	3		27
18 ans	17		1	3	2	23
19 ans	3		0	3	4	10
20 ans et plus			1			1

2. Analyse des données de la première étape de l'enquête dans toutes les classes EMILE Histoire

Avec ce premier questionnaire, qui présente 32 questions (36 si on compte les questions déclinées), dont 4 ouvertes, nous avons voulu recueillir des informations plutôt générales, mais que l'on jugeait utiles en prévision d'une comparaison avec le deuxième questionnaire, plus centré sur l'évaluation formatrice et ses démarches. Les résultats se rapportant à ce premier questionnaire sont illustrés dans les graphiques de l'annexe 1, p. 246 à 268.

Questions 1/6

Ces questions nous ont servi essentiellement pour recueillir des données statistiques comme le sexe, l'âge, l'établissement et la classe fréquentés, la langue maternelle des élèves, les autres langues parlées et les stages linguistiques éventuellement fréquentés dans un pays francophone. Les données qui se réfèrent au sexe et à l'âge des élèves se retrouvent également dans le tableau ci-dessus.

Question 7

C'est avec la question 7 que nous entrons véritablement dans notre enquête concernant l'EMILE. Les réponses des élèves nous montrent un certain enthousiasme envers l'apprentissage

à travers cette méthodologie : 74% le jugent Intéressant, 55% le considèrent comme Utile, 20% ont répondu Important, les options Difficile et Simple s'équivalent avec 10% et 9%. Parmi les réponses Autre 4 élèves se plaignent que l'EMILE pénalise l'apprentissage de l'histoire.

Questions 8, 8.1 et 11

Avec la question 8 nous voulions comprendre si les élèves avaient la perception de progresser dans leur compétence communicative en français grâce à l'EMILE : l'on remarque un certain optimisme en ce qui concerne leurs attentes, en effet 60% des élèves se partagent entre Assez et Considérablement et seulement 3% affirment qu'ils ne progressent Pas du tout.

Étant donné que cette question nous paraissait particulièrement importante, nous l'avons accompagnée d'une question ouverte, la 8.1, qui nous a donné des résultats particulièrement intéressants : la grande majorité des élèves ont souligné que l'EMILE leur donne la possibilité de s'exprimer davantage en français, d'utiliser la langue surtout à l'oral, d'élargir leur vocabulaire, de pratiquer, de gérer et d'expérimenter la langue. Les mots qui reviennent le plus souvent sont : parler, exprimer, pratiquer, utiliser, exposer, expliquer, écouter, apprendre, oral, communication, prononciation, nouveaux mots, lexique, vocabulaire, expressions, compétences linguistiques et communicatives, familiarité avec la langue, fluent, tranquillement, confiance, efficace.

Plusieurs élèves apprécient la caractéristique de l'intégration de l'EMILE et donc le fait qu'ils apprennent l'histoire et en même temps ils progressent en français. D'autres soulignent que l'EMILE ajoute des heures d'apprentissage en langue, mais il y a naturellement aussi des critiques à l'EMILE. Notre idée des rubriques évaluatives centrées sur l'aspect linguistiques est d'ailleurs née de certaines exigences exprimées par les élèves dans ce premier questionnaire. Un élève, par exemple, répond : « Perché viene dato molto più peso al contenuto che alla lingua, gli errori non vengono corretti abbastanza »²⁵. Un autre écrit : « Nous parlons plus tranquillement dans la classe, mais nous ne savons pas si nous faisons des erreurs²⁶ pendant que nous parlons », et un autre élève est encore plus critique en affirmant : « Perché la grammatica base bisogna saperla »²⁷. À côté d'élèves qui partagent la théorie de la *rule of forgetting* de Krashen (« Je crois

²⁵ « Parce que l'on donne beaucoup plus de poids au contenu qu'à la langue, les erreurs ne sont pas assez corrigées ». (Comme pour les citations d'ouvrages, toutes les citations en italien des élèves ont été traduites par nous-même).

²⁶ Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre de la deuxième partie à propos de nos choix méthodologiques, nous avons décidé de transcrire les réponses en français dans leur version originale et donc sans corriger les erreurs éventuelles.

²⁷ « Parce que la grammaire de base il faut la connaître ».

que la méthodologie CLIL/EMILE me permet de progresser dans la langue française parce que on apprend une matière comme les jeunes français et on pratique la langue en parlant et en discutant l'histoire »), il y en a plusieurs qui comptent sur l'EMILE pour comprendre leurs erreurs et pour améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives. Cette exigence a été une vraie surprise, car nous imaginions qu'ils appréciaient particulièrement le fait de pouvoir s'exprimer dans une autre discipline, se concentrant sur cette discipline sans avoir à écouter des discours sur les règles syntaxiques ou phonétiques. Comme nous le verrons à travers plusieurs réponses et différents questionnaires, la grande majorité des élèves ont montré que, pour eux, l'EMILE doit contribuer à les faire progresser en français plus qu'en histoire (à part un élève qui, tout en appréciant de pouvoir progresser en langue, regrette la pénalisation de la discipline : « Assez, parce que on apprend des mots différents et on doit parler de quelque chose de difficile dans une langue étrangère. Mais les difficultés avec la langue limitent énormément l'apprendissage de la matière »). Un autre aspect à mettre en évidence, parmi les réponses à cette question ouverte, est l'exigence d'organiser des débats et des discussions. En effet, ils réclament de parler surtout à l'occasion des interrogations orales. Cette caractéristique est évidente dans d'autres réponses et en particulier dans la 15.

Il est intéressant de comparer les réponses 8 et 8.1 avec la 11. En effet, cela met en lumière un apparent contresens qui cache une certaine déception, car les élèves considèrent que l'EMILE leur permet de progresser, donc ils montrent beaucoup d'optimisme, mais ils sont ensuite déçus par les résultats en classe de français : 59% répondent entre Pas du tout (19%) et Un peu (40%), (contre 60% qui affirment avoir l'impression de progresser grâce à l'EMILE Assez et Considérablement en français en général !). Il semble qu'ils aient la perception d'améliorer leur compétence communicative grâce à l'EMILE, mais que cela n'est malheureusement pas reconnu en classe de langue traditionnelle.

À plusieurs reprises dans ces questionnaires, les élèves expriment leur exigence d'améliorer, en premier lieu, à travers l'EMILE, leurs compétences linguistiques en français (nous le verrons de façon particulièrement évidente à la réponse 28). Cette donnée nous a fait comprendre l'utilité d'attirer l'attention sur cet aspect de l'EMILE, alors que nous avons imaginé qu'ils préféreraient se concentrer sur l'apprentissage de la discipline. Effectivement, les élèves ont concrètement perçu que le fait d'éviter toute réflexion sur la langue ne permettait pas l'intégration et les progressions espérées.

Question 9

D'après la réponse 9, il paraît que les élèves qui se sentent plus à l'aise à intervenir à l'oral comme le voudrait l'EMILE sont encore trop peu nombreux, en effet 72% répondent entre Pas du tout (21%) et Un peu (51%).

Question 10

À la question ouverte 10, une très large majorité des élèves répondent qu'ils se sentent plus compétents en EMILE lors des interrogations orales ; certains élèves affirment s'être sentis compétents à l'occasion de présentations orales, de travaux et de projets avec PowerPoint, de discussions, de conversations ou encore pendant la lecture. Ce qui nous intéresse ici c'est de souligner que les élèves qui affirment se sentir compétents à l'écrit sont très rares, une demi-douzaine (l'EMILE invite justement les enseignants à faire utiliser la langue surtout à l'oral !). À noter que dans cette réponse, il y a également deux élèves qui expriment leur frustration car ils perçoivent qu'avec l'EMILE la discipline est pénalisée.

Question 11 (voir plus haut questions 8, 8.1 et 11)

Question 12

Les résultats de la question 12, concernant la perception de l'évaluation en EMILE, ont été ceux qui nous ont le plus déstabilisée : nous nous attendions à un grand pourcentage de réponses Décourageante ou Injuste, alors qu'elles n'ont eu respectivement que 7% et 5%. Nous avons découvert que les élèves considèrent l'évaluation avant tout comme Utile pour comprendre et corriger leurs erreurs (53%), Motivante (34%), Correcte (32%) et Utile pour surmonter leurs difficultés (30%). D'après une grande partie de la littérature sur l'EMILE (à partir de Marsh, Clegg ou encore Cummins), il y a un grand risque que les élèves se sentent découragés et démotivés à cause du double défi cognitif dont, souvent, on ne tient pas compte lors de l'évaluation. Pourtant, curieusement, les élèves de notre enquête se montrent très optimistes par rapport à l'évaluation.

Les résultats de cette question, les exigences exprimées en particulier aux questions 8.1, 22, 24 ou encore 28, ainsi que les difficultés avouées par les enseignants à évaluer la dimension linguistique de l'EMILE nous ont poussée à changer complètement l'optique et la démarche de

notre travail de recherche. Si nous avons imaginé au début de baser notre recherche et notre enquête sur l'importance de la tolérance des erreurs, d'une évaluation particulièrement encourageante et bienveillante en EMILE, nous avons dû vite virer vers une recherche plus "pragmatique" et "concrète" qui impliquait aussi des instruments éventuellement aptes à répondre à ces exigences : d'où la création d'un premier questionnaire avant et d'un second après l'utilisation de rubriques évaluatives, qui représenteraient donc un possible support.

Questions 13 et 13.1

Nous avons construit notre questionnaire avec des questions qui parfois peuvent paraître similaires, parce que nous voulions être sûre que la situation soit claire. La question 13, à propos du temps dédié à l'analyse des erreurs linguistiques après les performances orales, comparée à la question 22, liée à une éventuelle réflexion sur ce type d'erreurs, est un de ces cas où il y a une certaine confusion : 59% des élèves affirment que leur professeur dédie du temps à l'analyse des erreurs linguistiques après une performance orale, alors qu'à la question 22 il y a des réponses très partagées : seulement 11% répondent Toujours, 22% répondent Souvent et 67% répondent entre Parfois, Rarement et Jamais. Ces opinions partagées et ce manque de correspondance parmi les questions 13 et 22 démontrent que l'analyse des erreurs linguistiques n'est pas une activité organisée et structurée : raison de plus pour créer des rubriques évaluatives ! La réponse 13.1 par conséquent n'est pas trop représentative.

Question 14

Les données de la question 14 sont intéressantes car elles sont la preuve que la collaboration entre l'enseignant EMILE et son collègue de français n'est pas très évidente, ni systématique (55% affirment entre Rarement et Jamais et seulement 4% Toujours). Nous avons analysé les résultats et il s'est avéré que même à l'intérieur d'une même classe les élèves ont répondu de façon opposée. Les enseignantes de notre enquête nous ont confirmé que la collaboration n'est pas assez fréquente pour que les élèves puissent en être sûrs, et pourtant elles se déclarent assez satisfaites de leur collaboration avec leurs collègues.

Question 15

Les données de la question 15 sur l'utilisation de la langue française à l'oral ne sont pas très positives au regard des préconisations de la méthodologie EMILE. L'on remarque, en effet, que les élèves admettent l'utiliser Toujours surtout lors d'une Interrogation (65%), Souvent en Interaction avec leur professeur (39%) et 37% affirment ne Jamais l'utiliser en Interaction avec leurs camarades.

Questions 16, 17 et 18

Avec certaines questions précédentes, nous avons déjà commencé à enquêter sur les habiletés métacognitives des élèves et avec les questions 16, 17 et 18 nous entrons vraiment dans le sujet de l'autoconscience et de l'autoréflexion. Ce genre de question nous a principalement servi à nous rendre compte du niveau de conscience métacognitive des élèves et à les pousser à réfléchir sur leurs processus, leurs styles et leurs stratégies d'apprentissage en attendant de les développer à travers les démarches de l'évaluation formative.

Pour notre enquête il est relativement utile de constater qu'à la question 16, à propos des stratégies utilisées à l'oral, 55% aient répondu Toujours à l'item Je répète ce que j'ai étudié à la maison, ou qu'à la réponse 17, concernant leurs difficultés pendant la production orale, 33% aient répondu Parfois à l'item J'ai des difficultés à bien organiser mon discours, ou encore qu'à la réponse 18, sur quoi ils comptent le plus pour apprendre, 47% aient coché Jamais à l'item Je regarde les émissions de TV5Monde. Ce qui nous intéressait dans ce cas ce n'étaient donc pas les résultats, mais plutôt que les élèves s'observent et s'autodirigent davantage afin de mieux se connaître, avec leurs points forts et leurs difficultés. Avec ces questions nous voulions, en quelque sorte, inviter les élèves à commencer un travail de réflexion et d'autorégulation sur leur fonctionnement mental et leur processus d'apprentissage. Tout cela, naturellement, afin de mieux préparer le terrain aux activités liées à l'utilisation de nos rubriques en classe et au deuxième questionnaire.

Questions 19 et 20

Ces deux questions enquêtaient sur une éventuelle alternance des langues italienne et française pendant les cours EMILE : selon 76% des élèves leur enseignant accepte qu'ils utilisent entre Un peu et Assez l'alternance codique et seulement 8% considèrent qu'il ne l'accepte Pas du

tout. Nous avons vu que l'EMILE accepte tout à fait que, dans le cas d'arguments particulièrement difficiles, on recoure à la langue maternelle des apprenants.

Les résultats de la question 20 sur l'utilisation de l'alternance de la part de l'enseignant confirment essentiellement les résultats de la question 19.

Question 21

Les deux questions précédentes sur l'alternance des langues, mais aussi cette question 21 sur l'autoévaluation, donnent l'impression que les élèves ne semblent pas toujours vraiment conscients de ce qui les entoure. En analysant dans le détail leurs réponses, on remarque que, pour le même professeur, les opinions sont parfois très partagées. Nous croyons que dans le cas de l'autoévaluation, lors du premier questionnaire, les élèves ne connaissaient peut-être pas exactement cette démarche, et de toute façon elle n'était pas courante. Ils l'ont interprétée avec des degrés assez différents, sinon on ne s'expliquerait pas que, pour un même professeur, un élève ait répondu Souvent et son camarade Jamais. On pourrait aussi douter d'un manque de sérieux de la part de certains élèves, ce qui pourrait être une explication, mais en général ils ont répondu avec honnêteté et participation. En tout cas ce qu'on remarque, en analysant cette réponse, est que l'autoévaluation ne peut pas être trop présente : 60% ont répondu entre Rarement et Jamais, contre seulement 18% de Toujours et Souvent.

Question 22

Nous avons déjà commenté l'écart et l'apparente incohérence des résultats de cette réponse 22 sur la réflexion sur les erreurs linguistiques par rapport à ceux de la réponse 13 sur l'analyse des erreurs linguistiques : mais nous soulignons quand même que le pourcentage élevé, 67%, partagé entre Parfois, Rarement et Jamais est la preuve que la réflexion sur les erreurs linguistiques est trop peu présente en classe.

Questions 23 et 24

Ces deux questions sont particulièrement intéressantes car elles concernent directement la gestion des erreurs linguistiques de la part du professeur et la façon dont les élèves voudraient être corrigés. Les résultats de la question 23 montrent que les élèves qui ont répondu à ce premier

questionnaire n'avaient pas une véritable conscience de la gestion des erreurs par leur professeur. On peut toutefois trouver trois aspects en particulier où les élèves concordent en très large majorité : ils ont remarqué que leurs enseignants n'ont pas trop l'habitude de prendre des notes et de corriger à la fin de la performance, ils ont observé que la collaboration pour corriger les erreurs entre pairs est pratiquement absente et ils ont enfin constaté qu'il n'arrive presque jamais que leur professeur ignore leurs erreurs linguistiques.

La question ouverte 24 nous a, d'une certaine façon, très étonnée, car nous ne nous attendions pas à ce que les élèves soient si peu gênés par les interruptions de l'enseignant (une vingtaine d'entre eux déclarent même souhaiter être interrompus) et, d'autre part, elle nous a inspirée pour la conception de nos rubriques. C'est surtout à partir des réponses où ils expriment leur exigence de comprendre, de réfléchir, d'avoir des conseils, d'être aidés, de raisonner, d'avoir des explications sur leurs erreurs et leur origine afin de les éliminer que nous avons décidé de leur fournir des instruments tels que les rubriques d'autoévaluation et de co-évaluation : très nombreux sont naturellement les élèves qui voient dans la correction une chance pour progresser dans leurs compétences linguistiques (« Je crois que la façon la meilleure pour être corrigé, c'est de faire comprendre à l'élève qu'il a fait un erreur mais ne pas lui dire la correction », « Avec des indications écrites pour mieux comprendre mes erreurs », « j'aimerais comprendre mes fautes », « Preferirei essere corretta dal professore, ma facendomi ragionare »²⁸). La majorité des élèves voudraient être corrigés à la fin de la performance orale pour ne pas se déconcentrer, mais il y en a aussi qui croient en la validité de l'autocorrection et d'autres qui souhaiteraient que leur enseignant EMILE prenne des notes pendant les interrogations pour pouvoir ensuite analyser les erreurs ensemble et réfléchir. Il est très intéressant de remarquer que certains élèves ont également exprimé leur exigence de collaborer avec leurs camarades (« avec l'aide de mes camarades et de mes enseignants », « lasciandomi finire il discorso e poi essere corretto anche per aiutare le classe »²⁹). Ils ne sont pas très nombreux car, comme nous l'avons commenté, la collaboration entre pairs en classe n'est malheureusement pas une pratique très courante dans l'école italienne.

²⁸ « Je préférerais être corrigée par le professeur, mais de façon qu'il me fasse raisonner ».

²⁹ « en me laissant terminer mon discours et ensuite être corrigé, aussi pour aider ma classe ».

Questions 25 et 25.1

Dans une classe EMILE il est courant de constater une coopération particulièrement intense, car souvent les apprenants doivent réaliser ensemble une tâche concrète. Par conséquent l'EMILE est une approche qui se prête parfaitement au travail à deux et en groupe, ce qui présuppose des discussions, des échanges d'informations et d'opinions. Pour cette raison, à la question 25, nous avons voulu connaître l'opinion des élèves sur l'utilité des discussions en petits groupes et ensuite vérifier, à la question 25.1, avec quelle fréquence leur professeur en organisait en classe.

D'après la réponse 25 il apparaît que 32% sont d'accord et que 40% sont en partie d'accord avec l'utilité de ces discussions (les autres pourcentages qui correspondent à contre, 3%, à en partie contre, 9% et à ni pour ni contre, 16%, restent donc très bas). Pourtant les résultats de la réponse 25.1 montrent qu'elles ne sont Jamais organisées (33%), Rarement (24%), Parfois (28%), seulement 15% ont répondu Souvent et aucun élève n'a choisi l'option Toujours, qui a même disparu de notre graphique en secteur.

Question 26

Avec la question 26 nous avons à nouveau voulu faire réfléchir les élèves sur eux-mêmes. Nous leur avons demandé quelles sont leurs principales craintes lors d'une performance orale. Apparemment les élèves de notre cadre général ne semblent pas en avoir beaucoup, à part Avoir un trou de mémoire (32% de réponses Oui et 43% de +/-). Ils admettent avoir un peu peur de Ne pas arriver à être clairs et corrects dans l'organisation du discours (28% de Oui et 53% de +/-) et de Ne pas arriver à s'exprimer efficacement (26% de Oui et 48% de +/-). Ce dont ils ont moins peur est de Perdre l'autocontrôle (58% de réponses Non et seulement 12% de Oui). Ils sont assez cohérents avec ce qu'ils ont exprimé par rapport à leur gêne d'Être trop souvent interrompus, en effet 47% répond Non et seulement 15% répondent Oui.

Question 27

Cette question aussi a une connotation et un but plutôt métacognitifs : avec cette question ouverte, qui complète en quelque sorte la question 18, nous avons voulu enquêter davantage sur le niveau de conscience des élèves par rapport à leurs stratégies d'apprentissage, donc aux démarches qu'ils utilisent de façon tout à fait intentionnelle.

La majeure partie des élèves ont répondu étudier en répétant à haute voix pour mieux mémoriser, plusieurs d'entre eux ont affirmé lire à haute voix (certains ont même précisé qu'ils s'enregistrent) et il y a des élèves qui écoutent avec attention la leçon de l'enseignant. La majorité des élèves semblent donc être conscients d'avoir une mémoire auditive : « Sto attento in classe e a casa leggo e ripeto³⁰ », « Ripeto a casa e ascolto la lezione bene³¹ », « l'étude et l'écoute », « En lisant à haute voix plusieurs fois », « studio e ripeto a casa e ascolto in classe³² », etc.

Mais à côté de cette stratégie plus simple, celle de la lecture à haute voix et de la répétition orale des contenus appris, plusieurs élèves répondent avoir recours à des stratégies plus complexes comme l'élaboration de schémas, de résumés, de fiches et de PowerPoint. Il s'agit de ces élèves qui perçoivent avoir une mémoire visuelle et qui donc sentent l'exigence d'écrire : « J'étudie à la maison ou je fais des petits textes écrits », « Je fait des résumées de la partie que je doit étudier, pour avoir la situation claire », « En élève et en écrivant les choses que je dois apprendre pour l'interrogation, (je les mémorise mieux) », « En faisant des résumés et des schémas des lessons », etc.

Il y a aussi beaucoup d'élèves qui considèrent avoir les deux types de mémoire également développés et qui donc utilisent la répétition orale et la lecture à haute voix, ainsi que les stratégies écrites : « Je lis a haute voix, souligne, prends des notes et puis répète », « Je étudie en faisant des schémas et puis je répète ma leçon à haute voix », « Je lis et je répète la leçon en faisant des schémas », « Je fais des resumés et je les repetes », « Je répète mon discours avec le power point devant », etc.

Quelques élèves, enfin, en parfait accord avec la théorie du surgissement du *filtre affectif* de Krashen, ont compris l'importance d'arriver à rester calmes lors de la performance : « j'étudie bien à la maison et je cherche à etre tranquille », « ripetere gli argomenti senza farsi prendere dall'agitazione e cercando di dare il meglio di me³³ ».

³⁰ « Je fais attention en classe et à la maison je lis et je répète ».

³¹ « Je répète à la maison et j'écoute bien la leçon ».

³² « j'étudie et je répète à la maison et j'écoute en classe ».

³³ « répéter les arguments en évitant de s'agiter et en cherchant de donner le meilleur de moi-même ».

Question 28

Les données de la question 28 ont été très importantes pour comprendre comment définir et organiser la suite de notre travail de recherche. En effet, les réponses des élèves par rapport aux compétences et aux habiletés que, selon eux, un enseignant EMILE doit développer chez ses apprenants exprimaient aussi en quelque sorte leurs attentes et leurs exigences.

Les élèves s'attendent que l'enseignant EMILE les aide à améliorer avant tout leurs compétences linguistiques et communicatives (66%), ainsi que leurs compétences culturelles (64%), alors que seulement 48% s'attendent à améliorer leurs compétences disciplinaires à travers cette méthodologie. En plus, 60% ont répondu que l'enseignant EMILE doit améliorer l'utilisation de la langue et la performance dans des contextes réels et authentiques, ce qui nous a encore poussée à décider de concentrer notre recherche sur la dimension linguistique de l'EMILE. Leurs exigences envers l'autocorrection et la gestion des erreurs (61%) ont contribué à nous donner l'idée des rubriques évaluatives. Nous considérons que l'autoévaluation n'a pas eu un pourcentage élevé de Oui (27%), même si elle a obtenu 52% de +/-, simplement puisque dans l'imaginaire collectif du milieu scolaire s'autoévaluer signifie presque exclusivement se donner une note et n'implique pas une réflexion sur le processus d'apprentissage, qui par ailleurs a obtenu 42% de Oui et 41% de +/- . Enfin, le pourcentage assez élevé de Oui à l'item qui se réfère à la collaboration avec les autres (50%), ajouté au 37% de +/-, nous a fait comprendre l'utilité de créer des rubriques de co-évaluation entre pairs.

Question 29

La question 29 sur les domaines dans lesquels les élèves se sentent plus ou moins doués termine la série des questions qui concernent le niveau de conscience métacognitive des élèves. Là aussi ils affirment se sentir plus doués dans leurs compétences disciplinaires (48% avec seulement 11% qui voudraient les améliorer) que dans leurs compétences linguistiques et communicatives (36%). Une donnée intéressante est celle qui se réfère au domaine de l'estime de soi, là où ils croient devoir le plus s'améliorer (34%), d'où notre idée de créer des rubriques évaluatives qui soulignent aussi les points forts des élèves.

Question 30

Avec la question 30 nous voulions simplement avoir un aperçu de l'utilisation des nouvelles technologies en classe EMILE. Internet est la plus utilisée : 35% des élèves ont répondu Toujours et 46% Souvent, suivie par les Vidéos utilisées Toujours (27%) et Souvent (47%). La Caméra/Webcam est la moins utilisée avec 74% d'élèves qui ont répondu Jamais et la TBI qui a eu 41% de Jamais.

Question 31

En ce qui concerne la question 31, sur une éventuelle présentation d'un contrat formatif (avec donc l'explicitation de la méthodologie d'enseignement, des instruments de l'évaluation, etc.), il y a eu des réponses tellement divergentes à l'intérieur d'une même classe que nous avons eu l'impression que les élèves n'ont pas une idée bien claire de ce concept. Notre impression nous a été confirmée par les enseignantes.

Question 32

Nous estimons qu'il est très important que les élèves soient invités, après avoir été interrogés, à réfléchir sur leur processus et leurs stratégies d'apprentissage afin qu'ils puissent développer davantage leurs compétences métacognitives. Pour cette raison nous avons inséré cette dernière question, la 32, dans les deux questionnaires, pour attirer donc l'attention aussi bien des enseignants que des élèves sur l'utilité de ce type de réflexion : comme on peut l'imaginer 6% de réponses Toujours et 26% de Souvent sont encore loin d'être la preuve d'une pratique courante.

3. Conclusion partielle

Dans cette première étape de notre enquête, qui nous a donné ce cadre général, nous avons déjà pu remarquer des données assez significatives qui seront confirmées dans le questionnaire adressé aux classes du groupe de contrôle. On perçoit beaucoup d'enthousiasme et un grand intérêt autour de l'EMILE : la grande majorité des élèves s'attendent que cette approche leur permette de surtout améliorer leur niveau de français. Ils apprécient particulièrement le fait que l'EMILE leur donne la possibilité d'utiliser davantage, et concrètement, cette langue surtout à

l'oral, mais ils constatent que leurs résultats en classe de français ne reflètent pas toujours leurs progrès.

En général les élèves déclarent ne pas se sentir beaucoup plus à l'aise à prendre la parole pendant les cours EMILE que pendant les cours de langue traditionnels, à l'exception du moment des interrogations orales où ils affirment se sentir plus compétents.

L'évaluation n'est pas considérée comme décourageante ou injuste par ces élèves, mais plutôt comme motivante, correcte et utile pour comprendre et corriger leurs erreurs, ainsi que pour surmonter leurs difficultés. Nous avons quand même le doute que les élèves aient interprété cette question plus comme leur attente par rapport à l'évaluation en EMILE, plutôt que comme leur perception. D'ailleurs ils ont exprimé à plusieurs reprises l'exigence de réfléchir davantage sur leurs erreurs linguistiques, ainsi que leur déception car ils remarquent que cela n'arrive que trop rarement.

Concernant la collaboration entre les enseignants EMILE et les enseignants de langue, les résultats sont assez partagés, même à l'intérieur d'une même classe. Ce qui prouve un certain manque de collaboration, qui, en tout cas, n'est sûrement pas habituelle.

Il s'avère que les élèves considèrent l'apprentissage à travers cette méthodologie comme intéressant et utile et ils affirment qu'ils espèrent progresser surtout dans leurs compétences linguistiques et communicatives. Ils expriment aussi leur exigence de développer leurs capacités à s'autocorriger et à gérer leurs erreurs.

Ils admettent qu'ils utilisent la langue française surtout pendant les interrogations orales, mais très rarement entre pairs. À travers les données recueillies, il apparaît que les enseignants EMILE acceptent et utilisent l'alternance des langues.

Concernant la conscience métacognitive des élèves il semblerait qu'ils aient du mal à reconnaître leurs craintes, et peut-être surtout à les admettre, mais qu'ils soient assez conscients de leurs stratégies d'apprentissage et de leur type de mémoire.

La question sur l'autoévaluation montre que les élèves n'ont pas une idée claire sur cette démarche, ce qui est aussi la preuve qu'elle n'est pas très utilisée. De la même manière ils ont des difficultés à qualifier la façon dont leur enseignante gère les erreurs linguistiques : ils ont toutefois remarqué que la prise de notes pendant les interrogations, pour une analyse successive des erreurs, n'est pas une pratique courante chez leur enseignante EMILE. La collaboration entre pairs pour corriger les erreurs est également pratiquement absente. Par rapport aux préférences des

élèves sur les modalités avec lesquelles ils voudraient être corrigés, une très large majorité d'entre eux ont répondu qu'ils préféreraient que l'enseignant les corrige après la performance (nous avons été assez surprise de découvrir que les élèves ne sont pas tellement gênés par les interruptions). Ce qui apparaît avec une grande évidence est que tous les élèves sentent l'exigence d'être corrigés pour progresser : ils expriment leur besoin d'être aidés par l'enseignant afin de comprendre l'origine de leurs erreurs. Naturellement ces exigences nous avaient particulièrement encouragée à poursuivre dans notre idée de créer des rubriques évaluatives.

Nous aimerions mettre l'accent encore une fois sur l'une des données les plus significatives de ce premier cadre, c'est-à-dire le désir des élèves de se concentrer sur la dimension de la langue de l'EMILE pour pouvoir progresser : nous avons vu que dans le passé il y avait eu la tendance à considérer la langue uniquement comme un vecteur pour apprendre la discipline. Ce n'est pas du tout le sentiment des élèves de notre enquête : dernièrement cette mauvaise interprétation a laissé la place à un enseignement/apprentissage de plus en plus intégré, dans le vrai esprit EMILE.

Il est intéressant de souligner enfin que les élèves sentent l'exigence d'améliorer aussi, en particulier, leur estime de soi : le travail que nous avons imaginé en classe à travers l'autoévaluation et les rubriques de co-évaluation, qui mettent en évidence même les points forts des élèves, a précisément cette prérogative. D'après ce premier cadre, les discussions en petits groupes ne sont pas très courantes : nous considérons que solliciter aussi ce genre de communication, ainsi que des travaux à deux ou en groupes et un apprentissage collaboratif, pourrait contribuer à satisfaire l'exigence des élèves de développer leur estime en soi.

CHAPITRE 2 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe de contrôle des élèves EMILE Histoire

1. Présentation du corpus des élèves

Pour le premier questionnaire adressé au groupe de contrôle des élèves, nous avons envoyé 69 liens et nous avons reçu 63 questionnaires complétés, dont 24 questionnaires (sur les 26 envoyés) du Lycée A, 21 questionnaires (sur les 22 envoyés) de l'Institut B, 18 questionnaires (sur les 22 envoyés) du Lycée C. Les 63 questionnaires ont été complétés par 51 filles et par 12 garçons. Pour ce qui est des classes d'âge, il y a 14 élèves de 14 ans, 9 élèves de 15 ans, 2 élèves de 16 ans, 26 élèves de 17 ans, 11 élèves de 18 ans, 1 élève de 19 ans.

	A	B	C	Tot.
Une élève	19	19	13	51
Un élève	5	2	5	12
Âge				
14 ans	14			14
15 ans	9			9
16 ans	1		1	2
17 ans		12	14	26
18 ans		8	3	11
19 ans		1		1
20 ans et plus				0

Les Lycées D et E n'ont pas pu continuer à participer à notre enquête car les classes étaient des classes de quatrième et de cinquième et il n'y avait pas assez de temps pour qu'elles utilisent nos rubriques et répondent ensuite au deuxième questionnaire. Lors du deuxième questionnaire ces élèves fréquentaient déjà l'université.

2. Analyse des données du premier questionnaire complété par le groupe de contrôle des élèves et comparaison avec les résultats du cadre général 2016

Étant donné que ce questionnaire est identique à celui du cadre général 2016, nous procéderons en comparant les réponses avec celles de ce dernier et en soulignant, en particulier, les écarts dans les résultats. Le groupe de contrôle est composé de 63 élèves, donc un peu plus de la moitié par rapport aux 116 élèves du cadre général (pour les données voir l'annexe 2, p. 269 à 286).

Questions 1/6

Avec ces premières questions, nous avons recueilli les mêmes données statistiques que nous avons recueillies pour les élèves du cadre général et, même si ce groupe est moins nombreux, les pourcentages ne diffèrent pas significativement. Nous avons inséré les données qui se réfèrent au sexe et à l'âge des élèves du groupe de contrôle dans le tableau de la page précédente.

Question 7

On retrouve dans les réponses à cette question le même enthousiasme envers l'apprentissage à travers cette méthodologie que nous avons remarqué dans son homologue du cadre général. Même si le pourcentage qui se réfère à l'item Intéressant a légèrement baissé (passant de 74% à 71%), les élèves du groupe de contrôle reconnaissent que l'EMILE est Utile avec 68% des préférences (contre seulement 55% du cadre général) et Important avec 29% (contre 20%).

Questions 8, 8.1 et 11

La question 8 sur la perception des élèves de progresser dans leurs compétences communicatives en français grâce à l'EMILE montre que l'optimisme a augmenté de 60% à 68% : les élèves ont, en effet, répondu surtout Assez et Considérablement (ce dernier en particulier est passé de 22% à 27%).

La question ouverte 8.1 ne nous a pas donné des résultats très différents du cadre général. En effet, on retrouve les mêmes avantages de l'EMILE, soit l'enrichissement du vocabulaire et la pratique de la langue surtout à l'oral. Il est toutefois important de préciser que les élèves qui nous ont donné le cadre général ont rempli le questionnaire juste après que nous nous sommes présentée dans les différentes classes, avant même que nous puissions véritablement expliquer à leurs enseignants l'idée et les objectifs de notre travail de recherche. Le cadre général reste donc très important parce qu'il reflète tout à fait la situation de l'EMILE Histoire dans toutes les classes EMILE de Ligurie pendant l'année scolaire 2015/2016. Mais si ces élèves n'ont presque pas eu le temps de se rendre compte qu'ils participaient à une vraie enquête, on perçoit que les élèves du groupe de contrôle sont un peu plus conscients. C'est le cas de ces élèves qui soulignent l'esprit de collaboration de l'EMILE (« Parce que le CLIL peut être une façon de apprendre des nouvelles choses en parlent le français et, souvent, en travaillent ensemble »), ou de ceux qui apprécient que l'EMILE les aide à réfléchir sur eux-mêmes (« Parce que elle donne une opportunitè de se connaitre miex et de savoir ce que on ne connaitre pas »). Nous voudrions souligner que selon certains élèves l'EMILE leur donne de la confiance (« Parce que donne moi plus confiance en parlant » et « Parce que je suis plus sure et décidé à parler et j'apprende beaucoup de choshes ») et que d'autres élèves apprécient l'ouverture et l'interculturalité de cette méthodologie (« Car on peut voir le point de vue de les autres cultures »). Dans ce questionnaire aussi quelqu'un a souligné l'avantage économique de l'EMILE qui permet d'ajouter des heures d'apprentissage dans une langue étrangère (« Parce que avec le clil nous faisons plus heures à l'école en utilisant le français ») et quelqu'un d'autre a critiqué le fait que cette approche pénalise l'apprentissage de la discipline (« Parce que étudier autre matières en français peut aider à parler, mais est aussi plus difficile étudier les contenus » et « Pare que le professeur de la CLIL ne enseigne pas histoire »).

On retrouve, en outre, dans ce questionnaire aussi, l'apparent contresens avec la réponse 11, même s'il est moins évident : en effet, le pourcentage des élèves qui ont répondu que leurs résultats en classe de français se sont Considérablement améliorés est monté (de 7% à 16%) et en même temps la réponse Pas du tout a baissé (de 19% à 16%).

Question 9

Des résultats de la réponse 9, on pourrait croire que depuis qu'elles ont pris entièrement conscience de participer à une "longue" enquête, les enseignantes ont peut-être un peu modifié leur attitude en se montrant plus encourageantes. Quoi qu'il en soit, le pourcentage des élèves qui se sentent Considérablement plus à l'aise à intervenir à l'oral pendant les cours EMILE est monté de 4% à 25%.

Question 10

La question ouverte numéro 10 du questionnaire du groupe de contrôle confirme les résultats du cadre général et donc que la plupart des élèves se sentent plus compétents en EMILE à l'oral, lors des interrogations, des présentations et des exposées ; seulement deux élèves sur 63 se sentent plus compétents à l'écrit, et en plus l'un des deux ne l'est pas à 100%, car il ajoute que l'EMILE l'aide à améliorer aussi sa prononciation (« Je pens je suis plus competent dans les devoirs ecrits mais le Clil/Emile me aide beaucoup pour la pronuciation »).

Question 11 (voir plus haut questions 8, 8.1 et 11)

Question 12

Concernant la perception de l'évaluation en EMILE, il est intéressant de remarquer que le pourcentage des élèves qui ont répondu Utile pour comprendre et corriger mes erreurs a encore progressé, de 53% du cadre général à 57%. Le pourcentage de l'item Motivante a légèrement baissé, mais en même temps les élèves qui ont répondu Décourageante sont passés de 7% à 2%, ainsi que ceux qui ont répondu Injuste, de 5% à 2%. Les autres données diffèrent très peu. Nous vous renvoyons à notre commentaire à la question 12 du cadre général concernant notre perplexité par rapport à une possible interprétation erronée de cette question de la part des élèves.

Questions 13 et 13.1

Dans les réponses du questionnaire du groupe de contrôle il y a moins de confusion, ainsi, les résultats des questions similaires s'avèrent plus cohérents. Les données de la question 13, à propos du temps dédié à l'analyse des erreurs linguistiques après les performances orales (où 75% ont répondu Oui), ont une certaine correspondance avec les données de la question 22, à propos d'une éventuelle réflexion sur ce type d'erreurs. En effet, dans ce questionnaire 21% ont répondu Toujours et 30% ont répondu Souvent, donc plus de la moitié des élèves (contre seulement 11% de Toujours et 22% de Souvent du questionnaire du cadre général).

Si à cause d'une certaine incohérence dans les réponses du questionnaire de notre cadre général nous n'avions pas pu tenir compte des résultats de la réponse 13.1, dans le questionnaire du groupe de contrôle ils deviennent plus représentatifs. On peut croire qu'effectivement les élèves qui pensent que cette réflexion leur permet d'avancer à un niveau supérieur de compétence (28% ont répondu Considérablement, soit le double par rapport aux résultats du cadre général) sont absolument conscients de son utilité afin de progresser. Pour cette raison ils ont exprimé à plusieurs reprises leur désir d'augmenter le temps dédié à l'analyse des erreurs linguistiques.

Question 14

En analysant les données de la réponse 14 il s'avère que la collaboration entre l'enseignant EMILE et son collègue de français a augmenté. En effet, les réponses Toujours (8%) et Souvent (30%) ont pratiquement doublé par rapport au questionnaire rempli au tout début, pendant l'année scolaire 2015/2016 (seulement 4% avaient répondu Toujours et 16% avaient répondu Souvent).

Question 15

Les données de ce questionnaire concernant la question 15 sur l'utilisation de la langue française à l'oral sont plus positives que celles du cadre général : les élèves affirment encore l'utiliser Toujours principalement lors d'une Interrogation (68%). Mais tous les résultats qui se réfèrent à l'Interaction avec leur professeur (Souvent 57% contre seulement 39% dans le cadre général), à l'Interaction avec leurs camarades (Jamais a baissé de 37% à 24%) et aussi au Travail

en groupe (57% répondent entre Souvent et Parfois contre seulement 43% du cadre général) ont augmenté.

Questions 16, 17 et 18

Concernant le bloc des trois prochaines questions qui enquêtent sur le niveau de conscience métacognitive des élèves, les résultats de la question 16 sur les stratégies utilisées à l'oral ne nous réservent pas de grandes surprises, alors que les résultats de la 17 nous montrent des élèves plus "modestes", ou peut-être plus honnêtes et conscients, qui admettent avoir plus de difficultés surtout d'ordre lexical, grammatical, syntaxique et de prononciation. Nous avons calculé que le total des réponses Jamais concernant les difficultés pendant la production orale équivalait dans le cadre général à 25% et à seulement 18% dans ce questionnaire. Les Rarement représentent 34% dans le cadre général et seulement 30% ici.

Les résultats de la question 18 nous montrent que les élèves ont commencé à se préparer aussi en écoutant les programmes radio des médias français et francophones (32% ont répondu Parfois), ils comptent davantage sur la collaboration avec leur enseignant (Souvent pour 49% des élèves) et leurs camarades (68% entre Souvent et Parfois). En tout cas les élèves du cadre général avaient répondu Jamais pour 30% des items, alors que le total des Jamais du groupe de contrôle n'est que de 18%. Une preuve que, lors du deuxième questionnaire, les élèves différencient de plus en plus leurs stratégies pour apprendre. Naturellement le but principal de la familiarisation avec les démarches de la métacognition, de l'autorégulation et de l'évaluation formatrice était de rendre les élèves de plus en plus conscients de leur processus d'apprentissages, de leurs habiletés métacognitives, de leurs faiblesses et de leurs points forts : nous pourrions vérifier si dans le deuxième questionnaire, en tant que groupe expérimental, ils montreront des progressions au niveau métacognitif.

Questions 19, 20 et 21

Ces deux questions sur l'alternance des langues italien et français pendant les cours EMILE, ainsi que la 21 sur l'autoévaluation, ont donné à peu près les mêmes résultats dans les deux questionnaires du cadre général et du groupe de contrôle.

Question 22

En analysant les résultats de la réponse 22, sur la réflexion sur les erreurs linguistiques, nous remarquons que les données qui se réfèrent à Toujours (seulement 11% dans le cadre général) ont presque doublé avec 21% de Toujours pour le groupe de contrôle. De la même manière, Souvent correspondait à 22% des réponses du cadre général et à 30% pour le groupe de contrôle. Une autre donnée à souligner est la moitié des réponses Jamais (8%) pour le questionnaire du groupe de contrôle, par rapport à 16% des Jamais dans le questionnaire du cadre général.

Questions 23 et 24

La question 23 concerne la gestion des erreurs linguistiques de la part du professeur et la 24 la façon dont les élèves voudraient être corrigés. Par rapport aux résultats très "partagés" de la question 23 du premier questionnaire, où les élèves avaient surtout remarqué que leurs enseignants prenaient très peu de notes pour corriger à la fin de l'interrogation (51% est la moyenne de l'item Jamais qui se réfère à la prise de notes), le groupe de contrôle paraît plus conscient et avec des idées plus claires ; il confirme que la prise de notes de la part du professeur pendant les performances est très rare (la moyenne des réponses Jamais reste très élevée avec 47%). À partir des résultats du questionnaire du groupe de contrôle on remarque tout de suite que les élèves sont d'accord pour affirmer que leur professeur les corrige, avant tout, en les interrompant et en corrigeant immédiatement l'erreur avec 30% de Toujours et 40% de Souvent. L'autre façon utilisée par les professeurs est celle de commencer à reformuler la phrase et en la laissant terminer par l'élève (Souvent 38%). Il semblerait donc que l'autocorrection commence à être utilisée (les résultats du questionnaire du groupe de contrôle montrent un pourcentage de 65% partagé entre Toujours, Souvent et Parfois contre seulement 49% du cadre général). La correction de la part des pairs reste une pratique assez peu répandue aussi dans ce questionnaire plus récent (Toujours pour seulement 2% des élèves, 10% affirment Souvent et 54% Jamais).

Les résultats de la question ouverte 24 dans le questionnaire du groupe de contrôle confirment que les élèves ne se sentent pas gênés par les interruptions de l'enseignant et qu'au contraire ils souhaitent être interrompus (le pourcentage est même supérieur à celui du cadre général). Comme deuxième option ils expriment celle d'être corrigés à la fin, ensuite ils soulignent l'importance de comprendre leurs erreurs, l'utilité que l'enseignant prenne des notes et, enfin, il y a des élèves qui voudraient pouvoir s'autocorriger. Il arrive souvent que dans leurs réponses ils

unissent deux options : « quand mon prof m'interrompt et attende que je corrige l'erreur » (interruption et autocorrection), « J'aimerais être corrigé à la fin de l'interrogation, après que j'ai terminé mon exposé et le professeur a pris des notes » (prise de notes et correction à la fin), « Je préfère être corrigée pendant Je parle, pour mieux comprendre mes erreurs » (interruption et explication), ou encore « j'aimerais être corrigée à la fin de l'interrogation et le prof m'explique tous les fautes » (explication des fautes à la fin). Aucun élève du groupe de contrôle n'évoque la collaboration des camarades.

Questions 25 et 25.1

La question 25 sur l'utilité des discussions en petits groupes a donné pratiquement les mêmes résultats dans les questionnaires du cadre général et du groupe de contrôle.

Avec la question 25.1 nous avons voulu vérifier avec quelle fréquence les enseignants EMILE organisent des discussions en petits groupes dans leurs classes : bien que l'on remarque une légère amélioration de la situation en regardant les résultats du groupe de contrôle (le pourcentage du Jamais diminue de 33% à 22%, celui du Toujours apparaît avec 6% alors que dans le cadre général était totalement absent), les élèves qui répondent Rarement sont encore trop nombreux avec 38% (même plus nombreux que dans le cadre).

Question 26

La 26 est une autre question "métacognitive" qui enquête sur les principales craintes des élèves lors d'une performance orale. Le groupe de contrôle admet avoir surtout peur de Ne pas arriver à être clairs et corrects dans l'organisation du discours (30% de réponses Oui et 43% de +/-), de Se sentir bloqués par la peur de l'erreur (27% de Oui et 37% de +/-) et ils confirment la peur des élèves du cadre général d'Avoir un trou de mémoire (27% de Oui et 48% de +/-). Ils confirment, et exagèrent même, le résultat du cadre général par rapport à la peur de Perdre l'autocontrôle, celle qui, décidément, ne les inquiète pas du tout (63% de réponses Non et seulement 8% de Oui). Ils sont moins cohérents que les élèves du cadre général en ce qui concerne leur gêne d'Être trop souvent interrompus, en effet 46% répondent +/- et 16% Oui, alors que seulement 38% affirment ne pas être gênés (les résultats du cadre général, 38% +/- et 47% Non, sont plus cohérents).

Question 27

Cette question ouverte a elle aussi un but métacognitif et demande aux élèves de réfléchir sur les stratégies et les démarches qu'ils emploient pour mieux se préparer à une interrogation orale. Comme pour les élèves du cadre général, dans ce questionnaire aussi, les stratégies d'apprentissage les plus utilisées sont la répétition de la leçon et la lecture à haute voix. Ces élèves sont donc également conscients d'avoir avant tout une mémoire auditive : « Je me prépare élève et en répétant à haute voix », « je lis au voix haute et je repetes plus fois ». Certains affirment écouter avec attention en classe, aussi bien l'enseignant que les camarades : « j'écoute mon prof et puis j'étude à la maison », « je suis attentive aux leçons et j'étudie toujours », « j'étude à la maison et j'écoute les interrogations de mes cammarades ». Mais dans le groupe de contrôle il semblerait qu'il y ait plus d'élèves qui affirment utiliser surtout les stratégies les plus complexes et donc l'élaboration des schémas, et des résumés : « Le jour avant je fais des schémas pour me aider à étudier le matin », « J etude avec des resumes et avec attention », « Il giorno prima mi metto a studiare, facendo schemi e leggendo attentamente più volte³⁴ ». Naturellement dans les réponses de ce groupe aussi on voit qu'il y a des élèves qui se rendent compte avoir aussi bien une mémoire visuelle (qui donc ont l'exigence d'écrire pour mieux mémoriser), qu'une mémoire auditive : « J'études beaucoup avec l'aide des schémas, petits discours et je parle devante le miroir pour m'entraîner », « J'utilise des schemes et je repete ».

La réponse d'un élève a attiré notre attention pour le découragement qu'elle transmet : « Je ne suis pas capable de étudier pur l'interrogations ». Cette réponse décrit une difficulté et un certain mal-être, mais elle est la preuve d'une conscience de soi-même assez développée et donc il est plus facile d'y remédier. En revanche, une autre réponse cache peut-être une difficulté plus grave : « J'essaie de réfléchir sur la grammaire et sur ce que j'ai étudié ». Il faut espérer que cet élève était simplement distrait quand il a répondu à cette question, car dans le cas contraire le chemin pour "apprendre à apprendre" est encore long pour lui et, à fortiori, dans le cadre de l'EMILE.

Question 28

Les réponses des élèves du groupe de contrôle à la question 28, concernant les compétences et les habiletés qu'un enseignant EMILE doit développer chez ses apprenants,

³⁴ « Le jour précédent je me mets à étudier, en faisant des schémas et en lisant plusieurs fois avec attention ».

confirment essentiellement les données du cadre général. Elles montrent des élèves ayant une opinion tout à fait cohérente avec notre idée d'appliquer les démarches de l'évaluation formatrice pour résoudre certaines problématiques liées à la dimension linguistique de l'EMILE. En plus elles montrent que ces élèves s'attendent à développer aussi leurs habiletés métacognitives grâce à cette méthodologie.

Encore plus que les élèves du cadre général, ils voudraient être aidés par l'enseignant EMILE à améliorer avant tout leurs compétences linguistiques et communicatives (70% de Oui), ainsi que leurs compétences culturelles (54% de Oui). Seulement 51% s'attendent à améliorer grâce à l'EMILE leurs compétences disciplinaires. Une autre exigence qui saute aux yeux est celle qui se réfère à l'utilisation de la langue et la performance dans des contextes réels et authentiques, 70% des élèves ont répondu qu'ils veulent l'améliorer (10% de plus que les élèves du cadre général) : cette donnée confirme que notre intuition, apparemment à contrecourant par rapport aux principes initiaux de l'EMILE, de nous concentrer sur l'aspect linguistique va à l'encontre des exigences des élèves. Grâce à leur enseignant EMILE, ces élèves s'attendent à améliorer l'organisation et la méthode de travail (63% de Oui), ce qui nous introduit dans le champ des stratégies métacognitives, fondamentales pour l'EMILE et pour comprendre les hypothèses de notre travail de recherche. Avec nos rubriques évaluatives nous avons tenté de contribuer à satisfaire leur exigence liée à l'autocorrection et la gestion des erreurs (60% de Oui). Nous remarquons que dans ce questionnaire adressé au groupe de contrôle le concept et la démarche de l'autoévaluation commencent à prendre de l'importance chez les élèves, même si nous craignons que certains l'associent encore trop à l'idée de se donner une note (l'utilisation de nos rubriques devrait leur faire comprendre que le véritable esprit de l'autoévaluation n'implique pas nécessairement des notes) : on est passé de 27% de Oui du cadre général à 41% de Oui plus 38% de +/. En ce qui concerne la solidarité envers les autres on est passé de 43% de Oui du cadre général à 54%. Naturellement la collaboration avec les autres (51% de Oui) est juste derrière en ce qui concerne les attentes des élèves. L'esprit de collaboration et de solidarité, ainsi que la coopération pour réaliser ensemble une tâche, sont absolument à la base de l'EMILE. Le fait que les élèves de notre enquête en soient conscients nous a fait penser que l'utilisation de nos rubriques de co-évaluation entre pairs pouvait être reçue favorablement, surtout si l'enseignant arrivait à transmettre même leur côté ludique.

Pour ce qui est des derniers items avec des pourcentages assez élevés, nous voyons le développement de l'autonomie, qui est sûrement l'un des buts principaux de l'approche EMILE, que 48% des élèves "réclament", et la pratique de l'autocontrôle. Toutefois, à propos du résultat

concernant la pratique de l'autocontrôle, nous nous demandons si les pourcentages 46% de Oui et 38% de +/- ne représentent pas un contresens : les élèves à la question 26 avaient, en effet, montré qu'ils n'avaient aucune peur de le perdre. Nous aimons en déduire que les élèves sont déjà reconnaissants envers leurs enseignantes EMILE qui les ont aidés à apprendre à s'autocontrôler.

Question 29

En ce qui concerne la question 29 sur les domaines dans lesquels les élèves se sentent plus ou moins doués, les élèves du groupe de contrôle confirment se sentir eux aussi plus doués dans leurs compétences disciplinaires (38% avec seulement 11% qui voudraient les améliorer) plutôt que dans leurs compétences linguistiques et communicatives (27% avec 32% qui voudraient les améliorer). Les élèves voudraient aussi améliorer leur capacité à s'autocorriger et à comprendre l'origine de leurs erreurs (30% plus 51% de +/-).

Nous considérons que les réponses concernant la capacité à s'autoévaluer méritent une attention particulière, car même si le pourcentage 22% à l'item à améliorer ne semble pas significatif, ajouté à 71% des +/- cela représente presque la totalité des réponses, seulement 6% en effet affirment se sentir doués. Nous estimons que les pourcentages élevés des réponses +/- sont dans ce cas très importants aussi : comment ne pas remarquer que 57% répondent +/- à l'item Savoir réélaborer et appliquer mes connaissances, 56% répondent +/- à l'item La réflexion sur mon processus d'apprentissage, 54% répondent +/- à l'item Mon organisation et ma méthode de travail. Il s'agit d'habiletés et de compétences qui ont à voir avec la métacognition, l'autonomie, l'autorégulation, le sentiment de responsabilité, tous des thèmes fondamentaux pour la méthodologie EMILE.

Question 30

Les résultats du groupe de contrôle se référant à la question 30 sur l'utilisation des nouvelles technologies ne nous donnent pas de données très différentes du cadre général, à part une utilisation plus importante d'Internet (Toujours 48%), de la TBI (Toujours 30%) et des Vidéos (Toujours 41%), mais un emploi de la Tablette de moins en moins présente en classe (Jamais 59% et 19% Rarement). Le groupe de contrôle confirme enfin que la Caméra/Webcam n'est pratiquement pas utilisée (Jamais 75%).

Question 31

L'interprétation de la question 31 s'avère assez difficile aussi pour le groupe de contrôle, ce qui confirme une idée assez floue du contrat formatif, comme l'admettent également les enseignantes.

Question 32

Comme nous l'avons précisé dans notre commentaire à la question 32 du précédent chapitre, nous jugeons qu'il est fondamental que les enseignants demandent aux élèves leurs impressions par rapport à leur processus et à leurs stratégies d'apprentissage. Voilà pourquoi nous avons souligné son importance aussi bien auprès des enseignants que des élèves, avec l'objectif que cette réflexion devienne une pratique courante. Le fait qu'on soit passé en quelques mois de 6% de Toujours, du cadre général 2016, à 21% de Toujours, dans les résultats du groupe de contrôle, nous paraît un résultat tout à fait remarquable.

3. Conclusion partielle

En général les réponses données par le groupe de contrôle des élèves ne donnent pas des résultats très différents par rapport au cadre général 2016 : on remarque le même enthousiasme et le même optimisme envers la méthodologie EMILE et ses avantages en termes de confiance en soi, d'esprit de collaboration, d'ouverture et d'interculturalité. Il y a même des résultats légèrement plus positifs : les élèves du groupe de contrôle se sentent plus à l'aise à intervenir à l'oral que les élèves du cadre général et le pourcentage de ceux qui considèrent l'évaluation en EMILE comme utile pour corriger les erreurs a davantage augmenté.

Les élèves du groupe de contrôle apparaissent également plus cohérents. Ils se montrent plus honnêtes et plus conscients concernant leurs difficultés et les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre. Nous estimons que certains renseignements des enseignantes, ainsi que nos visites et nos communications par méls ont bien préparé le terrain pour la deuxième phase de l'enquête et pour le deuxième questionnaire centré sur certaines démarches de l'évaluation formatrice et sur l'utilisation des rubriques. Bien entendu, au moment où ils ont répondu à ce premier questionnaire, les élèves ne connaissaient pas le déroulement de l'enquête. Toutefois ils se sont montrés déjà très réceptifs à la collaboration, à la réflexion sur soi et à toutes ces habiletés qu'il faut mettre en place lors de l'autoévaluation et la co-évaluation entre pairs. En outre, le groupe

de contrôle montre qu'ils commencent à utiliser davantage l'autocorrection et à apprécier les moments de réflexion sur leurs difficultés linguistiques.

Les exigences exprimées par les élèves du groupe de contrôle dans ce questionnaire nous font comprendre que notre élaboration des rubriques et l'application de certaines démarches de l'évaluation formatrice vont dans leur sens. À part leur désir d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives grâce à l'EMILE, ils ont confirmé les réponses des élèves de notre cadre général et donc l'exigence de développer leur capacité à s'autocorriger et à comprendre l'origine de leurs erreurs. Il est important de souligner leur lucidité par rapport à l'esprit EMILE : ils ont précisé qu'ils s'attendent à ce que leur enseignante les aide à renforcer leur compétence à utiliser le français dans des contextes réels et authentiques, qu'elle améliore leur esprit de collaboration et de solidarité, ainsi que leur autonomie, autant de concepts fondamentaux en EMILE.

Nous voudrions aussi attirer l'attention sur leurs ressentis par rapport à l'autoévaluation : cette démarche semble devenir de plus en plus présente dans leur esprit et ils arrivent même à se rendre compte qu'ils devraient améliorer leur capacité à s'autoévaluer (seulement 6% croient être déjà doués !).

Les élèves du groupe de contrôle ont manifesté à plusieurs reprises dans leurs réponses qu'ils sentent profondément la nécessité de développer leurs habiletés métacognitives, leur capacité à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et sur leur méthode de travail. Dans le deuxième questionnaire, pour lequel après avoir utilisé nos rubriques évaluatives ils deviendront le groupe expérimental, nous verrons s'ils ont pu commencer à satisfaire ces exigences.

CHAPITRE 3 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe de contrôle des enseignants EMILE Histoire

1. Présentation du corpus : profil des enseignants

Pour ce qui est du corpus des enseignants, les quatre enseignantes des établissements A, B, C et D ont répondu au premier questionnaire et elles représentent ainsi le groupe de contrôle des enseignants.

Même si les élèves du lycée D n'ont pas pu participer à la deuxième phase de l'enquête, leur enseignante fait partie de notre corpus car elle tenait beaucoup à continuer à collaborer à notre projet de recherche. Mais il y a une raison plus pragmatique qui explique sa présence dans le corpus des enseignants : nous avons jugé son opinion particulièrement importante car elle est représentative de tous ces enseignants qui refusent de considérer la dimension linguistique de l'EMILE, aussi bien en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage que l'évaluation. Elle représente donc ces enseignants qui proposent des cours "EMILE très orientés sur l'histoire" ou même des cours "Non-EMILE", si on veut utiliser les degrés de Balboni (schéma au chapitre 4, paragraphe 8). Certains de ses élèves avaient quand même contribué à nous fournir notre cadre général et deux de ses classes avaient répondu au premier questionnaire en tant que groupe de contrôle. Ils ont même ensuite commencé à utiliser nos rubriques évaluatives, mais ces classes se sont avérées trop lentes, l'enseignante D était toujours en retard avec son programme de littérature et d'histoire en italien et elle continuait à repousser les cours EMILE. Pour l'attendre nous avons dû résoudre les difficultés liées aux changements de classes que nous avons expliquées dans le premier chapitre de la deuxième partie, au paragraphe « Difficultés spécifiques », mais cela n'a pas suffi. Elle a eu un problème de santé et elle nous a dit que ses élèves n'étaient pas prêts pour répondre au deuxième questionnaire sur les effets de l'utilisation des rubriques. D'elle-même, elle nous a demandé de faire partie du corpus des enseignants car elle se sentait en mesure de répondre à nos questions, même si nous avons été obligée de renoncer à la participation de ses classes.

L'enseignant de l'établissement E, malgré de nombreuses sollicitations de notre part et son souhait de recevoir à nouveau le lien du questionnaire car il voulait absolument y répondre, a définitivement disparu et nous avons décidé de ne plus le contacter. Le taux de participation des élèves est souvent représentatif de l'intérêt et de la participation de leur professeur (parfois aussi

de son charisme !). Dans sa classe, seulement 6 élèves sur 24 avaient répondu au questionnaire du cadre général. Sans doute n'a-t-il guère insisté, vu son peu d'empressement à participer à notre projet. Naturellement, étant donné que certains de ses élèves avaient participé à notre cadre général, nous aurions aimé pouvoir recueillir ses ressentis et ses opinions aussi.

	A	B	C	D	Tot.
Une enseignante	1	1	1	1	4
Un enseignant					0
Âge					
45/49 ans	1	1			2
50/54 ans			1	1	2
Années de service					
15/19 ans	1		1	1	3
20/24 ans		1			1
Établissement					
Lycée Linguistique	1		1	1	3
Institut Technique		1			1
Langue maternelle					
Italien		1	1	1	3
Français	1				1

2. Analyse des données du premier questionnaire complété par le groupe de contrôle des enseignants et comparaison avec les résultats du cadre général et du groupe de contrôle des élèves

Dans le premier questionnaire adressé aux enseignants EMILE, qui présente 35 questions (46 si on compte les questions déclinées et les commentaires finals), dont 7 ouvertes, on retrouve beaucoup de questions qui rappellent celles du premier questionnaire conçu pour les élèves. Il nous paraît intéressant de les comparer pour analyser leurs deux visions sur les mêmes sujets : pour rendre ces comparaisons plus évidentes nous avons toujours indiqué le numéro de la question correspondante dans le questionnaire adressé aux élèves. Toutefois, étant donné que ce corpus est formé de quatre enseignantes, nous avons préféré ne pas utiliser les pourcentages pour

notre analyse, mais les considérer par unité. Les données qui se réfèrent à ce questionnaire se trouvent dans l'annexe 3, p. 287 à 301.

Questions 1/8.1

Nous avons donné les informations qui se réfèrent aux cinq premières questions dans le tableau de la page précédente. De la question 6 à la 8.1 nous avons enquêté sur les langues étrangères parlées par les enseignantes et sur le type de formations et de stages qu'elles ont fréquentés : la totalité des enseignantes ont fréquenté des formations EMILE centrées sur l'aspect méthodologique, alors qu'elles n'ont suivi aucune formation sur sa dimension linguistique, ni non plus des stages linguistiques dans un pays francophone. L'une des enseignantes déclare avoir un niveau C2 du CECRL, les trois autres seulement un B2.

Question 9

À la suite de ces questions sur des données plutôt statistiques et générales, nous entrons dans le sujet avec la question numéro 9, qui rappelle la 7 du premier questionnaire adressé aux élèves, sur leur idée de l'enseignement ("apprentissage" dans la question pour les élèves) à travers la méthodologie EMILE. Les résultats s'équivalent en ce qui concerne les huit premières options : trois enseignantes, donc la majorité, le trouvent Intéressant, ce qui reflète tout à fait 74% des réponses du cadre général et 71% du groupe de contrôle des élèves. Deux d'entre elles le jugent Utile (55% du cadre général et 68% du groupe de contrôle) et une enseignante pense qu'il est Important (20% du cadre général et 29% des élèves du groupe de contrôle). Dans le questionnaire pour les enseignants nous avons donné quatre autres options, dont deux ont été choisies par trois enseignantes, preuve supplémentaire de l'enthousiasme autour de l'EMILE : Enrichissant et Motivant.

Questions 10 et 10.1

Avec la question 10, sur une éventuelle modification de leurs stratégies d'enseignement quotidiennes, trois enseignantes avouent qu'en entrant en contact avec l'EMILE elles les ont Assez modifiées et une enseignante seulement considère les avoir Un peu modifiées.

Dans leurs réponses à la question ouverte 10.1 elles montrent toutes une certaine conscience de ce que cette approche comporte et l'une d'elle affirme avoir dû reconsidérer l'évaluation.

Question 11

D'après cette question, qui rappelle la 9 chez les élèves, deux enseignantes croient que leurs élèves se sentent Assez à l'aise à intervenir à l'oral pendant leurs cours EMILE, l'une affirme Un peu et l'autre Pas du tout. La question posée dans le questionnaire des élèves était légèrement différente, car elle leur demandait s'ils se sentaient plus à l'aise à intervenir à l'oral en EMILE par rapport aux cours de langues et là surtout les élèves du groupe de contrôle avaient montré beaucoup d'enthousiasme avec même 25% de Considérablement et 22% d'Assez ; le restant se partageait pour 50% environ entre Pas du tout et Un peu (18% et 35%). Les enseignantes auraient difficilement pu se prononcer d'une façon si positive et affirmer que les élèves se sentent Considérablement à l'aise à intervenir à l'oral. Voilà pourquoi nous estimons que les résultats des deux questionnaires pourraient correspondre.

Questions 12 et 12.1

Par rapport à la question 12, sur les progrès dans la compétence communicative des élèves en français grâce à l'EMILE, les enseignantes se sont montrées particulièrement positives : trois d'entre elles croient que les élèves ont Assez progressé et une enseignante estime qu'ils ont même Considérablement progressé (d'après la réponse 8 de leur questionnaire la perception des deux groupes d'élèves avait été légèrement plus modeste !).

Les réponses à la question 12.1 sur leur impression si les collègues de langues ont remarqué ces progrès dans la compétence communicative des élèves sont assez emblématiques, car elles montrent que cela dépend beaucoup du type de rapport et de collaboration instauré avec leurs collègues respectifs : deux affirment que leurs collègues croient que cette compétence s'est Un peu améliorée, les deux autres ont répondu que leurs collègues de langues estiment qu'elle s'est Considérablement améliorée. Parfois peuvent se créer des rivalités qui empêchent d'être objectifs et surtout coopératifs et par conséquent de reconnaître la contribution de l'enseignant EMILE. En tout cas les deux enseignantes qui ont répondu Un peu reflètent mieux la déception de

ce 44% des élèves du groupe de contrôle (40% dans le cadre général) qui à leur question 11 avaient affirmé que leurs résultats en classe de français s'étaient seulement Un peu améliorés.

Question 13

Les réponses à la question 13 concernant les progressions dans les compétences disciplinaires sont plus partagées : une enseignante affirme Considérablement, mais il s'agit de l'enseignante de langue maternelle française³⁵ qui a toujours montré donner plus d'importance à l'aspect linguistique de l'EMILE, alors que deux enseignantes affirment Assez et la dernière arrive à affirmer même Un peu (cette enseignante n'a jamais caché sa préoccupation envers la pénalisation de la discipline à travers l'approche EMILE, elle continue à se sentir avant tout une enseignante d'italien et d'histoire en italien et non pas une enseignante EMILE Histoire !).

Questions 14 et 14.1

Malgré l'inquiétude de certaines enseignantes envers la difficulté à transmettre la dimension disciplinaire et donc à terminer le programme, à la question 14 elles ont toutes répondu que l'enseignement à travers la méthodologie EMILE leur a permis d'atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés.

À travers la réponse ouverte 14.1, liée à la question précédente, elles nous ont donné des explications très différentes : si une enseignante a voulu souligner l'importance de s'adapter au niveau des élèves, une autre a affirmé ne pas avoir été angoissée par le programme car elle avait décidé de privilégier la compétence communicative de ses élèves. Il est utile de souligner le commentaire de l'enseignante qui a remarqué que, grâce à l'EMILE, elle a pu attirer l'attention de certains élèves : apparemment ils ne se montraient pas aussi participatifs pendant ses cours d'histoire en italien. Nous semble enfin intéressante la réponse de l'enseignante qui a exprimé que sa satisfaction était due au fait que l'EMILE lui avait permis d'évaluer ses élèves d'une façon plus complète et même dans des situations moins "scolaires" (donc plus authentiques, comme le prescrit cette méthodologie). L'attention de cette enseignante envers l'évaluation nous introduit à la prochaine question qui est parmi les plus importantes du questionnaire.

³⁵ Même pour le questionnaire des enseignants nous garantissons naturellement l'anonymat. En effet, nous n'utilisons pas leurs noms, mais il est parfois impossible pour nous de ne pas les reconnaître derrière leurs réponses.

Question 15

Cette question sur la perception des enseignants concernant l'évaluation en EMILE est fondamentale, au même titre que la 12, qui est l'équivalente chez les élèves, dont les résultats nous avaient particulièrement déstabilisée. Ces résultats aussi attirent l'attention sur deux caractéristiques principales de l'évaluation : il est très intéressant que seulement 8% des élèves du groupe de contrôle (9% de ceux du cadre général) la considéraient comme Compliquée, alors que trois enseignantes sur quatre ont cette opinion. Il est assez logique que ce soient elles qui perçoivent sa complexité, du moment qu'elles doivent s'en occuper : cette donnée a grandement contribué à nous décider à trouver des moyens pour faciliter cette tâche aux enseignants EMILE (d'où l'idée en particulier des rubriques de co-évaluation qui demandent l'aide et la collaboration des élèves). Encore trois enseignantes sur quatre considèrent qu'elle est Utile pour surmonter les difficultés, contre seulement 27% des élèves du groupe de contrôle et 30% des élèves du cadre général. Toutefois les résultats se rejoignent quand 57% des élèves du groupe de contrôle (53% de ceux du cadre général) et la moitié des enseignantes la considèrent comme Utile pour comprendre et corriger les erreurs. Cette donnée nous a aussi décidée à créer des rubriques en tant que support en ce sens.

Nous aimerions souligner que l'enseignante qui a du mal à se sentir une enseignante EMILE a répondu, entre autres, que selon elle l'évaluation avec cette approche est inutile. Lors de l'une de nos rencontres elle nous a avoué que pour ses évaluations elle ne prend jamais en considération la dimension linguistique de l'EMILE et qu'elle n'évalue que la transmission du contenu. Malgré son opinion, nous estimons que sa participation est très précieuse pour notre enquête, car sa démarche est encore assez répandue parmi les enseignants EMILE.

Questions 16 et 16.1

À la question 16, à propos du temps dédié à l'analyse des erreurs linguistiques après les performances orales, aucune enseignante ne répond Toujours, deux répondent Parfois et les deux autres se partagent entre Souvent et Rarement : elles se montrent donc très objectives (plus peut-être qu'à la question 22 sur la réflexion sur l'origine des erreurs). L'enseignante qui affirme dédier Souvent du temps à l'analyse des erreurs linguistiques est l'enseignante parfaitement bilingue qui donc n'a aucune difficulté avec la dimension linguistique de l'EMILE. En plus elle donne une explication à la question ouverte 16.1 qui démontre qu'elle est très préparée même sous l'aspect

méthodologique de l'EMILE : « Pour stimuler l'élève à améliorer son niveau linguistique tout en lui faisant remarquer aussi les progrès c'est important de les motiver ». Cette enseignante a véritablement une grande expérience en EMILE, elle est la plus expérimentée de notre corpus des enseignants et elle semble être elle aussi sensible à l'un des aspects qui nous intéresse le plus, celui de la motivation des élèves. Une autre enseignante, qui a répondu Parfois, exprime un concept très important en EMILE, celui de donner plus d'importance à la communication du message qu'à la correction de la langue (« je crois que les erreurs linguistiques sont très fréquents pendant les interrogations, donc je suis plus attentive à la communication efficace, au message en général »). L'explication de l'enseignante qui avoue dédier Rarement du temps à l'analyse des erreurs nous paraît également intéressante : « Perché ritengo sia più utile che lo faccia l'insegnante di lingua³⁶ ». Il s'agit de l'enseignante qui refuse de tenir compte de l'aspect linguistique de l'EMILE en évaluation. Elle représente l'attitude la "moins EMILE" du groupe des enseignants, mais elle existe encore bien qu'elle soit de moins en moins répandue.

En analysant les données des questionnaires des élèves aux questions 13 et 22 nous avons remarqué qu'il y avait une certaine confusion, preuve que l'analyse des erreurs linguistiques n'est pas encore une activité très structurée. Nous verrons dans les deux prochains chapitres si l'utilisation de nos rubriques évaluatives a contribué à son organisation.

Question 17

Les réponses des enseignantes à la question 17, à propos de la possibilité donnée aux élèves de s'autocorriger pendant les performances orales, n'ont pas du tout de correspondance si on les compare avec les résultats des questionnaires des élèves : l'enseignante bilingue affirme qu'elle permet Souvent à ses élèves de s'autocorriger à l'oral, les trois autres enseignantes, répondent qu'elles permettent Toujours l'autocorrection. Très différente est la vision des élèves : à la question 23 de leur questionnaire seulement 2% des élèves du cadre général et 6% des élèves du groupe de contrôle ont répondu Toujours à l'item qui affirme que leur enseignant les interrompt et attend qu'ils s'autocorrigent. En plus, seulement 8% du premier groupe et 10% ont répondu Toujours à l'item de l'enseignant qui prend des notes et qui leur demande de s'autocorriger à la fin de l'interrogation. Il est intéressant de souligner que presque 50% répondent même Jamais à cette option de la prise des notes et de l'autocorrection après la performance.

³⁶ « Parce que j'estime qu'il est plus utile que ce soit l'enseignant de langue qui s'en occupe ».

Questions 18 et 18.1

Pour la question 18 aussi nous avons des résultats très différents chez les élèves et chez leurs enseignantes. En effet, ces dernières se partagent deux à deux entre Parfois et Souvent par rapport à l'autoévaluation, alors que presque 60% des élèves considèrent qu'ils n'ont que Rarement et même Jamais la possibilité de s'autoévaluer après leur performance orale, comme on peut le remarquer de leurs réponses à la question 21. Les raisons de cet écart pourraient être différentes, quoi qu'il en soit nous pouvons imaginer que, même si les enseignantes se servaient de l'autoévaluation, elles n'utiliseraient pas cette démarche d'une façon assez explicite pour que les élèves s'en rendent effectivement compte.

Le même commentaire pourrait être valable pour la question 18.1 où l'on retrouve la même discordance concernant cette fois l'évaluation et la correction collectives : on ne retrouve pas de correspondance entre la situation décrite par les deux enseignantes qui affirment Parfois et surtout celle décrite par les deux autres qui se partagent entre Souvent et Toujours et celle perçue par les élèves. En effet, à la réponse 23 de leur premier questionnaire, en additionnant tous les pourcentages qui se réfèrent à Toujours, Souvent et Parfois seulement 32% des élèves de notre cadre général et 42% des élèves du groupe de contrôle considèrent que leur enseignante fait corriger leurs erreurs à leurs camarades (bien loin du 100% affirmé par les enseignantes !). L'écart se creuse davantage si on analyse les réponses par rapport à la correction collective des erreurs après la prise de notes de l'enseignant, donc à la fin de l'interrogation : là en prenant en considération seulement les réponses Jamais nous remarquons un pourcentage énorme de 53% des élèves du cadre général et de 56% du groupe de contrôle... des instruments "concrets" comme les rubriques de co-évaluation qu'ils ont pu utiliser dans la deuxième phase de notre projet ne devraient pas être passées inaperçues !

Questions 19, 19.1 et 19.2

Avec la question 19 nous avons enquêté pour savoir si les enseignantes EMILE demandent une collaboration à leur collègue de français pour l'analyse et la correction des erreurs linguistiques et avec la question 19.1 nous leur avons demandé si elles l'obtiennent.

À la différence de ce qui ressort des réponses à la question 14 du questionnaire des élèves, qui considèrent que leurs enseignants sont loin de collaborer systématiquement, apparemment

les enseignantes EMILE sont relativement satisfaites de cette collaboration : trois enseignantes se partagent entre Toujours et Souvent (une seulement affirme Parfois).

Les deux graphiques des questions 19 et 19.1 sont identiques et l'on pourrait croire que les enseignantes obtiennent toujours cette collaboration quand elles la demandent. Pour deux enseignantes cela correspond à vérité, mais pour les deux autres les données se croisent : l'une demande la collaboration Souvent mais elle ne l'obtient que Parfois et l'autre la demande Parfois et elle l'obtient Souvent. L'enseignante qui ne demande que Parfois cette collaboration pour l'analyse et la correction des erreurs linguistiques est naturellement celle qui nous a avoué qu'elle donne très peu d'importance à la dimension linguistique de l'EMILE !

Indépendamment des résultats, notre propos avec ces questions était justement celui d'attirer l'attention sur l'importance de créer une vraie collaboration entre les enseignants EMILE et les enseignants de langues. De même, la diffusion de nos rubriques évaluatives devrait faire en sorte que les enseignants les utilisent comme un trait d'union. Ces documents écrits et "concrets" devraient arriver à faciliter le passage d'informations et la coopération. Parfois ce message est difficile à passer et paradoxalement non seulement du côté des enseignants de langues, qui souvent nient leur aide, mais du côté des enseignants EMILE aussi, qui croient ne pas avoir besoin de cette collaboration.

Les résultats de la question 19.2 qui demande si le Conseil de classe et les autres collègues se montrent collaboratifs envers la méthodologie EMILE sont assez négatifs : le Toujours a disparu, deux enseignantes se limitent à répondre avec un prudent Parfois, une enseignante affirme même Rarement et seulement une enseignante ose répondre Souvent.

Questions 20 et 20.1

Avec la question 20 nous avons voulu aborder la théorie de l'intercompréhension, sujet que nous avons traité au paragraphe 1 du chapitre 2 de la deuxième partie de notre thèse. Nous voulions savoir si les enseignantes de notre enquête consacrent du temps à une analyse contrastive avec une approche diachronique, vu le lien de parenté entre le français et l'italien qui appartiennent à la même famille, celle des langues néolatines. Toutes les enseignantes ont répondu Parfois.

Toutefois leurs réponses ouvertes à la question 20.1 expriment de l'intérêt, à part l'explication d'une enseignante qui déclare « Pour faire cette activité, j'ai besoin de ma collègue

de langue française et elle n'est pas toujours disponible » (même si nous sommes persuadée qu'elle serait en mesure d'affronter toute seule des activités relatives à l'intercompréhension... mais au moins est-elle cohérente avec ce qu'elle a déclaré à la question 19.1, soit qu'elle n'obtient que Parfois cette collaboration !). Évidemment l'enseignante bilingue peut facilement affronter l'approche de l'intercompréhension et de l'analyse contrastive même du point de vue de la phonétique en déclarant justement que « Pour aider les élèves avec les accents c'est très utile de rappeler l'origine commune des deux langues, les ressemblances et les différences ». Les deux autres enseignantes, plus passionnées d'études classiques, restent plutôt sur le plan de l'étymologie ou simplement de la culture générale.

Question 21

Nous accordions un grand intérêt à la question 21 sur les types d'erreurs linguistiques auxquelles les enseignantes attribuent davantage d'importance pour une réflexion constructive, pourtant certaines réponses nous ont vraiment étonnée. C'est le cas, par exemple, de celles des deux enseignantes qui répondent donner une importance Considérable à l'Erreur due au stress ou l'enseignante qui répond donner une importance Considérable en ce sens à l'Erreur due à une distraction ; deux enseignantes n'attribuent Aucune importance à l'Erreur due à un lapsus, mais les deux autres en attribuent Un peu, alors qu'effectivement il pourrait paraître assez difficile de faire une réflexion constructive sur un lapsus (de la même manière que sur une erreur due à une distraction ou au stress).

Ce qui saute immédiatement aux yeux est que les enseignantes interrogées ne semblent pas du tout d'accord concernant l'importance à attribuer aux différents types d'erreurs : à l'item Erreur due à une interférence morphosyntaxique les quatre enseignantes arrivent à donner quatre réponses différentes. À part l'item qui se réfère à l'Erreur due à une compétence fautive, où elles ont toutes répondu Assez, à six items sur dix les quatre enseignantes attribuent trois degrés d'importance différents et seulement trois fois elles sont d'accord au moins deux à deux. Peut-être que cette confusion est due aussi à nos items qui ne précisent pas si les erreurs empêchent la compréhension ou pas : à l'époque de ce questionnaire nous n'y avons pas pensé, mais nous y avons remédié en faisant cette distinction dans nos rubriques évaluatives, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 de la deuxième partie, au paragraphe dédié aux critères suivis pour leur création. L'un des buts que nous nous sommes proposée en catégorisant les erreurs était effectivement de préparer le terrain à l'utilisation en classe de nos rubriques. Nous voulions aussi attirer l'attention sur le fait que certaines erreurs, apparemment plus légères, peuvent rendre le

message incompréhensible, alors que des erreurs morphosyntaxiques, habituellement jugées graves dans les classes de langues, en EMILE n'ont pas la même importance. Comprendre cette différence est fondamental pour apprécier l'esprit de l'EMILE et sa tolérance envers les erreurs.

Question 22

Nous avons déjà mentionné les résultats de la question 22, à propos de la réflexion sur l'origine des erreurs linguistiques, quand nous avons analysé les données de la réponse 16 (sur le temps dédié à leur analyse après les performances orales), où les enseignantes nous avaient paru très objectives. À la question 22 la réponse Rarement est devenue Parfois, on retrouve ici aussi le Souvent de l'enseignante bilingue, auquel il faut ajouter celui des deux autres enseignantes qui s'étaient limitées à répondre Parfois.

Question 23

Cette question, sur les situations que les enseignants organisent pour créer des performances orales en classe, rappelle la question 15 posée aux élèves : les deux visions sont assez différentes. Alors que les élèves affirment utiliser la langue française Toujours surtout lors d'une Interrogation (68% pour les élèves du cadre général et 65% pour le groupe de contrôle), les enseignantes différencient beaucoup plus les types de situation. Le travail en groupe est beaucoup plus présent (deux enseignantes répondent Toujours et les deux autres Souvent), ainsi que l'Interview (deux d'entre elles affirment l'organiser Souvent, alors que 33% des élèves du groupe de contrôle avaient répondu Jamais) et le Débat (deux enseignantes affirment l'organiser Toujours contre seulement 13% du cadre général et 16% du groupe de contrôle). Ces écarts ne sont pas la preuve que quelqu'un "ment", mais simplement que la perception des situations est souvent très différente. En effet, il peut arriver que les enseignants organisent des activités très intéressantes, bien programmées, structurées dans le moindre détail et avec des objectifs importants, mais que la classe semble ne pas les remarquer du tout.

Pour revenir à l'utilisation de la langue française pendant l'Interrogation orale, on peut considérer que d'une certaine façon elle met d'accord presque tout le monde : nous venons de voir les pourcentages qui se réfèrent à Toujours chez les élèves (68% et 65%), deux enseignantes sur quatre ont aussi cette opinion.

Concernant l'Interaction entre pairs nous aimerions rappeler que les cours EMILE, avec ses tâches authentiques ou ses expériences en laboratoire, se prêtent parfaitement à ce type d'échanges, pourtant il est très difficile d'exploiter ces moments pour faire utiliser la langue étrangère. Les élèves restent concentrés lors des interrogations orales et même pendant une interaction avec leur professeur, mais prétendre qu'ils ne recourent pas à leur langue maternelle pendant des moments moins structurés reste encore un grand défi.

Questions 24 et 25

Les deux questions 24 et 25 se trouvent aussi dans le questionnaire adressé aux élèves, questions 17 et 18, car c'est surtout chez eux que nous voulions comprendre le niveau d'autoconscience. Nous considérons que ce type de question est très important car il pousse les élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et en même temps il a préparé le terrain à certaines démarches de l'évaluation formatrice qu'ils ont ensuite expérimentées avec l'utilisation des rubriques.

D'après les résultats de la question 24 concernant les principales difficultés que leurs élèves rencontrent dans la production orale, on s'aperçoit que les enseignantes de notre enquête les voient beaucoup plus stressés que ne l'indiquent les réponses des élèves : trois enseignantes considèrent que pendant la production orale Souvent leurs élèves ont des Difficultés liées au stress, alors que 35% des élèves du cadre général et 41% du groupe de contrôle ont répondu Jamais à l'item Je me sens intimidé. La donnée la plus intéressante est un certain manque de conscience de soi-même par rapport aux Difficultés à bien organiser leur discours : selon deux enseignantes leurs élèves ont Souvent ce type de difficultés, alors que seulement 22% des élèves du cadre général et 9% du groupe de contrôle ont ce ressenti.

Les réponses des enseignantes à la question 25, sur les stratégies et la façon d'apprendre de leurs élèves, sont souvent très différentes de celles de leurs élèves : elles répondent, par exemple, que leurs élèves se préparent en regardant les émissions de TV5Monde (une enseignante répond même Toujours, une autre Souvent et les deux autres, plus raisonnables, répondent Parfois), alors que les réponses des élèves nous donnent un tableau très différent (seulement 3%, aussi bien du cadre général que du groupe de contrôle ont déclaré Toujours, 7% du premier groupe et 8% du deuxième ont répondu Souvent, 13% et 22% ont déclaré Parfois). Si, en plus, on considère que presque 50% des élèves des deux groupes ont répondu Jamais, on est bien loin de l'idée des enseignantes !

Un autre écart qui paraît presque inexplicable est la réponse Toujours à l'unanimité des enseignantes à l'item Ils se servent de supports visuels (PowerPoint, cartes cognitives, affiches, schémas...). Même si à ce sujet il n'y a aucune correspondance entre la vision des élèves et celle de leurs enseignantes, il faut quand même remarquer une certaine cohérence entre les deux groupes d'élèves.

Questions 26, 27 et 27.1

Les questions 26 et 27, la première sur une éventuelle alternance du français et de l'italien de la part des élèves et la seconde de la part des enseignants EMILE, correspondent aux questions 19 et 20 du questionnaire auprès des élèves. Les données de la question 26 reflètent une vision assez cohérente : trois enseignantes sur quatre déclarent accepter Un peu que leurs élèves alternent la langue française et la langue italienne (même si chez les élèves le pourcentage des réponses Un peu était moins élevé). L'enseignante qui déclare l'accepter Toujours est celle pour qui la dimension linguistique en EMILE compte très peu. De la même manière, alors que les trois autres enseignantes sont restées sur leurs positions en répondant à nouveau Un peu, à la question 27 sur leur utilisation de l'alternance codique pour expliquer certains concepts, cette enseignante admet en faire plus recours en répondant Assez. Il faut préciser qu'elle enseigne dans un lycée plus défavorisé par rapport aux autres et elle nous a souvent parlé des graves difficultés de ses élèves. En tout cas l'EMILE accepte cette alternance, car le message doit passer et si les redondances ou les répétitions ne sont pas suffisantes, ce n'est pas interdit de recourir à la langue maternelle des élèves et une réponse Pas du tout aurait été plus grave : une très petite minorité des élèves (moins de 10%) et aucune enseignante n'a répondu Pas du tout.

À la question ouverte 27.1 à propos des situations en particulier où elles acceptent cette alternance, les enseignantes de notre enquête sont unanimes et déclarent l'utiliser quand les contenus sont très difficiles ou dans la phase de l'organisation et de la réalisation d'un projet, où les ordres doivent donc être compris à tout prix.

Question 28

Nous considérons la question 28 comme l'une des plus importantes car elle concerne la correction des erreurs linguistiques à l'oral. Il s'agit aussi de l'une des questions où il y a moins de correspondances entre les réponses des enseignantes et celles de leurs élèves. On ne retrouve

pas, par exemple, du côté des élèves une correspondance avec l'opinion des enseignantes qui ont toutes répondu Parfois à l'item Je commence à reformuler la phrase correcte et je laisse la possibilité à l'élève de l'achever. Dans leurs réponses à la question équivalente, la 23, les élèves sont plus partagés et cela pour tous les items de cette question, même s'ils sont presque tous d'accord à déclarer que leurs enseignantes ne prennent pas de notes pendant les performances pour corriger les erreurs à la fin : le pourcentage des élèves qui répondent Jamais aux trois items sur la prise de notes est très élevé (presque toujours autour de 50%, arrivant même à 67%, dans le questionnaire du cadre général, pour l'item qui se réfère à la correction de la part de la classe). Pourtant aucune enseignante n'a déclaré Jamais à propos de la prise de notes. On peut néanmoins remarquer qu'effectivement deux d'entre elles déclarent Rarement à l'item Je prends des notes et à la fin de la performance je demande à l'élève de corriger ses erreurs (la correction entre pairs est pratiquement absente aussi bien du côté des élèves que du côté des enseignantes).

Le dernier item est le seul où il y a une certaine cohérence entre les réponses des élèves et celles des enseignantes. En effet, des deux côtés, une large majorité affirme que Jamais il n'y a aucune attention envers les erreurs linguistiques : dans ce questionnaire cela correspond à l'opinion de trois enseignantes, alors que l'enseignante particulièrement "tolérante" envers les erreurs linguistiques a naturellement répondu qu'il lui arrive Parfois de n'y prêter aucune attention.

En revanche, les deux premiers items montrent ce manque de cohérence entre les réponses des élèves et des enseignantes : elles se partagent deux à deux entre Rarement et Jamais pour le premier item Je corrige les erreurs pendant la performance, exactement comme pour le deuxième item J'interromps l'élève et je lui demande de corriger son erreur.

Nous voudrions rappeler à ce propos que les commentaires à la question ouverte 24 nous avaient paru très étonnants, car nous ne nous attendions pas à découvrir que les élèves ne sont pas si gênés par les interruptions de leur enseignante. Il est vrai aussi que l'analyse des premiers questionnaires adressés aux élèves nous avait montré qu'ils n'avaient pas véritablement conscience de la façon de corriger de leurs enseignantes. Les opinions étaient assez partagées même à l'intérieur d'une même classe. Nous verrons, dans les résultats du deuxième questionnaire, si la participation à une enquête sur l'application des démarches de l'évaluation formatrice à l'EMILE et l'utilisation des rubriques évaluatives les auront rendus plus conscients. C'est aussi leur confusion qui nous a poussée à nous pencher sur l'évaluation formatrice et la métacognition. D'ailleurs dans plusieurs réponses, comme nous l'avons vu, ils ont exprimé eux

aussi cette exigence de comprendre l'origine de leurs erreurs et de réfléchir sur leurs processus d'apprentissage.

Question 29

Cette question ouverte, sur la façon dont les enseignants comprennent si leur démarche évaluative a des effets positifs sur l'acquisition/apprentissage de leurs élèves, a donné des réponses très intéressantes : en effet, les enseignantes de notre enquête ont exprimé des concepts fondamentaux en EMILE en évoquant, à juste titre, l'importance de la motivation et de l'enthousiasme. Nous savons combien il est important que les enseignants EMILE évitent que le défi cognitif de s'exprimer dans une langue étrangère sur des sujets souvent très compliqués puisse les décourager. Nous considérons que l'une d'entre elles a particulièrement "centré la cible" en affirmant qu'elle le comprend quand ses élèves n'ont plus peur de parler en français, ce qui leur permet de faire moins d'erreurs dues au stress : elle a donc rappelé l'importante théorie de Krashen du surgissement du *filtre affectif*. Nous sommes entièrement d'accord, en effet, en particulier pendant les cours EMILE, où les élèves doivent surtout utiliser la langue, il faut absolument éviter que le *filtre* surgisse pour qu'ils puissent prendre la parole spontanément et sans crainte.

Questions 30 et 30.1

Ces deux questions enquêtent sur l'opinion des enseignantes concernant l'utilité de faire discuter les élèves en petits groupes exactement comme les questions 25 et 25.1 posées aux élèves. Au même titre que leurs élèves, elles se montrent pour la majorité d'accord (trois sur quatre) et seulement une déclare être en partie d'accord.

À la question 30.1, par rapport à leur habitude d'organiser des discussions en petits groupes, trois d'entre elles répondent Souvent et une répond Toujours, sauf que les élèves semblent ne pas s'en apercevoir. Comme nous l'avons vu aux chapitres 1 et 2, aucun élève du cadre général n'a répondu Toujours et seulement 15% ont répondu Souvent ; de la même façon seulement 6% du groupe de contrôle ont répondu Toujours et 8% Souvent (par contre environ 60% des réponses des élèves correspondaient aux réponses Jamais et Rarement !). Nous remarquerons néanmoins, dans le prochain chapitre, que selon les élèves nos rubriques

évaluatives ont apparemment augmenté les occasions pour discuter en petits groupes, au moins en ce qui concerne leur perception.

Question 31

Avec la question 31 nous voulions savoir si les enseignantes de notre enquête connaissaient les principales craintes de leurs élèves lors d'une performance orale. Elles montrent qu'elles connaissent assez bien leurs élèves : elles sont conscientes qu'ils n'ont pas tellement peur de Perdre leur autocontrôle, ni d'Être trop souvent interrompus, ni non plus d'Avoir un trou de mémoire. Globalement elles confirment les données de la question 26 du cadre général et du groupe de contrôle des élèves, à part la crainte de Ne pas arriver à interagir efficacement avec elles, que la majorité des élèves nient totalement en répondant Non, alors que la majorité des enseignantes la leur attribuent.

Question 32

Nous considérons qu'il est très important que les données de la question 32 de ce questionnaire adressé aux enseignants correspondent pour la plupart aux données qui se réfèrent à celles de la question 28 des questionnaires auprès des élèves.

En ce qui concerne les compétences et les habiletés qu'un enseignant EMILE doit développer chez ses apprenants les enseignantes soulignent également l'importance d'améliorer leurs Compétences linguistiques et communicatives (trois enseignantes répondent Oui, où il y avait 68% de moyenne de Oui chez les élèves), ainsi que l'Utilisation de la langue et la performance dans des contextes réels et authentiques (encore trois enseignantes répondent Oui, avec 65% de moyenne de Oui pour les élèves).

Une autre donnée très intéressante pour la suite et le développement de notre travail avec la deuxième phase des rubriques est celle qui se réfère à l'importance d'améliorer l'Autocorrection et la gestion des erreurs : trois enseignantes et la majorité des élèves, environ 60%, croient que l'enseignant EMILE doit s'occuper de développer cette compétence chez ses apprenants.

Nous aimerions enfin souligner que les enseignantes ont quand même conscience de l'importance d'autres compétences fondamentales pour l'approche EMILE comme

l'Autoévaluation, la Réflexion sur le processus d'apprentissage, la Collaboration avec les autres, l'Autonomie et la Solidarité envers les autres (trois d'entre elles ont répondu Oui à ces items).

Questions 33 et 34

Nous avons inséré une question sur l'utilisation des nouvelles technologies en classe EMILE aussi bien dans ce questionnaire que dans celui pour les élèves. À la question 33 les quatre enseignantes affirment utiliser Toujours des Vidéos, ce qui ne correspond pas tout à fait à l'utilisation décrite dans leur question 30 par les élèves, qui ont toute une autre opinion aussi pour l'utilisation de la Caméra/Webcam (très partagées les enseignantes entre quatre réponses différentes, alors que les élèves du cadre général et ceux du groupe de contrôle sont d'accord à 75% à répondre Jamais).

La question sur l'utilisation des nouvelles technologies ainsi que la 34 sur le contrat formatif ne sont naturellement pas déterminantes pour notre enquête. Pour cette raison les réponses très divergentes parmi les élèves à leur question 31, ainsi que la relative incohérence avec les réponses de leurs enseignantes n'attirent pas trop notre attention.

Question 35

Cette dernière question est présente aussi dans le questionnaire des élèves (à la numéro 32) : c'est à eux que notre projet s'adresse avant tout afin de développer leur conscience métacognitive. Il est évident qu'avec ces questions nous voulions avant tout montrer aux élèves l'utilité de réfléchir sur l'efficacité de leur travail à la maison, mais aussi rappeler aux enseignants l'importance de toujours demander aux élèves leurs impressions sur leur processus et leurs stratégies d'apprentissage.

Commentaires (suggestions, problématiques, idées, etc.)

À la différence du questionnaire élaboré pour les élèves, à la fin des deux questionnaires pour les enseignants, nous nous sommes permis d'ajouter un espace pour les commentaires, les suggestions ou les idées. Les quatre enseignantes ont écrit des remarques très intéressantes à commencer par le souhait que la méthodologie EMILE « soit bien valorisée », l'exigence d'une formation continue et de stages linguistiques, ainsi que l'espoir que l'on puisse toujours

accompagner l'enseignant EMILE à un collègue de L2. Nous considérons que même le dernier commentaire, «*Valutare il meno possibile*³⁷», qui pourrait sembler une provocation de l'enseignante "moins EMILE", est sérieux et remarquable. En effet, avec cette enseignante nous avons exprimé notre souhait d'utiliser de plus en plus les démarches de l'évaluation formatrice, en laissant de côté les notes. Idée qu'elle avait partagée avec nous.

3. Conclusion partielle

Il nous a paru utile de comparer les réponses données par le groupe de contrôle des enseignantes avec les deux groupes d'élèves, avant tout avec celui qui représente le groupe de contrôle des élèves, mais aussi avec le premier groupe, plus nombreux, qui nous avait fourni le cadre général 2016. Nous avons estimé que nous devions prendre en considération aussi les réponses du questionnaire du cadre général, puisqu'elles venaient d'élèves dont les enseignantes ont toutes continué à participer à l'enquête.

Nous avons mis en évidence ces cas où il y a correspondance, mais aussi ceux où les résultats montrent des visions très différentes sur un même sujet.

Concernant l'opinion sur l'enseignement/apprentissage EMILE, on remarque le même enthousiasme aussi bien chez les élèves que chez les enseignantes qui ont répondu à ce questionnaire. Elles considèrent l'enseignement à travers cette méthodologie avant tout comme Intéressant, Enrichissant et Motivant. Elles affirment qu'elles ont toutes atteint les objectifs qu'elles s'étaient fixés, même si elles ont dû modifier leurs stratégies d'enseignement, ainsi que l'évaluation. À propos d'évaluation en EMILE, il est intéressant de remarquer que la majorité des enseignantes la considère comme Compliquée, alors que ce n'est pas l'opinion la plus répandue parmi les élèves. Ces derniers n'avaient pas encore vécu l'expérience de l'autoévaluation et de la co-évaluation en EMILE à travers l'utilisation des rubriques et donc ils ne se sont probablement pas sentis particulièrement impliqués. De toute façon, comme nous l'avons expliqué, notre propos de demander leur participation dans l'évaluation n'était pas en vue de leur faire partager cette difficulté, mais au contraire de développer leur conscience métacognitive tout en aidant leurs enseignantes. L'évaluation en EMILE n'est naturellement pas perçue seulement comme compliquée. Trois enseignantes la considèrent aussi comme Utile pour surmonter les difficultés,

³⁷ « *Évaluer le moins possible* ».

et la moitié aussi bien d'elles que des élèves sont d'accord à la voir comme Utile pour comprendre et corriger les erreurs.

Les données concernant l'analyse des erreurs linguistiques décrivent une situation où les enseignantes ne lui donnent pas toujours une grande place (même si trois d'entre elles déclarent aider les élèves à comprendre l'origine de leurs erreurs), à part l'enseignante bilingue. Cette situation se reflète dans l'insatisfaction exprimée par les élèves à cet égard. Même l'analyse contrastive entre le français et l'italien ne semble pas une pratique courante chez les enseignantes de notre enquête. En effet, quand nous abordons la question des types d'erreurs linguistiques sur lesquels elles font davantage réfléchir leurs élèves, elles sont très partagées et on peut percevoir une certaine confusion. Par exemple, il s'avère qu'elles donnent une importance considérable à une erreur due au stress au même titre qu'elles ne donnent aucune importance à une erreur due à une interférence au niveau lexical.

D'après les enseignantes elles permettent presque toujours à leurs élèves de s'autocorriger, alors qu'eux n'ont pas du tout cette impression. Elles restent plus prudentes par rapport à l'autoévaluation et encore plus prudentes concernant les évaluations et les corrections collectives. Mais les réponses des élèves décrivent en tout cas une situation très différente. On ne retrouve que très peu de correspondances si on compare les deux visions des élèves et des enseignantes en ce qui concerne la correction des erreurs linguistiques à l'oral. En général ces dernières affirment ne pas avoir trop l'habitude d'interrompre les élèves pendant la performance (les élèves ont une tout autre vision, mais d'ailleurs nous savons qu'ils ne se sentent pas trop gênés par ces interruptions). Elles déclarent, également, prendre des notes pendant les performances, alors que leurs élèves ne semblent pas s'en apercevoir.

Les mêmes écarts se retrouvent concernant les types de situations organisées en classe pour créer des performances orales. Les élèves affirment utiliser la langue française surtout à l'occasion des interrogations orales, alors que leurs enseignantes déclarent organiser aussi d'autres occasions, comme par exemple des débats, des travaux en groupe ou des interactions entre pairs. L'organisation des discussions en petits groupes ne voit pas de réponses cohérentes entre les élèves et les enseignantes : elles affirment en organiser souvent, ce qui ne reflète pas la situation décrite par les élèves. En revanche, ils semblent avoir la même perception par rapport à l'alternance de l'utilisation du français et de l'italien.

Même si les élèves ne la remarquent pas toujours, les enseignantes se disent assez satisfaites de la collaboration avec leurs collègues de langue. Elles sont, toutefois, beaucoup moins satisfaites concernant la collaboration des membres du Conseil de classe.

Les enseignantes remarquent qu'en général, grâce à l'EMILE, leurs élèves ont progressé dans la compétence communicative en français, même si ce n'est pas toujours l'opinion des collègues de langues. Cependant, malgré les progressions, elles ne voient pas leurs élèves autant à l'aise à intervenir à l'oral que ce qu'ils ont répondu dans leurs questionnaires. Elles se montrent légèrement moins optimistes par rapport aux progressions dans les compétences disciplinaires. En même temps il faut souligner que seulement deux d'entre elles ont répondu qu'un enseignant EMILE doit les améliorer en priorité, contre trois enseignantes qui ont choisi à ce propos l'item des compétences linguistiques. Élèves et enseignantes sont néanmoins d'accord sur l'importance de développer l'autocorrection et la gestion des erreurs.

Parfois il est difficile de se rendre compte des véritables exigences des élèves, ainsi que de leurs difficultés, et comme nous l'avons affirmé, au début de notre travail de recherche, nous avons, nous aussi, fait des hypothèses qui ont été complètement démenties par les résultats des questionnaires. Nous imaginions que les élèves se sentaient démotivés à cause de la difficulté cognitive de cette approche. Nous pensions que les élèves EMILE ne voulaient pas du tout prendre en considération la dimension linguistique et encore moins leurs erreurs linguistiques. Nous croyions qu'ils considéraient l'évaluation en EMILE particulièrement injuste. Nous avons dû nous raviser et modifier un peu notre perspective. Les élèves se sont montrés parfois confus et incohérents, mais très désireux de s'améliorer, et pas simplement du point de vue des compétences linguistiques et communicatives. Ils sont beaucoup plus mûrs que ce que l'on peut imaginer : ils ne se plaignent pas trop, au contraire ils veulent évoluer et ils sont pleinement conscients d'en avoir toutes les possibilités. Cet enthousiasme a été la plus grande surprise pour nous.

CHAPITRE 4 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe expérimental des élèves EMILE Histoire

1. Présentation du corpus

Pour le deuxième questionnaire adressé au groupe expérimental des élèves, nous avons envoyé 60 liens et nous avons reçu 53 questionnaires complétés, dont 25 questionnaires, sur les 26 envoyés, du Lycée A, 15 questionnaires (sur les 16 envoyés) de l'Institut B, 13 questionnaires (sur les 18 envoyés – 4 élèves de la classe ont arrêté leurs études) du Lycée C. Les 53 questionnaires ont été complétés par 40 filles et 13 garçons. Pour ce qui est des classes d'âge, il y a 17 élèves de 15 ans, 7 élèves de 16 ans, 6 élèves de 17 ans, 13 élèves de 18 ans et 10 élèves de 19 ans.

	A	B	C	Tot.
Une élève	18	13	9	40
Un élève	7	2	4	13
Âge				
14 ans				0
15 ans	17			17
16 ans	7			7
17 ans	1		5	6
18 ans		6	7	13
19 ans		9	1	10
20 ans et plus				0

2. Analyse des données du deuxième questionnaire complété par le groupe expérimental des élèves après l'utilisation des rubriques évaluatives

Ce questionnaire est centré en particulier sur le ressenti face aux effets de l'utilisation des rubriques évaluatives, à la correction et à l'évaluation des erreurs, à l'autoévaluation et la co-évaluation entre pairs lors des performances orales. Il est composé de 22 questions (26 si on considère les questions déclinées), dont 3 ouvertes.

À quelques exceptions près dues à des défaillances et à des transferts d'élèves, le groupe expérimental est formé par les mêmes élèves qui ont composé le groupe de contrôle, donc avant la modification des démarches évaluatives avec l'utilisation des rubriques. Ce deuxième questionnaire veut justement vérifier les effets de ces modifications pour comprendre si les démarches de l'évaluation formatrice s'adaptent à la méthodologie comme nous l'avions supposé.

Nous rappelons que, selon nos hypothèses, l'évaluation formatrice, et en particulier ses démarches de la co-évaluation et de l'autoévaluation, pourraient contribuer à rendre l'évaluation moins compliquée pour les enseignants EMILE et satisfaire certaines exigences des élèves. Ces contributions tournent toutes autour de la dimension linguistique de cette approche, car les enseignants EMILE, en tant qu'enseignants de discipline, ont des difficultés à gérer les erreurs de langue et aussi parce que les résultats de la première phase de notre enquête ont révélé que les élèves s'attendent à travers l'EMILE à améliorer surtout leurs compétences linguistiques et communicatives. Ils considèrent avoir moins de difficultés en ce qui concerne les compétences disciplinaires et ils ont manifesté surtout leur désir d'apprendre à utiliser la langue dans des contextes réels et authentiques. Nous savons que la langue en EMILE n'est pas un objet d'apprentissage, mais un outil pour apprendre d'autres sujets. Toutefois, sans transformer les cours EMILE en cours de langues traditionnels, car en EMILE la langue a, avant tout, une utilisation pragmatique, il est souhaitable que l'analyse de sa forme prenne de plus en plus de place pour résoudre certaines difficultés linguistiques. Nous avons déjà précisé qu'il ne s'agit pas d'une exigence particulière des élèves qui ont participé à notre enquête et que cette théorie représente la nouvelle tendance de l'approche EMILE. Les graphiques qui se réfèrent à ce questionnaire se trouvent dans l'annexe 4 (p. 302 à 312).

Questions 1/4

Ces premières questions sur les données statistiques des élèves du groupe expérimental (sexe, âge, établissement, classe et langue maternelle) montrent qu'il y a de petits changements par rapport au groupe de contrôle, comme par exemple l'arrivée d'un nouvel élève arabophone. Ces changements sont néanmoins tout à fait négligeables et ne compromettent pas notre souci de fiabilité. En effet, nous pouvons considérer que les membres du groupe de contrôle sont aussi, à quelques exceptions près, ceux du groupe expérimental. Comme pour les autres groupes nous avons créé un tableau pour mieux représenter les données qui se réfèrent au sexe et à l'âge.

Question 5

Avec cette question on entre dans le cœur de nos préoccupations. Nous demandons, en effet, aux élèves quelle est leur perception par rapport à l'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs et de quelle façon ils croient qu'elle les a aidés. Le pourcentage le plus élevé est celui qui se réfère à la prise de conscience de leurs erreurs liées à la prononciation (68%), avec 66% suivent la prise de conscience de leurs erreurs linguistiques d'ordre grammatical et un peu plus loin la prise de conscience de leurs erreurs au niveau lexical (43%). Tous les autres 16 items leur semblent secondaires, mais nous apprécions qu'ils donnent une grande importance aussi à l'autonomie (40%). Avec 36% nous trouvons ensuite à nouveau leur préoccupation concernant la prononciation, avec l'item Surmonter certaines difficultés liées à la prononciation. L'activité des rubriques de co-évaluation avait aussi comme but le développement de l'objectivité et il est donc positif de voir que 34% pensent qu'elle les a aidés en ce sens.

Pour arriver à une prise de conscience des élèves de leurs progressions il faut descendre à un pourcentage relativement bas, 32%, qui se réfère aux progressions au niveau grammatical. Il n'est pas anodin que les élèves aient tendance à se concentrer sur leurs erreurs au lieu de considérer aussi leurs progressions : c'est peut-être la faute d'un certain style d'école, mais les habitudes heureusement sont en train de changer et vont exactement dans la direction opposée, vers une école qui souligne les progressions et les points forts et non seulement les défauts, une école qui est l'exemple de la pédagogie de la réussite. Là aussi nous trouvons des points en commun avec l'esprit de l'approche EMILE et auxquels nous sommes nous aussi de plus en plus

sensible. Avec 28% suivent la prise de conscience des progressions en ce qui concerne la prononciation et la prise de conscience des progressions au niveau lexical ; non moins significative est selon nous l'importance que 28% des élèves attribuent à la collaboration avec les camarades.

Après deux items plus "scolaires", Surmonter certaines difficultés d'ordre grammatical et Surmonter certaines difficultés d'ordre lexical (les deux avec un pourcentage de 23%), les élèves reviennent à un objectif que nous nous étions posée à travers l'utilisation des rubriques, soit celui de les rendre plus solidaires et moins compétitifs (21%).

Nous aimerions enfin mettre en évidence que parmi les quatre items qui n'ont obtenu que 11% il y a celui qui renvoie à la prise de conscience, à travers l'utilisation des rubriques de co-évaluation, du processus d'apprentissage. Nous commenterons cette donnée à propos du résultat de la même question, concernant cette fois, l'utilisation des rubriques d'autoévaluation (la question 7).

Question 6

À la question 6 les élèves devaient déclarer en quoi l'utilisation des rubriques de co-évaluation les avait gênés : l'item qui a reçu le plus de réponses est celui qui se réfère au manque de sérieux de certains camarades dans l'utilisation des rubriques (47%), suivi par l'item sur le manque d'objectivité (40%) et l'excès de compétitivité et de malhonnêteté (38%). Nous aimerions souligner ici que les élèves font déjà preuve d'une certaine habileté métacognitive quand ils affirment par exemple qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur façon de compléter les rubriques à cause d'un niveau de compétence trop bas pour remarquer les différents types d'erreurs (34%).

Il nous paraît intéressant de citer encore le résultat de l'item où 25% des élèves déclarent leur insatisfaction car les rubriques n'étaient pas ensuite assez exploitées pour qu'ils arrivent à comprendre l'origine de leurs erreurs linguistiques. Nous avons voulu souligner cette donnée puisqu'elle est en rapport avec la question 16 et elle mérite un commentaire. Ces prises de conscience et ces déclarations sincères ne peuvent que nous faire plaisir, car elles sont la preuve d'une grande autoréflexion, mais l'important est que ces élèves moins doués linguistiquement, ne se cachent pas derrière leurs difficultés et arrivent à se familiariser avec l'utilisation des rubriques. Il est vrai qu'elles prétendent une certaine compétence, mais nous sommes convaincue qu'il s'agit aussi surtout d'entraînement.

Question 7

La question 7 nous introduit dans le sujet des rubriques de l'autoévaluation qui, comme les rubriques de la co-évaluation, selon les élèves leur ont servi principalement pour une prise de conscience des erreurs : 64% affirment avoir été aidés à prendre conscience des erreurs d'ordre grammatical et 58% déclarent avoir été aidés à prendre conscience des erreurs liées à la prononciation.

Cependant, apparemment, les élèves considèrent que les rubriques autoévaluatives les aident plus que celles de la co-évaluation à prendre conscience aussi de leurs progressions : les progressions d'ordre grammatical, avec 49%, obtiennent le pourcentage le plus élevé.

Avec un pourcentage légèrement plus bas que l'item sur la prise de conscience des erreurs au niveau lexical (42%), il y a un résultat qui nous paraît particulièrement intéressant : 34% des élèves ont déjà réalisé que réfléchir sur eux-mêmes leur offre une bonne opportunité pour apprendre et progresser. De toute évidence les élèves qui représentent le groupe expérimental ne donnent plus l'impression de confusion et d'incohérence qu'ils avaient montrée lors du premier questionnaire quand ils étaient le groupe de contrôle : après une seule année où ils ont utilisé les démarches de l'évaluation formatrice ils font preuve d'une remarquable conscience d'eux-mêmes.

Parmi les items qui ont obtenu le pourcentage le plus bas il y a celui qui se réfère à la prise de conscience de leur processus d'apprentissage : seulement 25% des élèves considèrent que les rubriques autoévaluatives les ont aidés en ce sens (nous venons de voir que concernant les rubriques de co-évaluation le pourcentage est même plus bas, seulement 11%). On pourrait se demander si ces pourcentages sont plutôt dus à la difficulté d'une prise de conscience de la part des élèves sur leur processus d'apprentissage ou si effectivement les rubriques ne les ont pas aidés en ce sens. Nous estimons de toute façon que pour un élève la prise de conscience de son processus d'apprentissage s'avère être un objectif particulièrement difficile à atteindre. En revanche, comme nous le découvrirons dans le prochain chapitre, les enseignantes ont des idées beaucoup plus claires et estiment que nos rubriques, de co-évaluation et d'autoévaluation, ont réellement aidé leurs élèves à devenir plus conscients de leur processus d'apprentissage.

Question 8

Avec la question 8 les élèves expriment ce qui les a gênés dans l'utilisation des rubriques autoévaluatives. La donnée qui saute aux yeux est celle de l'item où les élèves admettent avoir été trop agités pendant la performance pour se souvenir de son déroulement et arriver à compléter convenablement leur rubrique d'autoévaluation (51%). Cette déclaration donne donc raison aux enseignantes qui dans le premier questionnaire avaient souligné leur stress pendant les performances, stress que les élèves, à l'époque du premier questionnaire, avaient nié. Là aussi on peut imaginer que le groupe expérimental soit devenu plus conscient, même si, en revanche, nous verrons que dans leur deuxième questionnaire les enseignantes voient désormais leurs élèves moins stressés et agités.

Nous aimerions préciser que 6% des élèves qui ont répondu Autres déclarent n'avoir eu aucune gêne lors de l'utilisation des rubriques autoévaluatives.

Question 9

Avec la question 9 on revient à l'importance des discussions en petits groupes, mais cette fois nous avons demandé spécifiquement si les rubriques leur avaient donné cette occasion : les résultats ne sont pas très positifs, seulement 34% se partagent entre Toujours (8%) et Souvent (26%), la majorité a répondu Parfois (32%) et les 34% qui restent se partagent entre Rarement (23%) et même Jamais (11%).

Questions 10 et 10.1

La question 10 nous apprend que 87% des élèves déclarent que l'utilisation des rubriques a changé leur attitude envers l'erreur, envers sa correction et sa gestion. À la question ouverte 10.1 ils nous donnent des raisons très intéressantes pour expliquer ce changement : la plupart d'entre eux déclarent que l'utilisation de ces rubriques les a aidés à comprendre leurs erreurs et leurs difficultés (« parce que j'ai compris bien mes erreurs de grammaire et surtout de prononciation », « Parce que j'ai compris mes erreurs », « Parce que nous pouvons comprendre nos difficultés »), beaucoup d'élèves soulignent le fait qu'ils se sentent plus autonomes et plus sûrs (« parce que elle me donne la possibilité de parler avec disinvolture et plus surement », « je suis plus indépendante et sûr de moi », « Parce que ces rubrique m'aide a etre mieux ») et certains

d'entre eux utilisent même l'expression "conscient" (« parce que je suis conscient de mes erreurs », « Siamo più coscienti dei nostri errori³⁸ »). Outre le développement d'une conscience métacognitive, les élèves soulignent que les rubriques leur ont appris à s'autocorriger (« oui parce que je comprends mieux quand je trompe et pour moi est devenue plus facile m'autocorriger », « parce que je me rend compte de mes erreurs et je réussis à les corriger mieux », « j'ai découvert comme je peux me corriger quand je fais des erreurs »). Il y a eu aussi certains élèves qui ont mis en évidence l'importance de la collaboration avec leurs camarades (« Parce que j'ai pu noter mes erreurs, grâce aux travaux de mes camarades, « oui parce que je suis plus conscient de mes erreurs et de celles des autres camarades », « La prof ci aiutava a correggerci a vicenda³⁹ »).

Question 11

Cette question nous confirme que ces élèves ont fait des pas de géants en ce qui concerne l'évaluation, en effet 77% affirment être d'accord avec l'idée qu'une évaluation sans notes pourrait être également efficace en termes d'apprentissage.

Questions 12 et 12.1

La question 12 nous informe que 92% des élèves répondent que l'utilisation des rubriques a fait évoluer leur opinion sur l'évaluation en les rendant plus conscients de leurs limites et de leurs points forts. Leurs réponses ouvertes à la question 12.1 confirment leur opinion positive : « parce que quand je regarde la rubrique à la fin de l'interrogation je me souviens de mes erreurs et je comprends où je dois m'améliorer et où je suis correcte, quelles sont mes points forts », « oui parce que les rubriques sont faites d'une façon utile », « parce que avec elle je peux travailler mieux sur mes points de difficulté. Avec elle il y a des meilleures informations sur les erreurs », « maintenant je sais identifier mes erreurs et je sais si ils ont des erreurs graves ». Certains élèves ont enfin souligné un aspect que nous jugeons particulièrement important de la co-évaluation : « parce que en corrigeant les autres on apprend à se corriger soi-même » « Correggendoci a vicenda capiamo in cosa abbiamo più bisogno di migliorare⁴⁰ ».

³⁸ « Nous sommes plus conscients de nos erreurs ».

³⁹ « Notre prof nous aidait à nous corriger mutuellement ».

⁴⁰ « En nous corrigeant l'un l'autre nous comprenons où nous avons plus besoin d'améliorer ».

Question 13

Avec cette question nous voulions comprendre si la confrontation avec la même rubrique complétée par leur professeur les avait mis mal à l'aise car nous imaginions que le fait de se rendre compte que l'on puisse évaluer leur performance de façon très différente pouvait les perturber : 70% déclarent ne pas avoir été mis mal à l'aise à cause de cette confrontation.

Question 14

À la question 14 seulement 53% des élèves affirment qu'ils ont utilisé nos rubriques aussi avec leur professeur de français. Nous nous attendions un peu plus de diffusion, mais notre projet ne le prévoyait pas et donc nous avons simplement lancé une fois cette idée sans jamais y revenir.

Question 15

En revanche, les résultats de la question 15 nous apprennent que 70% des élèves déclarent qu'ils aimeraient utiliser nos rubriques même pendant les performances orales des autres cours de langue traditionnels. Nous voudrions préciser que le questionnaire était anonyme, que nous n'avions pas une fréquentation quotidienne avec ces élèves et que c'était impossible pour nous de découvrir les auteurs d'un éventuel sabotage de notre projet et de nos rubriques : s'ils le voulaient, ils auraient donc pu répondre en toute liberté les pires commentaires dans les réponses ouvertes ou être particulièrement polémiques. Heureusement cela ne s'est pas produit et ils ont toujours participé à notre enquête avec honnêteté.

Question 16

Cette question confirme l'insatisfaction de 25 % des élèves qui à la question 6 avaient déclaré que selon eux les rubriques n'étaient pas assez exploitées pour comprendre l'origine de leurs erreurs. À la question 16, qui demande aux élèves s'ils ont eu la possibilité d'analyser avec l'enseignant EMILE leurs erreurs mises en évidence dans les rubriques, 57% des réponses sont partagées entre Parfois, Rarement et même Jamais. Seulement 11% ont répondu Toujours et 32% Souvent.

Questions 17 et 18

La question 17, qui demande cette fois aux élèves s'ils ont analysé avec l'enseignant de français leurs erreurs mises en évidence dans les rubriques EMILE, complète et confirme d'une certaine manière la 14, où nous avons demandé s'ils avaient simplement utilisé nos rubriques aussi avec leur professeur de français.

Les résultats de la question 17 ne changent pas beaucoup de ceux de la question 16 : légèrement plus de réponses Toujours (15%), mais aussi un peu plus de Jamais (11%) et quelques Rarement en moins (12%). Apparemment notre idée de créer un trait d'union entre les enseignants EMILE et leurs collègues de langue ne s'est pas encore concrétisée. Il faut du temps pour changer les vieilles habitudes du passé quand le manque de collaboration entre les enseignants n'impliquait pas de grands inconvénients. Aujourd'hui ce n'est plus possible de penser de travailler isolés dans sa classe, surtout parce que les projets interdisciplinaires se multiplient.

Avec la question 18 nous avons voulu justement approfondir l'idée du "trait d'union" et nous avons demandé aux élèves du groupe expérimental si selon eux nos rubriques avaient facilité la collaboration entre leur professeur EMILE et leur professeur de français : 64% estiment qu'elles l'ont facilitée.

Question 19

Avant de proposer nos rubriques évaluatives, nous avons envoyé à tous les élèves un mél pour les rassurer sur le but métacognitif (sans naturellement utiliser ce mot technique et peu "rassurant" !) et sur le côté presque ludique de nos rubriques qui ne devaient pas être vues comme une difficulté supplémentaire et qui, de toute façon, ne prévoyaient aucune note (voir annexe n° 6). Nous avons attiré leur attention sur le fait que, bien au contraire, l'objectif des rubriques était de mettre en évidence surtout leurs progressions et leurs points forts (voir chapitre 2 de la deuxième partie). Nous avons envoyé un mél équivalent, mais plus articulé, aussi à leurs enseignantes pour leur rappeler l'esprit de nos rubriques et leur fournir des informations écrites sur leur utilisation (voir annexe n° 7). Naturellement, tout le long de notre enquête nous avons toujours gardé un contact direct avec les enseignantes qui collaboraient à notre projet et nous les avons rencontrées plusieurs fois. Nous considérons fondamental qu'elles aussi se sentent libres de nous contacter pour nous demander un avis et une aide en cas de difficultés ou doutes. La collaboration devait être bien sûr à double sens. À l'occasion de l'introduction des rubriques dans leurs démarches évaluatives nous avons demandé spécifiquement aux enseignantes si elles

pouvaient bien lire notre mél en classe avec leurs élèves. Nous croyons que cela pouvait contribuer à rassurer les élèves et à les aider à vivre leur participation à ce projet sans appréhension. Avec la question 19 nous avons justement découvert que 79% des élèves ont répondu que leur enseignante EMILE avait collaboré à cette "opération zen" en leur explicitant l'esprit encourageant et coopératif de nos rubriques avant de les leur proposer : un résultat tout à fait satisfaisant.

Question 20

Cette question nous a servi pour comprendre quel type d'atmosphère régnait en classe pendant l'utilisation des rubriques évaluatives. Nous nous rendions compte que le fait qu'elles étaient utilisées souvent lors d'une interrogation, aurait pu contribuer à augmenter le niveau de tension : 91% considèrent que l'atmosphère en classe était plutôt sereine, rassurante et coopérative ; seulement 9% l'ont jugée plutôt négative, menaçante et compétitive.

Questions 21 et 21.1

Nous estimons que la question 21, malgré sa simplicité, est particulièrement importante et significative : paradoxalement dans notre école, encore très compétitive, les élèves craignent la note, mais ils la réclament (et leurs parents aussi !). Ils vivent la note comme un prix, alors que l'on sait bien que l'on peut se sentir insatisfaits après une interrogation où on a obtenu 18 et au contraire être contents de soi après une performance où on n'a eu que 12. Nous considérons que les notes comptent relativement, à part pour leur "utilité administrative" nous croyons qu'une belle réflexion sur la performance a beaucoup plus d'effets positifs, au niveau métacognitif, mais aussi par rapport à la confiance en soi, à l'estime en soi, à l'autonomie et au sens de responsabilité. Voilà pourquoi constater que 92% des élèves ont compris que l'évaluation devrait avant tout les aider à mieux apprendre nous laisse penser que ce projet a eu un sens. Nous croyons que l'idée de fournir ces rubriques et pousser les enseignantes EMILE à les utiliser le plus possible pendant les performances orales a eu plusieurs effets positifs.

Les réponses à la question ouverte 21.1 sont la preuve que l'utilisation des rubriques a aussi eu l'effet bénéfique de bien faire réfléchir les élèves sur l'utilité de l'évaluation. À côté de ceux qui soulignent le but de l'évaluation de les rendre plus sûrs et autonomes (« Parce l'étudiant doit être sûr de soi même »), nous trouvons des élèves qui apprécient le fait qu'à travers certaines démarches évaluatives ils apprennent des informations importantes sur leur processus et leurs

stratégies d'apprentissage (« Parce que à travers l'évaluation on peut comprendre la juste méthode pour étudier », « parce que l'évaluation c'est une méthode d'aide vers les étudiants qui est fait aussi pour faire leur comprendre quels erreurs ils ont fait et dans quel domain ils doivent s'exerciter »). Il y a aussi de nombreux élèves qui attirent l'attention sur les bienfaits de la co-évaluation (« Parceque on peut écouter et voir les erreurs de tout le monde et comparer et apprendre les erreurs linguistiques », « oui, je pense qu'elle a aidé a apprendre mes erreurs et celle des autres », « Parce que la classe entière peut voir et comprendre les difficulteres de tous ») et d'autres qui voudraient une évaluation sans notes (« parce que les notes peuvent etre différents selon le cas et ils peuvent etre demotivants ou non », « il n'y a pas besoin de donner une note sans dire ce qu'on a trompé, il serait meilleur de ne donner pas de notes (qui augmente tension et stress) et de faire comprendre les erreurs fait »). Ce n'est peut-être pas tout à fait la réponse à notre question, mais nous aimerions rappeler la déclaration d'un élève qui affirme que l'utilisation des rubriques a représenté une activité qui a créé un utile trait d'union avec son professeur EMILE : cela montre que les démarches de l'évaluation formatrice permettent une atmosphère plus sereine et créent des liens qui parfois dans une école trop compétitive ne pourraient pas se tisser.

Question 22

Cette dernière question est une sorte de clin d'œil, un dernier rappel à l'autoconscience, mais nous n'avions aucun doute sur le sérieux de leur longue et assidue collaboration.

3. Conclusion partielle

La première remarque que nous aimerions faire concerne l'énorme progression au niveau métacognitif que l'on sent dans ce dernier questionnaire chez les élèves. Pour la plupart ils se sont retrouvés, malgré eux, à se confronter avec nos questions, nos communications, nos rubriques pendant en moyenne deux ans. C'est peut-être dû à la durée du projet que beaucoup d'élèves prenaient leur temps avant de se décider à remplir les questionnaires en ligne. Nous n'avions aucune chance de les convaincre, en effet, nous n'étions pas leur enseignante, nous étions loin et surtout nous ne pouvions pas savoir qui avait répondu et qui continuait à se cacher derrière l'anonymat de nos questionnaires. Notre enquête a donc pris du retard, mais finalement nous

pouvons nous considérer très satisfaite de la collaboration obtenue par notre projet, aussi bien de la part des élèves que de la part des enseignantes.

L'analyse des réponses de ce questionnaire montre un groupe expérimental bien conscient de ses limites (erreurs de prononciation, erreurs d'ordre grammatical, etc.), mais aussi de ses qualités (progressions au niveau grammatical, au niveau lexical, etc.). Il sait ce qu'il veut améliorer (son esprit de collaboration et de solidarité, etc.) et souvent il sait même comment il peut améliorer (en apprenant à mieux réfléchir sur soi-même, sur son processus d'apprentissage, etc.). Les élèves montrent maintenant qu'ils se rendent bien compte des bienfaits (prise de conscience des erreurs et des progressions, de leurs limites et de leurs points forts, etc.) et des défauts (manque d'objectivité, manque de sérieux, etc.) de l'utilisation des rubriques autoévaluatives et de co-évaluation.

Dans ce deuxième questionnaire nous avons à nouveau enquêté sur des pratiques et des principes que nous jugeons fondamentaux comme l'importance d'utiliser la langue française en organisant souvent des discussions en petits groupes et l'intérêt de développer chez les élèves leur autonomie : alors que par rapport au premier point, les élèves affirment que les petits groupes ne sont pas une pratique courante, concernant le deuxième point, il est positif de constater que les élèves-mêmes donnent désormais une grande importance au développement de l'autonomie.

L'un des objectifs de nos rubriques était aussi de faire réfléchir les élèves sur les démarches de l'évaluation formatrice, sur une évaluation avec ou sans notes, ou encore sur leur ressenti par rapport à l'erreur. Là aussi, ils montrent qu'ils ont beaucoup évolué en ayant presque tous compris (92%) qu'une évaluation devrait, avant tout, les aider à mieux apprendre.

Nous voulions aussi savoir si la confrontation de la rubrique complétée par l'enseignante et la rubrique autoévaluative complétée par l'élève pouvait créer des moments de gêne : la plupart des élèves (70%) affirment ne pas avoir été mis mal à l'aise, résultat qui, d'une certaine façon, est renforcé par la réponse dans laquelle ils soutiennent que pendant l'utilisation des rubriques en classe l'atmosphère était plutôt sereine, rassurante et coopérative.

Nous avons enquêté sur l'accueil de nos rubriques chez les élèves qui déclarent désirer les utiliser même pendant les cours de langue traditionnels (70% répondent Oui), ce qui laisse imaginer qu'ils les considèrent comme utiles pour progresser et comprendre leurs erreurs. Apparemment notre objectif qu'elles puissent faciliter une collaboration entre les enseignants

EMILE et leurs collègues de langues n'est pas encore prêt à être satisfait ou, de toute façon, cette collaboration n'est pas encore systématique.

Le fait que leurs réponses décrivent une atmosphère généralement détendue et coopérative est la preuve que leurs enseignantes ont collaboré très sérieusement pour constamment souligner l'esprit encourageant de nos rubriques, ainsi que de tout notre projet. Elles ont été des parfaites "ambassadrices" qui ont évolué et tenu le pas au fur et à mesure que notre enquête avançait.

CHAPITRE 5 - Enquête par questionnaire en ligne adressé au groupe expérimental des enseignants EMILE Histoire

Notre corpus des enseignants n'a pas changé, donc nous vous remettons au chapitre 3 pour les informations statistiques. Les quatre enseignantes qui avaient répondu au premier questionnaire ont aussi complété le deuxième après l'utilisation de nos rubriques évaluatives, représentant donc aussi bien le groupe de contrôle, que le groupe expérimental. Cela nous a permis d'éviter de dangereuses variables dans les résultats de notre enquête.

1. Analyse des données du deuxième questionnaire complété par le groupe expérimental des enseignants après l'utilisation des rubriques évaluatives et comparaison avec les résultats du groupe expérimental des élèves

Ce deuxième questionnaire adressé au groupe expérimental des enseignants est construit sur la base de celui rempli par les élèves. Il enquête également sur les effets de certaines démarches de l'évaluation formatrice, en particulier l'utilisation de rubriques autoévaluatives et de co-évaluation entre pairs lors des performances orales. Toujours dans l'optique de pouvoir comparer les deux visions des deux groupes sur certains aspects importants, la majorité des questions sont presque identiques. Il est composé de 25 questions (35 si on considère les questions déclinées et les commentaires finals), dont 11 ouvertes. Les résultats de ce dernier questionnaire se trouvent dans l'annexe 5, p. 313 à 323.

Questions 1/4.2

Après les trois premières questions, qui naturellement ont donné des réponses identiques au premier questionnaire du groupe de contrôle des enseignantes, nous avons posé trois questions pour savoir si depuis 2016, les enseignantes qui ont participé à notre enquête avaient suivi de nouveaux stages et formations. Une enseignante a affirmé qu'elle a suivi un autre cours de méthodologie EMILE, un cours de langue traditionnel et une formation EMILE pour améliorer ses compétences linguistiques. Cette formation a été aussi suivie par deux autres enseignantes :

il s'agissait d'une formation organisée par le MIUR en vue de l'obtention du niveau C1 du CECRL, le niveau prévu pour les enseignants EMILE en Italie. L'enseignante bilingue, ayant déjà le C2, n'a pas suivi cette formation.

Question 5

La question 5 de ce questionnaire présente à de petites modifications près les mêmes items que la question 5 du deuxième questionnaire du groupe des élèves. Elle demande aux enseignantes en quoi selon elles l'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs a particulièrement aidé leurs élèves. Trois enseignantes confirment le ressenti de la majorité des élèves : elles ont également choisi l'item qui soutient que ces rubriques les ont aidés surtout à prendre conscience de leurs erreurs liées à la prononciation. Deux d'entre elles ont répondu que les rubriques de co-évaluation les ont aidés dans une prise de conscience des erreurs linguistiques d'ordre grammatical (66% des élèves ont exprimé cette opinion). Il est intéressant de remarquer que selon trois enseignantes elles ont aidé les élèves à devenir plus autonomes, alors que seulement 40% des élèves avaient cette perception (ce qui est en tout cas un résultat très remarquable, car il représente le quatrième item avec le pourcentage le plus élevé sur 19 items).

En général les enseignantes remarquent l'influence des rubriques aussi par rapport aux aspects positifs, en effet, elles estiment que les rubriques de co-évaluation ont aidé leurs élèves à devenir plus conscients aussi de leurs progressions, alors que les élèves semblaient se concentrer surtout sur la prise de conscience des erreurs. Trois d'entre elles affirment, par exemple, que les rubriques ont aidé les élèves à prendre conscience de leurs progressions au niveau lexical. Leur "positivité" est assez évidente si on considère qu'elles ont choisi beaucoup plus d'items se référant à Surmonter certaines difficultés, comme celles liées à la prononciation (pour trois enseignantes), certaines difficultés d'ordre grammatical (pour la moitié d'entre elles) ou encore, pour trois enseignantes, à Prendre conscience de leur processus d'apprentissage (nous avons vu que seulement 11% des élèves ont coché cet item).

Il y a une donnée qui interpelle en particulier : alors que 34% des élèves considèrent que l'utilisation des rubriques de co-évaluation les a aidés à être plus objectifs, aucune enseignante n'a ressenti que certains de ses élèves avaient cette perception.

Nous voudrions faire une dernière remarque sur la réponse donnée par trois enseignantes à l'item Prendre conscience que l'évaluation est un moyen pour progresser et que l'importance de la note est relative. Cet item, qui selon nous contient un message très important, a attiré plus

l'attention des enseignantes que celle des élèves. Pour eux nous avons créé une version légèrement différente (voilà pourquoi nous n'avons pas pu affirmer que les deux questions et leurs relatifs items sont identiques), mais seulement 19% des élèves avaient choisi l'item Prendre conscience qu'être évalué/e est utile pour progresser et que l'importance de la note est relative. Il faut toutefois remarquer que le pourcentage des élèves qui jugent les rubriques autoévaluatives utiles pour cette prise de conscience (ainsi que pour la prise de conscience de leur processus d'apprentissage) est à peu près le double (11% et 19% deviennent 25% et 34%).

Avec ces items nous revenons à un concept que nous considérons comme fondamental, soit celui enquêté aussi aux questions 21 et 21.1 du questionnaire des élèves. Là aussi nous avons eu la preuve que presque la totalité des élèves ont compris l'importance de l'évaluation pour les aider à mieux apprendre. À cette idée d'une évaluation formatrice, utile surtout pour évoluer et progresser, est également dédiée la question 25 de ce questionnaire adressé aux enseignantes.

Question 6

La question 6, avec ses 10 items, est tout à fait identique à la 6 du questionnaire des élèves. À propos de cette question les enseignantes montrent connaître assez bien le ressenti de leurs élèves, même si aucune enseignante n'a coché l'item qui concerne un esprit de compétition excessif et un manque d'honnêteté de la part de certains élèves (38% des élèves ont déclaré leur gêne à ce propos) et si, en général, elles les voient moins courageux (deux enseignantes ont coché l'item sur la crainte par rapport à la réaction des camarades "trop corrigés", alors que seulement 19% des élèves affirment avoir cette peur). Elles semblent, enfin, ne pas avoir assez remarqué la gêne de leurs élèves à cause du manque d'objectivité des camarades (une seule enseignante en est consciente contre 40% chez les élèves).

Nous jugeons utile de commenter le fait qu'aucune enseignante n'a imaginé une certaine frustration chez les élèves par rapport à un manque de réflexion sur les rubriques une fois complétées. Les élèves n'ont pas du tout ignoré les deux items concernés : 21% des élèves ont répondu avoir été gênés par le fait que Les rubriques n'étaient pas ensuite assez exploitées pour qu'ils puissent surmonter leurs difficultés et 25% déclarent leur insatisfaction car Les rubriques n'étaient pas ensuite assez exploitées pour qu'ils arrivent à comprendre l'origine de leurs erreurs linguistiques.

Question 7

La question 7 aussi est identique dans les deux questionnaires. Elle concerne l'aide éventuellement apportée aux élèves par les rubriques d'autoévaluation. La première donnée qui attire l'attention est la totalité des réponses des enseignantes qui soutiennent que l'autoévaluation aide les élèves à Prendre conscience que réfléchir sur soi-même offre une bonne opportunité pour apprendre et progresser (seulement 34% des élèves croient que l'autoévaluation les a aidés dans cette prise de conscience). Cependant les enseignantes sembleraient moins optimistes que leurs élèves par rapport à l'utilité des rubriques autoévaluatives concernant la prise de conscience des progressions au niveau grammatical : aucune d'entre elles n'a coché cet item tandis que presque la moitié des élèves (49%) ont répondu avoir ce ressenti. Ici aussi, à propos de l'aide donnée par l'utilisation des rubriques autoévaluatives, trois enseignantes croient qu'elle aide les élèves à Prendre conscience de leur processus d'apprentissage, alors que seulement 25% des élèves ont choisi cet item.

Il nous paraît intéressant de comparer l'idée des enseignantes concernant l'aide apportée par les deux types de rubriques par rapport à l'objectivité chez leurs élèves : si, comme nous avons vu, aucune enseignante n'a répondu que les rubriques de co-évaluations ont aidé leurs élèves à être plus objectifs, la moitié d'entre elles considèrent en revanche que les rubriques d'autoévaluation les ont aidés à être plus objectifs envers eux-mêmes.

Question 8

À propos de la réponse 8 on s'aperçoit qu'il y a vraiment deux perceptions très différentes : trois enseignantes soutiennent que la gêne des élèves par rapport aux rubriques autoévaluatives était surtout due au fait qu'ils ne voulaient pas souligner leurs faiblesses, alors que seulement 34% a répondu ainsi chez les élèves. Deux enseignantes affirment que la gêne de leurs élèves était due au fait qu'ils n'arrivaient pas à être objectifs (seulement 19% ont choisi cet item) et encore selon deux enseignantes ils avaient des difficultés à compléter sérieusement les rubriques, alors que seulement 28% des élèves ont eu cette perception. En revanche seulement une enseignante a ressenti que pendant la performance les élèves étaient trop agités pour se souvenir de son déroulement et arriver à compléter convenablement leur rubrique d'autoévaluation, contre plus de la moitié des élèves (51%) qui considèrent que c'est l'agitation qui les a le plus gênés.

À propos des rubriques autoévaluatives aussi, exactement comme il s'était produit pour les rubriques de co-évaluation, aucune enseignante n'a considéré les deux items sur la gêne des élèves concernant le fait que les rubriques n'étaient pas ensuite assez exploitées (ces deux items ont en revanche été cochés par presque 60% des élèves !). Aucune enseignante n'a non plus ressenti leur crainte à paraître prétentieux en mettant en évidence leur bon niveau, alors que 34% des élèves ont déclaré avoir ce souci. On observe un autre écart considérable : seulement 34% des élèves déclarent avoir été gênés par le fait de souligner leurs faiblesses. Ce pourcentage ne reflète pas le ressenti des enseignantes, en effet, trois sur quatre ont eu l'impression que leurs élèves avaient du mal à mettre en évidence leurs faiblesses.

Questions 9, 9.1 et 9.2

Avec la question 9 nous voulions savoir des enseignantes si l'utilisation des rubriques avait changé leur attitude envers la correction et la gestion des erreurs : trois d'entre elles ont répondu Oui, ce qui montre un important accord, et une certaine cohérence, entre les élèves (87% ont répondu que les rubriques ont changé leur attitude) et leurs enseignantes.

Dans ce deuxième questionnaire nous avons voulu enquêter davantage sur la façon dont les enseignantes corrigent et considèrent les erreurs après que nous leur avons fourni nos rubriques évaluatives. Les questions ouvertes 9.1 et 9.2, qui ont justement cet objectif, nous montrent que les enseignantes aussi ont fait un grand travail métacognitif et ont beaucoup évolué dans leur démarche évaluative : à côté de la seule enseignante qui répond n'avoir rien modifié dans sa façon de corriger et gérer l'erreur et qui déclare ouvertement « Parce que je ne donne pas d'importance à l'évaluation pendant le cilil » (il s'agit de l'enseignante qui lors du premier questionnaire nous avait avoué ne jamais prendre en considération la dimension linguistique de l'EMILE), il y a une enseignante qui dit que maintenant elle apprécie davantage les travaux de ses élèves car elle se rend compte de leurs efforts et de leur volonté et une autre enseignante qui souligne que l'évaluation à travers nos rubriques lui a permis de comparer ses attentes avec celles de ses élèves, ce qui a donné la possibilité de créer un tableau des compétences pour chaque élève le rendant plus conscient de ses points forts et de ses faiblesses. Mais il y a encore une enseignante qui, avec sa réponse, nous a donné la preuve qu'elle a compris l'un de nos objectifs principaux : « J'ai toujours tenu compte des erreurs de langue dans l'évaluation des étudiants dorénavant je distingue mieux les erreurs et leur importance ». Voilà pourquoi déjà avec notre premier questionnaire, et en particulier avec la question 21, nous avons voulu attirer l'attention des enseignantes sur l'importance de catégoriser les erreurs pour comprendre leur gravité par rapport

à l'esprit EMILE, de décider lesquelles sont tolérables, ou encore de comprendre lesquelles demandent une réflexion et une analyse particulières. Apparemment notre idée de faire réfléchir les enseignantes dès le début sur les différents types d'erreurs a contribué à atteindre notre but en les aidant ensuite à mieux utiliser nos rubriques avec leurs élèves.

Les réponses ouvertes à la question 9.2 sur la façon de corriger des enseignantes nous donnent la preuve qu'elles appliquent désormais, en général, les démarches de l'évaluation formatrice : elles déclarent corriger «attraverso il confronto e la riflessione sull'errore⁴¹» ou affirment «Ascolto con attenzione, pongo delle domande e valuto tutto l'insieme, premiando l'impegno e i progressi⁴²».

Questions 10 et 10.1

À travers la question 10 nous voulions comprendre si l'utilisation des rubriques a aussi changé leur attitude envers l'évaluation dans le sens de la notation, nous donne les mêmes réponses que la question 9 : elle nous apprend, en effet, que trois enseignantes ont changé leur attitude et qu'une enseignante continue à utiliser son ancienne démarche. Mais cette question est surtout importante si on la compare à la question 11 du questionnaire des élèves, où 77% ont répondu qu'ils considèrent que l'évaluation n'a pas besoin de notes pour être efficace en termes d'apprentissage.

Les réponses à la question ouverte 10.1. démontrent encore une fois que les enseignantes qui ont participé à notre enquête se sont mises en discussion et ont beaucoup réfléchi sur l'évaluation des deux dimensions de l'EMILE. En effet, une enseignante déclare : « Je tiens plus compte des compétences linguistiques qu'auparavant dans la note » (ce qui respecte la nouvelle tendance à donner plus d'importance à la dimension linguistique de l'EMILE). Une autre enseignante croit qu'elle est devenue plus objective dans l'évaluation et la troisième, à propos de l'utilisation de nos rubriques, déclare : «Ha reso più chiaro il meccanismo della valutazione, delle competenze a livello lessicale e grammaticale di ciascun alunno⁴³». Ces enseignantes de disciplines ont donc compris que l'EMILE a aussi la dimension linguistique et qu'il faut en tenir compte dans l'enseignement, ainsi qu'en ce qui concerne l'évaluation. Le fait qu'une des enseignantes refuse

⁴¹ « à travers la comparaison et la réflexion sur l'erreur ».

⁴² « J'écoute avec attention, je pose des questions et j'évalue l'ensemble, en récompensant les efforts et les progrès ».

⁴³ « Elle a rendu plus clair le mécanisme de l'évaluation, des compétences au niveau du lexique et de la grammaire de chaque élève ».

l'aspect linguistique et déclare « je donne la notation sur l'histoire pas sur le français » reflète tout à fait la réalité de l'EMILE où il existe encore des enseignants qui restent très concentrés, parfois trop, sur leur discipline.

Questions 11 et 11.1

Avec la question 11 nous demandons directement aux enseignantes si selon elles l'utilisation des rubriques a contribué à développer une conscience métacognitive chez leurs élèves : déjà avec le premier questionnaire nous avons commencé à enquêter sur l'opinion de l'évaluation aussi bien chez les élèves que chez leurs enseignantes afin que tout le monde réfléchisse à ce sujet. Les réponses ouvertes démontrent que généralement ils se sont tous fait une opinion personnelle, sérieuse et cohérente. Cette cohérence on la retrouve dans les résultats de cette question 11 (la 10 dans le questionnaire des élèves), en effet ici trois enseignantes ont répondu Oui, ce qui correspond au 77% des Oui chez les élèves.

À la question ouverte 11.1., à part la réponse de l'enseignante "sceptique" qui affirme « En effet je n'est pas observer ce résultat », les autres enseignantes nous ont donné des explications très intéressantes : l'une soutient que les élèves se sont rendus compte de la complexité de l'évaluation, une autre enseignante affirme «Perché l'errore è diventato strumento di riflessione e non solo di frustrazione⁴⁴». Une enseignante résume l'effet que selon elle l'utilisation des rubriques a eu sur ses élèves et souligne l'aspect que nous venons d'évoquer à propos de la question 9.1, soit la catégorisation des erreurs : « Oui parce qu'ils ont été obligés de classer les erreurs et celles de leurs camarades. Ils sont plus conscients des fautes qu'ils commettent et leur esprit critique s'est développé » (cette déclaration est confirmée par les élèves à la réponse 12 de leur questionnaire).

Question 12

La question 12 aborde à nouveau l'importance de discuter en petits groupes et nous avons demandé aux enseignantes si l'utilisation des rubriques leur avait donné l'occasion d'organiser des discussions : la situation semblerait plus positive que celle manifestée par les élèves à la question 9 de leur questionnaire, mais elle n'est pas encore satisfaisante. Aucune enseignante n'a

⁴⁴ « Parce que l'erreur est devenue un instrument de réflexion et non seulement de frustration ».

répondu Toujours, seulement deux ont répondu Souvent et les deux autres se partagent entre Parfois et Rarement.

Questions 13 et 13.1

Avec la question 13 nous avons demandé aux enseignantes si pendant leurs cours elles ont donné une place considérable à l'analyse des erreurs mises en évidence dans les rubriques. Les résultats sont absolument cohérents avec l'insatisfaction manifestée par les élèves aux questions 6, 8 et 16. Seulement une enseignante affirme lui avoir donné Toujours une place considérable, une autre répond Souvent. Mais la majorité des enseignantes admettent ne dédier que Rarement assez de temps à l'analyse des erreurs.

Pourtant, à la question ouverte 13.1, toutes les enseignantes montrent qu'elles ont bien compris la démarche à suivre concernant l'analyse des erreurs, l'une s'est appuyée sur la collaboration des élèves pour corriger les erreurs, une autre a préféré demander l'aide du collègue de français pour ensuite mieux analyser les erreurs en classe et deux enseignantes ont décrit un travail très pointu et efficace : « En écrivant au tableau les erreurs fréquentes en respectant leur typologie. J'ai aussi essayé de les faire réfléchir sur la gravité de l'erreur ou le contraire en fonction du niveau de langue, B1, de la classe » ou encore «La compilazione delle rubriche ha permesso di evidenziare errori più frequenti, errori di pronuncia e di struttura grammaticale... riflettendo su di essi è stato possibile focalizzare l'attenzione e limitarne la frequenza⁴⁵». Peut-être que les enseignantes EMILE qui ont répondu à notre questionnaire ne consacrent pas assez de temps à l'analyse des erreurs, mais la qualité de leur analyse semble compenser le manque de quantité !

Question 14

La question 14 rappelle les questions 14 et 17 du questionnaire des élèves et elle concerne la collaboration entre l'enseignant EMILE et son collègue de L2. Nous avons demandé aux enseignantes EMILE si elles avaient transmis les rubriques complétées pendant leurs cours à leurs collègues de français afin qu'ils puissent les analyser. Les résultats reflètent la situation décrite par les élèves, en effet, ici aussi les enseignantes se sont surtout partagées, à deux à deux, entre

⁴⁵ « L'élaboration des rubriques a permis de mettre en évidence les erreurs les plus fréquentes, des erreurs de prononciation et de la structure grammaticale... en réfléchissant sur ces erreurs il a été possible de focaliser l'attention et en limiter la fréquence ».

Souvent et Parfois : à la réponse 17 les élèves aussi ont répondu Souvent, 32% et Parfois, 30%, le restant 38% se partageant entre Toujours, Jamais et Rarement.

Questions 15, 15.1 et 15.2

À travers la question 15 nous nous sommes renseignée si les enseignantes EMILE ont demandé à leur collègue de français d'utiliser les rubriques lors des performances orales pendant ses cours : là aussi elles se sont parfaitement partagées, deux affirment l'avoir demandé, les deux autres non. Ces résultats expliquent les données de la question correspondante du questionnaire des élèves, la question 14, où l'on retrouve la même situation, soit 47% Non et 53% Oui.

Les réponses ouvertes 15.1 et 15.2 nous fournissent des informations intéressantes sur certaines difficultés d'ordre pratique qui entravent cette collaboration : parfois les collègues sont des remplaçants ou n'ont pas assez d'expérience pour gérer leurs cours et en même temps collaborer. Il y a aussi des raisons liées à la programmation en début d'année qui rend ensuite compliquée l'adoption "officielle" de nouvelles rubriques évaluatives ou encore la difficulté d'une collaboration avec les professeurs de langue qui ne connaissent pas assez l'esprit EMILE et démontrent l'erreur. L'enseignante "moins EMILE" nous a souvent dit que les rubriques étaient trop difficiles pour les élèves défavorisés de son école, mais en réalité nous avons découvert que pendant longtemps elle n'avait pas pris le temps de les regarder avec attention et qu'elle avait l'habitude de ne consacrer à l'EMILE que quelques cours à la fin de l'année scolaire. Comme nous avons déjà affirmé, nous considérons que son opinion est toutefois très importante, car elle est représentative de ces enseignants EMILE très critiques envers cette méthodologie.

Question 16

Avec la question 16 nous avons demandé aux enseignantes si, selon elles, nos rubriques pourraient faciliter une collaboration avec leurs collègues de langue et représenter un utile trait d'union : trois d'entre elles ont répondu Oui, l'enseignante sceptique estime que les rubriques n'aident pas à créer cette collaboration. Leurs réponses confirment encore une fois la vision des élèves qui, à leur question 18, ont répondu 64% Oui et 36% Non.

Questions 17 et 17.1

À la question 17 toutes les enseignantes se montrent d'accord et affirment que nos rubriques les ont aidées à prendre en considération et à évaluer la dimension linguistique de l'EMILE : il s'agissait de l'un des objectifs principaux que nous nous étions posés avec ce travail de recherche.

Les réponses à la question ouverte 17.1 ont donné des explications très intéressantes qui prennent en compte des aspects fondamentaux pour l'approche EMILE : selon une enseignante, par exemple, nos rubriques représentent un outil qui facilite la tâche de l'évaluation linguistique de l'EMILE, une autre enseignante déclare que c'est surtout le côté encourageant, et même ludique, de nos rubriques qui l'a aidée à mieux évaluer la dimension linguistique. Il nous paraît utile de citer une enseignante qui répond : «Perché pongo al centro l'efficacia del messaggio, piuttosto che la rigidità della correttezza⁴⁶». Cette réponse, en particulier, montre que l'enseignante a compris le véritable esprit de nos rubriques. En plus, en l'appréciant elle a appliqué l'un des principes fondamentaux de l'EMILE, soit que la compétence communicative compte plus que la correction de la langue et qu'il faut tenir compte des erreurs seulement si elles empêchent la compréhension du message.

Nous croyons qu'en général toutes les enseignantes qui ont participé à notre projet avaient un esprit très ouvert et qu'elles étaient prêtes à "révolutionner" leur démarche évaluative, en adoptant des instruments inconnus comme nos rubriques et en acceptant de collaborer en pleine confiance.

Question 18

Nous tenions beaucoup à ce que l'esprit encourageant et coopératif de nos rubriques soit bien clair à tous les élèves, pour cette raison avec la question 18 nous avons voulu savoir si les enseignantes l'avaient explicité davantage après l'envoi de notre mél à chaque élève : seulement une enseignante a répondu ne pas s'être occupée de parler de cet aspect avec ses élèves. Leurs réponses confirment tout à fait les données de la réponse correspondante dans le questionnaire des élèves : à la réponse 19, en effet 79% ont répondu Oui et 21% ont répondu Non.

⁴⁶ « Parce qu'elles mettent l'accent sur l'importance de l'efficacité du message, plutôt que sur la rigidité de la correction de la forme ».

Question 19

Pour connaître le type d'atmosphère qui s'était créée en classe pendant l'utilisation de nos rubriques évaluatives, nous avons posé la même question aux deux groupes expérimentaux, celui des élèves et celui des enseignants. La question était la même, mais la façon de recueillir les données a été un peu différente. Dans le chapitre précédant nous avons vu qu'à la question 20 pour 91% des élèves l'atmosphère était plutôt sereine, rassurante et coopérative. Les réponses à la question 19 du questionnaire des enseignantes montrent que deux enseignantes ont donné le maximum des points, 5/5, concernant la sérénité de l'atmosphère, pour une enseignante elle atteint 4/5 et l'enseignante "sceptique" juge l'atmosphère dans sa classe plutôt négative, en plaçant le curseur sur 2/5. Nous remarquons la même répartition des résultats aussi par rapport à une atmosphère rassurante ou menaçante, alors que les réponses par rapport à une atmosphère compétitive plutôt que coopérative donnent des résultats différents : aucune enseignante ne considère que l'atmosphère soit totalement coopérative, mais les quatre enseignantes se partagent deux à deux sur les curseurs 3/5 et 4/5.

Même si nous avons choisi une organisation plus articulée pour les réponses données par les enseignantes, nous estimons que les opinions des deux groupes reflètent une réalité assez proche (surtout si on considère que l'expression « plutôt » dans les items des réponses des élèves les rend assez nuancés).

Questions 20 et 21

Ces deux questions ouvertes enquêtent sur l'opinion des enseignantes par rapport aux aspects positifs et négatifs liés à l'utilisation des rubriques. À la question 20 trois enseignantes ont mis en évidence que nos rubriques ont favorisé aussi bien chez elles que chez leurs élèves la métacognition et une utile prise de conscience à propos de l'évaluation. L'une d'entre elles a bien résumé le concept : « Le prise de conscience réciproque d'avoir encore à apprendre et la fonction stimulante de cette expérience de passer d'observé à observateur et vice versa. Petit à petit "les correcteurs" ont amélioré leurs compétences ». La quatrième enseignante a considéré comme aspect positif des rubriques surtout le fait que les élèves étaient invités à trouver les éléments positifs dans les performances des camarades, ce qui présuppose qu'ils devaient apprendre à être plus solidaires, objectifs, oublier la jalousie et la compétition malhonnête.

À propos des aspects les plus négatifs de nos rubriques, à la question 21, deux enseignantes regrettent que l'utilisation des rubriques demande du temps et qu'elles ne passent pas assez d'heures par semaine avec leurs élèves pour pouvoir les exploiter comme elles voudraient. Les deux autres affirment que certains élèves n'ont pas complètement compris la fonction des rubriques évaluatives ou encore que parfois les élèves perdaient la concentration, ce qui ralentissait la correction et qu'il est arrivé aussi que le débat né des rubriques devenait chaotique.

Question 22

Les progrès des élèves dans leur compétence communicative ont toujours été un aspect fondamental dans la conception de notre projet ainsi que dans l'élaboration de notre enquête, mais alors qu'avec le premier questionnaire nous voulions savoir si les enseignantes jugeaient qu'ils avaient progressé dans leur compétence communicative en français grâce à l'EMILE, avec la question 22 de ce deuxième questionnaire nous avons centré le discours sur nos rubriques évaluatives. En effet, nous leur avons posé la question si elles estiment que la réflexion impliquée précisément par les rubriques a contribué à faire progresser les élèves dans leur compétence communicative : les enseignantes se sont montrées assez positives, une enseignante estime même que les rubriques ont Considérablement contribué, deux ont répondu Assez et l'enseignante "sceptique" s'est limitée à Un peu.

Nous rappelons que dans le premier questionnaire nous avons aussi demandé aux enseignantes EMILE quelles étaient les impressions de leurs collègues de langue par rapport aux progrès et, surtout, que nous avons posé trois questions, dont une ouverte, aux élèves pour pouvoir ensuite comparer leurs ressentis avec ceux de leurs enseignantes.

Question 23

Avec la 23 nous sommes revenue à une ancienne question que nous avons posée dans le premier questionnaire, aussi bien chez les élèves que chez les enseignantes, sur l'aisance à intervenir à l'oral pendant les cours EMILE. Nous avons exprimé à plusieurs reprises notre idée sur l'importance de faire toujours sentir à l'aise les élèves pendant les cours EMILE pour leur permettre de prendre plus facilement, et spontanément, la parole. De même, nous avons souvent souligné que les enseignants devraient se montrer particulièrement tolérants envers les erreurs

linguistiques en évitant d'interrompre les élèves à l'oral, à moins que le message ne soit incompréhensible. Il est intéressant de comparer ici les réponses des enseignantes à distance de trois ans pour vérifier si elles ont changé d'idée : deux répondent aujourd'hui Assez et une répond Un peu exactement comme il y a trois ans, et la donnée Pas du tout d'il y a trois ans, s'est même transformée aujourd'hui en Considérablement.

Apparemment depuis le début de notre projet il y a eu des progrès aussi par rapport à l'atmosphère en classe, ce qui permet aux élèves d'utiliser la langue française d'une façon plus pragmatique pour communiquer un message, sans se sentir bloqués par la peur des erreurs liées à la forme.

Question 24

Cette question ouverte nous a servi pour comprendre si l'opinion des enseignantes EMILE sur l'évaluation avait évolué depuis le début de leur collaboration à notre projet : nous sommes consciente qu'elles ne pouvaient exprimer dans leurs réponses à cette question 24 qu'un aperçu de leur idée sur une évaluation "idéale" en EMILE, mais nous estimons que les quelques mots qu'elles ont utilisés sont tout à fait représentatifs.

L'enseignante "sceptique" débute en avouant qu'elle ne le sait pas, mais qu'elle croit que peut-être il faudrait que deux professeurs collaborent dans l'observation de la classe : sa réponse est cohérente avec ce qu'elle a toujours affirmé, à savoir qu'elle ne considère et n'évalue pas du tout la dimension linguistique de l'EMILE, ce qui lui fait probablement croire que l'évaluation idéale en EMILE exige la présence d'un enseignant de L2. Une enseignante affirme que l'évaluation "idéale" en EMILE doit tenir compte de toutes les compétences et elle cite celles disciplinaires, méthodologiques et linguistiques, alors qu'une autre enseignante déplace le focus en estimant que pour être considérée comme "idéale" l'évaluation en EMILE doit tenir compte de l'efficacité communicative plutôt que de la correction de la forme. Une dernière réponse anticipe le moment de l'évaluation : «*Complessa ed esauriente, dovrebbe considerare la scelta dell'argomento e l'abilità di selezionare e organizzare le fonti, nonché le abilità dei singoli durante le esposizioni*⁴⁷». Cette enseignante ne considère pas l'évaluation seulement par rapport à une performance, mais elle voit l'élève dans un rôle plus actif qui commence quand il choisit un argument, sélectionne et

⁴⁷ « *Complexe et exhaustive, elle devrait considérer le choix de l'argument et l'habileté de sélectionner et organiser les sources, ainsi que les habiletés de chaque élève lors des performances* ».

organise les sources. Effectivement la méthodologie EMILE présuppose une participation active de la part des élèves qui ne peuvent pas se limiter à répéter ce qu'ils ont lu dans les livres et qu'ils ont entendu de leur enseignant en classe. Le matériel et la documentation doivent être créés et ce n'est pas le rôle exclusif de l'enseignant, mais le fruit d'une véritable collaboration.

Malgré la concision de ces réponses, nous estimons que les quatre enseignantes ont toutes abordé des arguments fondamentaux de l'EMILE et elles ont prouvé que pendant ces années elles ont beaucoup réfléchi et évolué au sujet de l'évaluation : lors de nos premières rencontres leurs idées n'étaient pas aussi claires.

Question 25

Cette question reprend la 21 et la 21.1 (et d'une certaine façon aussi la 11, la 12 et la 12.1) du deuxième questionnaire des élèves et elle confirme ce que la majorité de leurs opinions ont démontré, soit une importante prise de conscience sur l'évaluation. Dans le groupe expérimental des élèves 92% ont affirmé être d'accord, après l'utilisation de nos rubriques, que l'évaluation devrait avant tout les aider à mieux apprendre et dans leurs réponses ouvertes ils ont montré une grande lucidité à cet égard. Toutes les enseignantes EMILE aussi se disent d'accord avec cette idée et elles soulignent surtout l'utilité de l'évaluation concernant la métacognition : « Plus que la note en soi compte le fait que chaque élève se rende compte de ses points forts, de ses faiblesses et de ses progrès et qu'il soit motivé à développer ses compétences ». Nous paraît particulièrement intéressante la réponse d'une autre enseignante qui ajoute, entre autre, que les rubriques ne sont pas utiles qu'aux élèves, mais aux enseignants aussi : « Le rubriques rappresentano un'opportunità sia per gli studenti che per gli insegnanti, perciò dovrebbero essere diffuse per favorire la consapevolezza che la valutazione meditata e ragionata permette di correggere più efficacemente i propri errori⁴⁸ ». Nous croyons que cette réponse résume très bien l'utilité de l'évaluation formatrice et l'esprit avec lequel nous avons créé nos rubriques évaluatives.

Commentaires (suggestions, problématiques, idées, etc.)

⁴⁸ « Les rubriques représentent une opportunité aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants, elles devraient donc être diffusées pour favoriser la conscience que l'évaluation réfléchie et raisonnée permet de corriger plus efficacement ses erreurs ».

Dans leurs commentaires les enseignantes ont exprimé d'intéressants conseils pratiques, comme par exemple, celui de mettre en ligne les rubriques pour économiser le papier ou celui d'organiser une rencontre où les enseignants EMILE et les enseignants de langue puissent se confronter. En plus de l'enseignante qui se dit même honorée de participer à ce projet de doctorat et d'avoir l'intention de continuer à enseigner avec la méthodologie EMILE, une autre enseignante a exprimé tout son enthousiasme et son intention d'utiliser les rubriques aussi dans le futur, ce qui nous semble une bonne intention : « Je trouves que ce travail d'évaluation avec les rubriques a été très utile aussi bien pour moi que pour mes élèves. [...] J'ai remarqué que cette année dans les autres classes sans même avoir les rubriques sous les yeux je faisais spontanément une distinction entre les erreurs et j'en tenais compte dans l'évaluation chose que précédemment je ne le faisais pas forcément ». Nous estimons que sa dernière considération est aussi remarquable : cette enseignante semble avoir déjà tellement "assimilé" les rubriques qu'elle est en mesure d'évaluer selon leur esprit, même sans les consulter.

2. Conclusion partielle

Avec ce deuxième questionnaire nous avons voulu connaître l'opinion des enseignantes EMILE face aux nouvelles démarches évaluatives qu'elles ont commencées à utiliser lors des performances orales. Nous voulions aussi comparer leurs ressentis avec ceux des apprenants par rapport à l'utilisation de nos rubriques. En effet, plusieurs questions étaient identiques dans les deux questionnaires adressés à nos deux groupes expérimentaux. Nous avons enquêté sur leurs points de vue respectifs concernant l'aide ou la gêne occasionnées par les rubriques. L'analyse des données a montré, à quelques exceptions près, une certaine correspondance.

Nous avons voulu comprendre si, depuis le début de leur participation à notre projet, les enseignantes avaient réfléchi sur l'évaluation et éventuellement modifié leur attitude envers la correction et la gestion des erreurs. Nous leur avons aussi demandé si, grâce à l'utilisation des rubriques, elles avaient commencé à donner plus de place à la réflexion sur les erreurs linguistiques et à l'analyse de leur origine. Même si elles admettent ne pas arriver à leur consacrer assez de temps (ce qui explique la relative insatisfaction des élèves qui affirment que les rubriques n'étaient pas toujours assez exploitées), les résultats montrent que les enseignantes ont beaucoup évolué dans leurs démarches et qu'il y a une grande prise de conscience de leur part sur l'importance du moment de l'évaluation. Toutes les enseignantes estiment que l'évaluation est aussi une occasion qui permet aux élèves de développer leurs habiletés métacognitives. D'après

leurs réponses ouvertes, il s'avère, qu'en général, elles utilisent les démarches de l'évaluation formatrice et aident leurs élèves à réfléchir et à se rendre compte aussi bien de leurs difficultés que de leurs points forts. Les deux groupes expérimentaux des enseignantes et des élèves partagent l'opinion que les rubriques évaluatives ont contribué à développer cette conscience métacognitive. La majorité des enseignantes et des élèves sont d'accord avec l'idée que l'évaluation n'a pas besoin de notes pour être efficace.

Elles ont aussi exprimé l'idée que nos rubriques évaluatives les ont aidées à mieux distinguer les erreurs et leur importance, rendant leurs évaluations plus objectives. Notre projet a, en tout cas, fait prendre conscience à toutes les enseignantes qu'en EMILE il y a une composante aussi importante que celle de leur discipline, soit la dimension linguistique de cette méthodologie (même si une enseignante semble continuer à refuser de la prendre en considération).

Étant donné qu'il représentait un objectif fondamental de notre projet, cela nous a paru très important de vérifier si nos rubriques avaient concrètement aidé les enseignantes EMILE à prendre en considération la dimension linguistique de l'EMILE en les soulageant un peu du "poids" de l'évaluation. Elles ont toutes répondu affirmativement. Dans les réponses ouvertes une enseignante a, par exemple, affirmé qu'elles lui ont facilité la tâche de l'évaluation, une autre a même abordé un principe fondamental de l'EMILE en spécifiant que nos rubriques l'ont aidée, car elles mettent l'accent sur la transmission du message plutôt que sur la rigidité de la correction linguistique.

Concernant l'éventuelle collaboration entre les enseignantes EMILE et leurs collègues de français, il paraît qu'elle n'est pas systématique, car elle implique un certain nombre de difficultés pratiques et d'ordre administratif. Elles affirment ne pas avoir toujours partagé les rubriques complétées pendant les cours EMILE avec leurs collègues de français pour qu'ils puissent les analyser davantage, ni les avoir fait utiliser directement par leurs collègues pendant les cours de langues traditionnels. Pourtant trois enseignantes sur quatre sont convaincues que ces rubriques pourraient faciliter cette collaboration et représenter un utile trait d'union.

Nous avons exprimé plusieurs fois notre souci d'encourager les élèves et de faire en sorte qu'ils vivent le moment de l'utilisation des rubriques avec un esprit ludique : trois enseignantes se sont montrées sensibles à ce sujet et ont déclaré avoir davantage rassuré leurs élèves. À ce propos nous avons aussi demandé aux enseignantes leurs impressions concernant l'atmosphère en classe et les résultats ont été assez positifs.

Avec les dernières questions nous avons voulu tirer les conclusions de ce projet : nous avons posé des questions ouvertes pour connaître leurs opinions sur les points positifs et négatifs de l'utilisation des rubriques et si elles avaient contribué à faire progresser les élèves dans leur compétence communicative, les faisant sentir plus à l'aise à prendre la parole. Les enseignantes ont donné des réponses plutôt positives, soulignant que même si leur utilisation demande beaucoup de temps, les rubriques ont contribué à développer une conscience métacognitive et cela non seulement chez les élèves, mais aussi chez les enseignants. Les enseignantes sont également assez positives par rapport à la contribution des rubriques en ce qui concerne les progrès des élèves dans leur compétence communicative et leur aisance à prendre la parole.

À la fin du questionnaire nous avons cherché une dernière preuve de la prise de conscience des enseignantes à l'égard de l'évaluation en EMILE et des démarches de l'évaluation formatrice en leur posant des questions qui méritaient un certain développement. Elles arrivent à nous donner une synthèse tout à fait satisfaisante sur l'opinion des enseignantes : elles démontrent, encore une fois, avoir beaucoup réfléchi et, par conséquent, avoir énormément évolué dans leurs pratiques évaluatives.

QUATRIÈME PARTIE

**Expérience sur le terrain :
simulation d'un cours EMILE avec les futurs enseignants
de Ligurie**

Les cours de méthodologie sur l'évaluation en EMILE donnés aux futurs enseignants

Vers la fin de notre doctorat notre co-directrice de thèse, Madame Elisa Bricco de l'Université de Gênes, nous a offert l'occasion de nous occuper, à l'intérieur de la Formation méthodologique organisée par le MIUR, des cours sur l'évaluation adressés aux futurs enseignants EMILE de la Ligurie.

Nous décrirons dans cette partie l'esprit et l'organisation de nos cours, tenus à Gênes et à Savone, nos choix méthodologiques et ceux concernant les épreuves pour leur évaluation finale. En vous présentant le déroulement des cours nous donnerons aussi une grande place aux réactions et aux remarques des enseignants, utiles pour comprendre leurs opinions sur l'EMILE et sur l'évaluation. Dans les paragraphes consacrés à décrire les deux cours, nous rapporterons également certaines de leurs réflexions publiées dans le forum et qui témoignent d'aspects particulièrement significatifs en référence à l'EMILE (nous y avons aussi mis en évidence l'évolution dans les compétences des enseignants en matière l'évaluation en EMILE). Comme nous le verrons ces réflexions font partie, tout comme l'élaboration d'une rubrique évaluative, des épreuves finales que nous avons demandées aux enseignants.

1. Présentation du cours

Nous avons décidé d'appliquer à nos cours un véritable "esprit EMILE" afin que ces futurs enseignants vivent le plus concrètement possible une expérience qui reflète cette méthodologie. Nous avons donc structuré nos cours non pas comme une simple transmission de notre part, ce qui aurait laissé les enseignants/apprenants plutôt passifs, mais comme un travail collaboratif. Notre but était celui de faire en sorte que, à travers une réflexion collective, les enseignants aient le maximum d'informations utiles pour découvrir par eux-mêmes quelle évaluation pourrait être la plus efficace et adaptée à l'EMILE.

Quand nous les avons informés sur l'orientation que nous avons choisie pour le cours, les enseignants se sont montrés tout de suite très positifs et disponibles à satisfaire nos attentes, et donc à participer activement, collaborer entre eux, réfléchir sur eux-mêmes et sur leur rôle d'enseignants appelés à la difficile tâche d'évaluer en EMILE. Notre idée était de proposer un

exemple "concret" de cours EMILE à travers lequel accompagner les enseignants/apprenants à raisonner au sujet de l'évaluation et de l'autoévaluation. Notre démarche voulait, en effet, avant tout développer davantage leurs stratégies métacognitives et aussi enclencher une réflexion personnelle pour les rendre de plus en plus autonomes en matière d'évaluation (cela aussi répond à un des principes fondamentaux de la méthodologie EMILE, soit le développement de l'autonomie). Plusieurs enseignants ont compris les raisons de notre démarche et l'ont commentée dans le forum. À titre d'exemple nous citerons la réflexion d'un enseignant de Savone :

Prima di tutto volevo anch'io accodarmi a quanti hanno evidenziato l'efficacia dell'intervento della docente, che ha reso la lezione molto proficua attraverso un metodo dialogato che ha stimolato decisamente la riflessione attraverso vari spunti proposti ma lasciati volutamente "aperti". [...]. Devo dire che, personalmente, sono stato stimolato a riflettere in particolare, grazie ai suggerimenti dati dalla docente, sul tema dell'autovalutazione e sulla necessità che il momento (auto)valutativo diventi un momento formativo da integrare nello svolgimento del compito richiesto all'allievo. [...]⁴⁹.

Lors du cours nous avons aussi présenté aux enseignants notre proposition pour leur évaluation de ce module, qui consistait en la publication dans le forum de deux réflexions (concernant l'évaluation en EMILE, sur leur expérience personnelle ou sur notre cours) et à l'élaboration d'une rubrique évaluative avec des échelles descriptives analytiques. Nous leur avons choisi ce type de rubrique, car, comme expliqué pendant la leçon, elle est la plus exhaustive et utile aux élèves. Notre intention était bien sûr de recueillir des produits à évaluer pour notre module, mais surtout de faire en sorte que les futurs enseignants EMILE élaborent une rubrique suffisamment complète pour qu'ils puissent ensuite s'en servir en classe.

⁴⁹ « Tout d'abord, je voudrais également m'associer à ceux qui ont souligné l'efficacité de l'intervention de l'enseignante, qui a rendu la leçon très fructueuse à travers une méthode dialoguée qui a fortement stimulé la réflexion à travers différents points proposés mais délibérément laissés "ouverts". [...]. Je dois dire que, personnellement, j'ai été incité à réfléchir en particulier, grâce aux suggestions données par l'enseignante, sur le thème de l'autoévaluation et sur la nécessité que le moment (auto)évaluatif devienne un moment de formation à intégrer dans le développement de la tâche demandée à l'élève. [...] ».

2. Structure du cours

Nous avons d'abord organisé un moment de réflexion préliminaire où individuellement les enseignants devaient répondre par écrit à des questions générales sur l'évaluation. L'idée de cette activité nous est venue de la nécessité d'avoir un aperçu de leurs prérequis, mais notre intention était surtout celle de pouvoir ensuite vérifier si, à la suite de notre cours et de leurs travaux sur l'évaluation, leurs opinions avaient évolué. Comme nous venons de l'écrire, parmi les épreuves finales pour notre module, nous avons prévu, en effet, que les enseignants publient dans leur forum deux réflexions, ce qui nous aurait justement donné cette occasion de vérifier une éventuelle évolution. Pour cette première activité nous avons invité les enseignants à compléter une fiche avec les questions suivantes :

- Qu'est-ce que c'est pour vous l'évaluation ? Quels concepts y associez-vous ?
- Quels types d'évaluation connaissez-vous ?
- Est-ce que vous utilisez des rubriques pour évaluer vos élèves à l'écrit et à l'oral ? Si vous ne les utilisez pas, pensez-vous qu'elles pourraient vous aider à mieux évaluer ?
- Décrivez un type d'activité que vous organisez avec vos élèves en classe.

Nous avons fait le choix de leur présenter notre PowerPoint seulement vers la fin du cours et de leur donner le moins possible d'informations sur l'évaluation en EMILE pour qu'ils arrivent effectivement à une réflexion tout à fait personnelle. Nous considérons fondamental que les enseignants s'interrogent, développent davantage leur conscience métacognitive à ce sujet et se confrontent entre eux.

Après cette première réflexion individuelle, qui ne prévoyait pas une analyse en classe des réponses, nous avons partagé les enseignants en groupes de 4/5 et nous leur avons proposé un petit questionnaire. Notre but était vraiment celui de les faire réfléchir ensemble et se confronter au sujet de l'évaluation en EMILE, sur leur façon de corriger et de gérer l'erreur linguistique à l'oral, sur leur attitude à l'égard de la dimension linguistique VS disciplinaire de l'EMILE, etc. Les questions pour ce travail de réflexion en groupe étaient les suivantes :

- L'évaluation, en général, est un moment fondamental, et souvent critique, de l'action didactique. Pourquoi dans le cas de la méthodologie EMILE se complique-t-il davantage ?
- Serait-il possible de créer aussi pour l'EMILE un Cadre européen commun de référence ou s'avèrerait-il peu exhaustif ?
- En ce qui concerne l'évaluation EMILE, donnez-vous plus de poids à la correction linguistique ou à la transmission du contenu ?
- En EMILE la langue ne représente pas l'objet à apprendre, mais un instrument pour apprendre. Êtes-vous d'accord ? Expliquez.
- Quand estimez-vous qu'un enseignant EMILE puisse ou doive interrompre un élève à l'oral ?
- Quelle place et quelle importance accordez-vous aux deux dimensions de la méthodologie EMILE, celle de la discipline et celle de la langue, quand vous organisez vos cours et lors de l'évaluation ?
- Sauriez-vous donner la définition de assessment of learning, assessment for learning et assessment as learning ?

Ce deuxième bref questionnaire nous a permis de proposer une réflexion supplémentaire, de pouvoir ensuite l'analyser tous ensemble, mais surtout il nous a aussi donné l'occasion de familiariser les enseignants avec les rubriques évaluatives que nous avons créées spécifiquement pour ce travail en groupe. Nous leur avons donc expliqué les objectifs de cette activité et nous leur avons explicité notre intention de la rendre particulièrement "authentique" : en co-évaluant leurs "pairs" (dans leur cas leurs collègues du cours) et en s'auto-évaluant, les enseignants/élèves avaient, en effet, la possibilité d'appliquer concrètement les démarches évaluatives que nous leur expliquerions amplement à la fin du cours. Nos rubriques prévoyaient comme critères par exemple l'habileté à contribuer aux discussions à l'intérieur du groupe, leur contribution à établir et atteindre les objectifs du groupe, leur capacité à exécuter les activités imposées par le groupe, leur habileté à collaborer, à partager leurs idées et à accepter celles des autres, leur capacité d'écoute, etc. Toujours dans un souci d'authenticité et pour permettre aux enseignants de se sentir encore plus impliqués dans cette expérience de simulation d'un cours en "esprit EMILE",

nous leur avons dit que s'ils le souhaitaient, ils pouvaient même utiliser la langue anglaise ou française pour leurs échanges.

Cette activité concluait les activités du matin et pour l'après-midi nous avons prévu d'exploiter leurs réponses pour approfondir la réflexion et introduire les enseignants aux démarches de l'évaluation formatrice en EMILE. Nous avons prévu aussi une sorte de jeu de rôle en anglais où un enseignant jouait le rôle de l'élève interrogé sur le sujet « L'évaluation en EMILE » et un autre jouait celui de l'enseignant : le reste de la classe jouait le rôle des élèves et évaluait leur performance en utilisant nos rubriques. Comme nous l'expliquerons dans les prochains paragraphes cela n'a pas été tout à fait possible dans les deux groupes, car nous avons préféré consacrer du temps à satisfaire plutôt leurs exigences et à répondre à leurs interrogations.

Avec les deux groupes, en tout cas, nous avons fait en sorte que les enseignants expriment leurs idées sur la méthodologie EMILE et sur l'évaluation avant de leur exposer nos théories plus dans le détail, en évitant ainsi le plus possible de les influencer. Seulement dans un deuxième temps nous avons analysé leurs réponses et nous avons approfondi nos considérations.

Vers la fin de notre rencontre nous avons donc présenté notre PowerPoint avec des informations générales sur l'EMILE, mais surtout sur l'application de certaines démarches de l'évaluation formatrice, notamment l'autoévaluation et la co-évaluation. Nous leur avons expliqué pourquoi nous considérons que ces démarches pourraient les aider à résoudre leur difficulté à gérer l'erreur linguistique et à évaluer la dimension linguistique de cette approche. Nous nous sommes appuyée sur les compétences que nous avons acquises grâce aux théories que nous avons étudiées le long de notre doctorat de recherche et sur les données recueillies avec notre enquête menée dans les classes EMILE Histoire. Les enseignants en général avouaient leur incertitude en ce qui concerne l'aspect linguistique et tout le monde s'est montré particulièrement intéressé aux rubriques évaluatives élaborées pour notre projet de thèse, qui, comme l'on sait, sont justement centrées sur la langue. En effet, ils ont remarqué qu'elles pourraient représenter un utile support dans leurs démarches évaluatives au niveau de la dimension linguistique de l'EMILE.

Les confrontations ont toujours été très constructives, même quand les enseignants exprimaient des idées en contraste avec nos théories ou avec celles de la majorité des autres enseignants. En général ils se sont montrés plutôt ouverts et soucieux d'apprendre, de clarifier leurs idées et de se former une véritable opinion personnelle. Nous commenterons certains aspects intéressants nés de ces confrontations dans les prochains paragraphes dédiés aux remarques à propos des différents groupes de Savone et de Gênes.

Nous présentons, à cet égard, cette réflexion en particulier, car elle résume bien le déroulement de notre cours et témoigne que notre intention a été tout à fait perçue et comprise :

"Ho molto apprezzato l'intervento della docente Sandra Apostolo" sono d'accordo con la collega Cristina, poiché è stato bello poter sperimentare la lezione dialogata, caratterizzata dal confronto sulle principali problematiche che pone la valutazione degli studenti in un percorso Clil. La prof. Apostolo ci ha fornito dei materiali, ha posto dei quesiti e ci ha ascoltati, introducendo via via le teorie degli studiosi della metodologia Clil. Questo ci ha fatto comprendere meglio quali sono le problematiche da affrontare nella valutazione in ambito Clil e che dovremo tener presenti quando passeremo dalla teoria alla pratica. A fine giornata siamo giunti alla conclusione che uno degli obiettivi principali del percorso Clil è l'autonomia dello studente e abbiamo acquisito un messaggio importante: è bene mettere in atto il prima possibile processi di autovalutazione e covalutazione da parte degli studenti. Di particolare rilievo la teoria del "rule forgetting" di Krashen: una lingua si impara meglio quando si dimentica che si sta imparando una lingua. Ed è questo il clima che dobbiamo riuscire a creare e per valutare occorre ricorrere a un task che ci consenta di valutare una pluralità di aspetti: dal problem solving alla capacità di comunicazione, al comportamento individuale e di gruppo. Dunque adottare delle griglie di valutazione contenenti delle rubriche in cui poter verificare separatamente la lingua e la disciplina. Tutti gli specialisti Clil, infatti, dicono che occorre separare le due valutazioni di abilità linguistica e acquisizione del contenuto. Io personalmente non ho svolto alcuna esperienza Clil, per cui farò tesoro di quanto appreso, per costruire e realizzare la mia prima attività Clil nel tirocinio di questo corso⁵⁰.

⁵⁰ « J'ai beaucoup apprécié l'intervention de l'enseignante Sandra Apostolo" je suis d'accord avec ma collègue Cristina, car il a été agréable de pouvoir expérimenter la leçon dialoguée, caractérisée par une confrontation sur les principales problématiques posées par l'évaluation des élèves dans le cadre d'un parcours EMILE. Madame Apostolo nous a fourni des matériaux, elle a posé des interrogations et nous a écoutés, introduisant au fur et à mesure les théories des spécialistes de la méthodologie EMILE. Cela nous a permis de mieux comprendre quels sont les problèmes auxquels nous devons faire face lors de l'évaluation en EMILE et que nous devons garder à l'esprit lorsque nous passerons de la théorie à la pratique. À la fin de la journée, nous sommes arrivés à la conclusion que l'un des principaux objectifs du parcours EMILE est l'autonomie de l'étudiant et nous avons acquis un message important : il convient de mettre en place le plus rapidement possible des processus d'autoévaluation et de co-évaluation entre pairs. Particulièrement importante est la théorie de la "rule forgetting" de Krashen : une langue on l'apprend mieux quand on oublie qu'on est en train d'apprendre une langue. C'est ce climat que nous devons parvenir à créer et pour évaluer nous devons utiliser une tâche qui nous permette d'évaluer une pluralité d'aspects : du problem solving à la capacité de communication, au comportement individuel et en groupe. Adopter donc des grilles d'évaluation contenant des rubriques où l'on peut vérifier séparément la langue et la discipline. Tous les spécialistes de

2.1. Le groupe de Savone : remarques sur les déclarations des enseignants lors du cours en présence et sur leurs réflexions dans le forum

Nous avons commencé notre expérience avec les enseignants de Savone et nous avons immédiatement remarqué qu'ils participaient avec beaucoup d'enthousiasme, mais qu'ils étaient particulièrement inquiets par rapport à notre évaluation de leur module : quand nous leur avons proposé de répondre par écrit à ces quelques questions sur leurs connaissances en évaluation ils nous ont tout de suite demandé si cela faisait partie de leur évaluation finale. De même, ils ont exprimé la même inquiétude quand nous leur avons présenté nos rubriques évaluatives du travail de groupe. Dans les deux cas nous avons dû les rassurer et préciser qu'il s'agissait simplement d'activités pour les inviter à réfléchir et pour qu'ils puissent s'entraîner à évaluer et que, de toute façon, nous avions l'intention d'appliquer un esprit EMILE encourageant dans leur évaluation finale aussi. Après que nous leur avons manifesté nos intentions l'atmosphère parmi les enseignants est devenue de plus en plus sereine. Cela nous a semblé très important de faire passer aux enseignants le message qu'ils doivent faire en sorte de créer une atmosphère détendue pendant leurs cours EMILE et par conséquent nous avons voulu leur donner le bon exemple en les rassurant réellement et en gardant un climat de véritable collaboration. Le message apparemment est passé, comme le témoignent plusieurs réflexions à l'intérieur du forum. À titre d'exemple nous vous présentons ici cette déclaration d'un enseignant :

[...] Concordo ancora con i miei Colleghi che il clima della lezione era veramente positivo e disteso, il docente deve essere preparato ma senza la presunzione di dover imporre la sua materia, solo con la volontà di trasferire le sue conoscenze agli Studenti in un clima sereno e di confronto. Trovo che la Prof.ssa Apostolo abbia incarnato questa modalità di lavoro⁵¹.

Nous devons toutefois souligner que même la disposition de la salle de classe à Savone nous a aidée à créer une bonne atmosphère d'échange et de partage parmi les participants et

l'EMILE disent, en effet, qu'il faut séparer les deux évaluations de la compétence linguistique et de l'acquisition du contenu. Personnellement, je n'ai pas encore eu d'expériences d'enseignement EMILE, donc je vais tirer profit de ce que j'ai appris, pour construire et réaliser ma première activité EMILE dans le cadre du stage de formation ».

⁵¹ « [...] Je suis également d'accord avec mes Collègues que l'atmosphère de la leçon était vraiment positive et détendue, l'enseignant doit être préparé, mais sans présomption de devoir imposer sa matière, seulement avec la volonté de transférer ses connaissances aux étudiants dans un climat serein et de confrontation. Je trouve que Madame Apostolo a incarné ce mode de travail ».

avec nous. En effet, dès le début de notre cours nous avons pu déplacer les tables et les adapter aux différentes activités (travaux en groupe, présentation du PowerPoint, moments de débat, etc.).

Ce groupe nous a paru particulièrement enthousiaste envers cette méthodologie, même s'ils nous ont tout de suite exprimé leur préoccupation par rapport au fait qu'enseigner leur discipline à travers une langue étrangère ralentit beaucoup leurs explications. À cause de cela ils ont affirmé vivre avec la peur constante de ne pas terminer le programme : nous verrons que cela représente aussi un souci pour le groupe de Gênes et nous savons bien que ce ralentissement représente l'une des plus grandes critiques que les enseignants EMILE, enseignants de discipline, font à cette méthodologie.

En ce qui concerne le jeu de rôle, que nous avons prévu en anglais, il s'est déroulé en italien et selon des modalités un peu différentes par rapport à celles que nous avons imaginées : au lieu de suivre le moment de leurs réflexions sur l'évaluation et celui de l'analyse des réponses au deuxième petit questionnaire, il s'est déroulé après la présentation de notre PowerPoint. Une enseignante s'est portée volontaire pour le résumer et les autres participants ont utilisé de rubriques pour évaluer certains aspects de sa performance. Comme nous l'expliquerons dans le prochain paragraphe, cette activité n'a pas été possible dans le groupe de Gênes.

Pendant le cours et en particulier lors de l'analyse de leurs réponses au deuxième questionnaire les enseignants de Savone nous ont donné la preuve qu'ils avaient déjà assimilé beaucoup de notions sur la méthodologie EMILE, mais ils ont avoué que concernant l'évaluation ils avaient beaucoup de difficultés et d'énormes doutes. Aussi bien à l'occasion de notre rencontre, que dans leurs réflexions, les enseignants ont souvent souligné que la complexité de l'évaluation en EMILE représentait justement une très grande inquiétude pour eux (nous verrons que le groupe de Gênes a tout à fait le même ressenti concernant l'évaluation). Dans sa réflexion une enseignante exprime sa prise de conscience au sujet de cette complexité :

Ho molto apprezzato l'intervento della docente Sandra Apostolo ed in seguito mi ha portato a riflettere sulla specificità della valutazione in ambito CLIL. In effetti la valutazione nelle attività CLIL è molto più complessa rispetto a quella di una disciplina tradizionale, [...]»⁵².

⁵² « J'ai beaucoup apprécié l'intervention de Madame Sandra Apostolo qui m'a ensuite amené à réfléchir sur la spécificité de l'évaluation dans le cadre EMILE. En effet, l'évaluation dans les activités EMILE est beaucoup plus complexe que dans une discipline traditionnelle. [...] ».

Un autre collègue rappelle ainsi la difficulté à évaluer en EMILE :

Il corso in presenza ha chiarito molte questioni docimologiche, soprattutto in ambito Clil. Infatti, valutare rientra nelle competenze e nella prassi del docente, ma valutare in ambito Clil è molto più complesso. [...]»⁵³.

Le groupe de Savone nous a posé plusieurs questions sur la gestion de l'erreur, sur le poids qu'il faudrait donner à la langue et à la discipline, sur le poids de certaines erreurs par rapport à d'autres ou, encore, sur la meilleure façon pour corriger les élèves sans bloquer leur communication. Dans sa réflexion dans le forum cette enseignante a montré être très sensible à ce sujet :

[...]. Come ho già avuto modo di scrivere nel breve testo raccolto dalla docente in aula, il momento della valutazione è uno fra i più delicati, richiede molta accuratezza nella predisposizione delle griglie ma anche nel ponderare, senza penalizzare, il lavoro svolto con molta fatica dai discenti. Questa accortezza vale in ogni disciplina ma è ancora più indispensabile in ambito CLIL. [...] La valutazione dovrebbe puntare a valorizzare e sottolineare i progressi, incentivando il superamento delle difficoltà e degli errori. Molto abbiamo discusso circa la necessità/opportunità della correzione, se e in quale momento fermare per correggere; penso che tali discussioni abbiano fornito notevoli spunti di riflessione che, se da una parte fanno emergere la grande complessità del tema valutazione nel Clil, dall'altra hanno messo in evidenza la grande sensibilità dei docenti coinvolti. Credo che siano momenti di crescita professionale molto costruttivi per approfondire uno dei temi di maggior rilievo ed al centro del dibattito della didattica attuale. [...]»⁵⁴.

⁵³ « Le cours en présence a éclairci de nombreuses questions docimologiques, surtout dans le domaine EMILE. En effet, l'évaluation relève des compétences et de la pratique de l'enseignant, mais l'évaluation en EMILE s'avère beaucoup plus complexe. [...] ».

⁵⁴ « [...] Comme j'ai déjà eu l'occasion d'écrire dans le bref texte recueilli par l'enseignante en classe, le moment de l'évaluation est l'un des plus délicats, il exige beaucoup de précision dans la préparation des grilles mais aussi quand on mesure, en faisant attention à ne pas pénaliser, le travail accompli avec beaucoup d'effort par les apprenants. Cette précision est valable dans toute discipline, mais elle est encore plus indispensable dans le domaine EMILE. [...] L'évaluation devrait viser à valoriser et à souligner les progrès, en encourageant le dépassement des difficultés et des erreurs. Nous avons beaucoup discuté sur la nécessité/opportunité de la correction, si et à quel moment arrêter les élèves pour les corriger ; je pense que ces discussions ont fourni des éléments de réflexion importants qui, si d'une part font ressortir la grande complexité du thème de l'évaluation en EMILE, de l'autre ils ont mis en évidence la grande sensibilité des enseignants impliqués. Je crois que ce sont des moments de croissance professionnelle très constructifs pour approfondir l'un des thèmes les plus importants et au centre du débat de la didactique actuelle. [...] ».

C'est aussi l'inquiétude exprimée dans sa réflexion par une autre enseignante qui, après avoir souligné les bienfaits de l'évaluation formatrice dans le parcours EMILE, et en particulier à l'aide des démarches de l'autoévaluation et de la co-évaluation, écrit :

[...]. Sicuramente problematica è la valutazione della lingua: quando e come intervenire in caso di errore e il peso da attribuire, cercando di non scoraggiare gli studenti a parlare in lingua e di mantenere un clima rilassato che possa consentire una reale collaborazione tra i diversi protagonisti dell'attività didattica⁵⁵.

Les enseignants nous avaient manifesté, en effet, avoir particulièrement apprécié l'importance que nous attribuons à l'autoévaluation et à la co-évaluation entre pairs pour développer la conscience métacognitive chez les élèves, ainsi que notre idée d'utiliser ces deux démarches de l'évaluation formatrice pour les aider à mieux évaluer en EMILE. Dans le forum plusieurs enseignants ont rappelé la contribution de ces démarches pour le développement métacognitif des élèves. C'est l'idée de cet enseignant qui montre avoir une idée plutôt claire sur les bienfaits de ces deux pratiques :

[...]. Questa volta, invece, mi propongo di riprendere alcune tematiche ampiamente sviluppate durante la lezione in presenza della prof.ssa Apostolo. Si è discusso a lungo di autovalutazione dello studente e di co-valutazione tra studenti. A proposito di entrambe, è stato sottolineato il "valore aggiunto": sono strategie valutative che motivano gli allievi, coinvolgono questi ultimi nel dialogo educativo e hanno una valenza meta-cognitiva, dato che fanno riflettere il discente su quanto ha appreso e sul gap che lo separa dal pieno raggiungimento degli obiettivi. Dati questi presupposti, sembra evidente la necessità di introdurre questi preziosi strumenti nella didattica Clil. Tuttavia, [...], non posso fare a meno di prediligere la seconda. Infatti, in primo luogo, la co-valutazione ha circa gli stessi vantaggi dell'autovalutazione e in più (in sede di prova orale) costringe la classe a fare molta attenzione all'esposizione dell'interrogato. [...]⁵⁶.

⁵⁵ « [...] Certes, l'évaluation de la langue est problématique : quand et comment intervenir en cas d'erreur et le poids à attribuer, essayer de ne pas décourager les étudiants à parler en langue et à maintenir un climat détendu qui puisse permettre une réelle collaboration entre les différents acteurs de l'activité didactique ».

⁵⁶ « [...] Cette fois, en revanche, je me propose de reprendre quelques thématiques largement développées au cours de la leçon en présence de Madame Apostolo. On a beaucoup parlé d'autoévaluation de l'étudiant et de co-évaluation entre pairs. À propos des deux, a été souligné la "valeur ajoutée" : il s'agit de stratégies évaluatives qui motivent les élèves, les impliquent

Dans leurs réflexions nous remarquons que quelqu'un met aussi en évidence que les deux démarches de l'autoévaluation et de la co-évaluation ont même le mérite de rendre les élèves de plus en plus autonomes, et nous connaissons bien l'importance que l'EMILE attribue à l'autonomie des apprenants, surtout en prévision de leur vie future. Cette enseignante souligne justement cet aspect de l'évaluation formatrice que nous avons traité dans notre PowerPoint :

[...]. Concordo pienamente con la Prof.ssa Apostolo quando afferma che l'aspetto più complesso nella valutazione è comprendere quale pratica valutativa sia in grado di supportare i docenti CLIL permettendo di creare un'interazione rilassata (presupposto per l'efficacia dell'intervento CLIL) e che contemporaneamente permetta agli studenti di riflettere sulle loro difficoltà e sui loro progressi. La soluzione di una valutazione "formatrice", che pone al centro del processo valutativo lo studente, potrebbe davvero motivare tutti gli studenti (anche quelli in difficoltà) rendendoli consapevoli del loro processo di apprendimento. Concordo inoltre sull'utilizzo di pratiche quali l'autovalutazione e la co-valutazione che ben si adattano al CLIL perchè incoraggiano e stimolano gli studenti favorendo la loro partecipazione attiva e conferiscono loro sempre maggiore autonomia spingendoli all'autocorrezione e al miglioramento⁵⁷.

À la conclusion du cours plusieurs enseignants nous avaient dit que notre module sur l'évaluation leur avait donné envie d'approfondir le discours sur l'autoévaluation et de bien se préparer afin d'élaborer des rubriques capables de rendre leurs élèves tout à fait conscients de leur processus d'apprentissage. C'est ce que déclare, par exemple, cet enseignant qui donne

dans le dialogue éducatif et qui ont une valeur métacognitive, car ils font réfléchir l'apprenant sur ce qu'il a appris et sur l'écart qui le sépare de la pleine réalisation des objectifs. Dans ces conditions, il semble évident qu'il faut introduire ces précieux outils dans la didactique EMILE. Cependant, [...], je ne peux m'empêcher de privilégier la seconde (la co-évaluation). En effet, en premier lieu, la co-évaluation présente les mêmes avantages que l'autoévaluation et en outre (lors de l'épreuve orale) elle oblige la classe à faire très attention à l'exposition de l'interrogé. [...] ».

⁵⁷ « [...]. Je suis tout à fait d'accord avec Madame Apostolo, lorsqu'elle affirme que l'aspect le plus complexe dans l'évaluation est de comprendre quelle pratique d'évaluation peut soutenir les enseignants EMILE en permettant de créer une interaction détendue (condition préalable à l'efficacité de l'intervention EMILE) tout en permettant aux étudiants de réfléchir à leurs difficultés et à leurs progrès. La solution d'une évaluation "formatrice", qui place l'étudiant au centre du processus d'évaluation, pourrait vraiment motiver tous les étudiants (même ceux en difficulté) en les faisant prendre conscience de leur processus d'apprentissage. Je suis également d'accord avec l'utilisation de pratiques telles que l'autoévaluation et la co-évaluation qui s'adaptent bien à l'EMILE parce qu'elles encouragent et stimulent les étudiants en favorisant leur participation active et leur confèrent de plus en plus d'autonomie, les poussant à l'autocorrection et à s'améliorer ».

comme titre à sa réflexion «Verso l'autovalutazione», c'est-à-dire, justement, « Vers l'autoévaluation » et qui montre, lui aussi, avoir tout à fait perçu l'esprit de notre cours :

Anch'io ho apprezzato moltissimo il modo di relazionarsi con noi, la metodologia adottata e le considerazioni svolte dalla dottoressa Apostolo nel corso del nostro incontro con lei a Savona. É da molto tempo che mi lamento e cerco soluzioni alternative al problema della valutazione. [...]. Le discussioni svolte insieme mi hanno ulteriormente spinto a cercare di percorrere con più decisione questa strada, e dunque vorrei lavorare con serietà sul compito finale che ci è stato assegnato riempiendo le diverse voci della griglia anche con le idee e le proposte dei miei studenti. Credo che la 'rivoluzione' del CLIL non possa fare a meno di una 'rivoluzione' anche nel metodo di valutare, e dunque ben vengano incontri come questi che ci danno molti spunti per riflettere. Comunque io penso che le griglie siano utili soprattutto se date agli studenti, spiegate, condivise ed usate da loro. Nella mia esperienza ho quasi sempre visto che gli studenti sono molto più severi e onesti con se stessi di quanto a prima vista si possa pensare. Quindi io vorrei approfittare di queste occasioni per andare sempre di più nella direzione dell'autovalutazione⁵⁸.

Nous pouvons confirmer que cet enseignant de philosophie nous a présenté une rubrique très complète et très "personnelle" et qu'il a su l'adapter parfaitement à sa discipline et, nous croyons, à ses élèves : visiblement il a tenu sa parole et il leur a demandé leur collaboration pour l'élaboration de sa rubrique de l'épreuve finale.

Nous voudrions terminer ce paragraphe en citant une enseignante qui, en faisant part de ses difficultés à élaborer sa rubrique évaluative comme tâche finale de notre module, fait surtout preuve d'une importante prise de conscience, car elle a enfin réalisé qu'elle n'a jamais réellement utilisé une rubrique évaluative :

⁵⁸ « J'ai moi aussi beaucoup apprécié la façon d'interagir avec nous, la méthodologie adoptée et les considérations faites par Madame Apostolo au cours de notre rencontre avec elle à Savone. Cela fait longtemps que je me plains et que je cherche des solutions alternatives au problème de l'évaluation. [...]. Les discussions que nous avons eues ensemble m'ont poussé à essayer d'aller plus loin dans cette voie et je voudrais donc travailler sérieusement sur la tâche finale qui nous a été confiée en remplissant les différentes voix de la grille avec aussi les idées et les propositions de mes étudiants. Je crois que la "révolution" de l'EMILE ne peut pas se passer d'une "révolution" aussi dans la façon d'évaluer, et donc de bonnes rencontres comme celles-ci sont les bienvenues car elles nous donnent beaucoup d'idées pour réfléchir. En tout cas, je pense que les grilles sont surtout utiles si données aux étudiants, expliquées, partagées et utilisées par eux. Dans mon expérience, j'ai presque toujours vu que les étudiants sont beaucoup plus sévères et honnêtes avec eux-mêmes qu'on ne le pense à première vue. Je voudrais donc profiter de ces occasions pour aller de plus en plus dans la direction de l'auto-évaluation ».

In questo secondo intervento vorrei soffermarmi sulle griglie di valutazione. Come compito finale per questo modulo ci è stato chiesto di costruire una propria griglia di valutazione e sto provando ad assemblarla, ma ho subito constatato la difficoltà del lavoro. Mi sono resa conto che fino ad oggi non ho mai usato realmente una griglia o meglio la utilizzavo per "far venire fuori" il voto che avevo già in mente e non per guidarmi alla valutazione. Il corso mi ha chiarito il fatto che per quanto riguarda il CLIL è necessario creare rubriche che verifichino separatamente la lingua e la disciplina. In conclusione spero di consegnare una griglia che renda espliciti tutti gli aspetti di cui tengo conto per assegnare voti agli studenti, per poterla poi usare il prossimo anno scolastico e presentarla a inizio anno ai discenti per sviluppare in loro la consapevolezza del proprio apprendimento (metacognizione)⁵⁹.

Ce qui compte le plus dans cette réflexion est que même si cette enseignante s'est rendu compte qu'elle n'a pas une grande compétence en matière de rubrique, elle a l'intention de s'impliquer pour en créer une si compétente pour pouvoir ensuite l'utiliser avec ses élèves et développer leurs habiletés métacognitives.

Tous les enseignants du groupe de Savone se sont montrés très collaboratifs et désireux d'apprendre des supports et des idées pour rendre moins complexe l'évaluation en EMILE : ils semblaient avoir aussi particulièrement apprécié notre idée de simuler un cours EMILE, de leur avoir donné la possibilité de se confronter dans une atmosphère détendue et de leur avoir proposé des activités qui leur ont fourni un exemple concret de co-évaluation et d'autoévaluation.

⁵⁹ « Dans cette deuxième intervention, je voudrais m'arrêter sur les grilles évaluatives. Comme tâche finale pour ce module on nous a demandé de construire sa propre grille d'évaluation et j'essaie de l'assembler, mais j'ai immédiatement constaté la difficulté du travail. Je me suis rendu compte que jusqu'à aujourd'hui je n'ai jamais vraiment utilisé une grille ou mieux je l'utilisais pour "faire sortir" la note que j'avais déjà à l'esprit et non pour me faire guider dans l'évaluation. Le cours m'a clarifié le fait qu'en ce qui concerne l'EMILE, il est nécessaire de créer des rubriques qui vérifient séparément la langue et la discipline. En conclusion, j'espère présenter une grille qui rende explicites tous les aspects que je compte prendre en considération pour attribuer des notes aux étudiants, pour pouvoir ensuite l'utiliser la prochaine année scolaire et la présenter en début d'année aux apprenants pour développer en eux la conscience de leur apprentissage (métacognition) ».

2.2. Le groupe de Gênes : remarques sur les déclarations des enseignants lors du cours en présence et sur leurs réflexions dans le forum

Les enseignants du groupe de Gênes paraissaient dès le début très inquiets, car, à cause de leur manque de compétence linguistique, ils ne se sentaient pas en mesure d'évaluer convenablement cet aspect en EMILE. Certains enseignants se sont plaints aussi que leur impréparation, au niveau de leur compétence communicative, nuirait énormément même à l'enseignement de leur discipline en langue. Cet aspect faisait partie des préoccupations des enseignants de Savone aussi, mais pas autant que dans ce groupe de Gênes, où lors de notre rencontre, il a été protagoniste déjà au moment initial des présentations. Pour cette raison nous avons jugé utile de nous attarder sur la théorie de certains spécialistes de l'EMILE, comme John Clegg, qui soutiennent que les erreurs linguistiques des enseignants auraient même un effet "encourageant" sur les élèves, surtout sur les plus faibles, car elles les aideraient à prendre la parole malgré leurs incertitudes linguistiques. Nous leur avons démontré comment cette théorie est tout à fait cohérente avec l'un des principes fondamentaux de l'EMILE, notamment le fait que la transmission du contenu compte plus que la correction de la langue. Cela compte surtout pour les élèves, mais nous les avons rassurés que cette tolérance peut être appliquée aux enseignants EMILE aussi, étant donné qu'ils ne sont pas des enseignants de langue. Par moments ils semblaient persuadés, mais cette préoccupation a été un leitmotiv que nous avons dû affronter à plusieurs reprises et qui a été exprimé aussi dans de nombreuses réflexions. À ce propos nous citons ce premier témoignage d'un enseignant qui, toutefois, exprime aussi beaucoup d'optimisme sur l'opportunité que l'EMILE lui offre d'améliorer la qualité de son enseignement :

[...] Naturalmente ci sono tutti i dubbi e le perplessità legate alla doppia faccia (lingua/disciplina) del CLIL. Ma, continuando a concentrarsi sulla condivisione del processo, sulla centralità del task, sulla nostra relativa 'impreparazione' linguistica (che ci dovrebbe costringere a 'collaborare' quasi alla pari con gli studenti, invece di guardare dall'alto e giudicare asetticamente) trovo che il CLIL sia un ambiente ideale per svecchiare il mio modo di essere docente⁶⁰.

⁶⁰ « [...] Naturellement, il y a tous les doutes et les perplexités liés à la double dimension (langue/discipline) de l'EMILE. Mais, en continuant à se concentrer sur le partage du processus, sur la centralité de la tâche, sur notre "impréparation" linguistique relative (qui devrait nous obliger à "collaborer" presque d'égal à égal avec les étudiants, au lieu de regarder de haut et juger aseptiquement) je trouve que l'EMILE est un environnement idéal pour rajeunir ma façon d'être enseignant ».

Une enseignante s'exprime ainsi au sujet de ce manque de compétence linguistique, de cette « "impreparazione" linguistica », pour utiliser les mots de son collègue, et ajoute que cela engendre l'exigence d'une collaboration avec l'enseignant de L2 :

La valutazione delle attività CLIL è resa ancor più complessa dalla necessità di considerare non solo la conoscenza e la rielaborazione del contenuto disciplinare, ma anche la lingua. Nel corso della lezione in presenza del modulo 3, ho potuto condividere con buona parte dei corsisti questa difficoltà: per un docente della materia ci sono resistenze diffuse nell'operare una valutazione in LS; inoltre, non sempre è possibile collaborare con in docente di lingua straniera. [...]»⁶¹.

Tous les enseignants, en effet, étaient d'accord pour affirmer que toute évaluation est complexe, mais qu'évaluer en EMILE s'avère encore plus compliqué («ancor più complessa»). À ce propos, ils ont particulièrement apprécié notre mise en relief des effets positifs de l'autoévaluation et de la co-évaluation. Ils ont compris que, outre à favoriser la métacognition, dans le cas spécifique de l'EMILE, elles les aideraient à résoudre la complexité de l'évaluation, notamment celle liée à la composante linguistique. Cette réflexion d'un enseignant de Gênes, qui en plus affirme son intention de se servir des rubriques évaluatives, exprime tout à fait cet espoir :

[...]. E, soprattutto ma non solo, per la valutazione degli aspetti linguistici è mia intenzione coinvolgere anche i ragazzi; quindi intendo sperimentare l'autovalutazione e la co-valutazione supportata da rubriche. [...]»⁶².

Les enseignants ont vu dans l'autoévaluation et la co-évaluation ce côté très utile et "opportuniste", dans le sens qu'elles représentent pour eux une aide précieuse pour l'évaluation de la dimension linguistique de l'EMILE, mais, naturellement, c'est surtout le développement métacognitif chez leurs élèves qui a attiré leur attention. Dans leur forum de nombreuses

⁶¹ « L'évaluation des activités EMILE est rendue encore plus complexe par la nécessité de tenir compte non seulement de la connaissance et de la réélaboration du contenu disciplinaire, mais aussi de la langue. Au cours de la leçon en présence du module 3, j'ai pu partager cette difficulté avec une grande partie des collègues : pour un enseignant de la discipline, il y a des résistances diffuses dans l'évaluation en LS ; en outre, il n'est pas toujours possible de collaborer avec nos collègues de langue étrangère. [...] ».

⁶² « [...] Et surtout, mais pas seulement, pour l'évaluation des aspects linguistiques, j'ai l'intention d'impliquer les élèves aussi, donc j'ai l'intention d'expérimenter l'auto-évaluation et la co-évaluation supportées par des rubriques. [...] ».

réflexions sont effectivement centrées sur ce sujet. C'est le cas de cette réflexion d'une enseignante qui écrit :

Come si può capire anche dal mio precedente commento, il concetto di valutazione formatrice presentato a lezione ha attirato subito la mia attenzione, dal momento che ritengo i processi metacognitivi centrali in un apprendimento efficace e significativo. [...]. Sicuramente cercherò di sperimentare questo metodo a breve[...] anche nell'insegnamento della mia materia perché mi sembra che esso possa costituire, oltre che un utile strumento valutativo, un potente strumento di coinvolgimento per i ragazzi⁶³.

L'une de ses collègues partage son opinion :

[...]. Ora ho capito che anche nella valutazione possiamo essere creativi [...]. Credo che anche la valutazione CLIL [...] debba coinvolgere gli studenti stessi, attraverso l'autovalutazione e la covalutazione [...], soprattutto con la finalità di valorizzare le diverse abilità sia individuali sia di lavoro all'interno di un gruppo⁶⁴.

Dans la prochaine réflexion l'enseignante, en soulignant l'importante contribution de l'évaluation formatrice pour le développement métacognitif des élèves, ajoute l'apport en ce sens des rubriques d'autoévaluation et de co-évaluation :

La consapevolezza da parte di uno studente dei propri livelli di conoscenza e competenza penso sia fondamentale per lo sviluppo del processo di apprendimento. Per questo la valutazione di tipo formativo è essenziale in qualsiasi percorso didattico e a maggior ragione in un percorso CLIL [...]. Da questo punto di vista ritengo particolarmente adatte al coinvolgimento degli studenti le pratiche dell'autovalutazione e della co-valutazione. Il fatto stesso che gli studenti si abituino ad utilizzare griglie per la valutazione dei propri pari e di se stessi può sviluppare senso di responsabilità e

⁶³ « Comme on peut le comprendre aussi de mon commentaire précédent, le concept d'évaluation formatrice présenté en cours a immédiatement attiré mon attention, parce que je considère les processus métacognitifs centraux dans un apprentissage efficace et significatif. [...]. Je vais certainement essayer d'expérimenter ce type d'évaluation très prochainement [...] aussi dans l'enseignement de ma matière parce qu'il me semble qu'il peut constituer, outre qu'un outil d'évaluation utile, un puissant outil d'implication pour les élèves ».

⁶⁴ « [...] Maintenant, j'ai compris que même dans l'évaluation nous pouvons être créatifs [...]. Je pense que l'évaluation en EMILE [...] doit également impliquer les étudiants eux-mêmes, à travers l'autoévaluation et la co-évaluation [...], surtout avec la finalité de valoriser aussi bien les différentes habiletés individuelles que celles à l'intérieur d'un travail de groupe ».

consapevolezza della necessità di criteri oggettivi per argomentare scelte e conclusion. [...]»⁶⁵.

À propos des rubriques évaluatives, lors de la présentation de notre PowerPoint, en particulier quand nous leur avons proposé les différents types de rubriques, nous avons appris que plusieurs enseignants de Gênes les utilisaient déjà, même s'ils ne semblaient pas privilégier les rubriques avec des échelles descriptives analytiques. Ils ont avoué qu'ils utilisaient plutôt des grilles déjà prêtes et que, de toute façon, ils préféraient élaborer des rubriques avec des échelles uniformes qualitatives (où les descripteurs se résument à « pas du tout, un peu, assez, ... » ou « insuffisant, suffisant, ... »), parce qu'elles étaient moins complexes à construire que les échelles descriptives analytiques. Nous étions tous d'accord sur le fait qu'écrire les descripteurs pour ce type d'échelles demande plus de temps, mais en même temps nous avons partagé l'idée que ces descripteurs sont plus exhaustifs et aident davantage les élèves à comprendre quels sont leurs points de force et où il faut qu'ils travaillent pour éliminer leurs faiblesses (voilà pourquoi nous avons demandé aux enseignants d'élaborer une rubrique de ce type pour leur évaluation finale). Un enseignant a été particulièrement ferme dans la défense de son point de vue, soit qu'un mot peut suffire à rendre conscient un élève de son apprentissage : nous sommes arrivés à une "médiation" en nous accordant que la précision et la concision sont fondamentales, mais qu'il faut quand même que les descripteurs décrivent synthétiquement ce qu'on s'attend de l'élève. En effet, la clarté est indispensable pour que les rubriques soient tout à fait compréhensibles pour les élèves, mais trop de concision nuit sûrement à cette compréhension. Cette enseignante de Gênes semble avoir tout à fait compris notre explication et résume ainsi notre concept :

[...]. La lezione sulla valutazione è stata utile per riflettere ulteriormente sulle potenzialità delle griglie di valutazione: più sono gli elementi/abilità/competenze di cui si vuole tenere conto, più è necessario disporre di una griglia chiara, semplice, facilmente interpretabile ed immediata da utilizzare. [...]»⁶⁶.

⁶⁵ « La prise de conscience par un étudiant de ses propres niveaux de connaissance et de compétence est, selon moi, fondamentale pour le développement du processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'évaluation formative est essentielle dans n'importe quel parcours didactique et à fortiori dans un parcours EMILE [...]. De ce point de vue, je considère que les pratiques de l'autoévaluation et de la co-évaluation sont particulièrement adaptées à l'implication des étudiants. Le fait même que les étudiants s'habituent à utiliser des rubriques pour l'évaluation de leurs pairs et d'eux-mêmes peut développer un sens de responsabilité et une conscience de la nécessité de critères objectifs pour argumenter des choix et des conclusions. [...] ».

⁶⁶« [...] La leçon sur l'évaluation a été utile pour approfondir la réflexion sur le potentiel des grilles d'évaluation : plus les éléments/aptitudes/compétences doivent être pris en compte, plus il est nécessaire de disposer d'une grille claire, simple, facile à interpréter et immédiate à utiliser. [...] ».

En tout cas les enseignants de Gênes ont montré qu'ils étaient très intéressés à éclaircir leurs idées concernant les rubriques et on en a amplement discuté pendant notre cours. Cet argument a également eu une grande importance aussi dans les réflexions du forum. Plusieurs enseignants montrent qu'ils sont absolument convaincus de l'efficacité des rubriques. À titre d'exemple nous citerons quelques réflexions, comme celle de cette enseignante qui écrit :

Parlando di valutazione in generale, credo che le griglie rappresentino un supporto praticamente ineliminabile. A maggior ragione in un percorso Clil, dove i profili valutativi, in un certo senso, si "moltiplicano". [...] ⁶⁷.

Son opinion est partagée par ce collègue qui ajoute un "côté psychologique" et affirme :

[...]. Inoltre, ci dobbiamo sempre ricordare che la valutazione rappresenta il momento più delicato nel processo di insegnamento/apprendimento, perché gli studenti, spesso, la vivono come un giudizio su di sé. Per queste ragioni è indispensabile ricorrere a rubriche (di valutazione), costruite ad hoc per poter valutare separatamente lingua e contenuto, che nel CLIL acquistano un significato ancora più critico che nella normale attività valutativa come docente della sola materia. [...] ⁶⁸.

Une autre enseignante approfondit ce "côté" et attire l'attention sur le fait que l'utilisation des rubriques rend le moment de l'évaluation moins stressant pour les élèves ; elle soutient, en effet, que les rubriques soulagent les élèves et souligne aussi les bienfaits des démarches de la co-évaluation et de l'autoévaluation :

[...]. Uno degli aspetti che certamente riduce l'ansia e la preoccupazione negli studenti è la chiarezza nei criteri di valutazione: la progettazione di rubriche semplici ma al tempo stesso chiare e complete puo' rasserenare gli studenti. Ma ancor piu' efficaci in questo senso ritengo siano la co-valutazione tra pari e l'autovalutazione che mirano a promuovere negli alunni capacita' di

⁶⁷ « En ce qui concerne l'évaluation en général, je crois que les grilles sont un support pratiquement inéluctable. A plus forte raison dans un parcours EMILE, où les profils évaluatifs, dans un certain sens, se "multiplient". [...] ».

⁶⁸ « [...] En outre, nous devons toujours garder à l'esprit que l'évaluation est le moment le plus délicat dans le processus d'enseignement/apprentissage, car les étudiants, souvent, la vivent comme un jugement sur eux-mêmes. Pour ces raisons, il est indispensable de recourir à des rubriques (d'évaluation), construites ad hoc pour pouvoir évaluer séparément la langue et le contenu, qui en EMILE acquièrent une signification encore plus critique que dans l'activité d'évaluation normale comme enseignant de la simple discipline. [...] ».

*controllo, di riflessione, di giudizio su tutto il processo personale di apprendimento, rendendoli quindi piu' motivati e consapevoli*⁶⁹.

Cette enseignante écrit qu'elle considère les rubriques comme indispensables et rappelle, elle aussi, leur contribution au niveau métacognitif :

*[...] Inoltre le rubriche di valutazione diventano strumenti imprescindibili sia per la valutazione da parte del docente che per l'autovalutazione da parte degli studenti favorendo una riflessione metacognitiva dei processi di apprendimento e stimolando una valutazione formatrice*⁷⁰.

Avec le groupe de Gênes nous avons dédié beaucoup plus de temps aux présentations qu'avec le groupe de Savone. Les enseignants nous ont montré qu'ils avaient envie de parler de leur façon d'évaluer et de leur opinion sur l'EMILE et en voulant satisfaire cette exigence nous avons préféré privilégier une confrontation d'idées plus spontanée.

Ils nous ont aussi fait part de plusieurs de leurs préoccupations, comme celle liée au ralentissement du rythme dû aux difficultés d'ordre linguistique et qui, ils ont avoué, les fait vivre constamment avec la crainte de ne pas arriver à terminer leurs programmes. Cette préoccupation était ressortie aussi pendant le cours à Savone, même si les enseignants avaient eu besoin d'en discuter moins longtemps. Effectivement cela représente une sorte de paradoxe, car en EMILE il n'y a pas de programmes et dans l'école italienne non plus depuis les indications nationales de 2012. Pourtant ils nous ont précisé qu'à l'*Esame di Stato* (équivalent du Baccalauréat) les élèves doivent obligatoirement connaître les arguments de l'ancien programme (programme "fantôme"), car les examinateurs qui viennent de l'extérieur (*membri esterni*) prétendent que les élèves aient une certaine préparation sur les contenus.

Pendant le cours certains enseignants de Gênes nous ont aussi exprimé leur crainte par rapport à d'éventuelles plaintes au cas où la note de la discipline baisserait à cause de l'EMILE, ce qui les empêche de se sentir totalement "libres" d'évaluer leurs élèves selon des critères tout à

⁶⁹ « [...] Un des aspects qui réduit certainement l'anxiété et la préoccupation des étudiants est la clarté dans les critères d'évaluation : la conception de rubriques simples mais en même temps claires et complètes peut rassurer les étudiants. Mais encore plus efficaces en ce sens, je crois que sont la co-évaluation entre pairs et l'autoévaluation qui visent à promouvoir chez les élèves des capacités de contrôle, de réflexion, de jugement sur tout le processus personnel d'apprentissage, les rendant ainsi plus motivés et conscients ».

⁷⁰ « [...] En outre, les rubriques évaluatives deviennent des outils indispensables tant pour l'évaluation de la part de l'enseignant que pour l'auto-évaluation de la part des étudiants, en favorisant une réflexion métacognitive des processus d'apprentissage et en stimulant une évaluation formatrice ».

fait objectifs. Là aussi il y a un paradoxe, car l'EMILE devait être introduit dans l'école italienne en tant que matière à part entière, mais apparemment il y a encore du chemin à faire en ce sens. Ils nous ont montré qu'ils avaient besoin d'être encouragés à trouver une solution à ce problème. Nous les avons aidés à comprendre que la participation active des élèves à travers l'autoévaluation et la co-évaluation, ce qui les rend en quelque sorte "co-responsables" de la note, pourrait être un bon moyen pour éviter les recours. Nous croyions les avoir soulagés, mais visiblement quelqu'un avait encore des doutes, comme par exemple cette enseignante qui dans le forum écrit :

[...]. Concludo segnalando un aspetto relativo alla valutazione CLIL di tipo squisitamente "burocratico" che mi piacerebbe poter approfondire: dal momento che il CLIL attualmente non esiste come disciplina a sé stante nei piani di studio, mi chiedevo con un collega come "pesare" la valutazione di un modulo CLIL all'interno della valutazione finale della mia materia, possibilmente senza subire rimostranze da parte degli studenti, ma soprattutto dei genitori, che possono vedere il voto di materia modificato (e penalizzato) "a causa" della lingua straniera⁷¹.

Toutes leurs interventions et questions et toutes nos explications ont été la raison pour laquelle nous n'avons pas pu organiser à Gênes cette sorte de "jeu de rôle" où l'enseignante de Savone avait résumé les contenus de notre PowerPoint pendant que les autres enseignants évaluaient sa performance orale à l'aide de rubriques. Nous estimons que les enseignants du groupe de Gênes ne l'ont pas trop regretté, d'autant plus que dans tous ces échanges nous avons eu l'impression qu'ils étaient moins habitués à communiquer entre eux que les enseignants de Savone et qu'ils préféraient nous exposer directement leurs idées pour les confronter avec les nôtres. Nous considérons que cette attitude était due surtout à la disposition de la salle où s'est déroulé notre cours, l'énorme salle informatique de l'université où il était impossible de déplacer les tables et surtout où les ordinateurs ont créé de véritables barrières. Pendant les présentations initiales, qui ont duré très longtemps, nous n'avions pas encore eu la possibilité d'organiser les espaces, mais l'après-midi, pour le travail en groupe, la présentation de notre PowerPoint et la mise en commun, nous avons pu améliorer leur disposition en favorisant l'échange. Si en arrivant

⁷¹ « [...] Je termine en signalant un aspect relatif à l'évaluation EMILE de type délicieusement "bureaucratique" que j'aimerais approfondir. Étant donné que l'EMILE n'existe pas actuellement en tant que discipline à part entière dans les plans d'études, je me demandais, avec un collègue quel "poids" donner à l'évaluation d'un module EMILE à l'intérieur de l'évaluation finale de ma matière, si possible sans plaintes de la part des étudiants, mais surtout des parents, qu'ils peuvent voir la note de matière modifiée (et pénalisée) "à cause" de la langue étrangère ».

le matin les enseignants avaient pris place derrière chaque ordinateur, occupant même les derniers rangs, à la fin du cours, lors de la présentation de nos rubriques évaluatives, ils s'étaient carrément tous regroupés près du bureau.

2.3. Remarques générales

Nous avons imaginé d'organiser tout à fait le même cours pour les deux groupes de Savone et de Gênes, mais cela ne s'est pas produit. Déjà le fait que naturellement les deux groupes étaient composés de personnalités très différentes, avec des intérêts, des attitudes, des inquiétudes et des exigences très différents ont fait en sorte que nos cours se sont déroulés de façon différente. La structure de notre cours et les théories exposées ont naturellement été les mêmes, mais les temps dédiés aux nombreuses activités, les approfondissements et les réactions des participants n'ont pas été tout à fait les mêmes. Outre à notre intention de faire d'abord réfléchir les enseignants sur l'évaluation et seulement dans un deuxième temps de leur exposer nos théories dans le détail, notre premier souci était celui de répondre le plus possible aux attentes et aux exigences des participants et donc le fait de ne pas avoir pu créer deux cours identiques paraît assez logique.

Nous avons vu que le groupe de Savone s'était montré particulièrement préoccupé, en ce qui concernait notre cours, par notre évaluation finale et, en ce qui concernait leurs pratiques en classe, par la difficulté de bien gérer et corriger l'erreur, surtout à l'oral. Les enseignants de Gênes, en revanche, ont montré une préoccupation particulière au sujet de leur manque de compétence linguistique et quelques perplexités par rapport à d'éventuels recours au cas où l'évaluation en EMILE pénaliserait la note de la discipline. Les deux groupes étaient concordes surtout par rapport à la complexité de l'évaluation en EMILE et à leur préoccupation de ne pas arriver à terminer le programme à cause du ralentissement de l'EMILE. Ils ont aussi exprimé leur exigence de collaborer davantage avec leurs collègues de langue.

Lors de nos cours, dans les deux groupes, il y a eu des enseignants qui, surtout au début, se sont montrés assez hostiles à l'utilisation des rubriques. Elles leur paraissaient très compliquées à construire, mais après que nous leur avons présenté les différents types de rubriques, avec leurs points forts et leurs faiblesses, ils ont définitivement compris qu'elles représentent une aide importante en ce qui concerne l'évaluation en EMILE. Un enseignant de Savone s'exprime ainsi, dans sa réflexion du forum, sur les rubriques évaluatives et il ajoute aussi un commentaire sur

l'évaluation formative/formatrice (en italien l'expression "évaluation formatrice" n'existe pas et on ne fait donc pas de distinction) :

*Un po' come tutti i docenti ho sempre avuto dei sentimenti ambivalenti nei confronti delle griglie. [...]. Nel rapporto con lo studente questo strumento deve aprire un canale di comunicazione chiaro e adeguato piuttosto che porsi all'origine di incomprensioni e dissapori. Dovrebbe inoltre porre le basi per quella valutazione formativa di cui abbiamo parlato durante la lezione e che è forse veramente l'elemento più importante ed innovativo nel processo di valutazione. [...]*⁷².

Un autre enseignant se montre encore plus tranchant à propos de son aversion, en écrivant dans sa réflexion être même "allergique" à leur utilisation, car il estime que, malgré leur utilité, elles ne le rendent pas libre de pouvoir évaluer l'élève à 360 degrés. Toutefois, à la fin de sa réflexion il déclare sa bonne volonté de changer son opinion et de les intégrer davantage dans ses démarches évaluatives.

Plusieurs enseignants avouent qu'ils ont tendance à s'occuper surtout de l'évaluation de la dimension disciplinaire de l'EMILE, ignorant presque l'aspect linguistique pour différentes raisons qui peuvent aller de leur impréparation, à une certaine superficialité, mais aussi à une opinion bien ancrée que la langue ne doit pas compter dans l'évaluation de cette méthodologie. Nous avons vu qu'une enseignante sur les quatre qui ont participé à notre enquête est tout à fait de cet avis et que, même si heureusement cette idée est de moins en moins répandue, elle n'a pas disparu. Naturellement un des messages que nous avons voulu faire passer est que si on veut parler de méthodologie EMILE il faut qu'il y ait "intégration" de la langue et de la discipline à tous les niveaux, donc aussi au niveau de l'évaluation. Nous voudrions, à ce propos, citer une enseignante qui dans sa réflexion fait preuve d'une grande, et utile, capacité d'autocritique :

Un percorso CLIL deve essere progettato in tutti i suoi aspetti con molta attenzione. Ciò vale anche per l'aspetto della valutazione. Le riflessioni svolte durante l'incontro del 5 ottobre mi sono state molto utili prima di tutto per fare autocritica relativamente alle metodologie di valutazione da me utilizzate nelle esperienze di CLIL svolte sino ad

⁷² «Un peu comme tous les enseignants, j'ai toujours eu des sentiments ambivalents à l'égard des grilles. [...]. Dans la relation avec l'étudiant, cet instrument doit ouvrir un canal de communication clair et approprié plutôt que de se mettre à l'origine d'incompréhensions et de désaccords. Il devrait également jeter les bases pour l'évaluation formative (formatrice) dont nous avons parlé au cours de la leçon et qui est peut-être vraiment l'élément le plus important et le plus novateur dans le processus d'évaluation. [...] ».

ora, da vari punti di vista. In primo luogo mi sono resa conto di aver trascurato l'aspetto linguistico, infatti le attività previste per la valutazione, pur differenziate tra le due tipologie formativa e sommativa rispettivamente in itinere e finale, erano quasi esclusivamente rivolte alla valutazione dei contenuti. Inoltre ho potuto constatare che le griglie a cui mi sono riferita sino ad ora sono piuttosto carenti, messe a confronto con quelle molto articolate che abbiamo analizzato e commentato durante la lezione⁷³.

Notre intention de simuler le plus possible un "vrai" cours EMILE a souvent eu ses effets et à plusieurs reprises les enseignants ont montré qu'ils étaient effectivement entrés dans la peau d'un élève. C'est le cas, par exemple, de leurs réactions lors de la première activité de réflexion individuelle, quand certains au début ont refusé de répondre aux questions car ils disaient ne pas se sentir assez préparés en matière d'évaluation et en EMILE en général. Ils nous ont montré l'attitude typique des élèves qui contestent leurs enseignants quand ils ne se sentent pas prêts pour une épreuve ! Dans ce cas leur inquiétude concernant notre éventuelle évaluation négative (mais peut-être aussi la peur de dévoiler leur inexpérience) représentait pour eux un blocage et, avant d'obtenir leur collaboration, nous avons dû les rassurer sur l'esprit absolument formatif de cette activité qui voulait simplement souligner ensuite leurs progrès.

Nous aimerions commenter brièvement le rapport entre l'importance d'une atmosphère détendue et les réactions humaines qui parfois sont inexplicables, parfois on n'est même pas conscients que la "peur du jugement" nous fait perdre de vue la réalité. Cette réflexion est intéressante sous plusieurs points de vue :

[...]. Come più volte ribadito dalla Prof.ssa Apostolo, durante la lezione in presenza, rendere l'ambiente di apprendimento "disteso"

⁷³ « Un parcours EMILE doit être conçu sous tous ses aspects avec beaucoup d'attention. Cela vaut également pour l'aspect de l'évaluation. Les réflexions qui ont été faites lors du cours du 5 octobre m'ont tout d'abord été très utiles pour faire mon autocritique quant aux méthodologies d'évaluation que j'ai utilisées dans les expériences d'EMILE menées jusqu'à présent, à différents points de vue. Tout d'abord, je me suis rendu compte que j'avais négligé l'aspect linguistique, car les activités prévues pour l'évaluation, bien que différenciées entre les deux typologies formativa et sommativa respectivement in itinere et finale, visaient presque exclusivement l'évaluation du contenu. De plus, j'ai pu constater que les grilles auxquelles je me suis référée jusqu'à maintenant font plutôt défaut, comparées aux grilles très articulées que nous avons analysées et commentées au cours de la leçon ».

può stimolare negli studenti la consapevolezza di non dover imparare solo perché verranno successivamente valutati. [...]»⁷⁴.

Ces mots d'un enseignant sont la preuve qu'il est plus facile de comprendre certaines dynamiques quand on n'est pas impliqués, mais que dès que les rôles s'inversent, on perd un peu de "lucidité". Ce ne sont pas seulement les élèves qui devraient comprendre définitivement qu'on n'apprend pas pour avoir une bonne note, mais les enseignants aussi ne devraient jamais l'oublier, surtout quand ils deviennent à leur tour sujets à une évaluation ! On ne devrait jamais perdre le goût d'apprendre pour apprendre, mais c'est peut-être plus facile à dire qu'à faire et cette expérience de simulation de cours EMILE en a parfois donné la preuve. Il y a eu, en effet, une autre occasion où les enseignants ont particulièrement pris une attitude d'élève : cela s'est passé quand ils insistaient à dire que leur niveau de compétence linguistique ne leur permettait pas d'être un bon enseignant EMILE, ni en ce qui concerne la transmission de leur discipline, ni en évaluation. Là encore nous les avons encouragés avec les arguments typiques utilisés par enseignants EMILE quand ils voient leurs élèves démotivés à cause de leurs difficultés d'ordre linguistique. Ces moments ont été particulièrement utiles, car, à part le fait de résoudre certains blocages, ils ont contribué à créer une bonne ambiance et une atmosphère détendue.

En ce qui concerne l'ambiance nous voudrions revenir sur l'importance de la salle de classe, car il n'y a pas que l'attitude de l'enseignant, et parfois du groupe, qui peut créer un obstacle à la communication, il y a aussi des obstacles concrets, comme la disposition des tables, la présence d'ordinateurs qui empêchent de se regarder dans les yeux pendant qu'on s'exprime. Tous les cours, mais à fortiori les cours de langues et les cours EMILE, demandent une attention particulière afin de rendre l'atmosphère assez détendue pour permettre un bon échange et éliminer la peur de l'erreur linguistique. On pourrait conclure que le *filtre affectif* de Krashen n'est jamais bien loin et qu'il peut se cacher ailleurs que sous la forme de l'intolérance à l'erreur.

3. Le choix des épreuves finales

Comme nous l'avons anticipé, pour l'évaluation de notre module les 24 enseignants de Savone et les 27 enseignants de Gênes devaient d'abord publier deux réflexions personnelles dans le forum sur l'évaluation en EMILE, sur leurs démarches évaluatives ou encore sur leurs ressentis

⁷⁴ « [...]». Comme l'a répété à plusieurs reprises Madame Apostolo, pendant la leçon en présence, rendre l'atmosphère des cours "détendue" peut inciter les étudiants à prendre conscience qu'ils ne doivent pas apprendre seulement parce qu'ils seront ensuite évalués. [...] ».

après qu'ils ont assisté à notre cours. Leurs réflexions témoignent que les enseignants ont énormément évolué dans leur façon de considérer et d'appliquer l'évaluation en EMILE : tous les enseignants montrent qu'ils ont bien compris la valeur formative de l'évaluation et son importance dans le processus d'apprentissage des élèves. Ils ont compris l'importance de garder une atmosphère et un échange détendus, surtout pendant les performances orales, et ils connaissent bien les démarches de l'autoévaluation et de la co-évaluation. Lors de notre cours plusieurs d'entre eux n'avaient même pas su citer l'évaluation formatrice quand nous leur avons posé la question dans la première activité de réflexion individuelle, alors que dans le forum il y a plusieurs intéressantes contributions à ce sujet. En outre nous avons remarqué que plusieurs enseignants avaient eu quelques difficultés à associer à l'évaluation des concepts comme la motivation, la compétitivité, l'encouragement et que la majorité d'entre eux avaient déclaré n'avoir jamais utilisé de rubriques évaluatives (en particulier ils ne connaissaient pas les différents types d'échelles). En lisant leurs réflexions il est donc évident que la majorité d'entre eux s'est bien documentée, comme le montrent les trois paragraphes précédents.

Dans le forum de nombreux enseignants ont écrit aussi à propos des rubriques évaluatives que nous leur avons demandé d'élaborer : outre les deux réflexions ils devaient nous présenter une rubrique avec une échelle descriptive analytique. Malgré notre présentation de plusieurs types de rubriques, analysées et commentées ensemble, et malgré l'explication des principes et critères sur lesquels nous nous étions appuyée pour créer les rubriques de notre enquête, certains enseignants ont avoué avoir beaucoup de difficultés à accomplir cette tâche. Effectivement, quand nous avons décidé de leur proposer l'élaboration d'une rubrique c'était précisément parce que cela pouvait s'avérer un bon moyen pour vaincre certaines résistances : plusieurs enseignants, en effet, avaient reconnu, surtout au début, ne pas trop aimer les rubriques, mais nous considérons que parfois leur aversion était plutôt due au fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de les créer et de les employer. En plus, réfléchir sérieusement pour élaborer une rubrique évaluative exhaustive, précise, claire et simple à utiliser, non seulement leur donnerait comme résultat une bonne note pour leur examen, mais surtout ils auraient créé "concrètement" un instrument utile et un bon support pour leur évaluation en EMILE. En tout cas, malgré les résistances initiales, les enseignants ont montré une grande prise de conscience : beaucoup d'entre eux ont affirmé d'avoir compris qu'avant d'élaborer leurs rubriques il faut absolument qu'ils établissent des critères cohérents et clairs et qu'ils décident quel poids donner aux différentes erreurs linguistiques (certains enseignants se sont même rappelés de citer notre conseil de prendre note des erreurs pendant la performance pour éviter d'interrompre les élèves). Ils ont aussi souligné l'importance de toujours partager ces critères avec leurs élèves. Certains enseignants ont compris

que ce partage est fondamental aussi après la performance, lors de la correction et l'analyse des erreurs.

Concernant cette deuxième partie de l'évaluation de notre module, celle de la création d'une rubrique évaluative, nous avons demandé aux enseignants d'y ajouter aussi une brève explication, qui devait nous aider à mieux comprendre son organisation et à vérifier qu'ils aient tout à fait conscience de leurs choix. Malheureusement dans le groupe de Savone très peu d'enseignants ont respecté cette consigne et ce sont surtout les enseignants de Gênes qui nous ont fourni d'intéressants commentaires sur l'élaboration de leurs rubriques.

En général les enseignants se sont beaucoup impliqués dans la création de leurs rubriques et ont présenté un travail personnel pour lequel il est évident qu'ils ont réfléchi sérieusement. La plupart des rubriques reflétaient parfaitement notre consigne et les critères demandés. Presque tous les enseignants ont rendu des rubriques où l'évaluation des deux dimensions de l'EMILE est équitablement répartie et séparée : certains enseignants, surtout de disciplines scientifiques, ont affirmé vouloir enfin valoriser les habiletés liées aux compétences linguistiques et communicatives qu'ils se rendent compte avoir toujours «ingiustement sacrifiées» (injustement sacrifiées), comme l'admet une enseignante de mathématiques. La plupart des rubriques présentent des descripteurs écrits avec soin, où ils avaient été appliqués plusieurs conseils que nous leur avons donnés surtout par rapport à une utilisation réelle en classe. C'est le cas, par exemple, de la présence de phrases claires, concises et écrites à la forme affirmative (la forme négative rend le descripteur plutôt "décourageant"). Beaucoup d'enseignants ont aussi suivi notre indication d'éviter d'élaborer des rubriques avec 3 ou 5 niveaux et ils en ont donc créé une avec 4 niveaux qui oblige à choisir le côté positif ou le côté négatif. Les enseignants, ainsi que les élèves pendant l'autoévaluation et la co-évaluation, sont sinon tentés d'opter pour le niveau intermédiaire qui ne permet pas de comprendre si l'objectif est plutôt atteint ou plutôt manqué.

Très intéressantes nous ont paru aussi leurs commentaires par rapport aux difficultés rencontrées lors de l'élaboration de leur rubrique : ils concernent pour la plupart la difficulté d'écrire les descripteurs en évitant la forme négative et d'attribuer un score à chaque critère afin de décider quel poids lui donner. Même si certains enseignants semblent convaincus et continuent à penser que la discipline doit absolument, et toujours, compter plus que la langue, dans plusieurs commentaires on perçoit des jugements plus nuancés et quelques doutes. C'est le cas d'une enseignante de biotechnologies qui dans son commentaire précise :

[...]. Sia il contenuto sia la lingua risultano avere lo stesso peso nella valutazione finale: questa può non essere sempre la scelta migliore.

Ritengo che nelle Biotecnologie alcuni contenuti disciplinari particolarmente complessi potrebbero richiedere uno "sbilanciamento" del punteggio a favore del contenuto con relativa riduzione del peso della lingua. [...]. All'indicatore "Pronuncia, grammatica, strutture" nella lingua ho assegnato un peso ridotto rispetto agli altri tre indicatori linguistici: ritengo infatti gli altri aspetti prioritari all'interno di un contesto CLIL⁷⁵.

Nous partageons totalement l'opinion de cette enseignante qui montre avoir bien réfléchi sur le poids des deux composantes de l'EMILE concernant l'évaluation. Elle a raison d'affirmer que parfois, dans certains tests ou performances orales, le contenu peut compter plus que la langue, l'important est que les élèves aient été préalablement mis au courant et que les cours aussi aient été structurés pour obtenir ce résultat. Nous partageons aussi sa déclaration que le critère « Prononciation, grammaire, structures » doit compter moins que ses autres critères, tels que « Interaction et efficacité communicative » ou « Exactitude et précision du lexique scientifique ».

Nous estimons importante la considération d'une enseignante de Gênes qui, dans le commentaire à sa rubrique, écrit :

[...]. In fase di creazione della griglia ho immaginato nello specifico un'attività CLIL, tuttavia dopo averla terminata ho realizzato che tale griglia permette di valutare un'esposizione orale anche nella lingua madre⁷⁶.

Cela laisse imaginer qu'elle a l'intention de généraliser l'utilisation de sa rubrique à tous ses cours.

Un autre enseignant de Gênes nous fait comprendre qu'il a élaboré la rubrique pour notre module, mais surtout pour pouvoir ensuite l'utiliser. En effet, il déclare :

Ho scelto una griglia in cui si separa l'osservazione delle competenze linguistiche da quelle disciplinari perché la ritengo più trasparente per gli alunni. La parte linguistica l'ho fatta sulla falsa riga di una

⁷⁵« [...] . Tant le contenu que la langue s'avèrent avoir le même poids dans mon évaluation finale : ce n'est pas toujours le meilleur choix. Je pense que dans les biotechnologies certains contenus disciplinaires particulièrement complexes pourraient nécessiter un "déséquilibre" du score en faveur du contenu avec une réduction relative du poids de la langue [...]. Au critère "Prononciation, grammaire, structures" dans la langue, j'ai donné un poids réduit par rapport aux trois autres indicateurs linguistiques : en effet, je considère les autres aspects prioritaires à l'intérieur d'un contexte EMILE ».

⁷⁶« [...] . Lors de la création de la grille, j'ai imaginé spécifiquement une activité EMILE, mais après l'avoir terminée, j'ai réalisé que cette grille permet d'évaluer une exposition orale même dans la langue maternelle ».

griglia di esempio vista a lezione, che ho semplificato, in quanto per me è la prima esperienza di riflessione sulla valutazione di tipo linguistico e devo capire bene cosa osservare. Ho comunque deciso di dividere ogni voce in 4 livelli, ovvero un numero pari di livelli per evitare la tendenza a scegliere il livello centrale durante la valutazione. La parte riguardante le competenze disciplinari l'ho realizzata ex novo. Con questa griglia il voto minimo è 3 ed il voto massimo 10⁷⁷.

Nous voyons, en plus que, malgré sa concision, cet enseignant a su condenser les principaux aspects que nous venons d'exposer.

L'un des buts principaux de nos cours en Ligurie était celui de contribuer à rendre plus conscients les enseignants de l'énorme importance du choix des démarches évaluatives pour le processus d'apprentissage. Nous avons voulu attirer l'attention sur le fait que l'autoévaluation et la co-évaluation entre pairs pourraient les aider énormément dans l'évaluation en EMILE, en particulier de sa composante linguistique. Nous avons aussi voulu les familiariser avec l'élaboration et l'utilisation des rubriques. Il n'y a aucun doute que pendant notre cours et ensuite pour nous rendre leurs épreuves finales les enseignants se sont beaucoup interrogés et ont beaucoup réfléchi au sujet de l'évaluation en EMILE. En plusieurs occasions ils ont fait preuve d'une profonde prise de conscience, mais ce qui est le plus important a été leur attitude à être prêts à expérimenter de nouvelles démarches évaluatives, à se mettre en jeu et en doute, ce qui les fera certainement devenir de meilleurs enseignants EMILE !

⁷⁷ « J'ai choisi une grille où l'on sépare l'observation des compétences linguistiques de celles disciplinaires parce que je la considère comme plus transparente pour les élèves. La partie linguistique, je l'ai faite sur la ligne d'une grille d'exemple vue en cours, que j'ai simplifiée, car c'est pour moi la première expérience de réflexion sur l'évaluation de type linguistique et je dois bien comprendre quoi observer. J'ai cependant décidé de diviser chaque entrée en 4 niveaux, soit un nombre pair de niveaux pour éviter la tendance à choisir le niveau central pendant l'évaluation. La partie concernant les compétences disciplinaires je l'ai réalisée partant de zéro. Avec cette grille le vote minimum est 3 et le vote maximum 10 ».

Conclusion générale

De nombreux chercheurs en EMILE, tels que Clegg, Marsh et Cummins, soulignent la déception des élèves face à la négligence de certains enseignants qui dans l'évaluation ne tiennent pas compte du double défi cognitif de cette méthodologie. En effet, il peut être particulièrement décourageant de remarquer que l'on ignore leur difficulté d'exprimer dans une langue étrangère un contenu qui souvent serait compliqué à traiter même dans leur langue maternelle. Par conséquent, dans un premier temps, nous avons pensé centrer notre enquête sur une relation de cause à effet liée à une modification dans l'attitude, plus ou moins bienveillante, des enseignants EMILE lors de l'évaluation à l'oral. Nous avons donc imaginé qu'une moitié des enseignants ne modifiait pas du tout son attitude et que l'autre moitié s'engageait à être particulièrement bienveillante en prenant toujours en compte les difficultés des élèves et en les encourageant très vivement. Cependant il nous paraissait assez compliqué de mesurer "scientifiquement" le degré de bienveillance des différents enseignants sur une longue période et surtout il pouvait arriver qu'il y ait dans le groupe de contrôle, qui donc ne modifiait pas son attitude, des enseignants déjà spontanément plus bienveillants que ceux du groupe expérimental. Sans compter que les groupes des élèves aussi auraient pu comporter de dangereuses variables qui auraient faussé les résultats. Mais ce qui nous a définitivement décidée à abandonner notre idée initiale et nos hypothèses de départ, liées à une éventuelle démotivation due à cette négligence, a été ce premier constat : les résultats de notre premier questionnaire ont mis en évidence que les élèves de notre enquête ne considèrent pas l'évaluation en EMILE ni comme particulièrement décourageante, ni comme injuste, au contraire ils se sont montrés plutôt optimistes.

C'est ainsi que, comme nous l'avons expliqué en exposant nos choix méthodologiques (chapitre 1 de la deuxième partie), nous avons opté pour un travail de recherche qui puisse donner des résultats plus fiables et nous avons élaboré une enquête où les groupes de contrôle et expérimentaux étaient formés des mêmes personnes. Les données de notre enquête, en effet, permettent d'établir des relations de cause à effet qui correspondent aux réponses de personnes qui ont été dans une première phase les groupes de contrôle et qui, après avoir testé certaines démarches évaluatives, avec notamment l'utilisation de nos rubriques d'évaluation, ont participé à une deuxième phase devenant les groupes expérimentaux.

La démarche et le déroulement de notre travail de recherche ont été particulièrement influencés par les données se référant aux attentes exprimées dans le premier questionnaire, aussi bien par les élèves que par leurs enseignantes.

On a vu que la plupart des élèves manifestent un grand enthousiasme envers cette méthodologie, car elle leur donne avant tout la possibilité d'utiliser concrètement la langue française, mais en même temps ils précisent qu'ils s'attendent à ce que l'EMILE les aide à améliorer leurs résultats en classe de français. Contrairement à ce que souligne une grande partie de la littérature sur l'EMILE, les élèves de notre enquête ne sont pas déçus à cause d'une négligence par rapport à la difficulté du double défi cognitif, mais plutôt à cause d'une négligence envers les aspects linguistiques, ce qui ne leur permet pas de progresser comme ils le souhaiteraient. À ce propos ils mettent en évidence une problématique liée à l'évaluation : là encore les élèves déclarent qu'ils la considèrent comme utile pour comprendre et surmonter leurs difficultés, mais qu'ils regrettent qu'en classe on donne trop peu de place à la réflexion sur l'origine des erreurs. Lors de l'analyse des données du premier questionnaire nous avons pu aussi remarquer que les élèves expriment leurs exigences de développer leurs compétences métacognitives et d'améliorer leur capacité à s'autoévaluer. D'après leurs réponses, d'ailleurs, l'autoévaluation n'est que très peu présente et la collaboration entre pairs pour corriger les erreurs est quasiment absente. Ils montrent enfin leur besoin de développer leurs capacités à s'autocorriger et à gérer leurs erreurs. À ce propos, nous avons vu qu'ils déclarent même qu'ils ne se sentent pas gênés par les interruptions de l'enseignant, car ils sont conscients que ces corrections sont indispensables afin qu'ils puissent progresser.

Du côté des enseignantes, si on compare les résultats du premier questionnaire avec ceux du groupe de contrôle des élèves, on remarque le même enthousiasme. Pourtant, à la différence des élèves, la majorité des enseignantes soulignent la complexité de l'évaluation en EMILE (même si elles aussi ont répondu que l'évaluation est très utile pour surmonter les difficultés des élèves). Il est assez évident que les enseignantes perçoivent davantage cette complexité, car elle les concerne plus directement, alors que moins de 10% des élèves éprouvent ce ressenti. En examinant les données du premier questionnaire des enseignantes nous remarquons qu'elles montrent une certaine confusion par rapport aux types d'erreurs linguistiques sur lesquelles faire réfléchir leurs élèves. En plus elles avouent ne pas toujours leur donner une grande importance, ce qui explique et cautionne la frustration exprimée par les élèves. Les enseignantes partagent avec leurs élèves l'opinion sur l'importance de développer l'autocorrection et la gestion des erreurs linguistiques, ainsi que celle de favoriser l'autoévaluation, l'autonomie et la réflexion sur le processus d'apprentissage.

En analysant les exigences de nos deux groupes de contrôle nous avons tout de suite constaté que, malgré quelques différences dues aux rôles "divergents" des participants, elles

tournaient toutes autour de la dimension linguistique de l'EMILE. Les élèves expriment, en effet, avant tout leur besoin de réfléchir et d'être aidés à comprendre et à éliminer leurs erreurs et les enseignantes soulignent la nécessité de rendre moins complexe l'évaluation des aspects linguistiques à l'oral.

Mais après avoir mis en lumière cette problématique, il nous restait la recherche de la solution, ce qui nous a immédiatement paru loin d'être simple. Comment contribuer à satisfaire la nécessité exprimée par les élèves de donner plus de place à la réflexion sur les erreurs linguistiques, et en même temps satisfaire l'exigence des enseignantes d'être soulagées du poids de la gestion de ces erreurs ? Ces deux exigences ne sont-elles pas totalement incompatibles ? Effectivement les élèves demandent aux enseignantes EMILE, enseignantes de discipline, d'analyser davantage la forme de la langue, alors qu'elles demandent précisément qu'on leur facilite la tâche d'évaluer la dimension linguistique. Dans un premier temps la situation nous a semblé paradoxale et presque impossible à résoudre.

C'est à partir précisément de toutes ces exigences que nous avons pu dégager au fur et à mesure l'utilité de centrer la deuxième phase de notre enquête sur l'évaluation formatrice et que nous avons eu l'idée de créer des supports comme les rubriques d'autoévaluation et de co-évaluation. Ce qui nous paraît aujourd'hui évident nous a demandé beaucoup de temps, beaucoup de réflexions, d'hypothèses et de contre hypothèses. Nous sommes arrivées enfin à supposer qu'il fallait compter sur la collaboration des élèves et leur demander de participer activement à la gestion de l'aspect linguistique de l'EMILE, aussi bien en ce qui concerne leurs erreurs, que leurs progressions et leurs points forts. Nous avons donc réalisé que la solution venait, "étonnamment", des élèves-mêmes. C'étaient eux qui, en travaillant directement sur la dimension de la langue, satisfaisaient automatiquement leur exigence et en même temps aidaient leurs enseignantes. Nos rubriques évaluatives, autoévaluatives et de co-évaluation entre pairs sont en effet centrées exclusivement sur la dimension linguistique. En revanche, concernant la conception et l'esprit de nos rubriques nous sommes revenues sur notre première idée et donc sur l'importance de garder une atmosphère bienveillante et sereine. En effet, nous avons décidé de prendre en considération les erreurs, mais de créer aussi une rubrique dédiée exclusivement aux points forts des élèves. C'est ainsi que nous avons tenté de répondre à leur besoin d'améliorer l'estime de soi.

Après plusieurs mois d'utilisation des rubriques, afin que les participants puissent se familiariser avec les démarches de l'évaluation formatrice, nous sommes arrivées à l'étape de la vérification de nos hypothèses. Est-ce que notre hypothèse sur l'utilité de la collaboration des élèves, à travers l'emploi des rubriques évaluatives, s'est avérée ? Est-ce que cette collaboration

a contribué à surmonter la complexité de l'évaluation en EMILE ? D'après les résultats de notre deuxième questionnaire cette coopération des élèves a satisfait les exigences de la plus grande partie des participants à notre enquête, que ce soit du côté des élèves comme de celui des enseignantes. Les réponses au deuxième questionnaire, donc celles de nos deux groupes expérimentaux, montrent aussi que, comme nous l'avions supposé, cette collaboration a aussi rendu les élèves plus motivés, plus autonomes et plus conscients de leur processus d'apprentissage. La synergie entre l'évaluation formatrice et les principes de l'approche EMILE s'est avérée très positive. En effet, le deuxième questionnaire montre, entre autres, que presque tous les élèves ont aussi pris conscience de l'importance de l'évaluation pour mieux apprendre : *assessment as learning*, principe fondamental aussi bien pour l'évaluation formatrice que pour l'EMILE. Leurs réponses prouvent qu'ils ont beaucoup réfléchi sur les démarches de l'évaluation formatrice et qu'ils ont compris, et apprécié, l'importance de considérer les erreurs comme naturelles et faisant partie de leur appropriation de la langue. Toutes les données du deuxième questionnaire des élèves démontrent qu'ils ont énormément évolué au niveau métacognitif par rapport à l'époque du premier questionnaire. Il est vrai que notre enquête, avec ses différentes étapes, a duré plus de deux ans et que donc les élèves seraient peut-être devenus tout de même plus conscients, mais on peut penser que l'utilisation des rubriques a eu une contribution considérable en ce sens.

Les données du deuxième questionnaire des enseignantes confirment qu'elles voient elles aussi un important développement de la conscience métacognitive chez les élèves. Il faut remarquer qu'en général, si on compare les réponses du groupe des élèves avec celles de leurs enseignantes, il y a une certaine correspondance dans plusieurs domaines. Les enseignantes montrent qu'elles connaissent plutôt bien leurs élèves, par exemple par rapport à leur ressenti (« aidés » ou « gênés » dans les questions n° 5, 6, 7 et 8 du deuxième questionnaire) lors de l'utilisation des rubriques ou encore concernant une prise de conscience des élèves sur l'évaluation, ses mérites, sa complexité, sa valeur même en l'absence d'une note. Notre hypothèse sur l'utilité des rubriques en tant que support pour les enseignants EMILE a été tout aussi correcte : dans ce deuxième questionnaire les enseignantes affirment que les rubriques les ont aidées à mieux distinguer les différents types d'erreurs et à mieux les évaluer. Elles déclarent qu'elles ont beaucoup évolué dans leurs pratiques évaluatives.

L'analyse de ce questionnaire des enseignantes et les comparaisons avec le questionnaire adressé aux élèves conclut la partie de notre thèse dédiée à l'enquête. Pour arriver à la mener à terme nous avons été confrontée à de nombreuses difficultés. Elle prévoyait plusieurs étapes pour

lesquelles nous dépendions totalement de la collaboration des enseignantes EMILE et de leurs élèves. Déjà notre démarche de soumettre un premier questionnaire et d'attendre plusieurs mois avant de faire passer le deuxième, afin que les participants puissent utiliser suffisamment les rubriques, a extrêmement dilaté les temps. En plus, à cause de l'anonymat des questionnaires en ligne les élèves tardaient à répondre, car ils savaient que nous n'avions pas la possibilité de repérer les réfractaires. De leur côté, même les enseignantes semblaient estimer que leurs élèves n'étaient jamais prêts pour compléter le deuxième questionnaire et elles nous ont demandé à plusieurs reprises de le repousser. Étant donné que, pour des raisons de fiabilité, nous voulions garder les mêmes groupes tout le long de notre enquête, et que nous prévoyions qu'elle puisse prendre jusqu'à deux années scolaires, nous devons faire en sorte que les participants continuent à vouloir collaborer avec nous, faute de devoir tout recommencer du début. En fait, même si nous avons toujours proposé des délais, afin d'éviter le risque de trop retarder la conclusion de l'enquête, et surtout pour avoir du matériel pour avancer dans notre recherche, nous étions parfaitement consciente que nous n'avions pas le droit de trop perturber les rythmes de leur travail avec des sollicitations trop pressantes. À part ces raisons "diplomatiques", nous étions tellement reconnaissante envers ces enseignantes qui nous ont accueillie et qui ont accepté de se mettre en jeu bénévolement, que faire preuve de patience nous a semblé un acte dû. En tout cas la patience, la diplomatie et l'optimisme lors des moments où tout paraissait stagner ont donné des résultats et notre projet a pu aboutir.

Nous avons choisi de nous occuper de l'évaluation orale en EMILE, car c'est précisément pendant les performances orales que les enseignants ont le plus de mal à arriver à une évaluation intégrée. En fournissant des instruments concrets, avec la création des rubriques, nous nous sommes proposée de tenter de trouver des solutions à la complexité de l'évaluation orale. Bien que nos rubriques aient suscité des réactions très positives de la part des enseignantes et des élèves qui ont participé à notre projet, nous sommes consciente qu'elles ne représentent pas des "instruments-miracles" et que l'application des démarches de l'évaluation formatrice à l'EMILE ne peut pas résoudre tous les problèmes. Nous espérons néanmoins que nos rubriques pourront fournir des inputs utiles pour rendre l'évaluation moins complexe. En plus, étant donné que même en ce qui concerne l'écrit l'évaluation en EMILE n'est pas encore tout à fait adaptée et cohérente avec ses principes, nous estimons que, dans ce cadre aussi, de nouvelles recherches seraient absolument profitables. Nous prendrons en considération la possibilité de mener une nouvelle enquête, peut-être moins articulée et, compte tenu des difficultés que nous venons d'exposer, nous envisagerions aussi de modifier certaines de nos démarches. En voulant garder l'anonymat du questionnaire, nous supposons, par exemple, qu'une solution pour recueillir plus facilement

les données serait celle de signer une sorte d'"accord" où les enseignants qui acceptent de participer au projet s'engagent à consacrer une demi-heure de cours à la compilation des questionnaires : dans le cas de notre enquête seulement une enseignante l'a proposé spontanément, alors que les autres se disaient toujours très en retard avec leur programme et nous n'avons pas osé leur proposer cette option. Nous considérons que la compilation du questionnaire en classe ne représente pas une énorme perte de temps dans le cadre d'une année scolaire, alors que cette solution pourrait faire gagner beaucoup de temps au chercheur. Pour cette enquête nous avons préféré laisser la liberté aux élèves de choisir le moment le plus favorable où compléter le questionnaire, car nous imaginions que cela aurait favorisé l'"inspiration" : nous devons admettre que la plupart des réponses ouvertes confirment que les élèves ont répondu sérieusement, mais il y a aussi quelqu'un qui s'est amusé à donner des réponses du genre « jkdjfffgfjgdgfdghjhnjnjjk.nhhòhgjjjdv » ou « beaucouppppppppppppppppppppp » car nous avons mis l'option qu'il fallait écrire au moins 25 caractères pour pouvoir continuer à compléter le questionnaire (toutes les réponses se trouvent dans les annexes). Toutefois, si d'un côté ce genre de réponses est synonyme de manque de sérieux, de l'autre elles montrent que l'élève voulait continuer à compléter les questions fermées du questionnaire pour donner sa contribution. Il ne faut pas oublier que notre enquête était menée auprès d'élèves adolescents et nous considérons que ces réponses sont tout à fait représentatives de leur âge et par conséquent sont dignes d'être remarquées. Pour cette raison nous estimons que les résultats de cette enquête reflètent effectivement la réalité et qu'ils pourraient représenter un point de départ pour de nouvelles investigations sur l'évaluation en EMILE.

La quatrième, et dernière partie de notre thèse, est dédiée à notre expérience d'enseignement du cours de méthodologie sur l'évaluation et l'autoévaluation en EMILE avec les futurs enseignants de Ligurie. Ces cours se déroulaient sur deux jours, un avec le groupe de Savone et l'autre avec le groupe de Gênes. Nous avons prévu pour les deux groupes le même type de cours mais, l'ayant structuré afin que les enseignants participent très activement, les leçons se sont déroulées de façon assez différente. Nos deux cours ont été particulièrement caractérisés par les réflexions des enseignants qui s'interrogeaient pour comprendre quelle évaluation serait la plus efficace et adaptée à l'EMILE. Naturellement, après une première brève réflexion individuelle et une longue réflexion collective (guidée, mais où nous leur avons donné le moins possible d'informations pour éviter de les influencer), nous leur avons présenté les théories les plus accréditées, ainsi que plusieurs exemples de rubriques.

Cela a été assez surprenant de voir que notre "simulation" d'un véritable cours EMILE a enclenché au début des réactions de peur assez disproportionnées, ainsi que des sentiments d'incapacité. En particulier les enseignants du groupe de Savone, à l'occasion de la première réflexion individuelle, semblaient totalement entrés dans la peau de leurs élèves adolescents, même si ces dynamiques inattendues n'ont pas duré longtemps. En dépit d'opinions parfois discordantes, l'atmosphère dans les classes a été tout à fait sereine et coopérative : les enseignants ont participé très activement et réfléchi sérieusement. Nous avons fait en sorte que leurs réflexions continuent même les jours et les semaines qui ont suivi les cours. En effet, comme épreuves finales nous leur avons demandé, outre une rubrique évaluative avec des échelles descriptives analytiques, deux réflexions sur l'évaluation en EMILE et sur leurs expériences personnelles. Dans la partie conclusive de notre thèse nous proposons plusieurs réflexions, spécialement celles qui témoignent d'une intéressante prise de conscience, par exemple sur la valeur des démarches de l'autoévaluation et de la co-évaluation, sur l'importance d'utiliser des rubriques évaluatives bien structurées, ou encore sur l'importance de toujours garder un climat détendu en classe.

Compte tenu des réactions positives à ce cours, où nous nous sommes vraiment engagée à expérimenter concrètement et soigneusement la théorie de Krashen, nous avons pu définitivement apprécier sa validité. Nous avons ainsi tenté d'éviter à tout prix le surgissement du *filtre affectif* pour que les participants puissent apprendre et se confronter dans une atmosphère sereine. Nous partageons totalement sa théorie qui accorde une grande importance au cœur de l'élève et qui veut que l'anxiété bloque tout apprentissage, même si nous serions moins rigide concernant l'évitement de toute évocation de l'erreur.

Stimuler la motivation, éviter le surgissement du *filtre affectif* et mettre aussi le cœur au centre de l'apprentissage, autant de messages que nous avons voulu transmettre aux futurs enseignants EMILE et que nous espérons voir faire leur chemin à travers eux. Notre espoir est qu'ils appliquent des critères d'évaluation qui encouragent leurs élèves et les fassent progresser, non seulement dans leurs compétences communicatives, mais aussi dans leur "cœur", leur estime de soi et dans tous ces aspects qui les rendront des individus meilleurs.

Bibliographie

BAETENS BEARDSMORE, H. (2000). « Typologies des modèles de l'éducation bilingue », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 77-84.

BAKER, C. (2001, 3^{ème} éd.). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

BALBONI, P.E. (2002). «La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline» dans P. MAZZOTTA (dir.) *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino, UTET Università, pp. 55-78.

BALBONI, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio Editori.

BALBONI, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

BALBONI, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

BALBONI, P.E. (2014). «Lo studente di fronte a un testo per CLIL», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, pp. 37-52.

BALBONI, P.E., COONAN, C.M. (dir.) (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore.

BALDRY, A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Roma, Carocci Editore.

BARBERO, T., BOELLA, T. (dir.) (2003). *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Torino, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte.

BARBERO, T., CLEGG, J. (2005). *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci Editore.

BARBERO, T. (2006). «Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 105-117.

BERTAUX, P. (2000). « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues », dans D. MARSH et G. LANGÉ (dir.), *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä, Finland, pp. 1-16.

- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*, Bari, Editori Laterza.
- BIALYSTOK, E. (1987). «Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development», dans *Second Language Research*, n° 3, New York, SAGE Publications, pp. 154-166.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*, Gap, Editions Ophrys.
- BLANDINO, G., GRANIERI, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford, Oxford University Press.
- BRUNER, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA, USA, Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- BURTON, D., BARTLETT, S. (2009). *Key Issues for Education Researchers*, London, Sage Publications.
- CADDEO, S., JAMET, M.C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche dans l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- CANTOIA, M., CARRUBA, L., COLOMBO, B. (2004). *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Roma, Carocci Editore.
- CAON, F. (dir.). (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET.
- CAON, F. (2012). *Aimes-tu le Français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- CAPPERUCCI, D. (dir.). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il processo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli.
- CARLONI, G. (2010). «Interazione dialogica nella classe CLIL. Proposta di analisi», dans M. MEZZADRI (dir.), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Atti del 1° Convegno della DILLE (Parma, 13 novembre 2009), Perugia, Guerra, pp. 169-180.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., DUVERGER, J. (coord.) (2008). « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire », disponible en ligne sur le site de l'ADEB : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf (consulté le 26 mars 2016).

CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M., SERRA, C. (2003). « Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste », Rapport de recherche, Aoste, IRRE-VDA.

CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, LAL, Éditions Didier.

CAVALLI, M. (2006). *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE.

CAVALLI, M. (2008). « Langue(s) et construction de connaissances disciplinaires : du rôle du discours de l'enseignant », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44, pp. 111-122.

CERRI, R. (dir.) (2008). *Didattica in azione. Professionalità e interazioni nei contesti educativi*, Roma, Carocci Editore.

CHAMOT, A.U., BARNHARDT, S., BEARD EL-DINARY, P., ROBBINS, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*, New York, Longman.

CHAMOT, A.U. (dir.). (2006). *Developing Autonomy in Language Learners*, Washington, Georgetown University Press.

CHNANE-DAVIN, F., CUQ, J.P. (2008). « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44, pp. 8-19.

CHNANE-DAVIN, F., CUQ, J.-P. (2009). « FLS-FOS : des relations en trompe l'œil ? », dans *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 73-86, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm>.

CHNANE-DAVIN, F., CUQ, J.-P. (2016). « L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde », dans DETROZ, P., CRAHAY, M., FAGNANT, A. (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 91-110.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (1995). *Livre Blanc pour l'éducation et la formation* « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », Bruxelles, novembre 1995.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (2007). « Document de travail des services de la Commission – Quelle école pour le 21^e siècle ? », Bruxelles, juillet 2007.

COMOGLIO, M., CARDOSO, M.A. (1996). *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COONAN, C.M. (2003). « La mise en œuvre du CLIL/EMILE : problèmes et solutions possibles », dans : *Bulletin d'information 9 du CEL*, Freie Universität Berlin, avril 2003.

COONAN, C.M. (2004). «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento», in G. SERRAGIOTTO (dir.), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET.

COONAN, C.M. (dir.). (2006). «La sfida del CLIL e l'Università», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 37-50.

COONAN, C.M., (2006). «La metodologia task-based e CLIL», dans F. RICCI GAROTTI (dir.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento.

COONAN, C.M., MARANGON, C. (dir.). (2007). *Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. La sperimentazione*, 2, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

COONAN, C.M. (dir.). (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.

COONAN, C.M. (2010). «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere», dans F. CAON (dir.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET, pp. 129-141.

COONAN, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.

COONAN, C.M. (2014). «I principi base del CLIL», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, pp. 17-35.

COSTE, D. (2000). « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 86-94.

COSTE, D. (2002). « Apprendre et enseigner en plusieurs langues », dans *Atti del Convegno Insegnare e apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Torino, IRRE Piemonte e MIUR Direzione Générale Regionale per il Piemonte, pp. 21-29.

COSTE, D. (2003). « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », transcription de l'intervention en format PDF disponible en ligne : https://lewebpedagogique/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf (consulté le 18 septembre 2016).

COSTE, D., SOBRERO, A., CAVALLI, M., BOSONIN, I. (2006). *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA.

COYLE, D. (1999). «Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts: Planning for Effective Classrooms», dans J. MASIH (dir.), *Learning through a Foreign Language*, London, CILT, pp. 43-62.

COYLE, D. (2002). «Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives», dans D. MARSH, *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, pp. 27-28.

COYLE, D., HOOD P., MARSH D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

CUMMINS, J., SWAIN, M. (1998). *Bilingualism in Education, Aspects of Theory, Research and Practice*, Harlow, Longman.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DE MATTEIS, P. (2007). «Perché il CLIL?», dans *Lingua e nuova didattica (LEND)*, n° 3, Pavia, juin 2007.

DOMENICI, G. (2016). *Manuale della valutazione scolastica*, Roma, Editori Laterza.

DUVERGER, J. (1995). « Repères et enjeux », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 7, pp. 29-44. Article disponible en ligne sur le site : <https://journals.openedition.org/ries/3942> (consulté le 10 octobre 2016).

DUVERGER, J., MAILLARD, J.P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Saint-Amand-Montrond, Albin Michel Education.

DUVERGER, J. (coord.). (2000). « Actualité de l'enseignement bilingue », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 141-155.

DUVERGER, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

DUVERGER, J. (dir.). (2011). *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, disponible en ligne sur le site de l'ADEB : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf (consulté le 16 novembre 2016).

EURYDICE (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, Commission européenne / Direction générale de l'éducation et de la culture, en ligne sur le site d'Eurydice : <http://www.eurydice.org> (consulté le 12 août 2016).

EURYDICE (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*, Bruxelles, Commission européenne/Direction générale de l'éducation et de la culture.

FAIVRE, N. (dir.). (2010). « De la confusion terminologique vers un meilleur enseignement bilingue... », dans : *Éducation et Sociétés Plurilingues / Educazione e Società Plurilingue*, n° 29, décembre 2010, pp. 105-106.

FAURE, R. (1985). *L'école moderne française. Techniques et pédagogie Freinet*, Grenoble, Le Cric.

FEDERICI, M. (2006). «Proposte di strumenti e questionari di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti in percorsi CLIL», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 285-296.

FRUHAUF, G., COYLE, D., INGEBOG, C. (1997). *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère*, Alkmaar, Stichting europees platform voor het Nederlandse Onderwijs, pp. 191-199.

GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif / Didier.

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

GARCÍA, O., BAETENS BEARDSMORE, H. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*, Oxford, Wiley-Blackwell Pub.

- GEIGER-JAILLET, A., SCHLEMMINGER, G., LE PAPE RACINE, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE*, Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GIANNANDREA, L. (2010). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*, Macerata, Ed. EUM.
- GIOVETTI, P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee.
- GUAZZIERI, A. (2007). «Cooperative learning in CLIL», dans D. MARSH, D. WOLFF (dir.), *Diverse Contexts-Converging goals: CLIL in Europe*, Frankfurt, Peter Lang.
- GUAZZIERI, A. (2008). «Oral Interaction in CLIL Student-led Cooperative Group Work», dans C.M COONAN (dir.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 79-104.
- HAMERS, J.F., BLANC, M.H.A. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- JAMET, M.C. (2007), *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Coll. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik, Tübingen, Narr.
- JAMET, M.C. (2009). «Fare CLIL alla scuola media. Un percorso longitudinale innovativo», dans *Studi di Glottodidattica*, n° 2, pp. 73-88.
- JAMET, M.C. (2014). «CLIL/EMILE : spécificités pour le français», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* - I Quaderni della Ricerca 14, Torino, Loescher Editore, pp. 115-123.
- JÄRVINEN, H. (2009). *LICI, Language in Content Instruction*, University of Turku.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D., TERREL, T.D. (1983). *The Natural Approach*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*, London, Longman.

- KRASHEN, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- KRASHEN, S.D. (1991). *Second Language Acquisition and Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRISHNAMURTI, J. (1976). *Cominciare a imparare*, Roma, Ubaldini Edizioni.
- KRISHNAMURTI, J. (1983). *Lettere alle scuole*, Roma, Ubaldini Edizioni.
- LANGÉ, G. (dir.). (2002). *TIE-CLIL Professional Development Course*, Milano, Grafica Monti.
- LANGÉ, G. (2007). «Quali competenze per il docente CLIL?», dans *Lingua e nuova didattica (LEND)*, n° 5, Pavia, décembre 2007.
- LANGÉ, G. (dir.). (2007). «Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue», en ligne : http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/5italian.pdf (consulté le 12 août 2015).
- LANGÉ, G., CINGANOTTO, L. (dir.). (2014). *E-CLIL per una didattica innovativa - I Quaderni della Ricerca 18*, Torino, Loescher Editore.
- LICHTNER, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Franco Angeli.
- LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Editions Payot & Rivages.
- LIETTI, A. (2006). *Pour une éducation bilingue*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Editions Payot & Rivages.
- LUDBROOK, G. (2014). «Le competenze linguistiche di un docente CLIL», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, pp. 91-96.
- LYSTER, R. (2002). «Negotiation in Immersion Teacher-Student Interaction», dans *International Journal of Educational Research*, n. 37, pp. 37-66.
- MARIANI, L. (dir.). (1994) *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI, L. (1999). «Gli stili di apprendimento: verso una didattica differenziata», dans F. QUARTAPELLE, *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- MARIANI, L. (2000). *Portfolio*, Bologna, Zanichelli.

MARIANI, L. (2004). «Learning to Learn», in K. MORROW (dir.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.

MARIANI, L. (2013). «Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire», dans *Lingua e nuova didattica (LEND)*, n° 2, avril 2013. En ligne sur le site : <http://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm> (consulté le 12 juin 2018).

MARIOTTI, C. (2006). «Attenzione alla forma e attenzione al contenuto nel feedback correttivo degli insegnanti CLIL», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 149-164.

MARSH, D. (2002). « Quelques questions qui font débat partout... » relevé de questions extraites du chapitre 2 : « CLIL/EMILE in Europe : dimensions » – Section « Theoretical Justification, Concerns and debate », dans D. MARSH, *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, pp. 65-88.

MARSH, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning - The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.

MARSH, D. (dir.). (2007). *La matrice de qualité EMILE*, Graz : Centre européen des langues vivantes (CELV), en ligne sur le site du CELV : <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/FR/qMain.html> (consulté le 20 octobre 2016).

MAZZOTTA, P. (2002). «Le lingue straniere in una visione moderna dell'educazione linguistica» dans P. MAZZOTTA (dir.) *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino, UTET Università, pp. 157-172.

MENEGALE, M. (2014). «L'autonomia dello studente nei moduli CLIL», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, pp. 97-102.

MILANI, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Milano, La Scuola.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. (2014). *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013*. En ligne : http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf (consulté le 3 septembre 2015).

MONTESSORI, M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Franco Angeli.

MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Le Seuil.

NALESSO DIANA, M. (dir.). (1997). *Cultural Awareness*, Programma Lingua, Trieste, IRRSAE FVG.

- NALESSO DIANA, M. (2006). «Metacognizione in CLIL», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 177-190.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PARMIGIANI, D. (dir.). (2014). *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*, Milano, Franco Angeli.
- PERRENOUD, P. (2004). « Évaluer des compétences », dans *Éducateur*, numéro spécial « La note en pleine évaluation », pp. 8-11.
- PICA, T. (2002). «Subject-Matter Content: How does it Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classrooms Language Learners?», dans *The Modern Language Journal*, pp. 1-19.
- POUGET, J.P. (2001). « La coopération franco-italienne dans les sections bilingues des lycées du Piémont », dans *Atti del Convegno Insegnare e apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Torino, décembre 2001.
- PUREN, C. (2001). « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères », UNTELE, Volume II, Université Technologique de Compiègne. Texte également en ligne sur le site de l'UTC : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf> (consulté le 12 janvier 2017).
- PUREN, C. (2006). « De l'approche communicative à l'approche actionnelle », dans *Le français dans le monde*, n° 347, pp. 37-40.
- RIBA, P. (2013). « Les descripteurs de compétences en langue : rappels et mise en perspective », dans E. HUVER et A. LJALIKOVA (dir.), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et applications*, n° 53, pp. 56-66.
- RICCI GAROTTI, F. (dir.). (2006). *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento.
- RICCI GAROTTI, F., MUSCARÀ, G. (2012). *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*, Trento, Tangram Edizioni Scientifiche.
- SCHMIDT, R. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning», dans *Applied Linguistics*, Vol. 11, n° 2, Oxford, Oxford University Press, pp. 129-158.
- SERRAGIOTTO, G. (2003). *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni.

SERRAGIOTTO, G. (dir.). (2004). *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET.

SERRAGIOTTO, G. (2006). «La valutazione nel CLIL: format e griglie», dans C.M. COONAN (dir.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 213-220.

SERRAGIOTTO, G. (2006). «La valutazione del prodotto CLIL», dans F. RICCI GAROTTI (dir.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, pp. 183-198.

SERRAGIOTTO, G. (2007). «Il soggetto apprendente nel CLIL», dans C.M. COONAN, C. MARANGON (dir.), *Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. La sperimentazione*, 2, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, pp. 40-48.

SERRAGIOTTO, G. (2009). «La valutazione della produzione orale in CLIL», dans *Studi di Glottodidattica*, n° 2, pp. 181-189.

SERRAGIOTTO, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET Università.

SERRAGIOTTO, G. (2014). «Valutazione e CLIL», dans P.E. BALBONI, C.M. COONAN (dir.), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria - I Quaderni della Ricerca 14*, Torino, Loescher Editore, pp. 71-75.

SHORT, D.J. (1993). *Assessing Integrated Language and Content Instruction*, in «TESOL Quarterly», 27 (4), pp. 627-656.

SWAIN, M., LAPKIN, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters.

SWAIN, M. (1995). «Three Functions of Output in Second Language Learning», dans G. COOK, B. SEIDLHOFER (dir.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

SWAIN, M. (1996). «Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives», dans *The Canadian Modern Language Review*, n° 52, pp. 529-548.

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen*, Paris, Nathan.

TAMAGNINI, G. (1979). *Célestin Freinet. La scuola moderna*, Torino, Loescher Editore.

TORRESAN, P. (2008). *Intelligenza e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.

TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Editori Laterza.

VARISCO, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini.

VELTCHEFF, C., HILTON, S. (2003). *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette.

VIAL, M. (2013). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck.

VIGNER, G. (2011). « La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève », dans J. DUVERGER (dir.) *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, pp. 53-59. Disponible en ligne sur le site de l'ADEB : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf (consulté le 16 novembre 2016).

VYGOTSKY, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.

VYGOTSKY, L.S. (1997). *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

WIGGINS, G. (1989), *A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*. Phi Delta Kappa, Vol. 70, n° 9, pp. 703-713.

WILLIAMS, M., BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

ZANOTTO, A. (1986). *Le Particularisme valdôtain, aperçu historique*, Aoste, Région Autonome de la Vallée d'Aoste.

Sitographie EMILE

En anglais :

BBC Teaching section : <http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources/clil>

Eurydice Portal on education in Europe : https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

CLIL Compendium : <http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm>

EUROCLIC - The European Network for Content and Language Integrated Classrooms : <http://www.euroclil.net/>

TIECLIL – Translanguage in Europe CLIL : <http://www.tieclil.org/index.htm>

AICLE-CLIL website from the University of Barcelona : <http://www.ub.es/filoan/CLIL.html>

European Schoolnet – EUN Community for the dissemination of CLIL practices : http://community.eun.org/entry_page.cfm?area=2218

Bilingual education : <http://www.ecsu.ctstateu.edu/depts/edu/textbooks/bilingual.html>

The California Association for bilingual education : <http://www.bilingualeducation.com>

The National Association for bilingual education : <http://www.nabe.org/>

En français :

Emilangues - Le site d'accompagnement pour les sections européennes et de langues orientales : <https://www.emilangues.education.fr/>

Bilinguisme Conseil - informations et ressources : <https://www.bilinguisme-conseil.com/>

Le fil du bilingue - Le site des sections bilingues francophones dans le monde : <http://lefilubilingue.org/>

En italien :

Laboratorio CLIL - Riebi (rete informativa per l'educazione bilingue in Italia) : <http://venus.unive.it/labclil/>

Laboratorio CLIL - Università Ca' Foscari Dip. Scienze del Linguaggio : http://venus.unive.it/labclil/clil/index.php?name=EZCMS&menu=11&page_id=6

Progetto ALI CLIL - Apprendere e insegnare discipline in lingua straniera : http://www.majorana.org/progetto_alicliil.htm

Index des auteurs

Baetens Beardsmore, 22
Baker, 35, 45, 48
Balboni, 12, 15, 36, 41, 42, 50-52, 54, 81, 142
Barbero, 12, 32, 63, 81
Bertaux, 26, 42, 70, 81
Bialystok, 36
Caddeo, 97
Chamot, 85
Chnane-Davin, 64, 81, 96
Clegg, 12, 63, 81, 118, 206, 221
Coonan, 12, 26, 36, 44, 45, 59, 68, 72-74, 81
Coste, 81
Coyle, 12, 15, 36, 37, 44, 46, 49, 58, 63, 81
Cummins, 47, 48, 81, 118, 221
Cuq, 20, 34, 64, 81, 96, 97, 98
Duverger, 35, 37, 50, 81
Fruhauf, 58
Galisson, 66
Germain, 19, 20
Hood, 46
Ingeborg, 58
Jamet, 97
Krashen, 13-16, 23, 40-44, 48, 59, 61, 66, 68-70, 84, 94, 95, 198, 216, 227
Lapkin, 69
Lietti, 35, 50
Lyster, 67
Marsh, 22, 25, 46, 118, 221
Pica, 67
Riba, 64
Ricci Garotti, 81
Schmidt, 61
Serragiotto, 12, 30, 48, 65, 69, 81, 108
Swain, 43, 61, 62, 67-69, 81, 97
Vygotsky, 36, 56, 96

Index des notions

- Authentique, 15, 37, 47, 48, 56-58, 78, 91, 97, 125, 138, 141, 146, 153, 157, 163, 196
- Autocorrection, autocorriger, 101, 105, 122, 125, 127, 135, 136, 138, 139, 141, 148, 157, 160, 161, 168, 203, 222
- Autoévaluation, autoévaluer, autoévaluatif/ve, 13, 14, 17, 31, 55-57, 61, 65, 77, 81, 84, 85, 88, 91, 94, 96-101, 107, 121, 122, 125, 127, 128, 134, 138-141, 149, 158-160, 163, 165-167, 173, 175, 177-179, 194, 197, 202-205, 207-212, 217, 218, 220, 222, 223, 226, 227
- Autonomie, autonome, 13, 16, 56, 74, 83-85, 91, 97, 98, 104, 138, 139, 141, 158, 164, 167, 171, 173, 176, 194, 198, 203, 222, 224
- BICS-CALP, 15, 47, 48, 49, 79
- Co-évaluation, co-évaluer, 13, 14, 17, 31, 55, 57, 65, 77, 81, 84, 85, 88, 91, 94, 97, 98, 101-103, 105-109, 122, 125, 128, 138, 140, 147, 149, 158, 163-166, 168, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 196, 197, 202, 203, 205, 207-212, 217, 218, 220, 223, 227
- Collaboration, collaborer, 13, 15, 16, 30, 45, 47, 55-57, 59, 78, 83-85, 91, 92, 95, 107, 110, 113, 119, 122, 125, 127, 131, 133, 134, 136, 138, 141, 145, 147, 149-151, 158, 160, 165, 168, 170, 173, 174, 182-184, 187, 190, 193, 196, 202, 204, 206, 207, 213, 222-225
- Compétence communicative, 16, 47, 66, 82, 84, 103, 116, 117, 145, 146, 161, 184, 186, 191, 206
- Compétence linguistique, 30, 42, 55, 60-62, 94, 199, 206, 207, 213, 216
- Conscience de soi, 50, 137, 153
- Coopération, coopérer, coopératif/ve, 26, 45, 55-58, 97, 98, 106-109, 123, 138, 145, 150, 171, 173, 174, 184, 185, 224, 227
- (Dé)motivation, (dé)motiver, (dé)motivé/e, (dé)motivant/e, 13, 23, 44-47, 57, 58, 70, 75, 82, 84, 95, 97, 104, 113, 118, 127, 132, 144, 148, 156, 159, 161, 172, 188, 202, 203, 210, 211
- Double défi, 12, 15, 23, 40, 84, 91, 113, 118, 221
- Esprit collaboratif/esprit de collaboration, 13, 84, 98, 110, 131, 138, 141, 173
- Esprit de solidarité, 83, 110, 138, 141, 158, 173
- Esprit encourageant, 16, 101, 104, 171, 174, 184
- Évaluation formatrice, 13, 14, 49, 64, 70, 81, 84, 85, 91, 96-98, 104, 110, 115, 120, 134, 138, 140, 141, 153, 155, 159, 163, 166, 172, 173, 175, 177, 180, 188, 190, 191, 197, 202, 203, 208, 211, 214, 215, 217, 223-225
- Filtre affectif*, 15, 43, 70, 84, 95, 96, 124, 156, 216, 227
- Input (compréhensibilité, compréhensible)*, 15, 42-44, 59, 61, 62, 225
- Intégration, intégré, 12, 19, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 39, 40, 45, 49, 50, 51, 54, 61, 62, 64-68, 71, 72, 77-79, 82, 91, 103, 107, 116, 117, 128, 194, 214, 225
- Interagir, interaction, interactif/ve, 31, 37, 43, 44, 46, 59, 70, 76, 79, 83, 100, 101, 120, 133, 153, 157, 160, 203, 219
- Intercompréhension, 96, 97, 150, 151
- Interculture, interculturel/le, 12, 24, 38, 44, 49, 57, 63, 64

Interférence, 96, 151, 160

Interlangue, 66, 69, 85, 96

(In)tolérance, (in)tolérant à l'erreur, 14, 17, 60, 66, 69, 84, 85, 97, 103, 107, 119, 152, 155, 186, 206, 216

Métacognition, métacognitif/ve, 12, 13, 16, 34, 38, 49, 56, 57, 64, 70, 77, 83-85, 88, 91, 96, 98, 101, 103, 104, 109, 120, 123, 125-127, 134, 136-139, 141, 155, 158, 159, 165, 168, 170-172, 179, 181, 185, 188-191, 194, 195, 202, 203, 205, 207, 208, 211, 222, 224

Noticing, 61, 62

Output (compréhensibilité, compréhensible), 61, 62, 103

Rule of forgetting/forgetting principle, 13-16, 23, 41-43, 66, 68, 69, 95, 116, 198

Tâche, *task*, 26, 44, 48, 49, 58, 78, 79, 91, 153, 198, 206

4C's, 4 principes, 15, 44, 63

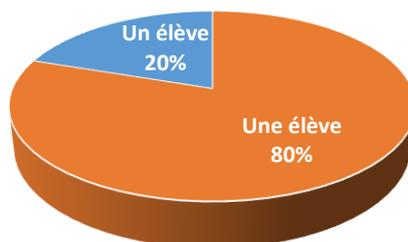
ANNEXES

Annexe 1 : graphiques des élèves du cadre général

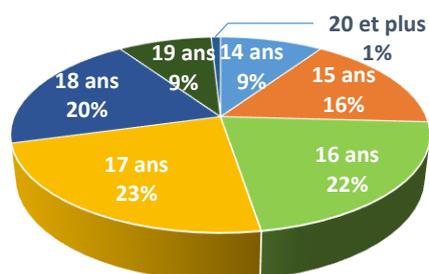
EMILE Histoire 2016

Chère et cher élève, ce questionnaire vise à déterminer vos opinions, vos attentes et vos ressentis en ce qui concerne la méthodologie CLIL/EMILE et en particulier pour ce qui est de l'oral. Donnez librement votre opinion personnelle. Ce questionnaire est complètement anonyme.

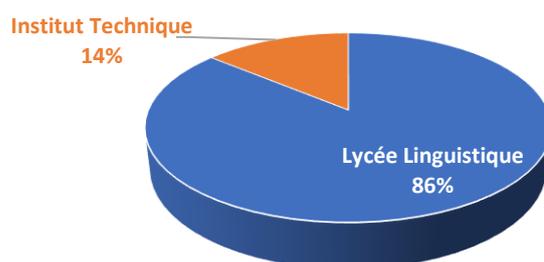
1. Êtes-vous ?



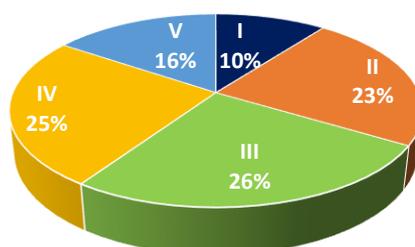
2. Dans quelle classe d'âge vous trouvez-vous actuellement ?



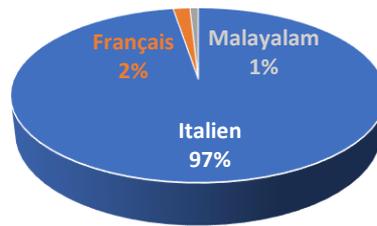
3. Quel établissement fréquentez-vous ?



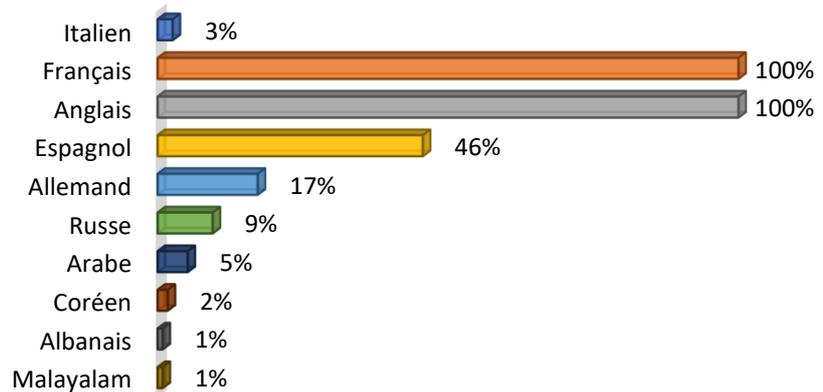
3.1. Quelle classe fréquentez-vous ?



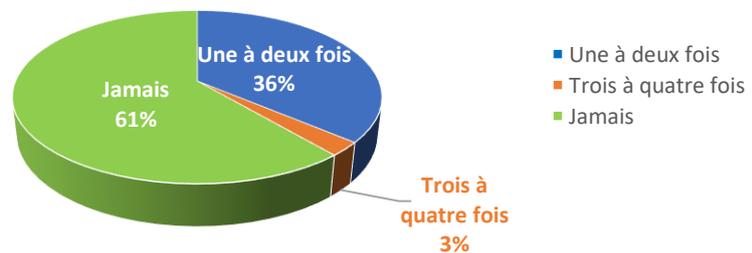
4. Quelle est votre langue maternelle ?



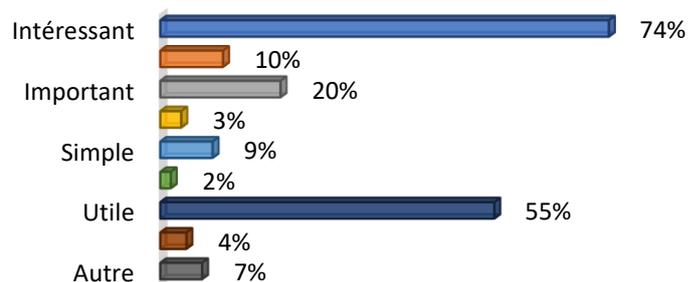
5. Quelles autres langues parlez-vous ?



6. Dans les cinq dernières années avez-vous fréquenté des stages linguistiques dans un pays francophone ?



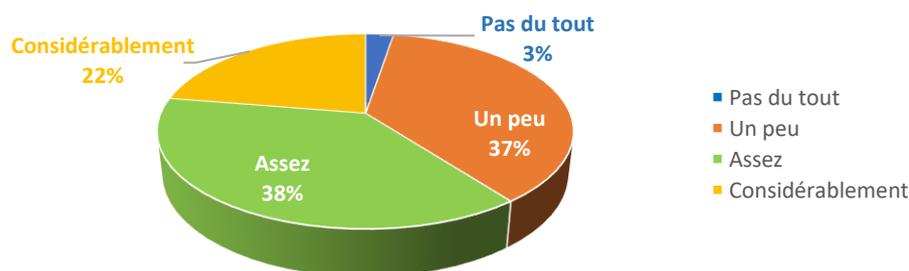
7. Comment définiriez-vous l'apprentissage à travers la méthodologie CLIL/EMILE ?



Autre :

- Non combacia con il sistema d'istruzione italiano
- limitante per l'apprendimento della materia
- inutile
- On ne sait pas l'histoire italienne
- Indifférente
- Quelques fois trop dispersive et peu arrichant
- Utile mais quelques fois lourd
- Amusant

8. Selon vous la méthodologie CLIL/EMILE vous permet-elle de progresser dans votre compétence communicative en français en général ?



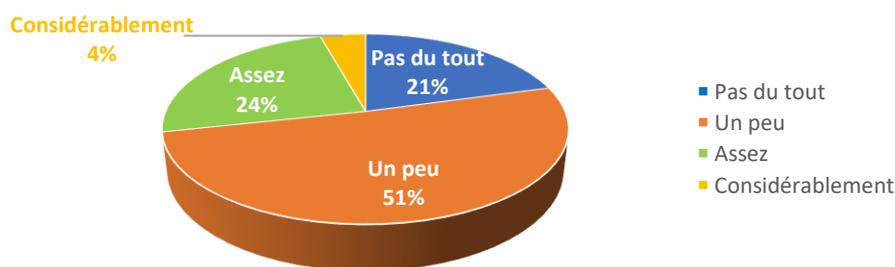
8.1. Pourquoi ?

- C'EST UNE BONNE METHODOLOGIE
- Parce que j'ai plus facilité à parler et parce que je mémorise des phrases françaises justes et non traduites de la langue italienne
- Parce que, selon moi, étudier une matière non linguistique en français aide les étudiants à s'exprimer mieux sans difficulté et c'est aussi une manière pour apprendre beaucoup de nouveaux mots. Pour moi, c'est indispensable pour prendre familiarité avec la langue.
- Parce que pour la progresser il faut toujours pratiquer la langue
- Parce que on ajoute des heures en français que me permettent d'améliorer la communication
- Car, grâce aux heures d'études d'histoire en français on peut apprendre nouveaux mots en surtout nouvelles expressions typiques du français
- Permette all'alunno di avere più padronanza della lingua e a esprimersi più scorrevolmente
- Perché mi permette di imparare più termini e mettere in pratica le strutture grammaticali studiate; inoltre offre la possibilità di migliorare la pronuncia e acquistare sicurezza nella comunicazione non solo scritta ma anche orale
- Parce qu'elle améliore la capacité de gérer la langue
- Parce que j'apprends des nouveaux mots à ajouter à mon vocabulaire
- Je pense qu'étudier l'histoire en français aide à l'apprentissage de la langue en ce qui concerne l'oral, car on apprend à répéter et donc à s'exprimer en français.
- parce que on apprend aussi quelque chose qui concerne la culture française
- Permette un ampliamento del vocabolario specifico della materia studiata.
- Ho la possibilità di analizzare la storia in maniera critica, anche se le ore dedicate alla materia CLIL/EMILE mi permettono raramente di avere dibattiti, discussioni.
- Parce que elle aide à utiliser de nouveaux mots et de s'exprimer dans des domaines différents
- Perché viene dato molto più peso al contenuto che alla lingua, gli errori non vengono corretti abbastanza
- Parce qu'elle permet d'utiliser le français d'avantage
- Because it helps the student learning words they don't study in French grammar books
- Assez, parce que on apprend des mots différents et on doit parler de quelque chose de difficile dans une langue étrangère. Mais les difficultés avec la langue limitent énormément l'apprentissage de la matière.
- perché si esercita la lingua durante le interrogazioni orali, ma vi è poco spazio per interventi diretti, dibattiti o rielaborazione di contenuti.
- Parce que selon moi le français est très important
- Elle nous permet d'améliorer nos capacités d'expression
- parce que c'est une méthodologie qui m'aide à étudier cette langue.
- un peu, mais nous parlons seulement pendant les examens oraux
- Parce qu'on apprend mieux une langue quand on peut la parler beaucoup d'heures pendant les cours
- Parce que on s'habitue à exprimer des concepts (parfois difficiles) dans une langue différente par rapport à la maternelle.
- Perché studiando materie come storia e geografia in lingua francese apprendiamo molte parole di lessico
- nous n'approfondissons pas l'histoire. Le livre qu'on utilise n'est pas bon
- On apprend beaucoup des mots et expressions utiles

- Parce que on apprend des nouveaux vocables et on apprend aussi à exposer
- Je crois que la méthodologie CLIL/EMILE me permet de progresser dans la langue française parce que on apprend une matière comme les jeunes français et on pratique la langue en parlant et en discutant l'histoire.
- Parce qu'elle donne la possibilité d'élargir le lexique et la confiance pour faire un discours plus complexe en français.
- Parce que Je pense qu'en étudiant histoire en français on peut améliorer notre langage
- On peut utiliser les heures de clil pour pratiquer encore plus la langue.
- Parce qu'on apprend à parler d'une façon plus fluide et decise la langue au fur et a mesure qu'on avance avec le programme.
- Parce qu'on doit comprendre et s'exprimer en français
- Elle me permet d'apprendre des môts plus spécifiques.
- Parce qu'on est "obligés" à parler en français et donc à utiliser plus fréquemment la langue
- Parce que cette méthodologie nous enseigne des mots differents de ceux d'une leçon de Français "standard" qui peuvent nous être utiles dans le futur
- Le livre qu'on utilise est un Petit Peu trop simple.
- Aveva cette methodologie nous avons la possibilité d'apprendre mieux la langue
- Parve que elle nous permet d'étudier une partie su programme en parlant une langue différente
- a differenza dell'anno scorso ho fatto un grande passo in avanti.
- C'est un moyen très utile pour apprendre au même temps l'histoire et le français
- C'est une façon pour apprendre la langue dans une situation differente
- Perché studiare una materia in un'altra lingua permette di conoscere più vocaboli e in generale fa conoscere meglio la lingua
- Perché studiando una materia come storia in un'altra lingua che non sia quella madre si acquista maggior familiarità con la lingua in questione.
- Parce qu'elle nous permet de parler couramment le français
- parce qu'on peut connaitre plus vocabulaires possibles
- Parce quee étudier une matière en langue étrangère aide à developper les connaissances de la langue
- Parce qu'elle est très important pour l'oral
- On apprend beaucoup de vocaboulaire, parfois plus spécifique.
- parce que nous avons 2 heures extra de français chaque semaine
- Parce que elle permet d'améliorer et pratiquer plus la langue française
- J'ai l'opportunité d' utiliser le français au dehors de l' etude de la grammaire
- Parce que les documenta qu'on analyse sont très simples
- Parce qu'on a la possibilité de pratiquer la langue mais le ressources qu'on gagne se ne sont pas beaucoup
- Parce qu'elle nous permette de spérimerter plus avec le français, on parle toujours en langue et on apprend des nouvelles mots
- Parce que je suis plus sure quand je parle la langue
- parce que lire et répéter une lecon en langue francaise nous permet de mieux apprendre la langue et à etre plus surs
- Perché devo riuscire a gestire un interrogazione e questo aiuta molto
- Parce que tu étudie en une langue que te permet de memorizer mieux le mot en français
- Parce que les heures avec la méthodologie CLIL sont une possibilité en plus aux heures de français pour parler et pratiquer la langue française et donc élargir mon vocabulaire et améliorer ma prononciation.
- Il sert aussi pour apprendre mieux la langue
- Perché ti mette davanti alla realtà
- Perché la grammatica base bisogna saperla
- È fatto bene ed è importante sapere più cose
- Parceque est tres important communiquer dans une autre langue
- Perché ci permette di esprimerci meglio.
- parce qu'il est difficile français
- Parlare in francese permette sempre un miglioramento
- non ero presente, perciò non sono in grado di rispondere
- Parce que parler est important
- Parce que il est utile simple et interessant

- Perché ti fa capire che è più semplice di quel che sembra studiare il francese.
- Parce que je peux approfondir la langue française
- Parce que nous avons déjà étudié le français à l'école
- parce que on peut parler beaucoup en français
- Perché confiniamo con la Francia
- perché facilita la mia capacità di comunicazione
- Parce que sont plus heures des français que nous faisons
- Parce que on peut apprendre des nouveaux mots et des nouveaux concepts, qui peuvent être utiles.
- perché è utile ed interessante, aiuta a crescere scolasticamente
- perché si imparano nuovi termini
- perché puoi migliorare la lingua
- Perché si imparano nuovi termini e vocaboli utili per fare un discorso in francese
- ci permette di migliorare il nostro modo di esprimerci e di ampliare il nostro vocabolario
- si possono imparare nuovi termini
- perché aiuta a migliorare la pronuncia e ad approfondire il lessico
- Perché si studiano vocaboli che non si studierebbero normalmente
- Perché è interessante e ti aiuta ad imparare nuovi termini in una lingua che non è la tua lingua madre.
- per imparare la lingua e contemporaneamente anche la storia
- Perché eravamo costretti a parlare francese e quindi ad arrangiarci.
- pour des arguments que nous avons fait et aussi des vocabulaires
- Perché ci dà la possibilità di utilizzare più spesso la lingua
- Perché grazie alla metodologia CLIL posso migliorare le mie competenze linguistiche francesi, potendo dialogare appunto in lingua.
- Perché grazie a questo progetto posso migliorare le mie prestazioni nella lingua francese e soprattutto riuscire ad affrontare conversazioni con collegamenti ad altre materie.
- Perché fonde la storia con il francese, ti permette di conoscere gli avvenimenti storici ed approfondire contemporaneamente la lingua.
- Grazie al corso CLIL posso imparare nuovi vocaboli e espandere la mia conoscenza della lingua
- Parce que il te permet de parler en française mais aussi d'étudier
- Le CLIL/EMILE permis de progresser dans notre compétence communicative parce que est utile par comprendre les autres cours en différentes langues.
- parce que nous parlons assez dans le cours et nous essayons d'expliquer ce que nous pensons en langue française.
- Parce-que je comprends beaucoup de choses
- pour moi c'est utile parce que je comprend beaucoup de choses
- Nous parlons plus tranquillement dans la classe, mais nous ne savons pas si nous faisons des erreurs pendant que nous parlons.
- parce que nous aide à être fluente et à être plus pratique
- parce que est important améliorer notre français.
- Oui parce que c'est intéressant étudier la langue en autre contexte.
- Mi permette di migliorare il mio francese facendo molto esercizio
- parce que je comprends beaucoup de choses
- Mi ha aiutato a migliorare sia la pronuncia che nello scritto.
- Non credo vada fatto in ambito di materia scolastica
- perché non c'è dialogo né dibattito
- Aiuta a rafforzare la lingua francese
- Imparo nuove parole francesi anche di altre materie
- Je peut apprendre beaucoup de vocabulaires mais ne me permet pas de faire conversation.

9. Est-ce que pendant les cours CLIL/EMILE vous vous sentez plus à l'aise à intervenir à l'oral que pendant les cours de français ?



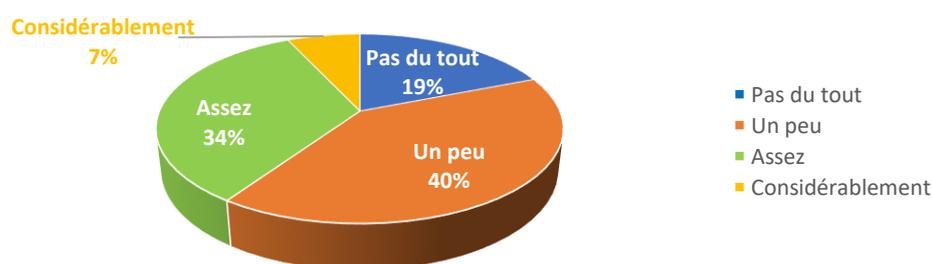
10. Dans quelle situation vous vous sentez, ou vous vous êtes senti/e, plus compétent/e pendant les cours CLIL/EMILE ?

- après avoir vu un film
- Quand je dois raconter quelque chose en classe
- Pendant l'exposition orale je me sens plus à l'aise car j'aime la confrontation avec mes camarades et la conversation avec le professeur.
- Je ne sais pas
- Je ne sais pas
- Pendant les interrogations ou pendant les questions en classe
- Non lo so
- Durante le interrogazioni orali
- Quand je dois répondre aux questions dans mes devoirs
- Dans l'analyse des documents
- Pendant les interrogations.
- dans lesquelles où j'avais à étudier quelque chose qui m'intéressait
- Affrontando l'analisi di testi storici, sebbene penso che le nostre conoscenze effettive sulla materia siano eccessivamente ridotte.
- Dibattiti e interrogazioni orali.
- Quand on était en train de parler d'arguments qu'on avait déjà traités dans d'autres matières
- Sincèrement, il me semblait toujours que je ne savais pas assez à un certain niveau de contenu, je pense que la matière sera sacrifiée si c'est ainsi que ça se passe
- Dans la lecture
- During the interrogation
- Jamais.
- durante i dibattiti in classe
- Dans la situation connue et étudiée dans le collège
- Pendant les interrogations
- dans les interrogations orales
- Dans les arguments de cette année parce qu'ils sont plus intéressants selon moi
- Je me sens compétent pendant les cours de toutes les matières francophones
- Je me trouve plus compétente dans l'habileté d'expression orale.
- Durante le interrogazioni orali
- je ne le sais pas, le CLIL n'est pas utile pour l'apprentissage de la langue française
- À l'oral
- À l'oral je me sens compétente
- Pendant les dernières interrogations de l'année passée je me suis rendue compte que je parlais avec plus de fluidité et je crois que d'étudier une matière en français m'a aidé beaucoup.
- Aucune situation.
- Pendant les interrogations
- Pendant la lecture.
- Pour moi, c'est très simple d'étudier et de parler parce que les arguments étaient intéressants.
- Quand je dois parler en français

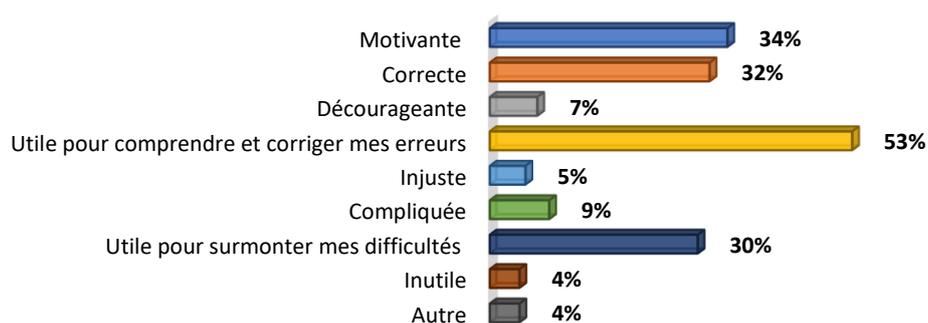
- Je me sens plus compétente dans la production écrite.
- Pour ce qui concerne l'analyse et l'interprétation des documents
- Ma prononciation s'est améliorée beaucoup
- Ça c'est passé dans les travaux de groupe
- Dans les débats
- Avec les interrogations à l'écrit
- quand je suis allé à l'étranger
- Quand je parle avec le prof de thèmes comme l'histoire
- Je me sens compétente quand je lis en classe
- Durant une interrogation
- Durant l'orale.
- quand on discute d'un argument en classe
- pendant les cours de l'année dernière nous faisons des présentations mais cette année nous lisons seulement sur le livre. j'étais plus compétente quand nous faisons les présentations en groupe.
- Dans les discussions
- Quand on lit la leçon en classe
- Pendant l'interrogation
- à l'oral
- Quand je lis
- Quand en classe je fais des interventions
- À l'aise et tranquille
- Peut être à l'interrogation
- Quand on utilise des mots plus spécifiques
- Quand je dois intervenir à l'oral
- dans la répétition de la leçon
- Dans l'interrogation orale
- Dans l'interrogation
- Dans les interrogations orales
- Dans les écrits
- Non so
- Quando mi chiedono domande semplici
- Orale
- Je ne l'ai pas encore fait le CLIL
- Je ne sais pas
- Grammaire
- non so rispondere a questa domanda
- non ero presente, quindi non mi sento in grado di rispondere
- Oui
- Je ne fais pas ce cours, je fais seulement français
- Dans les présentations
- Pendant la conversation
- Je ne sais pas
- pendant les interrogations
- Non lo so
- qualche volta
- À préparer le power point pour l'exposition
- Je me suis sentie plus compétente pendant le cours CLIL d'Histoire, surtout quand on pouvait intervenir à l'oral.
- durante l'esposizione direi
- le interrogazioni
- sinceramente non lo so
- Nella ricerca
- nella presentazione del lavoro su powerpoint
- le interrogazioni

- Non ho ancora esposto il mio progetto
- quando ho presentato il power point in lingua francese mi sono sentita più competente
- Durante le presentazioni dei propri lavori in classe
- Durante le interrogazioni orali
- quando ho ascoltato le ricerche e presentazioni su powerpoint dei miei compagni
- Durante l'esposizione del progetto
- Quando l'ho fatto in spagnolo era più facile ed interessante
- Sinceramente non lo so
- Non ho ancora avuto l'occasione di esporre il mio progetto CLIL.
- Quando ho ascoltato le presentazioni dei miei compagni, ed oltre ad aver capito ho imparato nuove cose
- lavorando al computer su programmi come power point o prezi
- pendant la presentation de le powerpoint o prezi
- quand on parle des choses que m'interesse
- Je ne me souviens pas. Je crois quand nous avons parlé de la revolution française.
- Quand nous avons parlé de l'esclavage
- Jfrbo
- Quand nous parlons avec notre professeur
- pendant les argument historique
- Quand on parle des arguments de que sont interessant selon moi.
- Quand on parle des choses que m'interesse.
- Nella produzione scritta
- quand nous avons parlé de l'esclavage
- Ho imparato alcuni nuovi vocaboli in ambito artistico e storico, sentendomi abbastanza competente in entrambi
- Jamais
- Mai
- Quando mi sono accorta di aver compreso quello che stavo studiando
- Durante lo scritto
- Quand on lit.

11. Vos résultats en classe de français se sont-ils améliorés ?



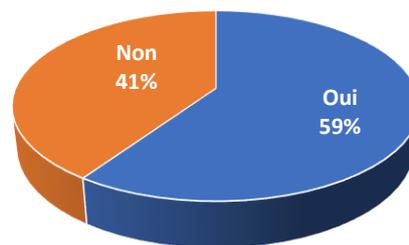
12. Quelle est votre perception de l'évaluation avec la méthodologie CLIL/EMILE ?



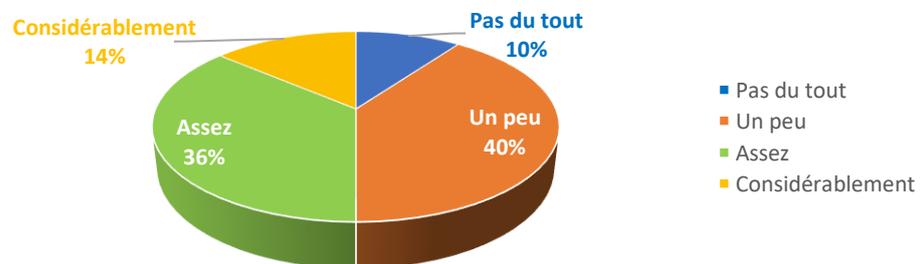
Autre :

- Penso che materie in lingua straniera siano una disciplina molto valida e utile, ma solo se affiancano l'insegnamento in italiano, non se lo sostituiscono
- Poco chiara
- Pas toujours juste
- Superficielle
- Non troppo utile

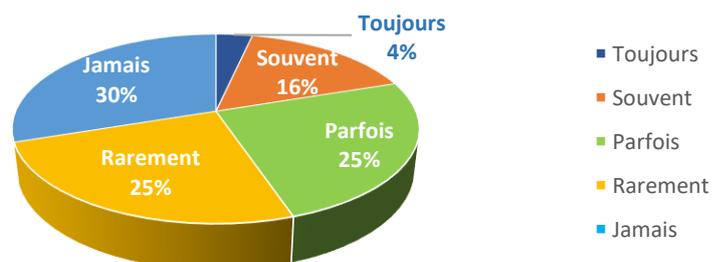
13. Votre professeur CLIL/EMILE dédie-t-il du temps à l'analyse de vos erreurs linguistiques après vous avoir interrogées ?



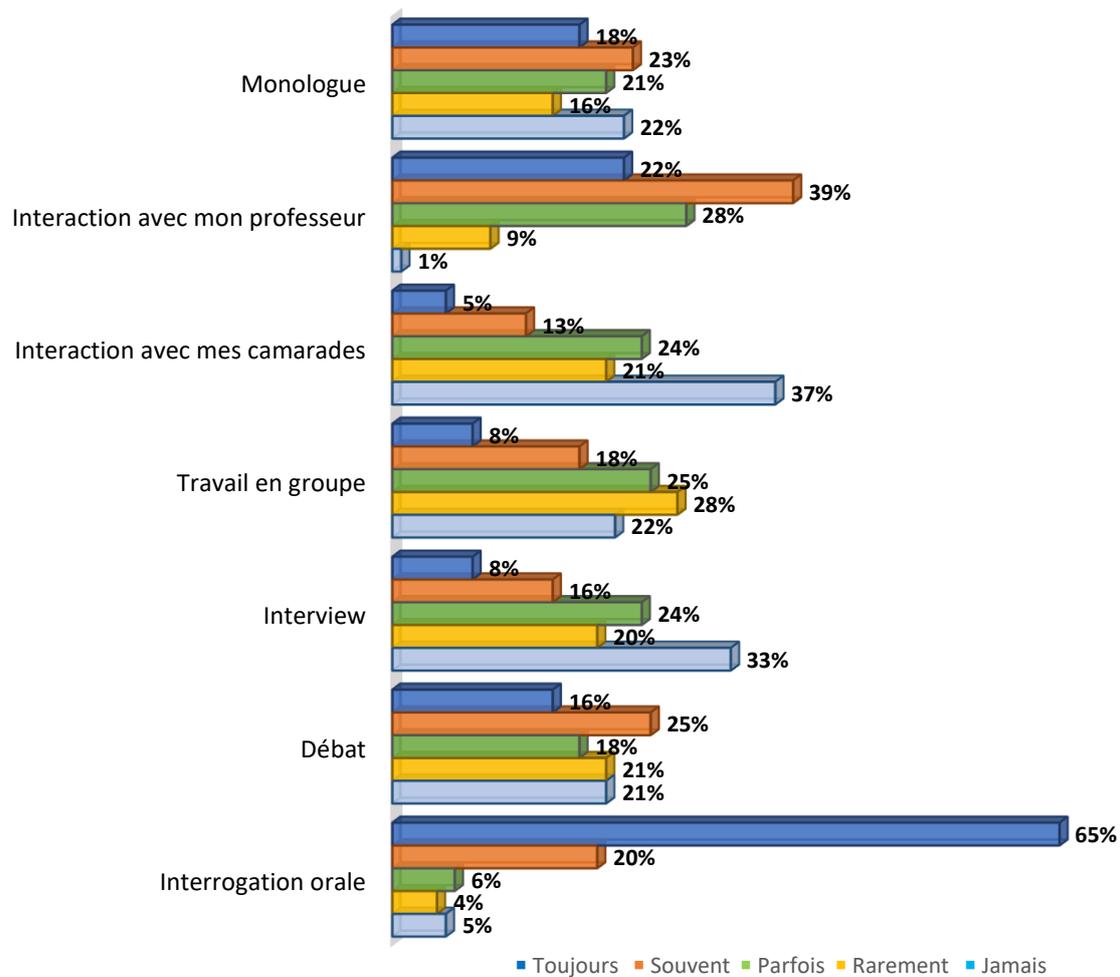
13.1. Si vous avez répondu oui, est-ce que cette analyse vous permet d'avancer à un niveau supérieur de compétence ?



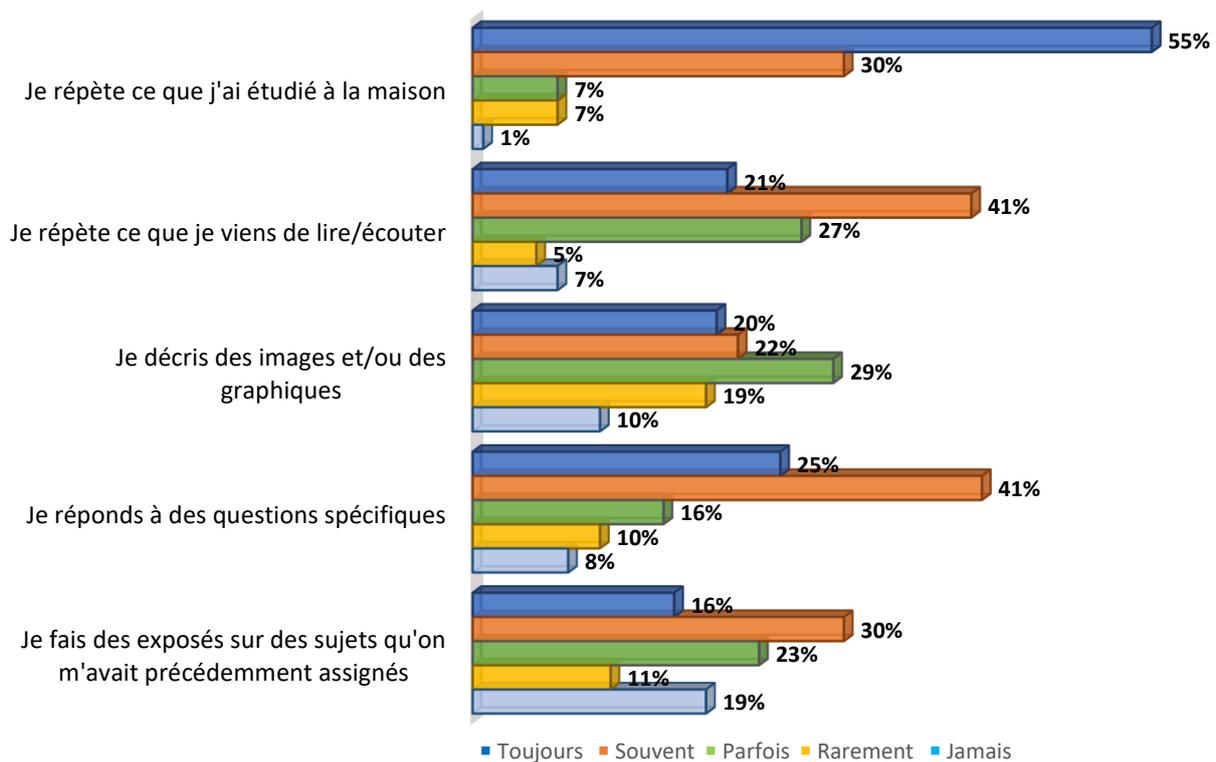
14. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE demande une collaboration au professeur de français pour l'analyse de vos erreurs linguistiques ?



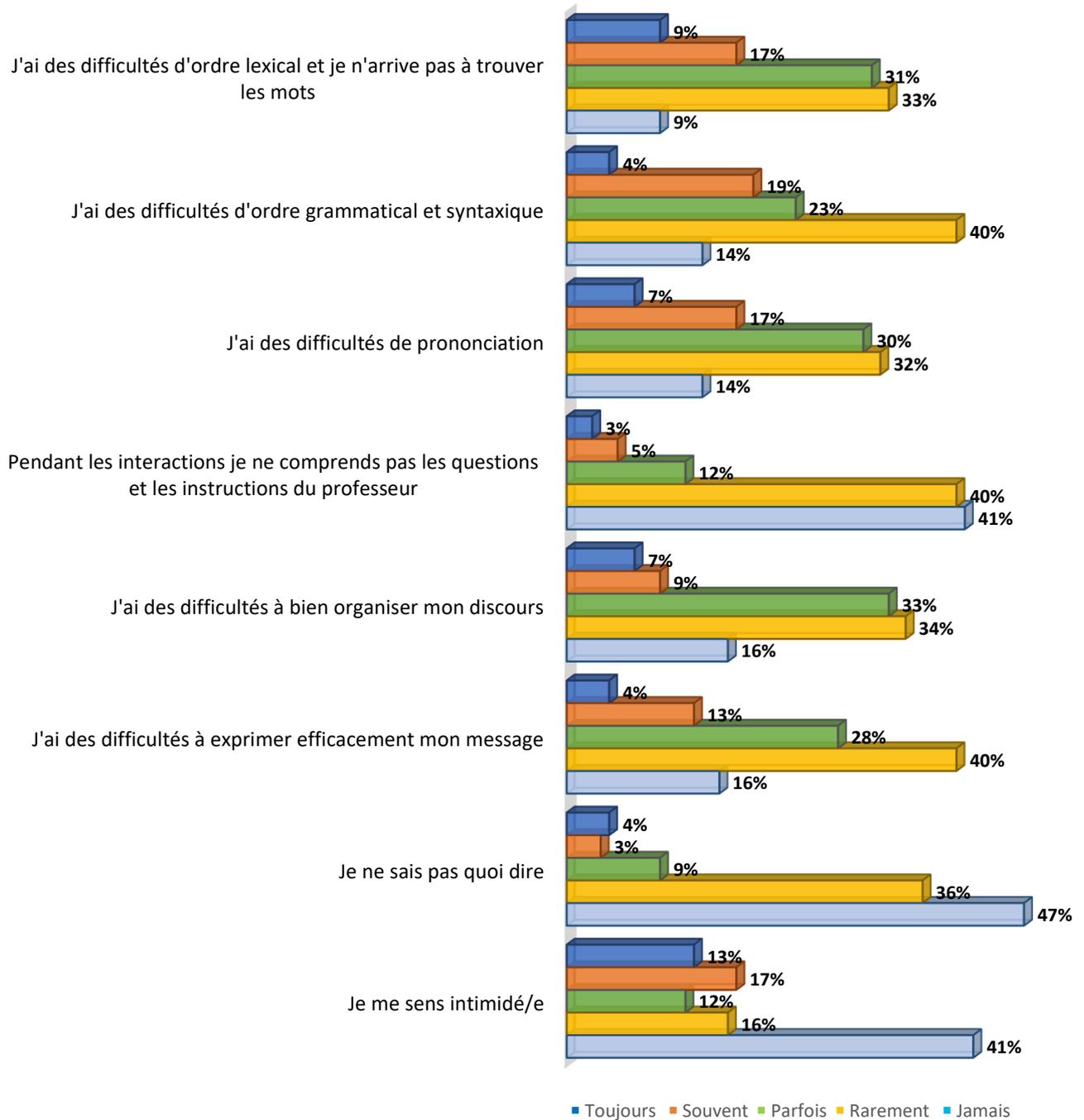
15. Pendant les cours CLIL/EMILE dans quelles situations utilisez-vous la langue française à l'oral ?



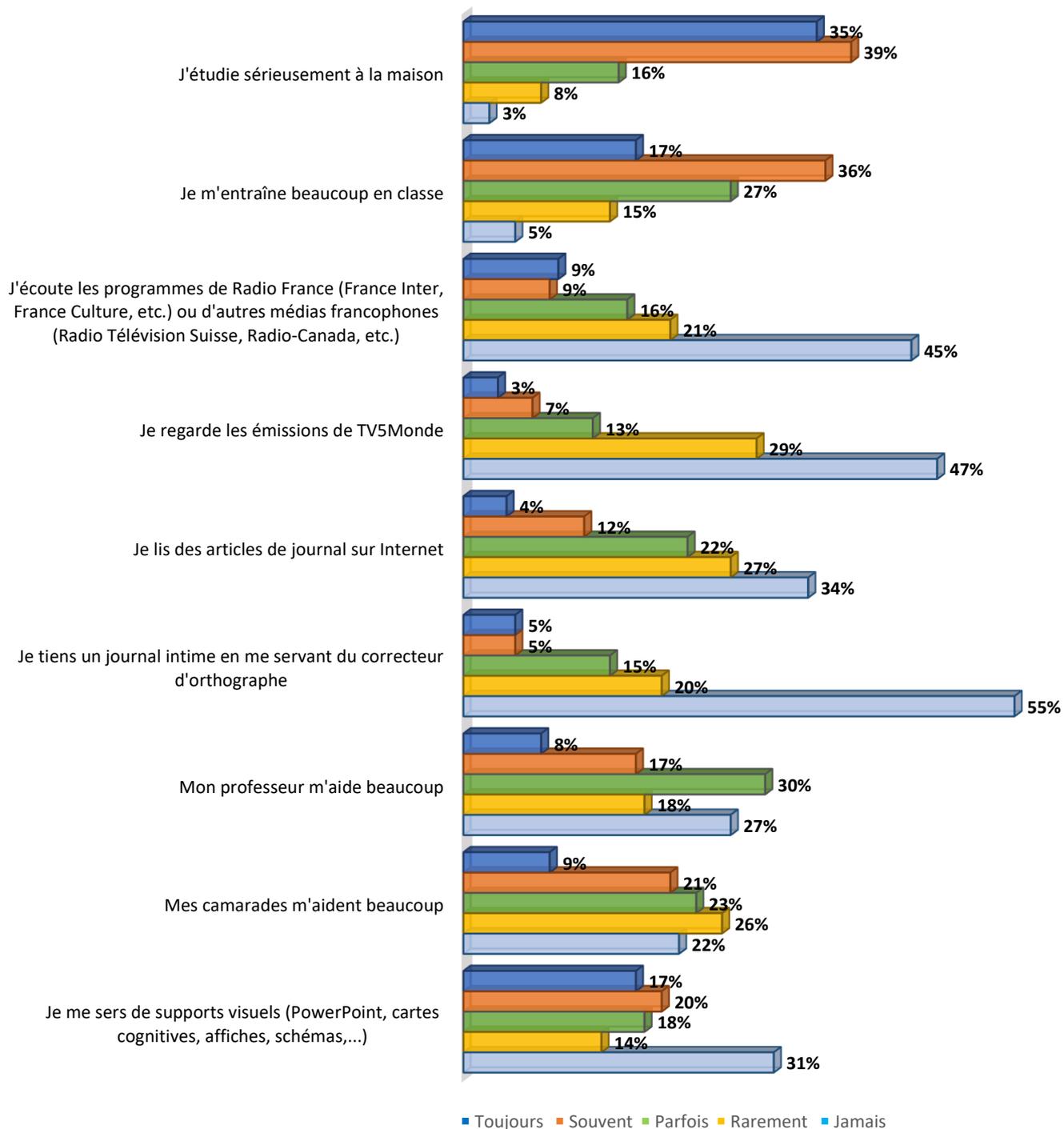
16. Quelles stratégies utilisez-vous à l'oral ?



17. Quelles difficultés rencontrez-vous pendant la production orale ?



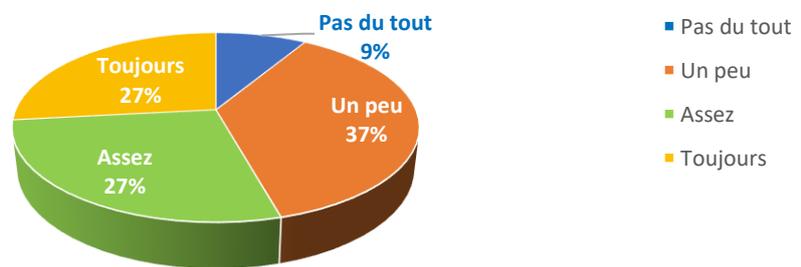
18. Sur quoi comptez-vous le plus pour apprendre ?



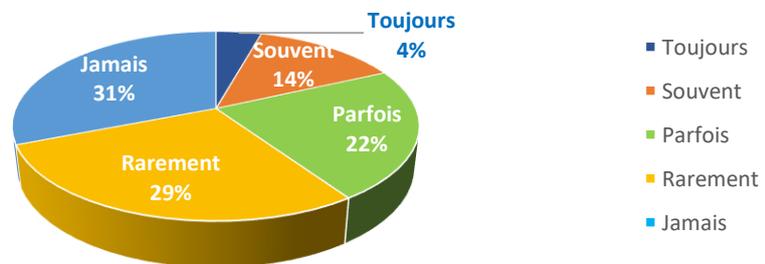
19. Votre professeur CLIL/EMILE accepte-t-il que vous utilisiez alternativement la langue française et la langue italienne ?



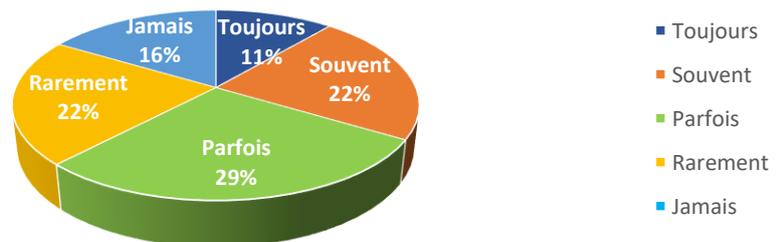
20. Votre professeur CLIL/EMILE utilise-t-il l'alternance des langues française et italienne pour expliquer certains concepts ?



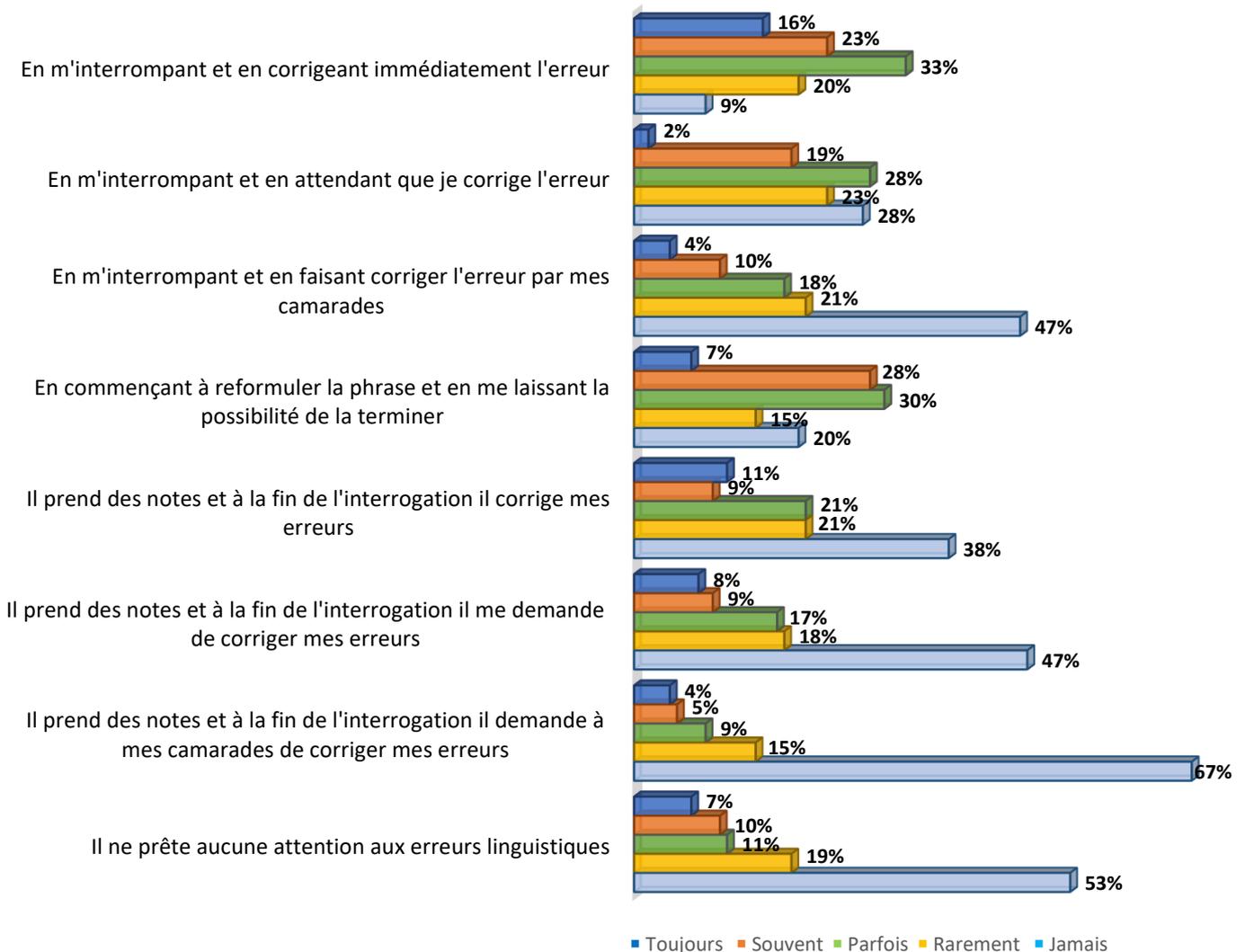
21. Votre professeur vous donne-t-il la possibilité de vous autoévaluer après votre performance orale ?



22. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE vous aide à réfléchir sur vos erreurs linguistiques après vos performances orales ?



23. Comment votre professeur corrige-t-il vos erreurs linguistiques à l'oral ?



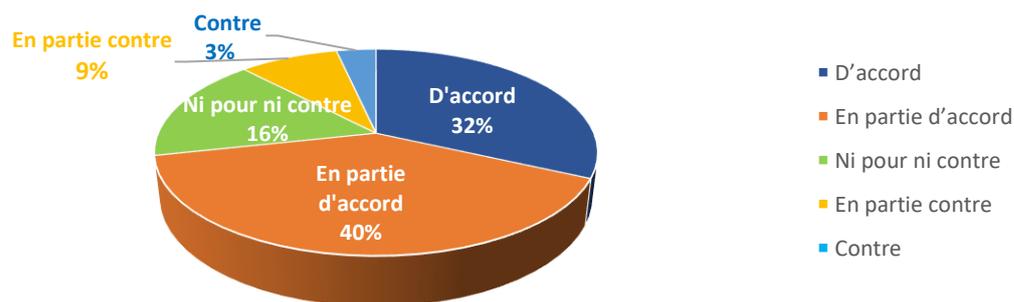
24. Comment aimeriez-vous être corrigé/e ?

- En m'interrompant et en attendant que je corrige l'erreur
- J'aimerais être corrigée seulement si mes erreurs sont gravés
- Mon professeur me corrige peu après les erreurs que je fais pendant mon exposé et j'aime assez sa méthode.
- Parmi notare l'errore se non mi sono già autocorretta
- Après avoir terminé mon discours
- En ne pas être interrompu et en être suivi dans mon parcours
- Riformulazione la frase nel modo corretto
- Mi piace molto il metodo che la nostra professoressa utilizza per insegnarci; condivido la sua decisione di non dare troppo peso agli errori grammaticali per permetterci di parlare il più possibile senza la preoccupazione di sbagliare e di venire corretti
- J'aime être corrigé juste après avoir fait l'erreur
- J'aimerais que le prof prend des notes avec mes erreurs et à la fin il me les fait corriger
- J'aimerais que mon professeur à la fin de l'interrogation me dit mes erreurs et me demande de chercher à les corriger.
- A la fin de l'interrogation en me laissant la possibilité de me corriger
- Vorrei ricevere dei consigli su quali ambiti specifici devo curare e su come migliorarli.
- Vengo corretto in una maniera che trovo giusta.
- Je voudrais que, après l'interrogation, ma professeure me dise ce que j'ai dit
- Come non è importante, vorrei in ogni caso essere corretta, altrimenti non miglioro la mia conoscenza della lingua
- Dans quelque façon qui puisse me faire rappeler ces erreurs

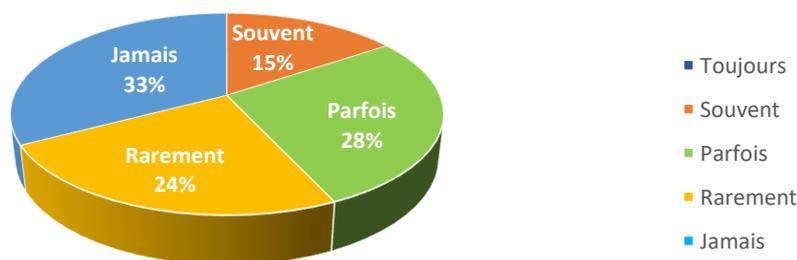
- During my exposition, interrupting me to correct my mistakes
- Après que je parte parce que, autrefois, je perde le fil du discours
- spiegando l'errore che ho commesso
- Quand le professeur m'interrompt et me corrige
- Comme mon enseignant cil/emile fait
- avec l'aide de mes camarades et de mes enseignants
- j'aime être corrigé à la fin de l'interrogation
- J'aimerais être corrigé immédiatement après mon erreur
- Je voudrais être corrigé sur la base de ma capacité de parler et d'expliquer la leçon.
- Preferirei essere corretta dal professore, ma facendomi ragione
- j'aimerais comprendre mes fautes
- J'aimerais chercher à me corriger toute seule
- J'aimerais qu'elle prenait des notes sur mes erreurs et à la fin elle faisait me les corriger
- Je crois que la façon la meilleure pour être corrigé, c'est de faire comprendre à l'élève qu'il a fait un erreur mais ne pas lui dire la correction.
- En m'interrompant et en attendant que je corrige l'erreur.
- Je ne sais pas comment j'aimerais être corrigé
- Je trouve la méthode de me corriger de mon professeur correcte.
- Cette question n'est pas la question juste, je pense. Je voudrais que le professeur soit plus compréhensif avec ses élèves parce qu'il peut corriger comment il veut le faire, mais s'il n'est pas capable d'interagir avec ses étudiants et de leur faire comprendre qu'il a confiance en leur mêmes, alors il ne doit pas enseigner, non? Selon moi, les personnes sont apportées à se tromper surtout quand elles ont devant un professeur qui les regarde "mal" ou qui les ennuye, c'est simple, et aussi "le meilleur" peut faire des erreurs.
- en corrigeant mes erreurs à la fin de l'interrogation
- Mon professeur le fait déjà comme j'aime
- Après que j'ai fini de parler
- J'aimerais pouvoir me rendre compte de mes erreurs tout seul et puis demander la confirmation au professeur
- Je voudrais être corrigé par le professeur après l'interrogation
- L'enseignant devrait arrêter l'étudiant pour lui montrer les erreurs
- À la fin de l'oral, j'aimerais bien savoir mes erreurs
- à la fin de l'interrogation, je dois essayer de me corriger avec l'aide du professeur
- Peut être à la fin de l'interrogation
- J'aimerais être corrigé tout de suite par mon professeur
- Alla fine dell'interrogazione
- Sarebbe utile che il professore correggesse subito l'errore linguistico appena fatto dallo studente.
- en m'interrompant et en attendant que je corrige l'erreur
- J'aimerais que le professeur prend des notes et puis elle me fait corriger les erreurs que j'ai faites
- La stratégie que mon professeur utilise va bien
- Avec l'autocorrection des erreurs
- Le professeur devrait prendre des notes afin de me corriger à la fin de l'interrogation
- j'aimerais que mon professeur prenne des notes et à la fin de l'interrogation il les corrige avec moi
- Que l'explication de mes erreurs à la fin de l'interrogation
- Je voudrais terminer mon discours et après être corrigé
- Comme mon professeur me corrige déjà, peut être en me donnant plus d'exemples de phrases
- J'aimerais être corrigé en privé et pas en public
- Pour moi l'enseignant devrait prendre des notes sur mes erreurs et puis me demander de les corriger
- Après avoir fait la performance à l'oral
- je suis contente d'être corrigée pendant que je parle
- Facendomi capire l'errore spiegandomi la soluzione
- À la fin de l'interrogation mais sans l'aide de mes camarades
- En général, je préfère que mon prof me dise et corrige mes erreurs.
- Après l'interrogation le prof fait moi corriger les erreurs
- Mi piacerebbe essere corretta quando ho finito la frase facendomi capire cosa ho sbagliato

- È simpatica e collaborativa con la classe
- Alla fine dell'interrogazione
- franchement, je pense que vous ne devez pas considérer les erreurs si dur
- Preferisco essere corretta dopo aver completato la frase per non confondermi nel riformulare la frase
- Je voudrais être corrigé car il est déjà en train de faire le prof
- Riprovando con esempi simili e
- non saprei come rispondere a questo quesito :)
- Comment elle fais. toujours
- Je n'aime pas être corrigé, ma il est utile et important
- notando l'errore e lasciando correggere da solo, con l'aiuto del prof di francese.
- Je corrige l'erreur avec la réponse juste
- J'aime être corrigé immédiatement
- Avec des indications écrites pour mieux comprendre mes erreurs
- Dopo aver sbagliato la risposta
- lasciandomi finire il discorso e poi essere corretto anche per aiutare la classe
- Avec le professeur qui m'interrompt et me corrige
- J'aimerais être corrigée directement par le professeur et pas par mes camarades
- in maniera calma e capibile, in modo che io possa capire davvero
- va bene come mi corregge la mia professoressa
- la correzione vorrei che fosse alla fine dell'esposizione
- In modo che possa capire ciò che ho sbagliato e in modo da non commetterli più
- mi piacerebbe che mi correggesse la grammatica e che mi dicesse i vocaboli corretti da usare in determinate frasi
- vorrei essere corretta appena commetto un errore
- mi piacerebbe essere corretta e allo stesso tempo che la professoressa mi desse il tempo di riformulare la frase
- Mi piacerebbe essere corretto con criterio.
- essere corretta subito dalla professoressa
- poco per volta per imparare e apprendere per non farli più
- Subito dopo l'errore e non alla fine.
- non lo so, je ne sais pas, I don't know
- Mi piacerebbe essere corretta alla fine senza dover subire delle interruzioni
- Mi piacerebbe essere corretta appena finisco la frase senza essere interrotta subito
- Mi piacerebbe essere corretta durante l'esposizione
- Con un metodo serio e adatto a
- essere interrotta se faccio errori, dirmi come è la frase o parola giusta e farmela ripetere
- mi piacerebbe essere aiutata maggiormente nella pronuncia e nella grammatica
- je ne voudrais pas être interrompant pendant ma interrogation mais à la fin.
- comme aujourd'hui, je n'ai aucune préférence
- J'aimerais que mon prof me corrige immédiatement
- hbggoito5ty45uiyo4u6yo96iyo9itopiyop4
- Pour moi, la méthode de mon professeur de français va très bien.
- dans la lavagne et pour exemple avec la professeur que vien a ma tableaux
- Avec l'explication de mes fautes.
- Avec l'explication de mes erreurs.
- Correggere gli errori quando finisco di esporre l'interrogazione
- hgjhdejhrdiwehfihewifhiewhfiwhifheihf
- Mi piacerebbe dedicare più attenzione a come si apprende e come si gestisce il lavoro, non solo alle nozioni da apprendere
- Dopo l'interrogazione preferirei che mi vengano spiegati gli errori
- non lo so
- Correggere insieme al professore gli errori
- Vorrei essere corretta singolarmente nelle verifiche scritte in modo da capire i miei errori
- en commençant à reformuler la phrase correcte et en me laissant la possibilité de la terminer.

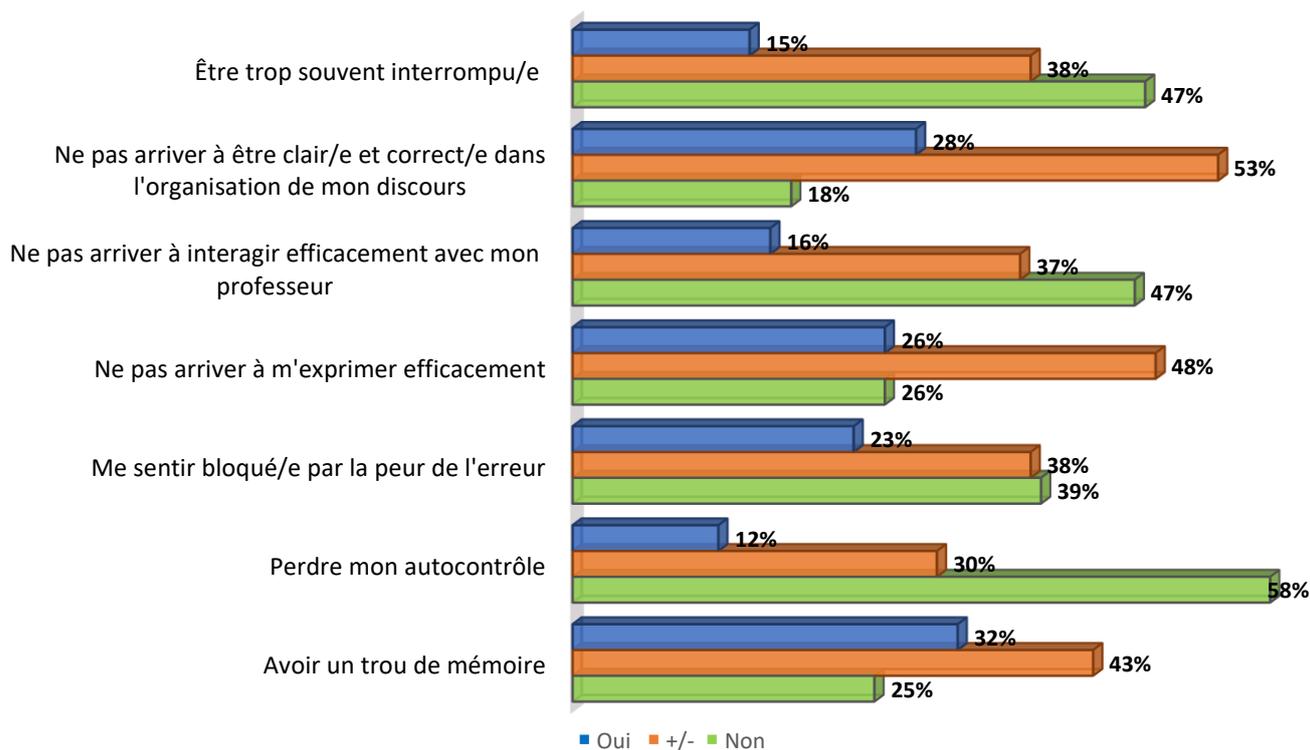
25. L'enseignant CLIL/EMILE devrait faire discuter les élèves en petits groupes, je suis...



25.1. Mon professeur CLIL/EMILE organise des discussions en petits groupes.



26. Quelles sont vos principales craintes pendant les performances orales d'Histoire en français ?



27. Comment vous préparez-vous pour arriver prêt/e et sûr/e de vous lors des interrogations orales ?

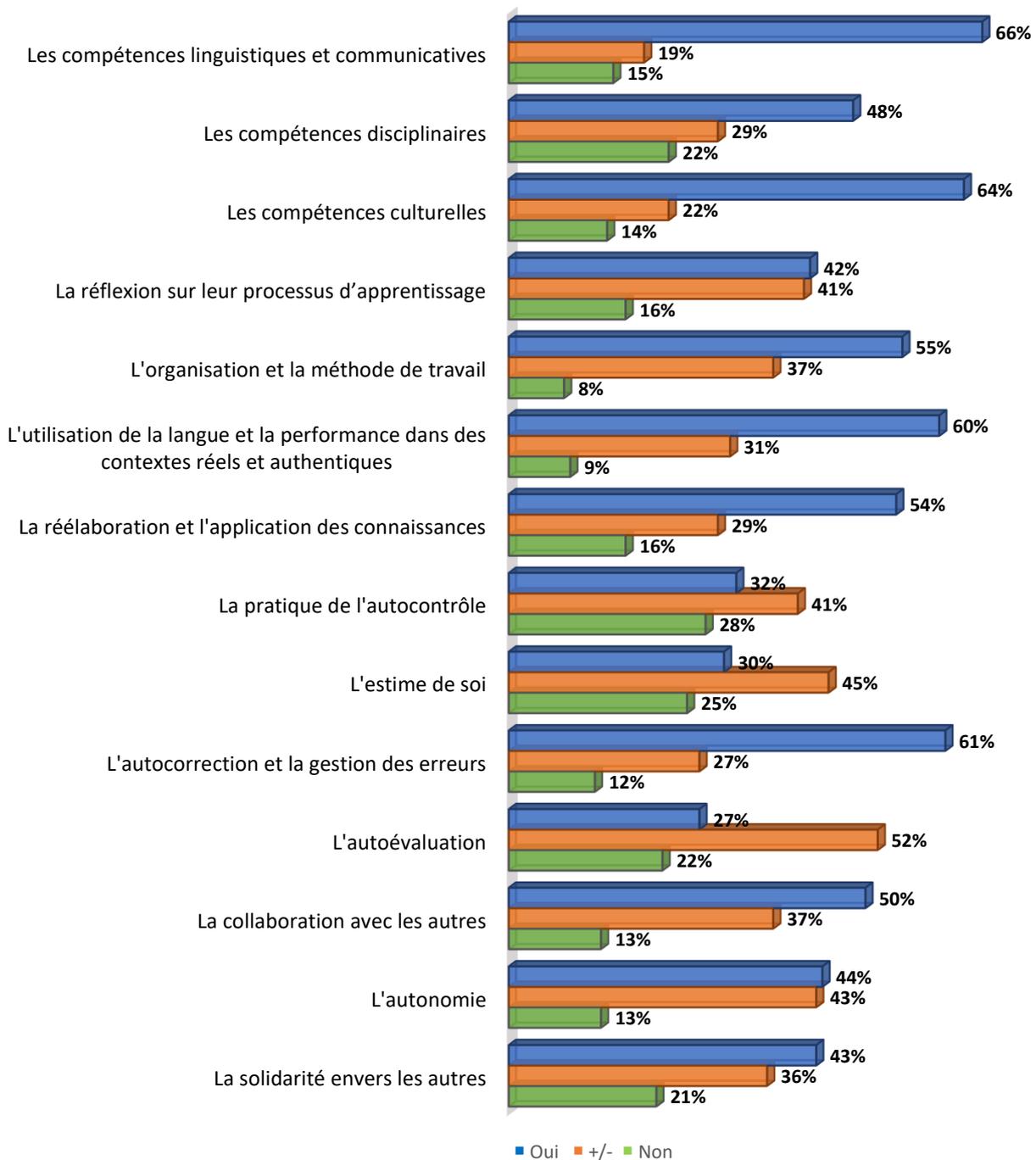
- en étudiant sérieusement à la maison
- Je étudie beaucoup à la maison en me faisant de schémas et je répète la leçon à quelqu'un
- Je lis trois fois la page en français, puis je traduis chaque fois que je lis et enfin je répète ce que je sais.
- Studiare ripetendo ad alta voce e comprendendo gli argomenti
- J'étudie ce que le professeur a dit en classe et ce qu'il y a sur le livre

- Je ne suis jamais trop préparé, mais je suis toujours capable d'expliquer l'argument grâce à mes connaissances
- Studiare bene i vocaboli e le strutture delle frasi insieme ai contenuti
- Non ho bisogno di tranquillizzarmi prima delle interrogazioni in generale; se c'è un aspetto positivo del tennis è che ti insegna come mantenere la calma nei momenti di stress e come trasformare la paura in grinta
- J'étudie beaucoup à la maison, souvent le jour avant l'interrogation
- J'étudie toujours à la maison et je repets mes leçons avec mes camarades
- J'écoute la leçon à l'école et puis à la maison j'étude et je revise.
- J'étudie beaucoup à la maison
- Studio i documenti o le pagine del libro assegnate, preparo degli schemi riassuntivi, ripeto ad alta voce il discorso per esercitarmi.
- Dopo aver letto e compreso la lezione, la ripeto almeno una volta per esercitare la lingua e memorizzare il lessico adatto.
- J'étudie ce que j'ai sur le livre mais aussi ce que la professeure a dit et je cherche à faire un discours chez moi
- Studiando come studio le altre materie, la leggo e poi la riassumo sul quaderno
- En faisant des résumés et des schémas des leçons
- I read the pages over and over again, and I sometimes repeat to someone the topics I'm less confident of
- En lisant à haute voix plusieurs fois
- studio, ripeto la lezione, rispondo alle domande del libro o dei documenti
- J'étudie beaucoup à la maison et je repète la leçon
- J'étudie sur le livre mais surtout sur ce que l'enseignant dit en classe
- j'étudie beaucoup chez-moi et à l'école je ne suis pas terrifié
- je fais des résumés à la maison et puis je répète.
- J'étudie et je répète plusieurs fois les arguments des interrogations
- J'étudie et je répète à la maison jusqu'à le moment où je ne me sens prête.
- Preparandomi degli schemi sintetici in italiano
- j'étude à la maison, les leçons ne sont pas très utiles en classe..
- Je répète ce que j'ai étudié et je fais des schémas
- Je répète les leçons à la maison plusieurs fois
- Je fais des petits discours à voix haute chez moi pour me préparer.
- Je cherche à être attentive pendant les leçons et réviser les points essentiels à la maison, souvent je prépare des résumés. Je répète la leçon à n'importe qui.
- J'étudie beaucoup à la maison et puis Je répète ma leçon à ma mère
- J'étudie à la maison et puis je demande l'aide de mon meilleur ami.
- En étudiant et en écrivant les choses que je dois apprendre pour l'interrogation, (je les mémorise mieux).
- je répète la leçon plusieurs fois à la maison
- Je fais beaucoup de pratique à l'orale.
- Je lis une/deux fois les matériels à étudier et je lis une autre fois ceux que je n'ai pas assez compris
- Je demande informations si je n'ai pas compris quelques choses et j'étudie souvent
- Je me registre quand Je répète la leçon può ampio respiro mon exposition.
- J'étudie à la maison et Je repète la leçon
- J'étudie à la maison pour me préparer
- je fais des schémas pour me préparer bien à l'interrogation
- J'étudie à la maison ou je fais des petits textes écrits
- Je lis à haute voix, souligne, prends des notes et puis repète
- Leggo e ripeto molte volte a casa mia
- Studio attentamente a casa in modo tale da arrivare preparata il giorno dell'orale.
- j'étudie bien à la maison et je cherche à être tranquille
- j'étudie beaucoup à la maison en faisant des schémas et je réponds aux questions
- Je lis deux fois le texte et j'organise des schémas
- J'étudie et je repète beaucoup
- Je me prépare avec des fiches ou des résumés
- je lis et je repète la leçon en faisant des schémas

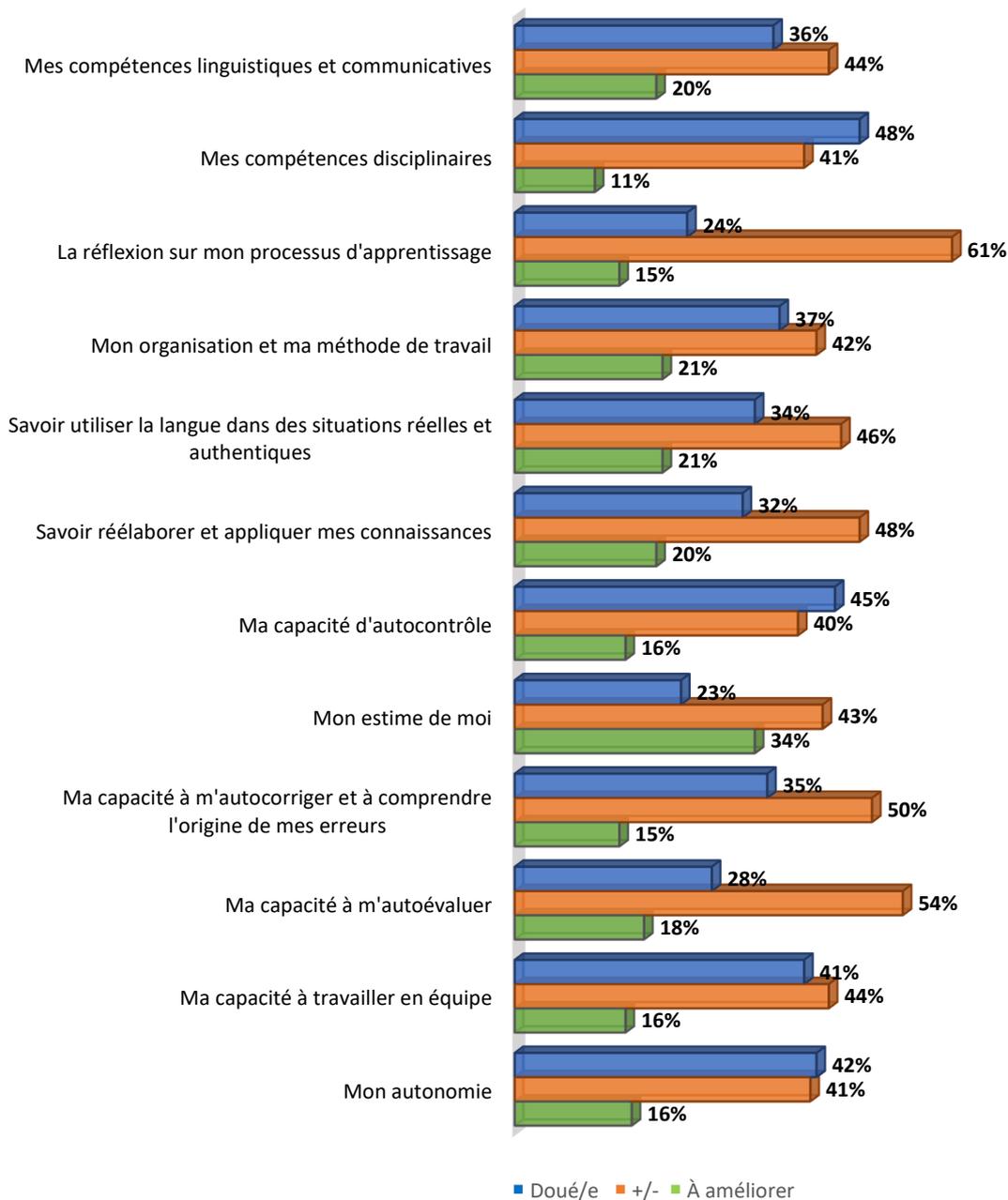
- J'étudie beaucoup à la maison donc dans mon propre compte
- Je lis souvent les parts et après le repeter
- En faisant tra schémas li tra autoregistrations
- J'essaille de me dediquer seulement à étudier la matière que je dois exposer, je lis et je répète plusieurs fois
- Je fait des résumées de la partie que je doit étudier, pour avoir la situation claire
- J'étudie et je repete beaucoup de fois l'argument
- j'etudie le jour avant en répétant plusieurs fois la lecon
- Sto attento in classe e casa leggo e ripeto
- J'etudie à la maison e je la répète beacoup de fois
- Je étudie en faisant des schémas et puis je répète ma leçon à haute voix.
- Je fais des resumés et je les repetes
- Ripeto a casa e ascolto la lezione bene
- Studiando per l'interrogazione
- Mi faccio aiutare sala mia famiglia
- J'étudie chaque fois qu'une page est expliquée
- Studio bene a casa, ripeto tante volte
- Je me prépare aller sur les concepts clés
- se ho studiato molto mi sento piu sicuro
- studio il giorno prima e prendo un voto positivo
- l'étude et l'écoute.
- Studio molto la grammatica, i vocabolari e ripeto molte volte.
- Je etude quelques jours après.;
- Je repeter tout plus et plus fois
- je etude beaucoup pour prendre une bonne note
- Studiando ad alta voce.....
- ripetere gli argomenti senza farsi prendere dall'agitazione e cercando di dare il meglio di me
- Je répète mon discours avec le power point devant
- Je fais des résumés, des schémas et je répète à haute voix
- studio e ripeto a casa e ascolto in classe
- studio a casa il meglio possibile
- ripassando poco prima dell'interrogazione
- Ripeto molte volte ad alta voce ciò che devo esporre
- ripeto a casa quello che devo presentare
- studio e ripeto a casa la lezione
- studio e ripeto la lezione a casa
- Studio e ripeto ad alta voce a casa.
- ripetendo più volte ad alta voce
- studio e ripeto ad alta voce e faccio schemi
- Facendo un PowerPoint e cercando dettagli e fonti.
- ripeto a casa e a scuola a i miei amici
- Faccio degli schemi riassuntivi e ripeto ad alta voce
- Preparo un progetto a casa e studio con molto impegno
- Studio a casa per conto mio e approfondisco su internet
- Studio molto e faccio ripetizioni
- faccio power point o riassunti e poi li ripeto ad alta voce
- leggo e ripeto oppure mi faccio aiutare dai miei compagni
- J'etudie beaucoup à la maison
- j'étude à la maison ou chez mes grands- parents
- Je répète beaucoup de fois mes notes jusqu'à les savoir
- hfiigtuo45igifoje4ohjfjegdyt4r5ygiu
- j'étudie beaucoup à la maison et je repète beaucoup de fois mon cours
- jetude et je essaye de comprendre ce que j ai etudee
- Je cherche de faire un discours fluide.
- Je repete les choses à la maison.

- Leggo dei libri, guardo i programmi televisivi
- je repete mes notes à la maison
- Leggo, evidenzio, schematizzo e sintetizzo per poi ripetere più volte
- Non facciamo verifiche orali, solo scritte, mi preparo a casa in modo rigoroso
- non facciamo interrogazioni orali
- Cerco di capire meglio cosa sto studiando
- Studio a casa autonomamente aiutandomi con il vocabolario per le parole che non conosco
- En répétant les arguments que je dois savoir pendant l'interrogation orale.

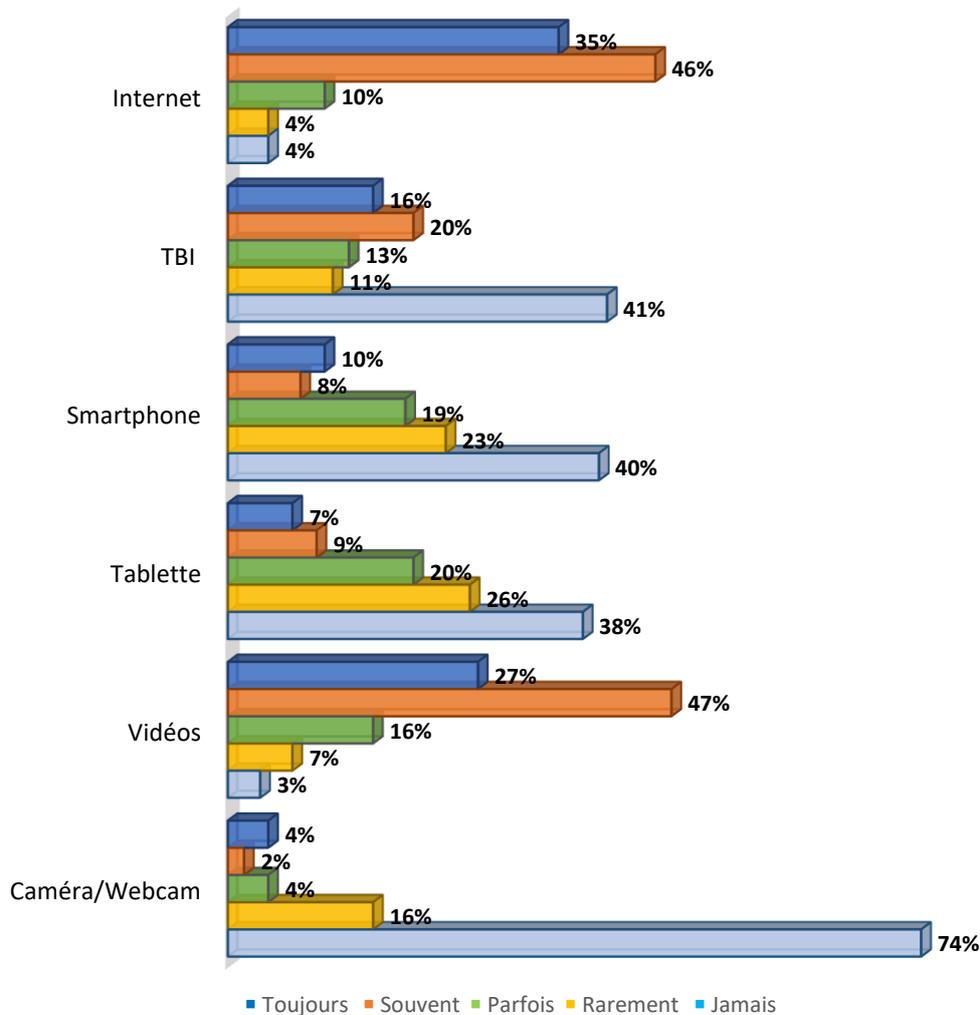
28. Selon vous quelles sont les compétences et les habiletés qu'un enseignant CLIL/EMILE doit développer et améliorer en priorité chez ses apprenants ?



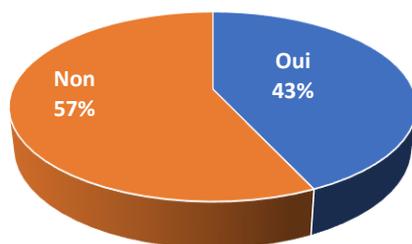
29. Dans quels domaines pensez-vous être plutôt doué/e et dans lesquels pensez-vous devoir vous améliorer ?



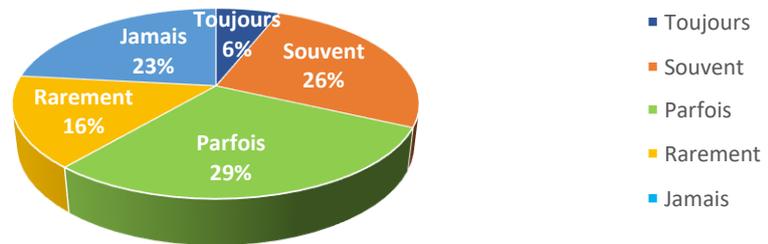
30. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE utilise les nouvelles technologies de l'information et de la communication pendant ses cours ?



31. Au début de l'année scolaire votre professeur CLIL/EMILE vous a-t-il présenté un « contrat formatif » avec les objectifs, la méthodologie d'enseignement et les instruments de l'évaluation de ses cours ?



32. Après une performance orale votre professeur vous demande-t-il vos impressions et vos ressentis pour comprendre si vous considérez votre travail à la maison comme adapté et productif ?

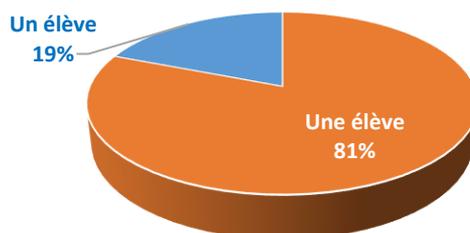


Je vous remercie infiniment de votre disponibilité et de votre précieuse collaboration.

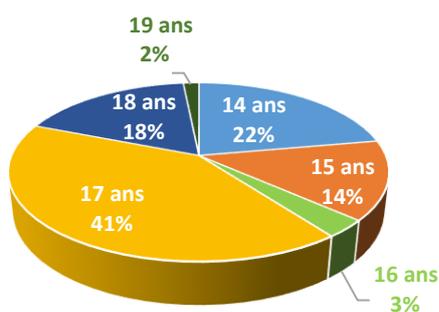
Annexe 2 : graphiques du groupe de contrôle des élèves EMILE Histoire

Chère et cher élève, ce questionnaire vise à déterminer vos opinions, vos attentes et vos ressentis en ce qui concerne la méthodologie CLIL/EMILE et en particulier pour ce qui est de l'oral. Donnez librement votre opinion personnelle. Ce questionnaire est complètement anonyme.

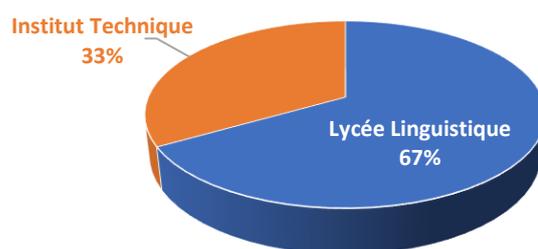
1. Êtes-vous ?



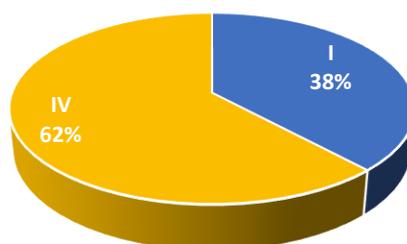
2. Dans quelle classe d'âge vous trouvez-vous actuellement ?



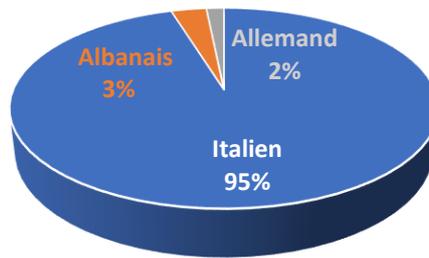
3. Quel établissement fréquentez-vous ?



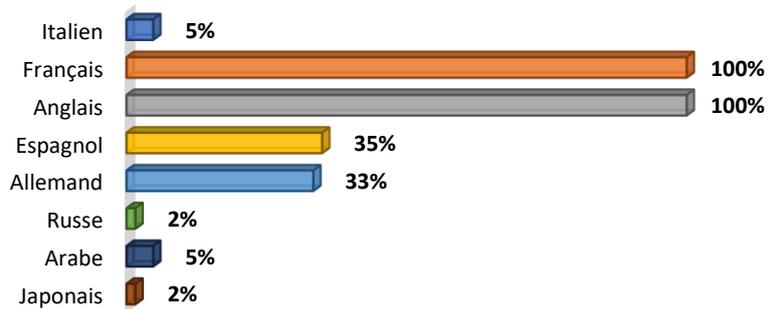
3.1. Quelle classe fréquentez-vous ?



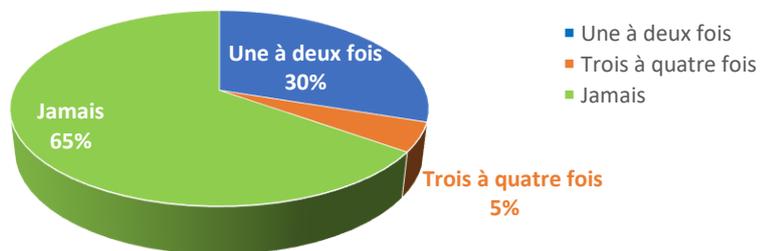
4. Quelle est votre langue maternelle ?



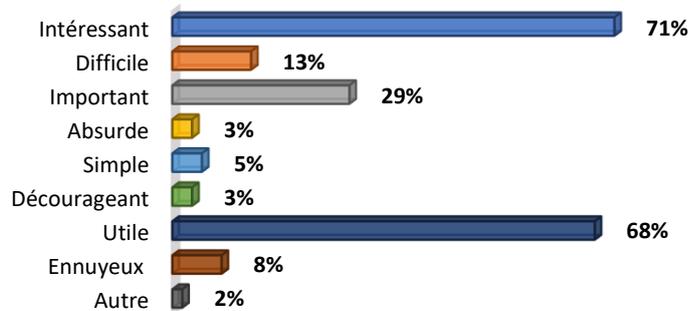
5. Quelles autres langues parlez-vous ?



6. Dans les cinq dernières années avez-vous fréquenté des stages linguistiques dans un pays francophone ?



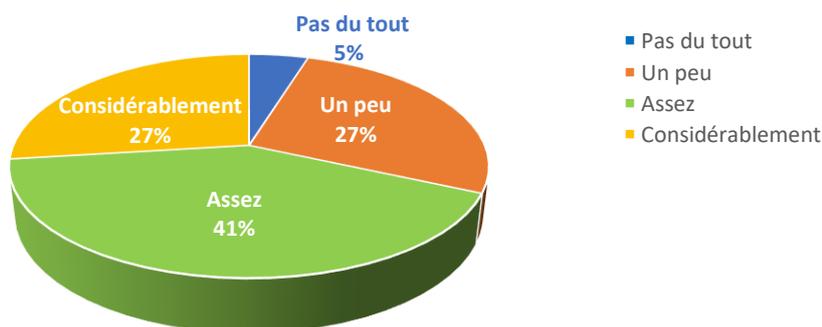
7. Comment définiriez-vous l'apprentissage à travers la méthodologie CLIL/EMILE ?



Autre :

Assez difficile

8. Selon vous la méthodologie CLIL/EMILE vous permet-elle de progresser dans votre compétence communicative en français en général ?

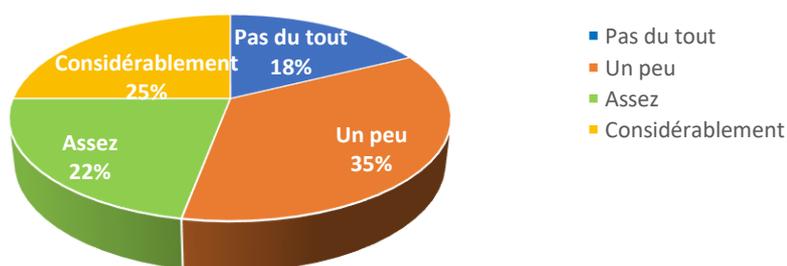


8.1. Pourquoi ?

- on apprend beaucoup de lexique
- Oui, parce que on parle le français tous ensemble et on discute en français
- Parce que il me aide à aprender nuveaux mots.
- parce que nuos rencontrons de nouvelles mots et nous trouvons de nouvelles façons de dire
- parce qu'il y a des mos tre difficile
- Parce que elle permette d'apprendre beaucoup de choses
- parce que c'est une chose interactive
- c'est utile pour ameilorer le francais
- Oui, parce que c'est une facon différente d'étudier la langue
- parce que c 'est une chose differerente et interactive
- il permet d'apprende beaucoup de mots et à exposer
- parce que elle te permette de bien parler français
- parce qu'elle te permette de parler français
- parce que on parle francais et on apprend beaucoup de mots
- Parce que on permit d'apprendre meilleurement la langue
- Parce qu'elle peut etre un aide pour renforcer la langue
- parce que je peux apprendre des nouvelles mots et c'est une chose intéressante aussi
- Parce que elle donne une oppurtunite de se connaitre miex et de savoir ce que on ne connaitre pas.
- parce que en étudiant une matière en lingue française on apprend beaucoup de nouveaux mots et on apprend à s'exprimer mieux
- Il permet de mieux apprendre la langue en nous donnant beacoup de nouveaux mots qu'on ne connaît pas
- Parce qu'il aide à communiquer le plus et donc on apprend, en quelques façon, mieux la langue français.
- parce qu'il t'aide à comprendre des nouvelles mots
- Parce que elle m' aide à apprendre comme exposer en langue
- parce que c'est une manière differente d'étudier la langue
- Parce que il est utile enteressant et simple
- parce que nous parlons de plus en plus
- Parce que nous aprennons beaucoup de mots pour les utiliser dans notre vie
- Parce que ecouter et parler français est la methode plus efficace d' apprendre le francais
- Parce que donne moi plus confidance en parlant
- È utile perché arricchisce il mio vocabolario francese e le mie conoscenze
- Parce que je n'ai pas peur d'être giudé
- Parce que je ne suis très capable à parler
- Purquoi je me dois eprime' et dire plus chose
- parceque maintenant je parle et beaucoup d'études françaises
- Parce q'il est une metode pour apprendre la langue étranger avec peu difficulté si vous vous engagez
- Parce que étudier autre matières en français peut aider à parler, mais est aussi plus difficile étudier les contenus
- Parce que la méthodologie CLIL/EMILE permet à nous d'écouter beacoup le français
- Oui parce que nous parlons beaucoup pour nous exercer
- Pasce-que il est importante, utilisé et facilité

- Parce que on a une professeure que a été comme nous
- Parce que c'est utile répondre pour améliorer la langue
- Parce que je suis obligée à parler Français et heure j'ai moins difficultés à m'exprimer
- Parce que je suis plus sûre et décidée à parler et j'apprends beaucoup de choses
- Parce que on peut parler en français.
- Parce que il est très utile et intéressant
- Parce que est une forme différente et plus efficace pour un institut comme le notre
- Parce que selon moi avec les interrogations d'histoire en français tu peux enrichir ton vocabulaire
- Parce que c'est assez utile répondre à demande pour améliorer le français
- Parce que faire des arguments et expliquer-les en langue française ce sûrement utile pour progresser les compétences
- Parce que avec les interrogations d'histoire en français on enrichit le vocabulaire
- Parce que nous pouvons pratiquer la langue Française
- Il est utile selon moi parler la langue
- Perché parlando francese imparo nuovi vocaboli e modi di dire
- Car on peut voir le point de vue de les autres cultures
- Parce que la CLIC peut être une façon de apprendre des nouvelles choses en parlent le français et, souvent, en travaillent ensemble.
- Je ne sais pas.....
- Parce que ne peu parler en français
- parce que c' est tres interessant
- Parce que avec le CLIL nous faisons plus heures à l'école en utilisant le français
- Parce que nous pouvons améliorer notre niveau de français
- La CLIL est une occasion pour améliorer la langue en apportant beaucoup des nouvelles notions
- Parce que le professeur de la CLIL ne enseigne pas histoire
- parce que on apprend d'une façon plus simple et plus divertent la langue

9. Est-ce que pendant les cours CLIL/EMILE vous vous sentez plus à l'aise à intervenir à l'oral que pendant les cours de français ?

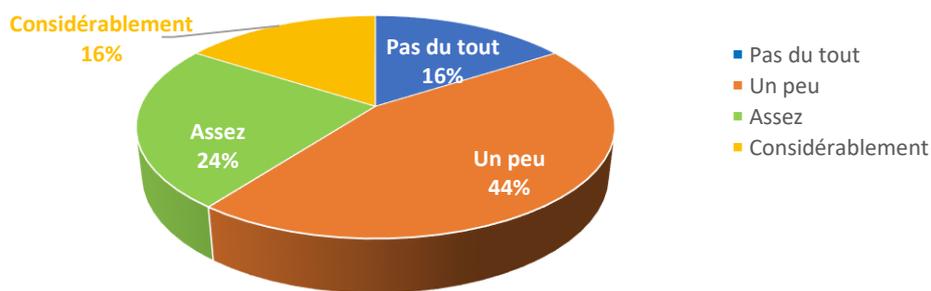


10. Dans quelle situation vous vous sentez, ou vous vous êtes senti/e, plus compétent/e pendant les cours CLIL/EMILE ?

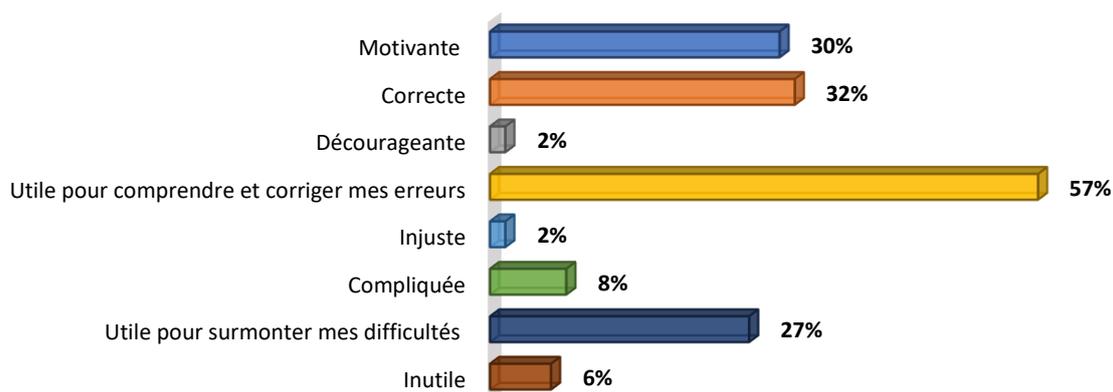
- Je suis plus compétente à l'oral
- à l'oral
- pendant les heures d'histoire
- je suis plus compétente à l'oral
- je me sens plus compétente quand je parle
- Je pense je suis plus compétent dans les devoirs écrits mais le CLIL/Emile me aide beaucoup pour la prononciation.
- A l'oral
- dans les cours et dans les interrogations
- je me sens jamais compétent

- aux interrogations
- pendant les interrogations
- quand je suis interrogée
- à l'oral
- Pendant les interro
- pendant les exdposée
- à l'écrit
- quand je dois expliquer les concets que je suis sur
- dans l'interrogation
- Dans une interrogation avec ma professeur d'histoire francaise qui fait sentir à l'aise tous
- à l'oral
- Pendant les exposées à l'oral
- Je suis sentie compétente quand on est interrogé et on doit répondre aux questions.
- dans les exposée et pendant la correction des exercice
- pendant les interrogations
- Je ne sais pas
- Dnas la réalité je suis plus compétent en fracais
- Sourtout quand nous parlons ensamble
- Je ne sais pas
- Je me suis senti plus compétent pendant les interrogation
- Quand nous dècrivons Lea images dans la classe
- Quando J'ai parla aver de Personne francaise
- Je ne me sente pas competent
- A apprendre
- Quand je lis
- quand il y a des sujets intéressants
- quand je dois parler à quelqu'un qui neconnais pas, il est plus facile
- Jamais.
- Quand on a parlé beacoup tous ensemble
- Pendant les classes
- D'ansia l'ecolé
- Je me sente plus compétente quand j'ai plus mots possible puor parler
- pendant l'interrogation
- Je me sens plus compétente pendant les cours CLIL quand en classe nous parlons librement
- À l'ècole
- Je me sent plus competent pendant l'interrogation
- Quand je sais parler d un argumentation (2)
- Parce que c'est assez importante répondre à demandes pour amélioré se francais (2)
- Je ne sais pas.....je pense que c'est égale le cours cilil ou de français. Je ne pense pas d'être plus competente pendant le cour cilil
- Je ne le sais pas
- Boh
- Quando espongo il mio progetto
- Quand on travaille dans les groups
- Quand je dois parler des choses que j'aime.
- Je ne sais pas
- Jaime
- je crois que c' est tres utile
- Quand je me prépare sur un argument et je l'expose en classe
- Quand j'étude beaucoup
- Je me suis sentie plus compétente dans l'exposition de la leçon
- Pendant la cilil de gymnastique
- quand on a fait la exposition dela histoire en française

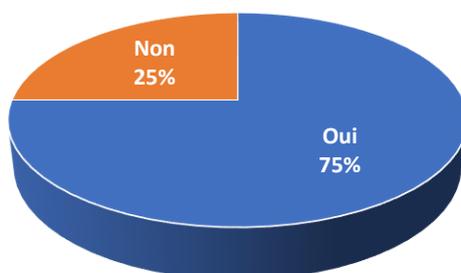
11. Vos résultats en classe de français se sont-ils améliorés ?



12. Quelle est votre perception de l'évaluation avec la méthodologie CLIL/EMILE ?



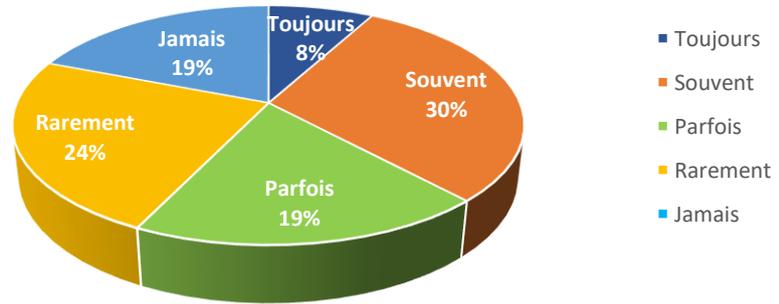
13. Votre professeur CLIL/EMILE dédie-t-il du temps à l'analyse de vos erreurs linguistiques après vous avoir interrogés ?



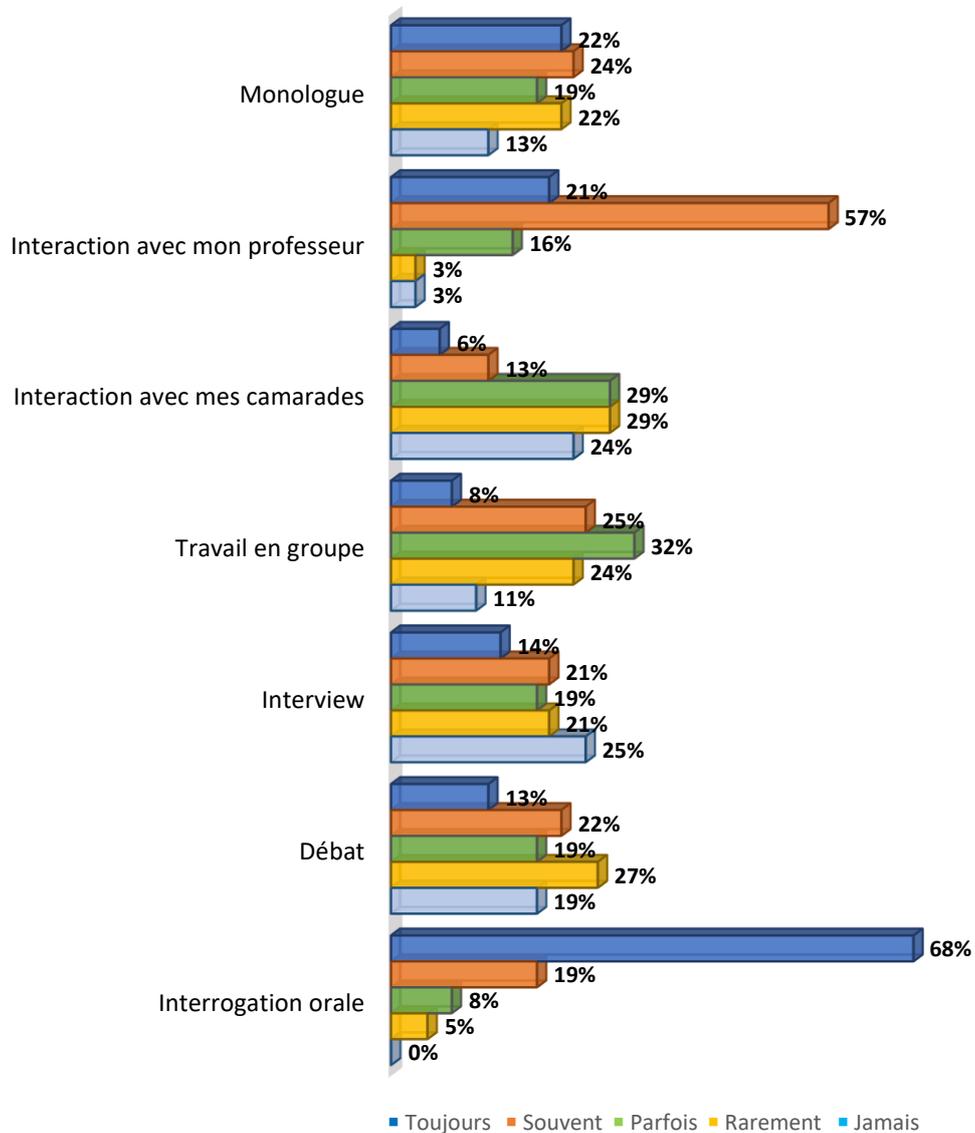
13.1. Si vous avez répondu oui, est-ce que cette analyse vous permet d'avancer à un niveau supérieur de compétence ?



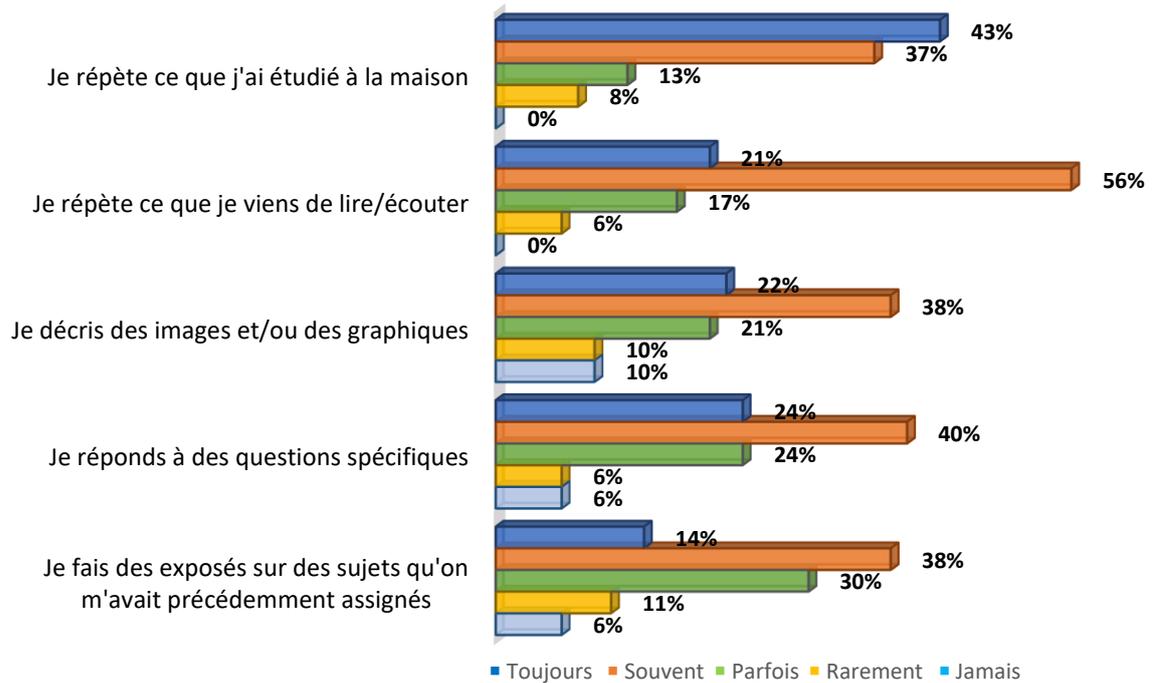
14. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE demande une collaboration au professeur de français pour l'analyse de vos erreurs linguistiques ?



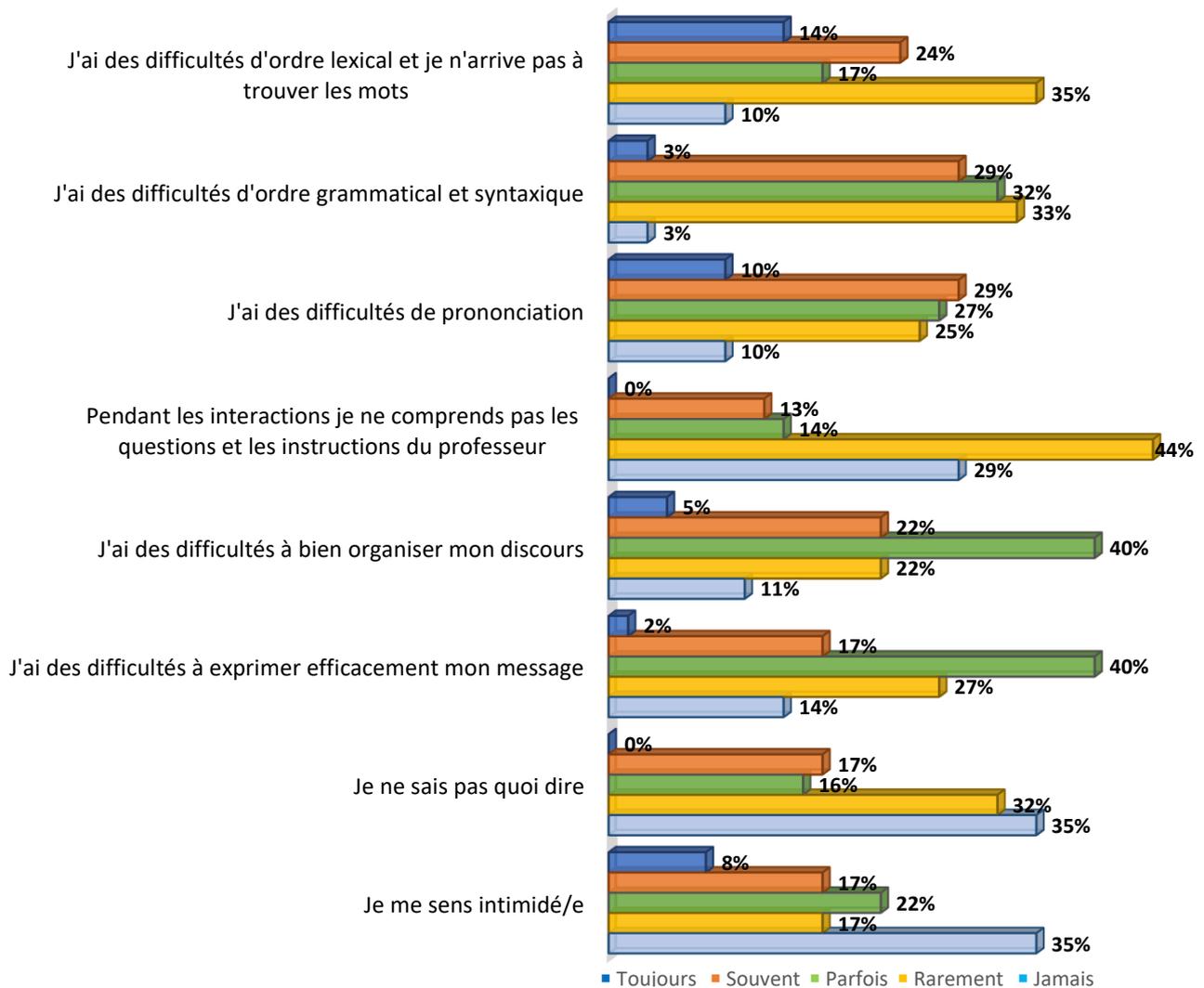
15. Pendant les cours CLIL/EMILE dans quelles situations utilisez-vous la langue française à l'oral ?



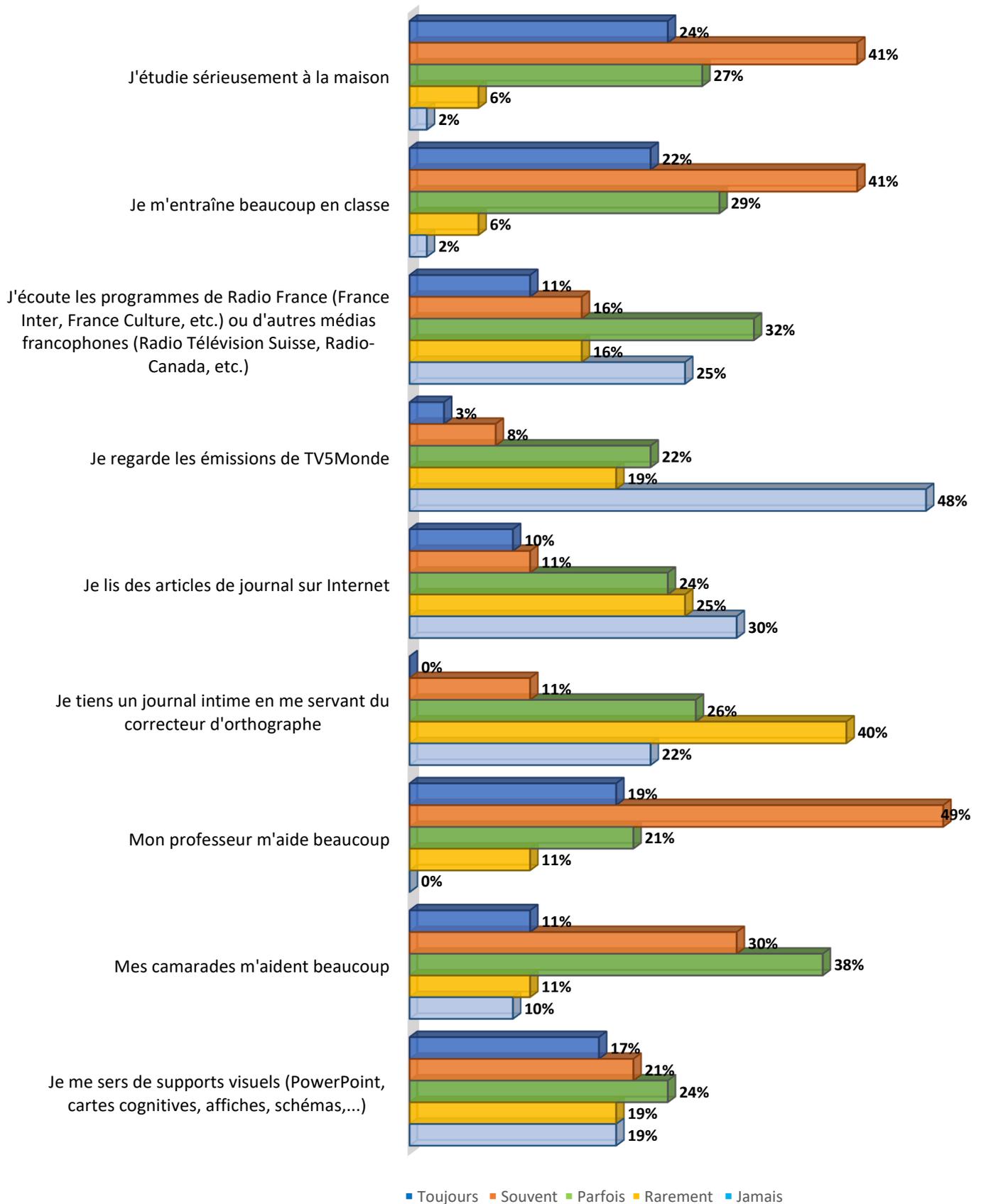
16. Quelles stratégies utilisez-vous à l'oral ?



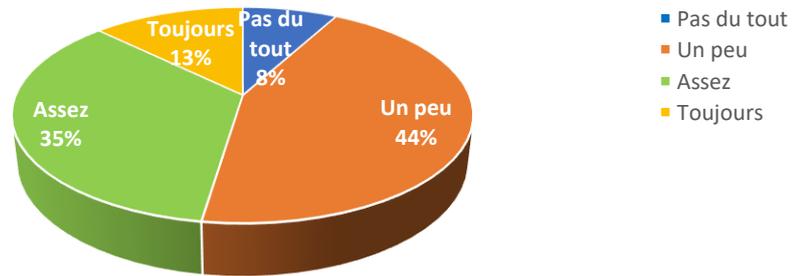
17. Quelles difficultés rencontrez-vous pendant la production orale ?



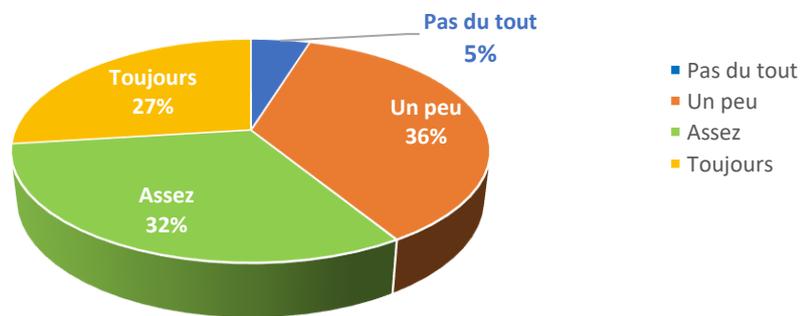
18. Sur quoi comptez-vous le plus pour apprendre ?



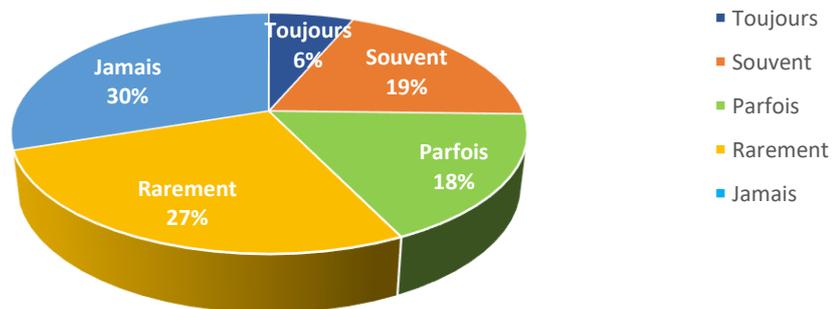
19. Votre professeur CLIL/EMILE accepte-t-il que vous utilisiez alternativement la langue française et la langue italienne ?



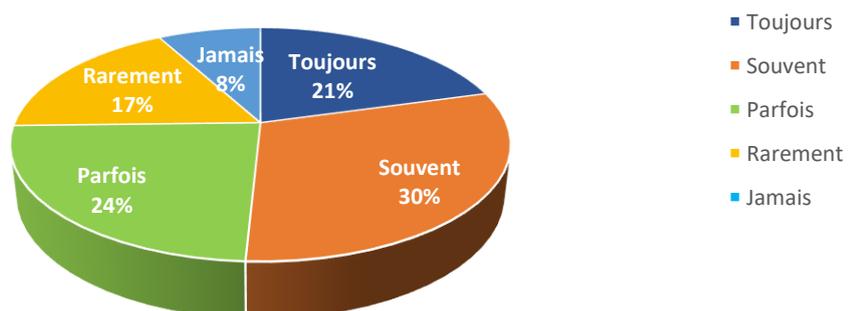
20. Votre professeur CLIL/EMILE utilise-t-il l'alternance des langues française et italienne pour expliquer certains concepts ?



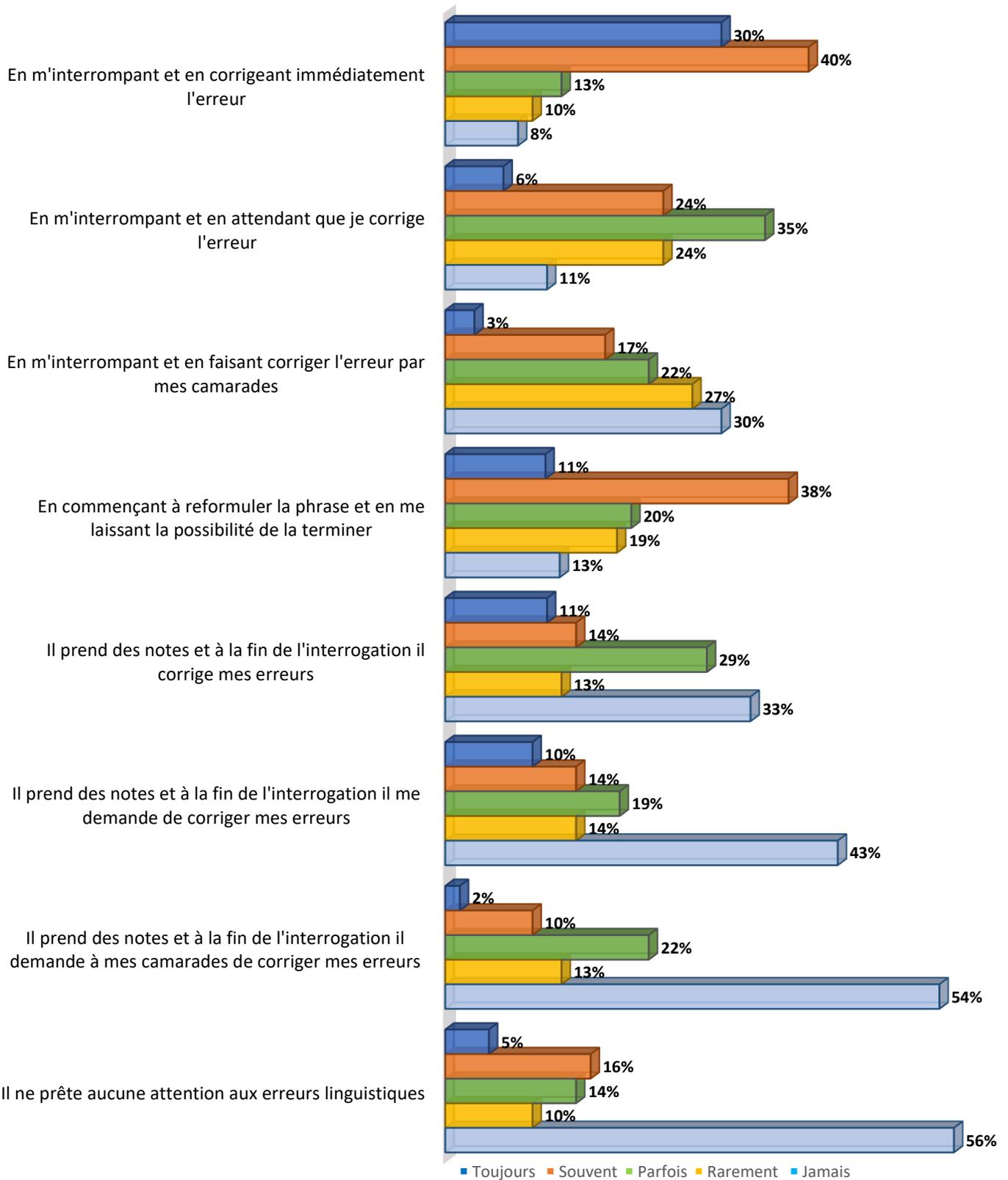
21. Votre professeur vous donne-t-il la possibilité de vous autoévaluer après votre performance orale ?



22. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE vous aide à réfléchir sur vos erreurs linguistiques après vos performances orales ?



23. Comment votre professeur corrige-t-il vos erreurs linguistiques à l'oral ?

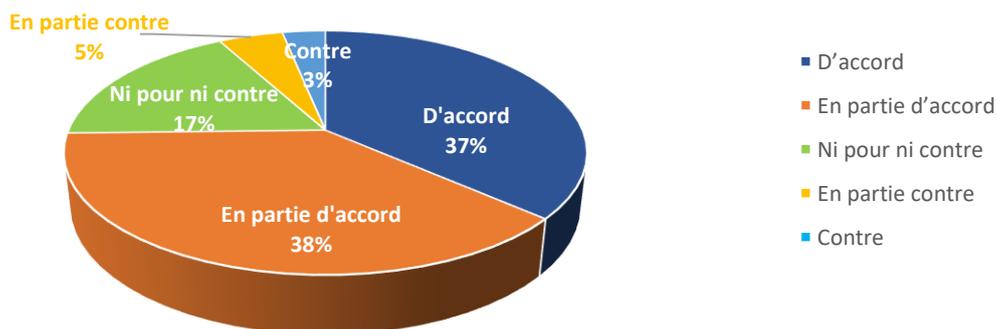


24. Comment aimeriez-vous être corrigé/e ?

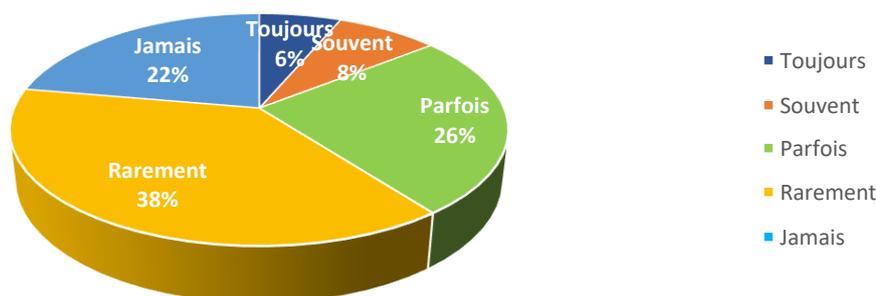
- le professeur reformule la phrase et je la termine
- Je pense que être corrigé est très important pour apprendre.
- J'aime être corrigé immédiatement après l'erreur
- la prof. m'interrompt et elle corrige l'erreur
- après l'interrogation et non au moment
- j'aimerais être corrigée au moment
- à la fin je voudrais être corrigé
- quand mon prof m'interrompt et attende que je corrige l'erreur
- dans la manière déjà utilisée par ma prof.
- je voudrais être corrigée à la fin de l'interrogation
- j'aime beaucoup quand ma professeur prend des notes et puis elle me corrige
- je aime quand le professeur me corrige immédiatement l'erreur
- quand le professeur m'interroge
- il prend des notes et à la fin de l'interrogation il me demande de corriger mes erreurs
- j'aimerais être corrigée à la fin de l'interrogation et le prof que m'explique tous les fautes
- la méthode de mon professeur me plaît déjà
- elle me corrige immédiatement l'erreur
- je préfère être corrigé après l'interrogation
- En commençant à reformuler la phrase correcte et en me laissant la possibilité de la terminer
- J'aimerais être corrigé à la fin de l'interrogation, après que j'ai terminé mon exposé et le professeur a pris des notes
- Je voudrais être corrigé selon mes erreurs de grammaire et aussi de prononciation.
- j'aimerais être corrigé à la fin de l'interrogation
- à la fin de l'exposée, parce que je les écoute et je les apprend mieux
- dans la manière avec laquelle notre prof nous corrige
- Je aime être corrigé en manière utile
- Je aimerais être corrigé parce que je apprend mon erreur
- Je préfère quand le professeur décide de corriger lui-même
- J'aime être corrigé immédiatement
- Quand m'interrompt et me corrigeant immédiatement l'erreur
- Mi piacerebbe essere corretta appena sbaglio
- Je aimerais être corrigée quand le professeur m'interrompt et il me fait corriger les erreurs
- Ne aimerais être corrigé à la fin de l'interrogation
- Après la fin de l'explication
- notre professeur nous corrige quand nous avons besoin et nous aide tellement
- J'aimerais être corrigée quand la prof qui m'interrompt et en corrigeant immédiatement l'erreur
- Je préfère être corrigée pendant que je parle, pour mieux comprendre mes erreurs
- Immédiatement quand j'y me trompe
- Avec une explication de l'erreur
- Comme fait mon professeur, qu'elle me aide
- J'aime être corrigé immédiatement

- je serais voulu être correct immédiatement
- LA méthode de corriger de ma enseignante est juste. Puis je n'aime pas être correct parce que j'espère et je crois faire presque tout juste, mais je l'accepte parce que il servent à apprendre
- En m'interrompant et en corrigeant immédiatement l'erreur.
- Je aime être corrigé pendant l'interrogation
- Corrigeant directement l'erreur
- Interrompant moi et corrigeant l'erreur
- J'aime être corrigé parce que ainsi je apprend choses nouveaux (2)
- J'aimerais être corrigé justement
- M'interrompant et corrigeant l'erreur
- J'aimerais être corrigé avec les notes
- Il me plairait être corrigé avec un professeur qui m'explique ou qui a trompé
- Basta che spieghi ciò che sbaglio quando finisco la frase senza interrompermi mentre parlo
- En m'interrompant quand je suis interrogé
- Moi j'aimerais être corrigé avec des notes à la fin de la clii.
- Que le professeur me corrige la grammaire
- Avec la note par l'enseignant
- j'aimerais être corrigé par un prof compétent
- En manière plus sérieuse. Le professeur doit prendre des notes pendant l'interrogation
- Je voudrais que mon professeur soit plus attentif avec mes erreurs
- J'aimerais être corrigé tout de suite par mon professeur ou corriger mes erreurs par seule
- J'aime être corrigé comme fait mon professeur
- avec des discussions en classe avec la prof

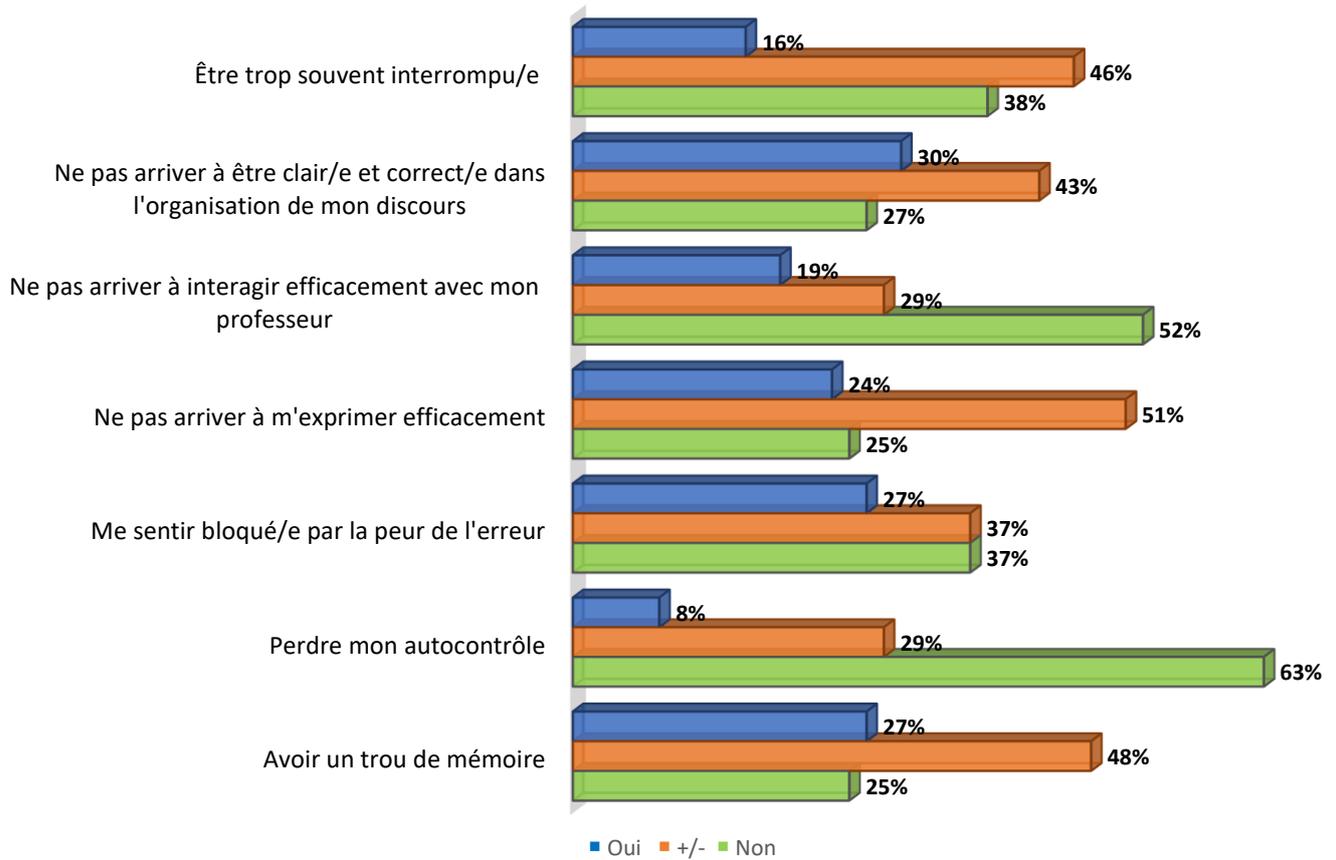
25. L'enseignant CLIL/EMILE devrait faire discuter les élèves en petits groupes, je suis...



25.1. Mon professeur CLIL/EMILE organise des discussions en petits groupes.



26. Quelles sont vos principales craintes pendant les performances orales d'Histoire en français ?



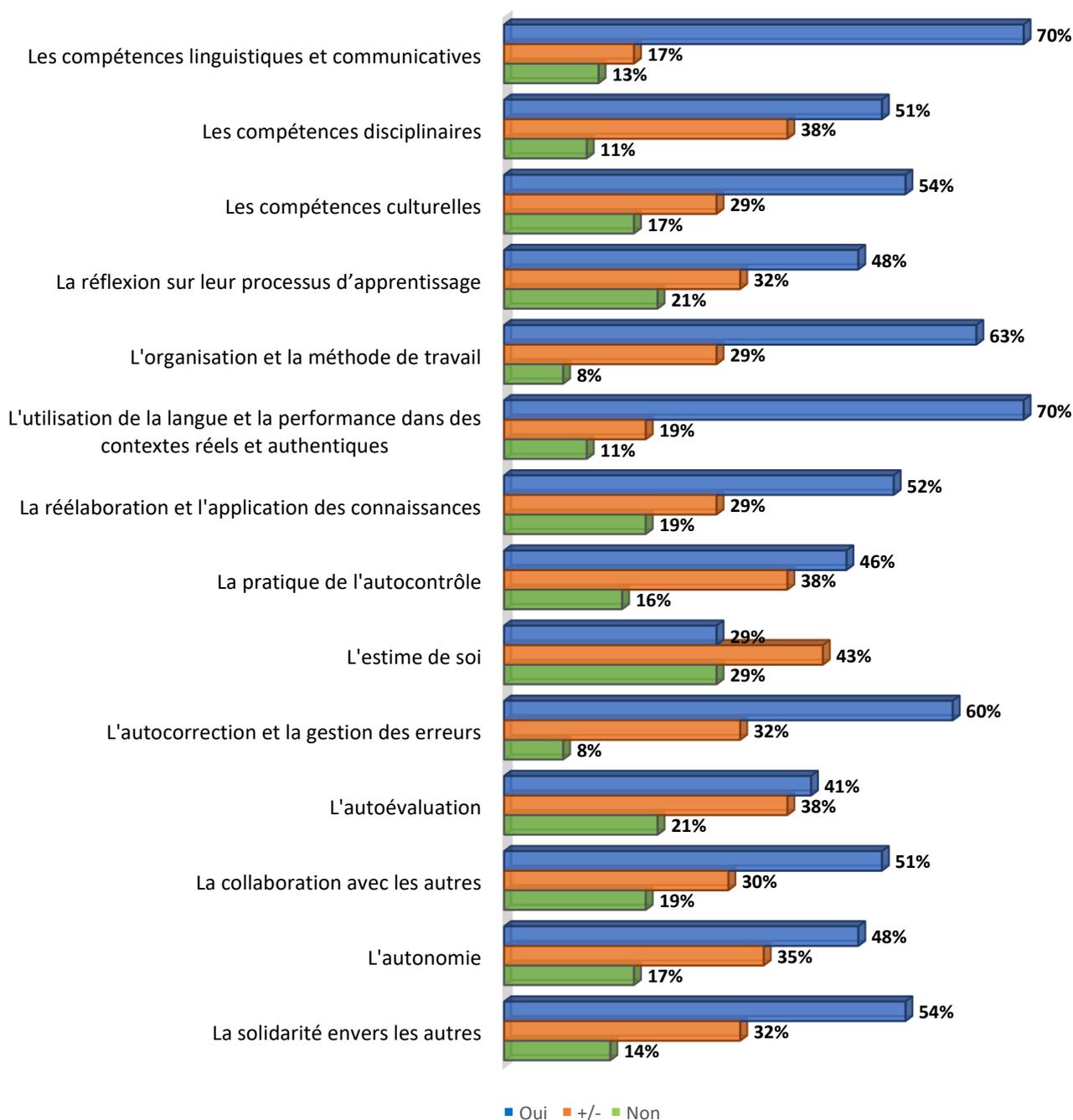
27. Comment vous préparez-vous pour arriver prêt/e et sûr/e de vous lors des interrogations orales ?

- j'étudie beaucouppppppppppppppppppp
- Le jour avant je fais des schema pour me aider à étudier le matin
- J'etudie tout l'apre-midi
- je repete plusieurs fois l'argoment
- je etudie a la maison apre d'etre intorroge
- je me prepare le jour precedent
- j'étude sérieusement à la maison
- j'ecoute mon prof et puis j'etude a la maison
- j'étudie le jour avant de l'interro
- quand je suis à la maison j'etude sérieusement
- j' etudie à la maison e je repet
- j'étude beaucoup à la maison et l'écoute en classe
- j'etude beaucoup à la maison
- j'étude à la maison avec attention et je me prepare
- je fais beaucoup d'approfondiments et je me prepare avec le livre mas aussi avec le cahier où il y a mes notes
- J'études beaucoup avec l'aide des schémas, petits discours et je parle devante le miroir pour m'entrainer
- je lis et repète plusieurs fois la leçon
- je lis la lecon et après je la repète en utilisant differents mots
- je repète après avoir etudié et j'utilise les images du livre aussi
- J'étudie à la maison et je fais attention en classe pendant que le professeur explique la leçon

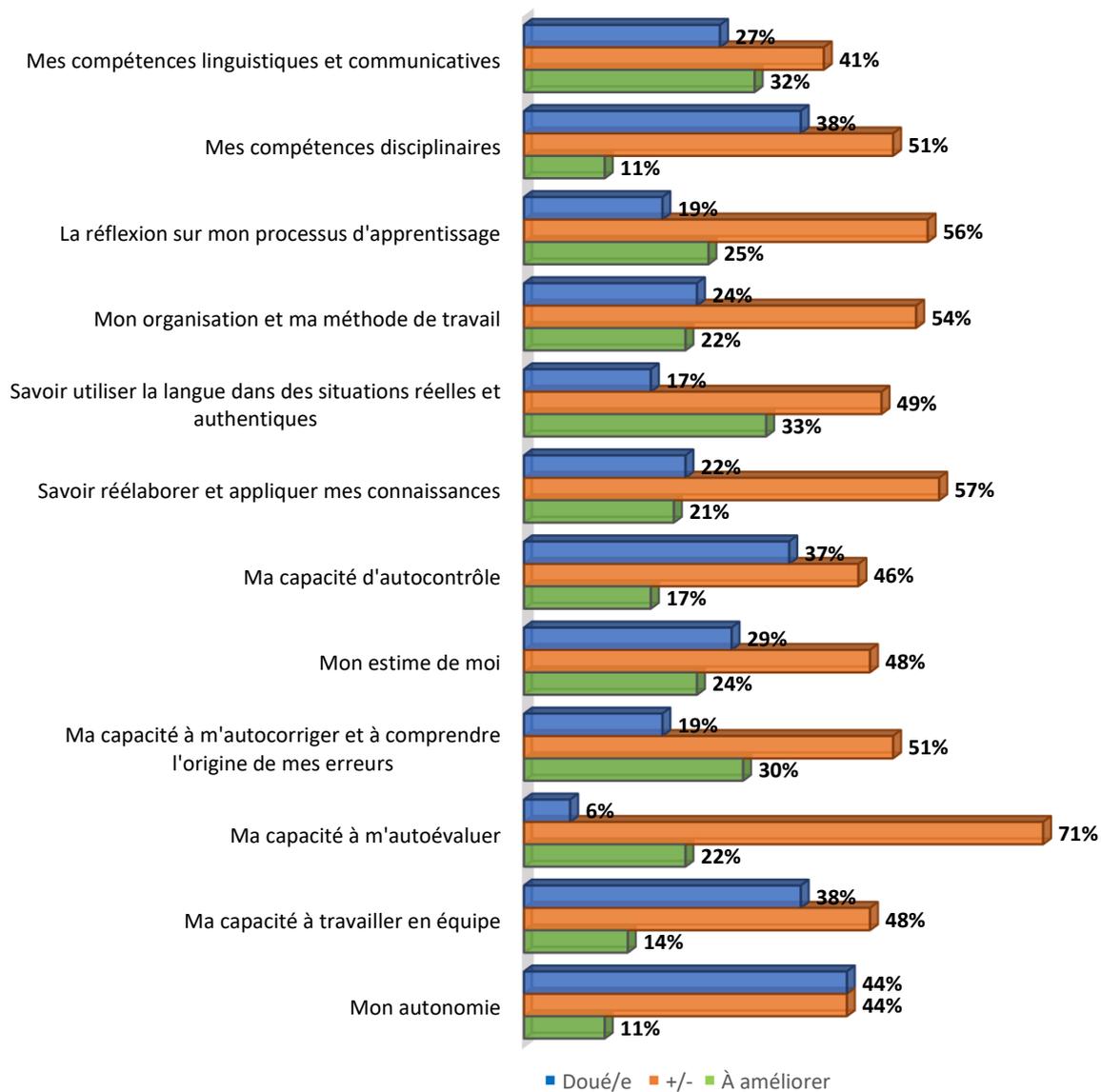
- J'essaie de réfléchir sur la grammaire et sur ce que j'ai étudié
- je lis la page quelque fois et je la répète
- j'écoute en classe et puis j'étude avec l'aide des images
- j'étude à la maison et j'écoute les interrogations de mes camarades
- J'étude beaucoup pour les interrogations orales
- Je étudie beaucoup et je répète beaucoup après l'interrogation
- Je me prépare à la maison un peu avec beaucoup de nouveaux mots
- Je fais beaucoup des schémas sur mon cahier
- Je me prépare étudiant et en répétant à haute voix
- Inizio a studiare qualche giorno prima così da essere sicura di arrivare preparata all'interrogazione
- Je ne suis pas capable de étudier pur l'interrogations
étudient beaucoup et écoutent la spiegation de la prof
- Je répète plusieurs fois à haute voix
- Je lis et je le répète à haute voix
- J'étudie sérieusement à la maison et Je m'entraîne beaucoup en classe
- Je lis beaucoup de fois le texte et mais je ne le répète pas à la haute voix
- J'étude beaucoup sur les livres chez moi pour les interrogations
- Je répète beaucoup des fois l'argument
- J'étudie beaucoup et je parle avec mes amis
- Je étudie beaucoup à la maison et je parle avec mon frère en langue
- je suis attentive aux leçons et j'étudie toujours
- Pour arriver prête et sûre de moi lors des interrogations orales j'étudie beaucoup à la maison et j'essaie de répéter le plus possible
- Je répète beaucoup à la maison.
- Je me prépare et lisant très bien
- Je répète plusieurs à la maison et en classe je prende note de quelle qu'on dit
- J'utilise des schémas et je répète
- J'étudie beaucoup après avoir préparé un discours
- J'étudie beaucoup à la maison et je répète la leçon pour être sûr de dire choses justes
- J'étudie beaucoup tout ce que je dois étudier
- J'étudie beaucoup après je prépare un discours
- J'utilise des schémas et je répète
- J'étudie avec des résumés et avec attention
- Il giorno prima mi metto a studiare, facendo schemi e leggendo attentamente più volte
- J'étudie beaucoup à la maison
- Moi j'étudie à la maison, je répète, et je fais une organisation mentale.
- Je répète à la maison souvent
- Ripeto fino alla nausea in modo da saperla a memoria
- j'étudie beaucoup toujours
- J'étudie bien à la maison, en répétant beaucoup de fois l'argument
- Je répète la leçon plusieurs fois

- J'étudie le plus possible et je m'amène que je sais la leçon
- Je étudie la leçon qui était pour le jour
- je lis au voix haute et je repètes plus fois

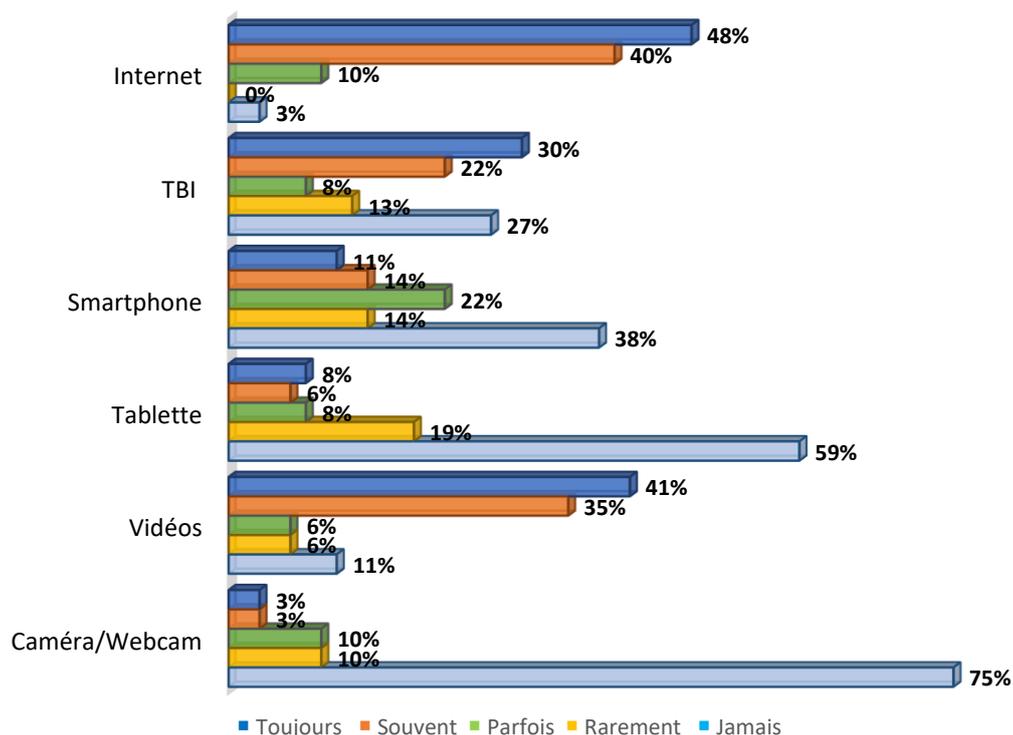
28. Selon vous quelles sont les compétences et les habiletés qu'un enseignant CLIL/EMILE doit développer et améliorer en priorité chez ses apprenants ?



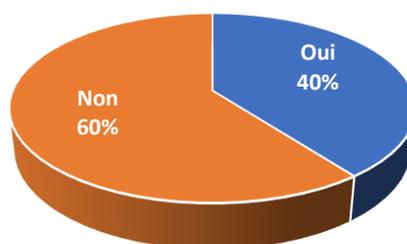
29. Dans quels domaines pensez-vous être plutôt doué/e et dans lesquels pensez-vous devoir vous améliorer ?



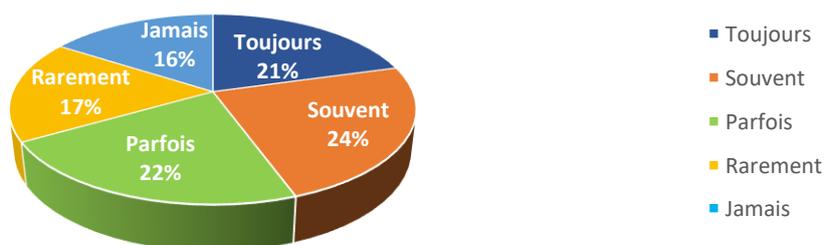
30. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE utilise les nouvelles technologies de l'information et de la communication pendant ses cours ?



31. Au début de l'année scolaire votre professeur CLIL/EMILE vous a-t-il présenté un « contrat formatif » avec les objectifs, la méthodologie d'enseignement et les instruments de l'évaluation de ses cours ?



32. Après une performance orale votre professeur vous demande-t-il vos impressions et vos ressentis pour comprendre si vous considérez votre travail à la maison comme adapté et productif ?



Je vous remercie infiniment de votre disponibilité et de votre précieuse collaboration.

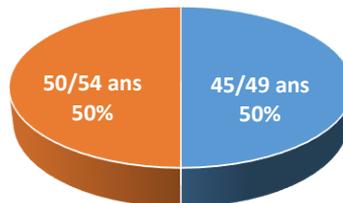
Annexe 3 : graphiques du groupe de contrôle des enseignants EMILE Histoire

Chère et cher collègue, je vous remercie de compléter ce questionnaire qui vise à déterminer vos opinions, vos attentes et vos ressentis en ce qui concerne la méthodologie CLIL/EMILE et en particulier pour ce qui est de l'évaluation et de l'autoévaluation des apprenants à l'oral.

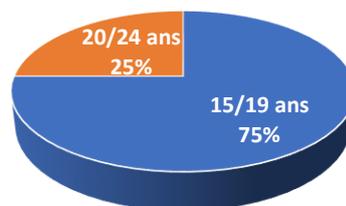
1. Êtes-vous ?



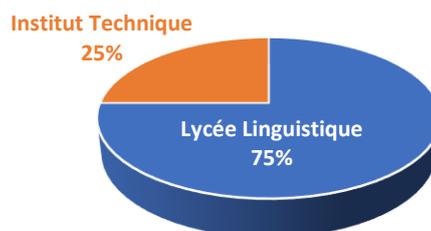
2. Dans quelle classe d'âge vous trouvez-vous actuellement ?



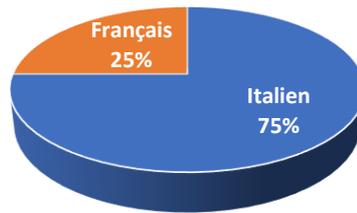
3. Combien d'années de service avez-vous ?



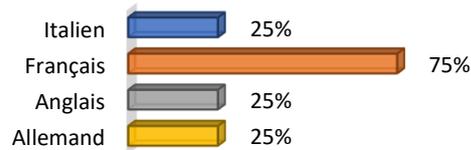
4. Dans quel établissement enseignez-vous actuellement ?



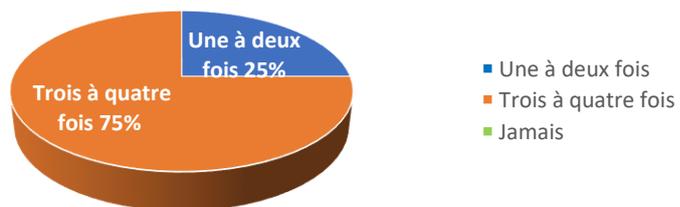
5. Quelle est votre langue maternelle ?



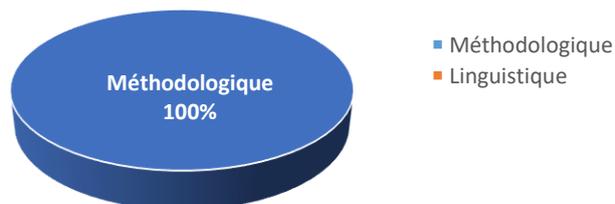
6. Quelles autres langues parlez-vous ?



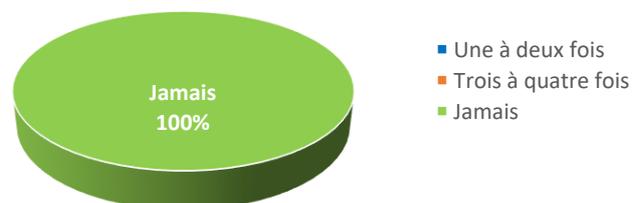
7. Dans les cinq dernières années avez-vous fréquenté des formations spécifiques CLIL/EMILE ?



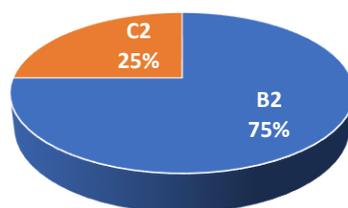
7.1. Si vous avez répondu oui, il s'agissait de formations CLIL/EMILE de type :



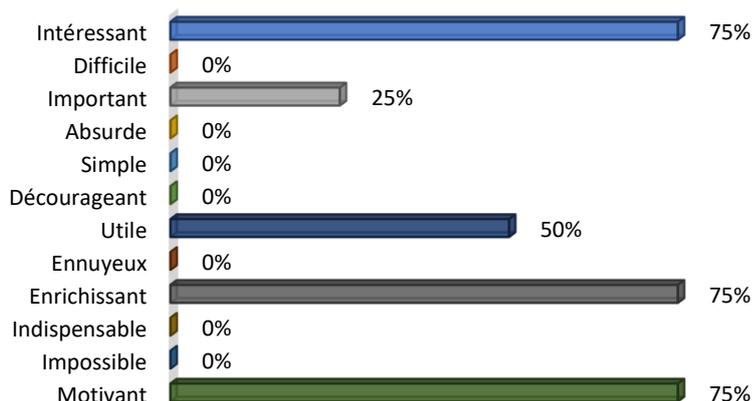
8. Et avez-vous fréquenté des stages linguistiques dans un pays francophone dans les cinq dernières années ?



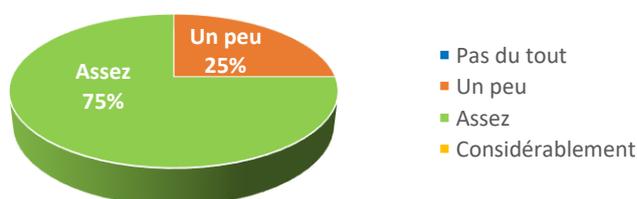
8.1. Quel est votre niveau en français par rapport au CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ?



9. Comment considérez-vous l'enseignement à travers la méthodologie CLIL/EMILE ?



10. La méthodologie CLIL/EMILE a-t-elle modifié vos stratégies d'enseignement quotidiennes ?



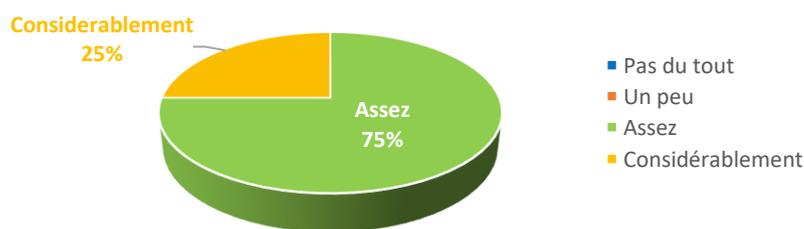
10.1. Pourquoi ?

- J'ai mieux équilibré mon programme et les activités pédagogiques en tenant compte du niveau linguistique et des compétences disciplinaires à atteindre.
- Par ce que, il s'agit d'une nouvelle méthodologie et elle est utile pour apprendre la langue
- Ho dovuto ripensare attentamente su argomenti trattati dal programma italiano in un'ottica plurilinguistica e rivedere la valutazione.
- Perché mi piace rinnovarmi con nuovi strumenti

11. Est-ce que vous remarquez que vos élèves sont particulièrement à l'aise à intervenir à l'oral pendant vos cours CLIL/EMILE ?



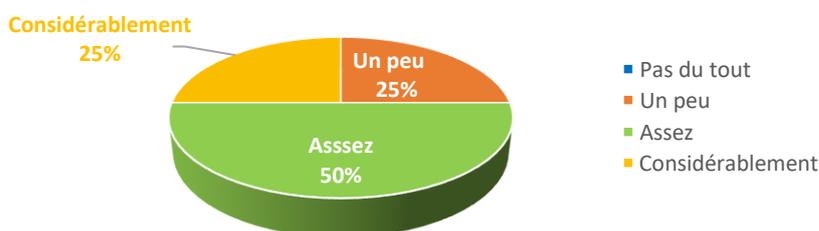
12. Estimez-vous que vos élèves aient progressé dans leur compétence communicative en français grâce à la méthodologie CLIL/EMILE ?



12.1. Et selon votre collègue de langue leur compétence communicative à l'oral s'est-elle améliorée ?



13. En ce qui concerne leurs compétences disciplinaires remarquez-vous des progressions ?



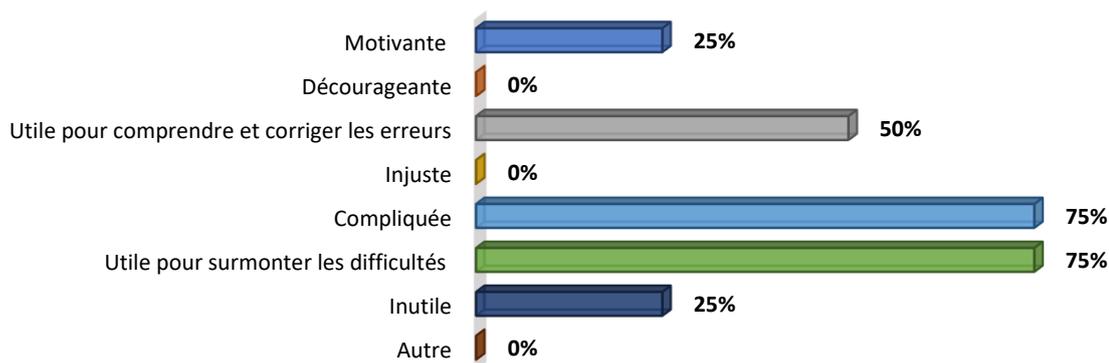
14. L'enseignement à travers la méthodologie CLIL/EMILE vous a-t-il permis d'atteindre les objectifs que vous vous étiez fixés ?



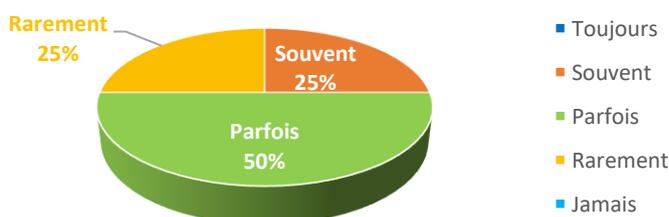
14.1. Pourquoi ?

- Il n'y a pas de recette magique mais ce qui est important c'est d'être cohérent un programme de contenus abordable et des outils linguistiques performants: documents écrits, vidéos simples, présentations claires; activités de de niveaux linguistiques et cognitifs diversifiés et croissants
- Par ce que j'ai privilégié l'aspect communicatif par rapport au contenu, donc je n'étais pas en difficulté pour n'avoir pas terminé le programme ministériel
- l'insegnamento cil ha permesso di valutare gli alunni in modo più completo e anche in situazioni non "scolastiche".
- Per esempio attirare l'interesse di alcuni studenti

15. Quelle est votre perception de l'évaluation avec la méthodologie CLIL/EMILE ?



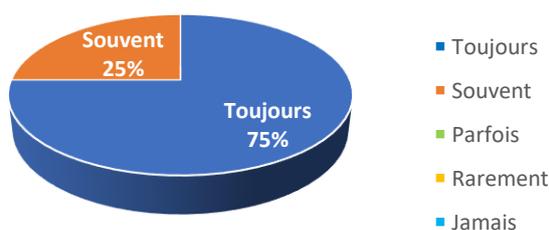
16. Est-ce qu'après avoir interrogé à l'oral vos élèves vous dédiez du temps à l'analyse de leurs erreurs linguistiques ?



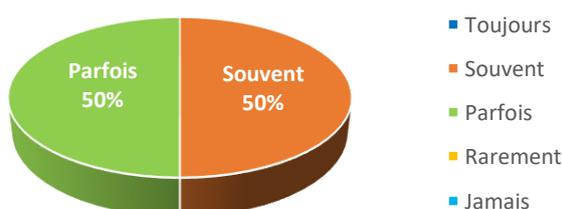
16.1. Pourquoi ?

- Pour stimuler l'élève à améliorer son niveau linguistique tout en lui faisant remarquer aussi les progrès c'est important de les motiver.
- Je crois que les erreurs linguistiques sont très fréquents pendant les interrogations, donc je suis plus attentive à la communication efficace, au message en général
- Dedico un po' di tempo alla correzione degli errori che più potrebbero essere eliminati, ad es. in classe gli alunni non si curano dei suoni nasali an, en, in, on
- Perché ritengo sia più utile che li faccia l'insegnante di lingua

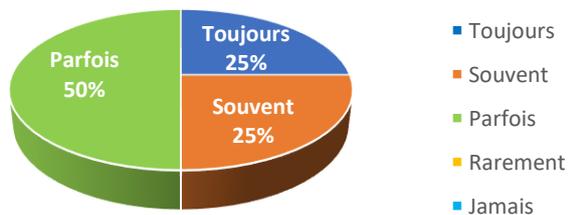
17. Pendant leurs performances orales, permettez-vous à vos élèves de s'autocorriger ?



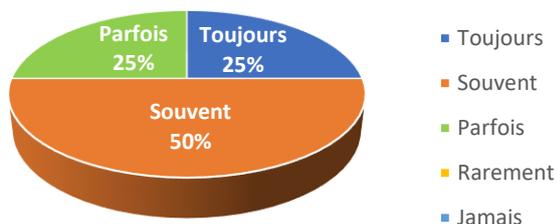
18. Après leurs performances orales, permettez-vous à vos élèves de s'autoévaluer ?



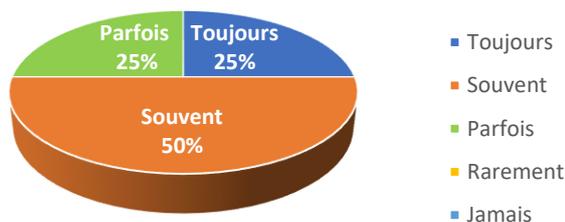
18.1. Après les performances orales, consacrez-vous du temps pour une évaluation et une correction collectives ?



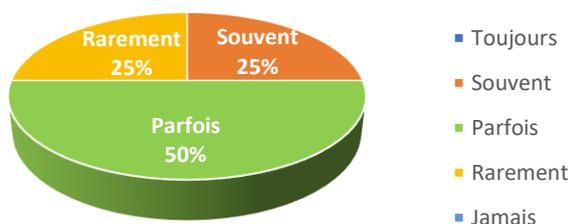
19. Est-ce que vous demandez une collaboration à votre collègue de français pour l'analyse et la correction des erreurs linguistiques ?



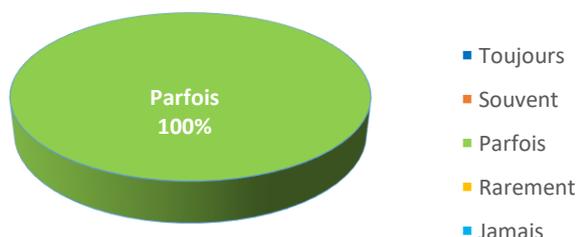
19.1. L'obtenez-vous ?



19.2. Le Conseil de classe et vos collègues se montrent-ils collaboratifs envers la méthodologie CLIL/EMILE ?



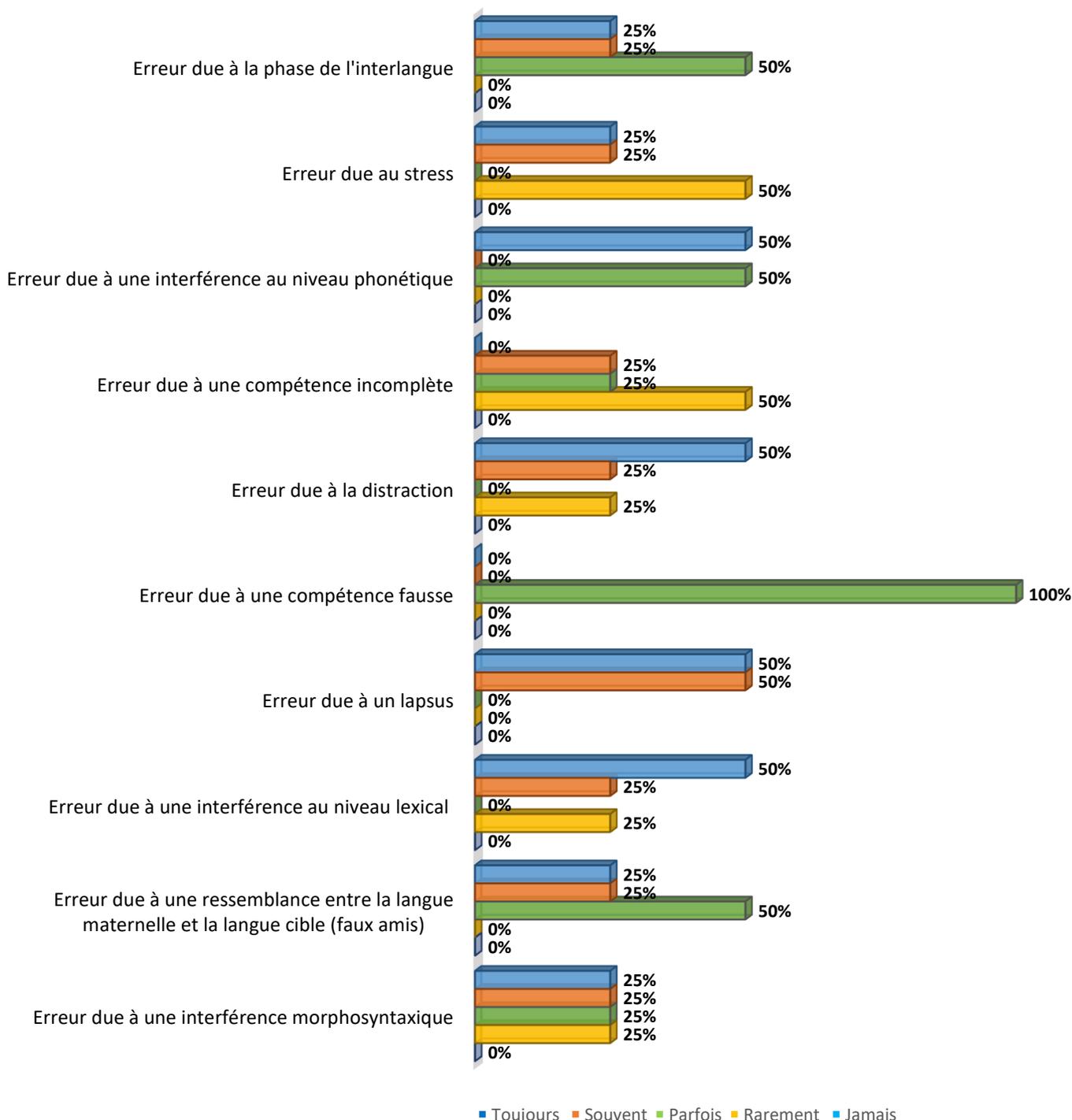
20. Étant donné le lien de parenté entre le français et l'italien, qui appartiennent à la même famille, celle des langues néolatines, consacrez-vous du temps à une analyse contrastive avec une approche diachronique ?



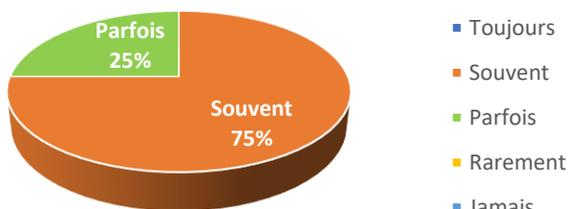
20.1. Pourquoi ?

- Pour aider les élèves avec les accents c'est très utile de rappeler l'origine commune des deux langues, les ressemblances et les différences.
- Pour faire cette activité, j'ai besoin de ma collègue de langue française et elle n'est pas toujours disponible
- Vorrei stimolare la riflessione sull'etimologia delle parole
- Per cultura generale

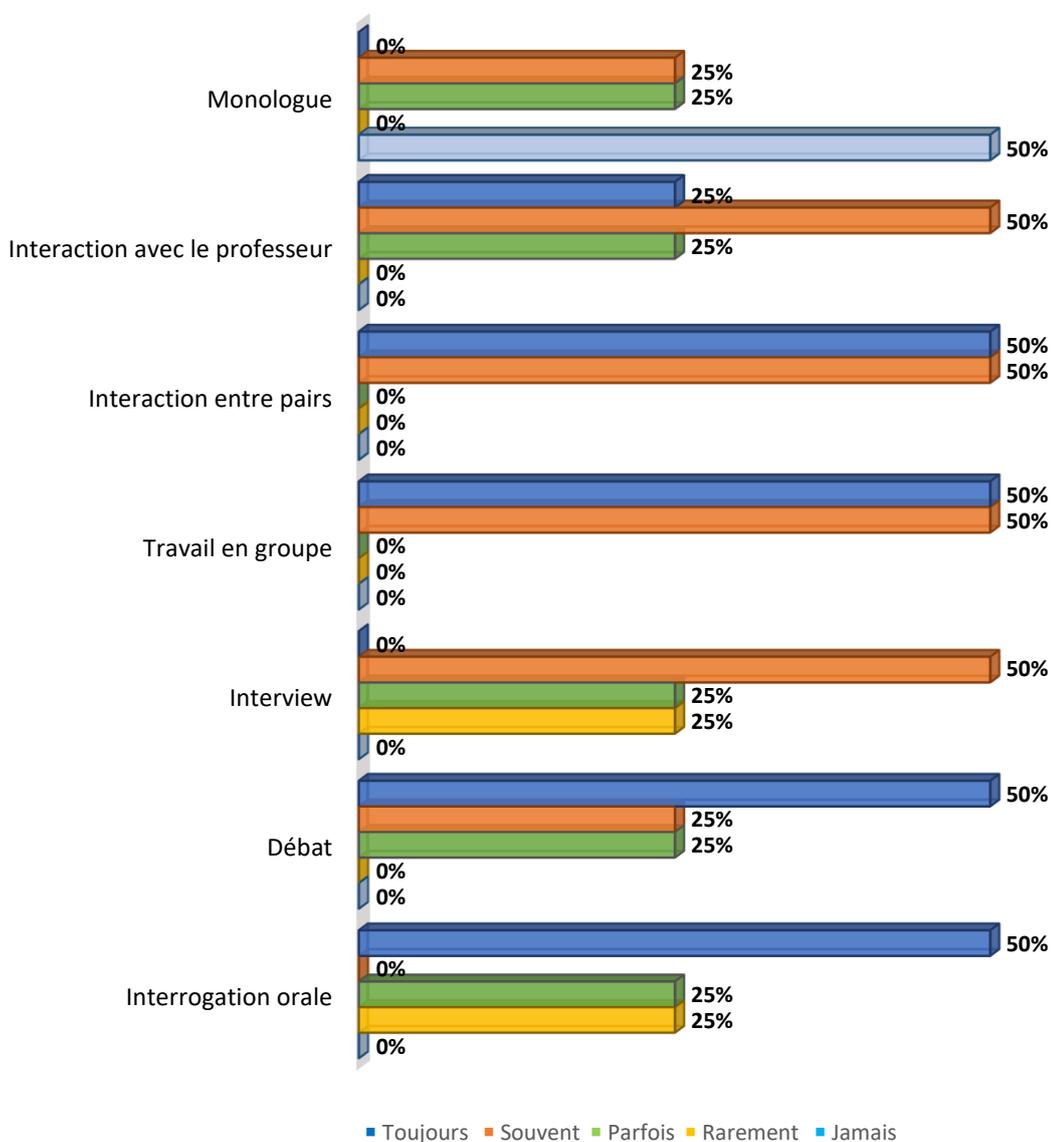
21. À quels types d'erreurs linguistiques attribuez-vous davantage d'importance pour une réflexion constructive ?



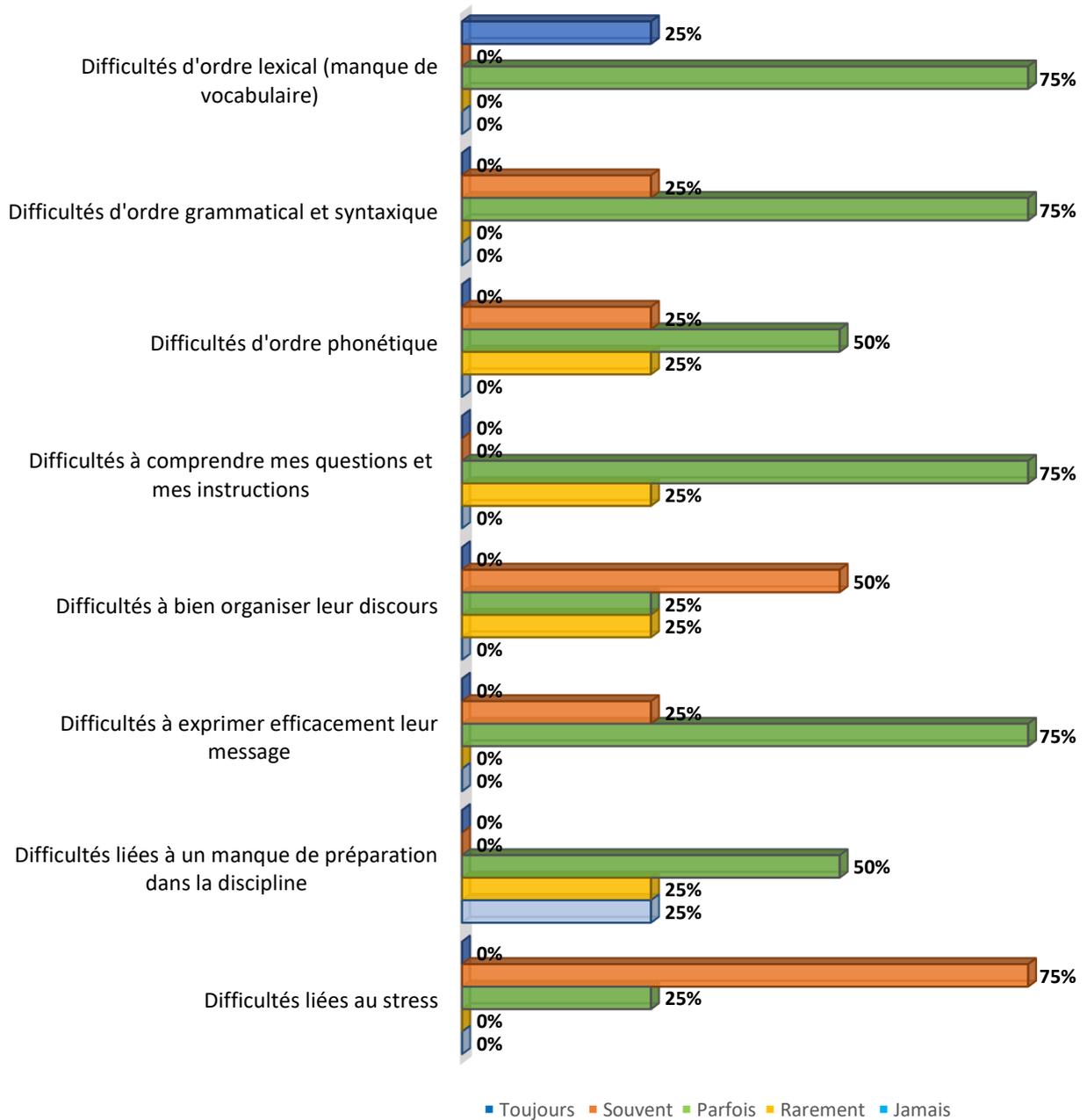
22. Aidez-vous vos élèves à comprendre l'origine de leurs erreurs linguistiques ?



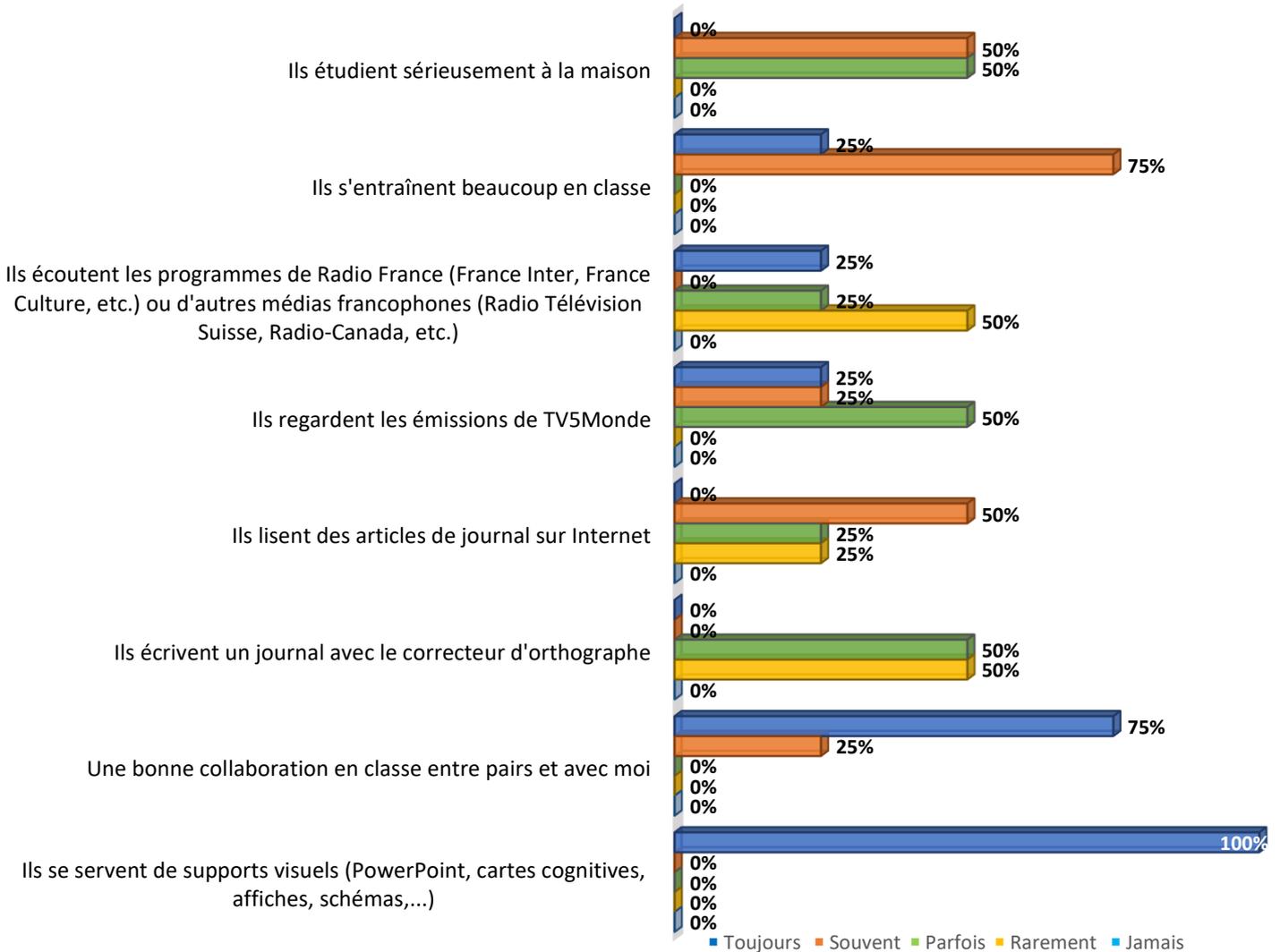
23. Pendant les cours CLIL/EMILE quelles situations organisez-vous pour créer des performances orales chez les élèves ?



24. Quelles difficultés rencontrent vos élèves dans la production orale ?



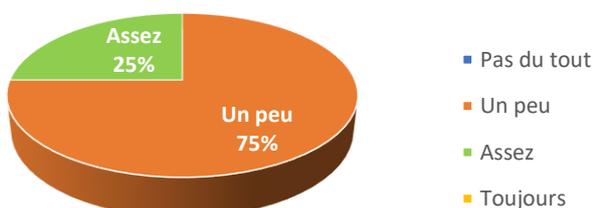
25. Quelles sont les stratégies de vos élèves et sur quoi comptent-ils le plus pour apprendre ?



26. Acceptez-vous que vos élèves utilisent alternativement la langue française et la langue italienne ?



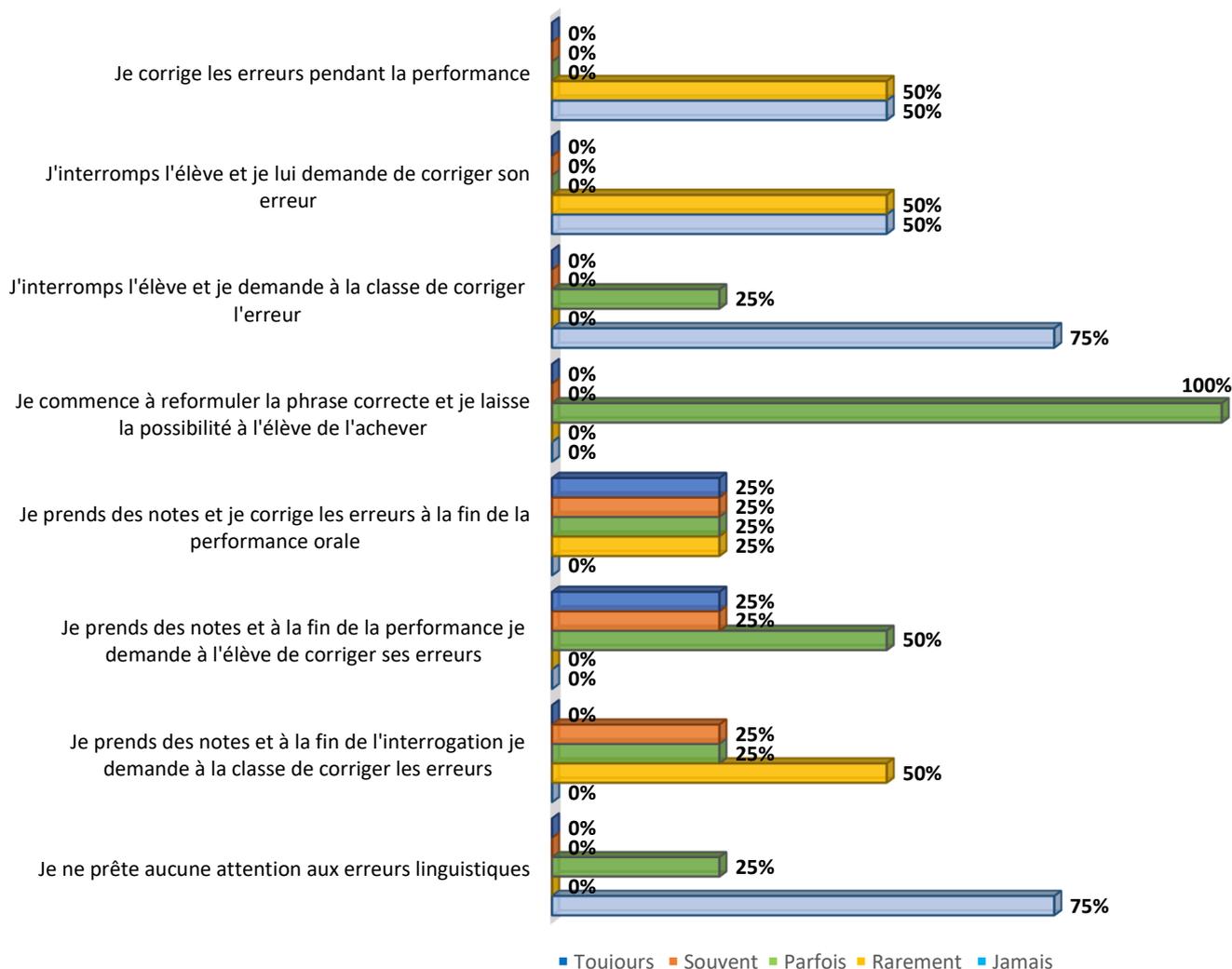
27. Utilisez-vous l'alternance des langues française et italienne pour expliquer certains concepts ?



27.1. Dans quelles situations en particulier ?

- Dans la phase de recherche et de réalisation d'un projet en classe
- J'utilise l'italien pour expliquer des contenus très difficiles, ou des ordres d'exécution indispensables pour bien faire un test ou un devoir à la maison
- quando l'argomento da trattare appare ostico alla classe
- Quando é necessario chiarire un concetto

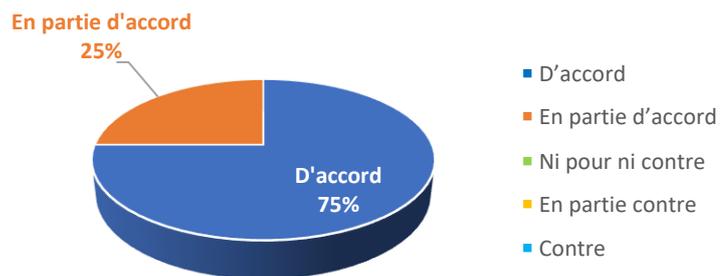
28. Comment corrigez-vous les erreurs linguistiques à l'oral ?



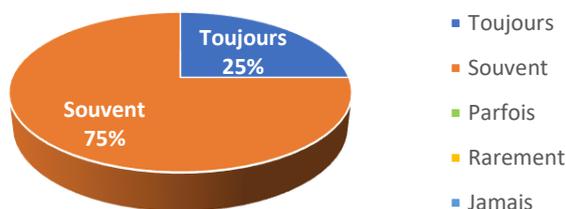
29. Comment ou quand comprenez-vous que votre démarche évaluative a des effets positifs sur l'acquisition/apprentissage de vos élèves CLIL/EMILE ?

- Lorsque j'effectue une évaluation écrite ou orale ou quand ils effectuent une présentation en binômes ou trinômes
- Les élèves n'ont plus peur de parler français et cela leur permet de faire moins d'erreurs dues au stress
- Immediatamente, visto l'interesse che la classe dimostra e nel fatto che gli alunni vogliono proporre nuovi argomenti da trattare in lingua.
- Quando prendono voti più alti in lingua

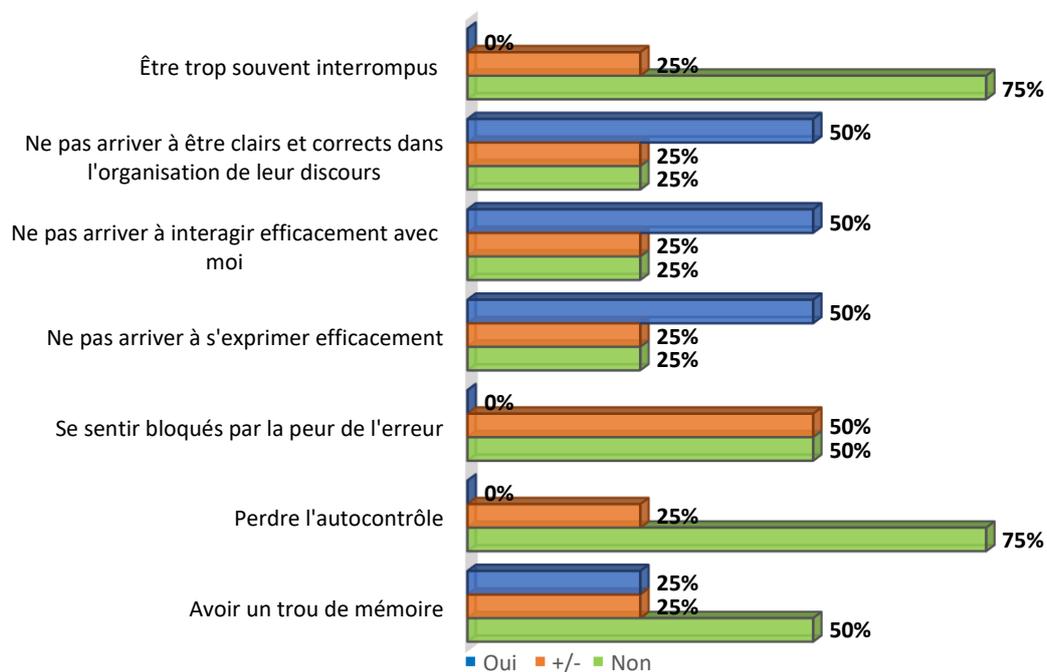
30. Le professeur CLIL/EMILE devrait faire discuter les élèves en petits groupes, je suis...



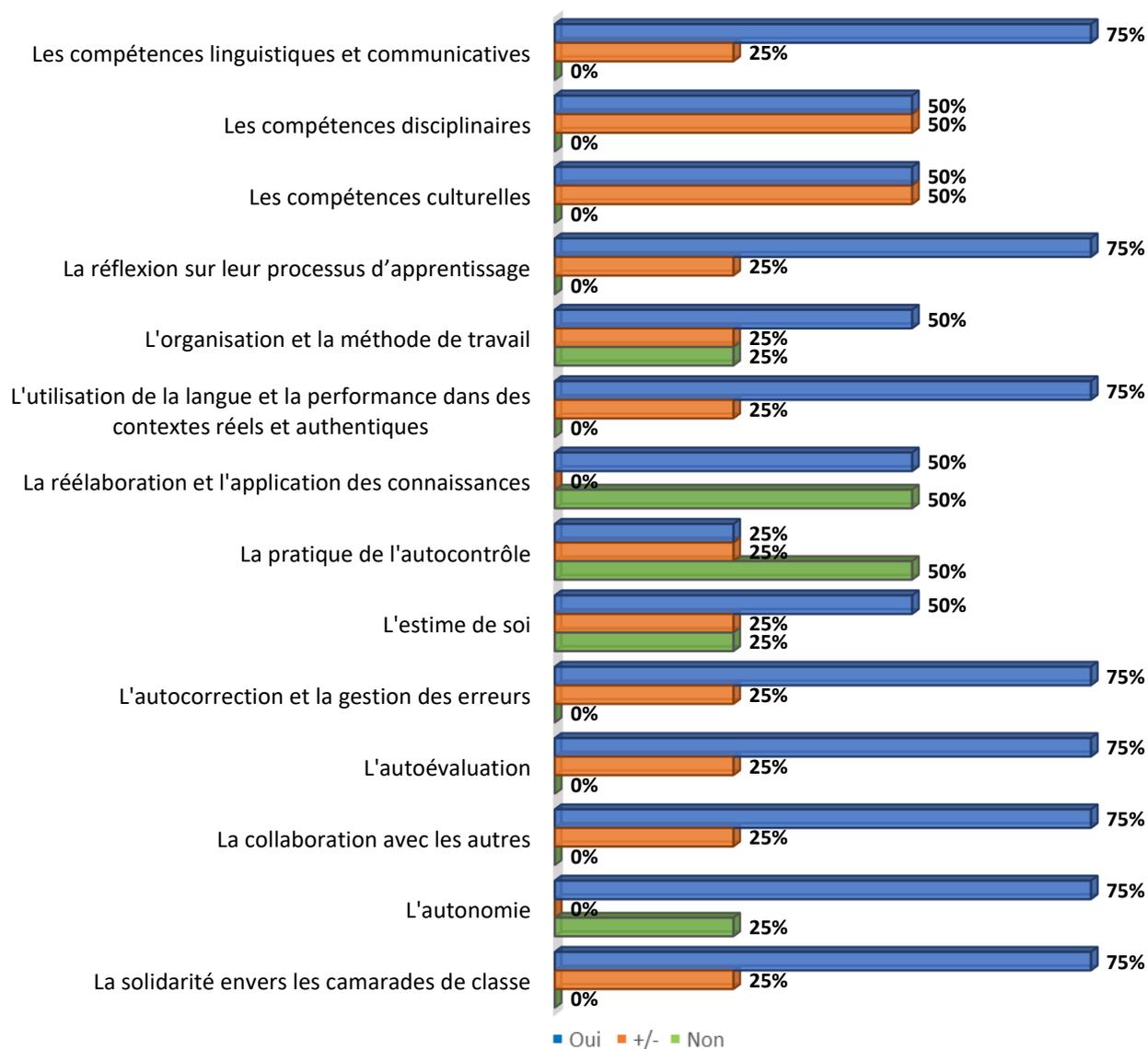
30.1. Organisez-vous des discussions en petits groupes ?



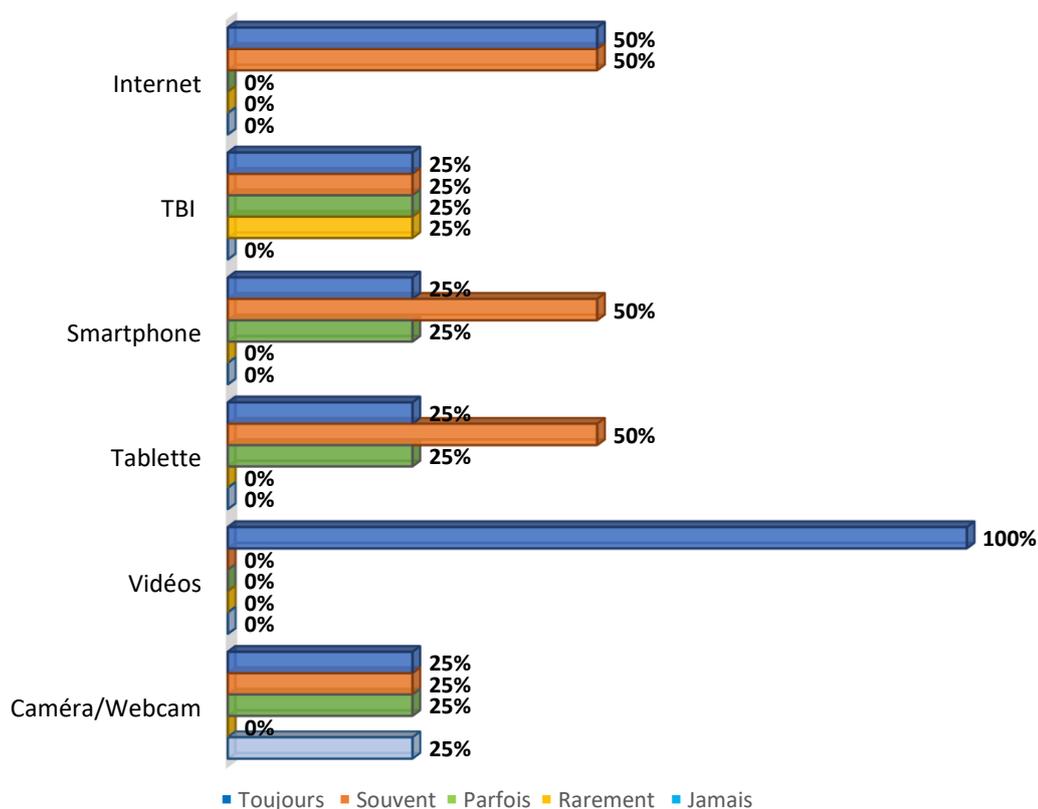
31. Quelles sont les principales craintes de vos élèves pendant leurs performances orales d'Histoire en français ?



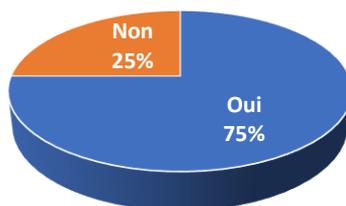
32. Selon vous quelles sont les qualités et les habiletés qu'un enseignant CLIL/EMILE doit développer et améliorer en priorité chez ses apprenants ?



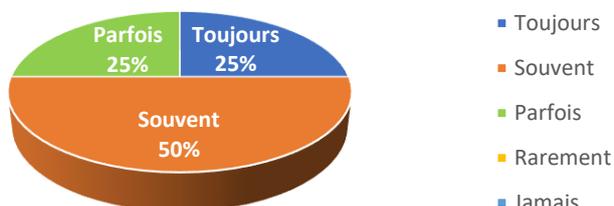
33. Quelles nouvelles technologies de l'information et de la communication utilisez-vous pendant vos cours CLIL/EMILE ?



34. Au début de l'année scolaire avez-vous présenté un « contrat formatif » et explicité vos objectifs éducatifs, votre méthodologie d'enseignement et vos instruments d'évaluation ?



35. Après une performance orale demandez-vous à vos élèves leurs impressions et leurs ressentis pour comprendre s'ils considèrent leur travail à la maison comme adapté et productif ?



Commentaires (suggestions, problématiques, idées, etc.)

- J'aimerais que la méthodologie CLIL/EMILE soit bien valorisée dans l'enseignement parce qu'elle offre aux élèves l'opportunité d'acquérir un esprit ouvert, favorise l'interaction en classe et le goût de l'autre.
- Je pense que les professeurs CLIL ont besoin de formation continue, organisé pour exemple par le ministère, à travers des stages linguistiques en France (mais pas dans le milieu de l'été)
- occorrerebbe affiancare sempre il docente CLIL ad un docente di lingua.
- Valutare il meno possibile

Je vous remercie infiniment de votre disponibilité et de votre précieuse collaboration.

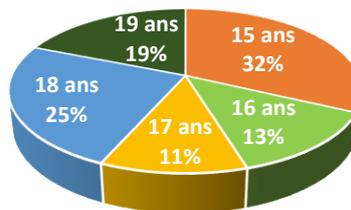
Annexe 4 : graphiques du groupe expérimental des élèves EMILE Histoire

Chère et cher élève, ce questionnaire vise à déterminer vos opinions et vos ressentis après l'utilisation des rubriques autoévaluatives et de co-évaluation entre pairs lors de vos performances orales. Donnez librement votre opinion personnelle. Ce questionnaire est complètement anonyme.

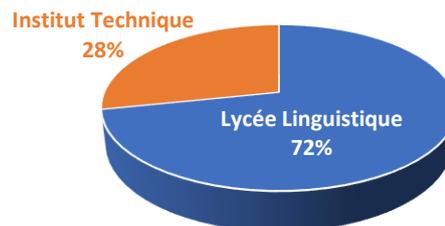
1. Êtes-vous ?



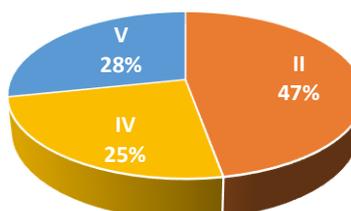
2. Dans quelle classe d'âge vous trouvez-vous actuellement ?



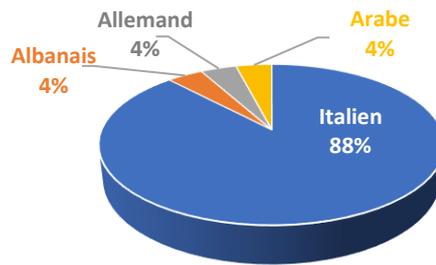
3. Quel établissement fréquentez-vous ?



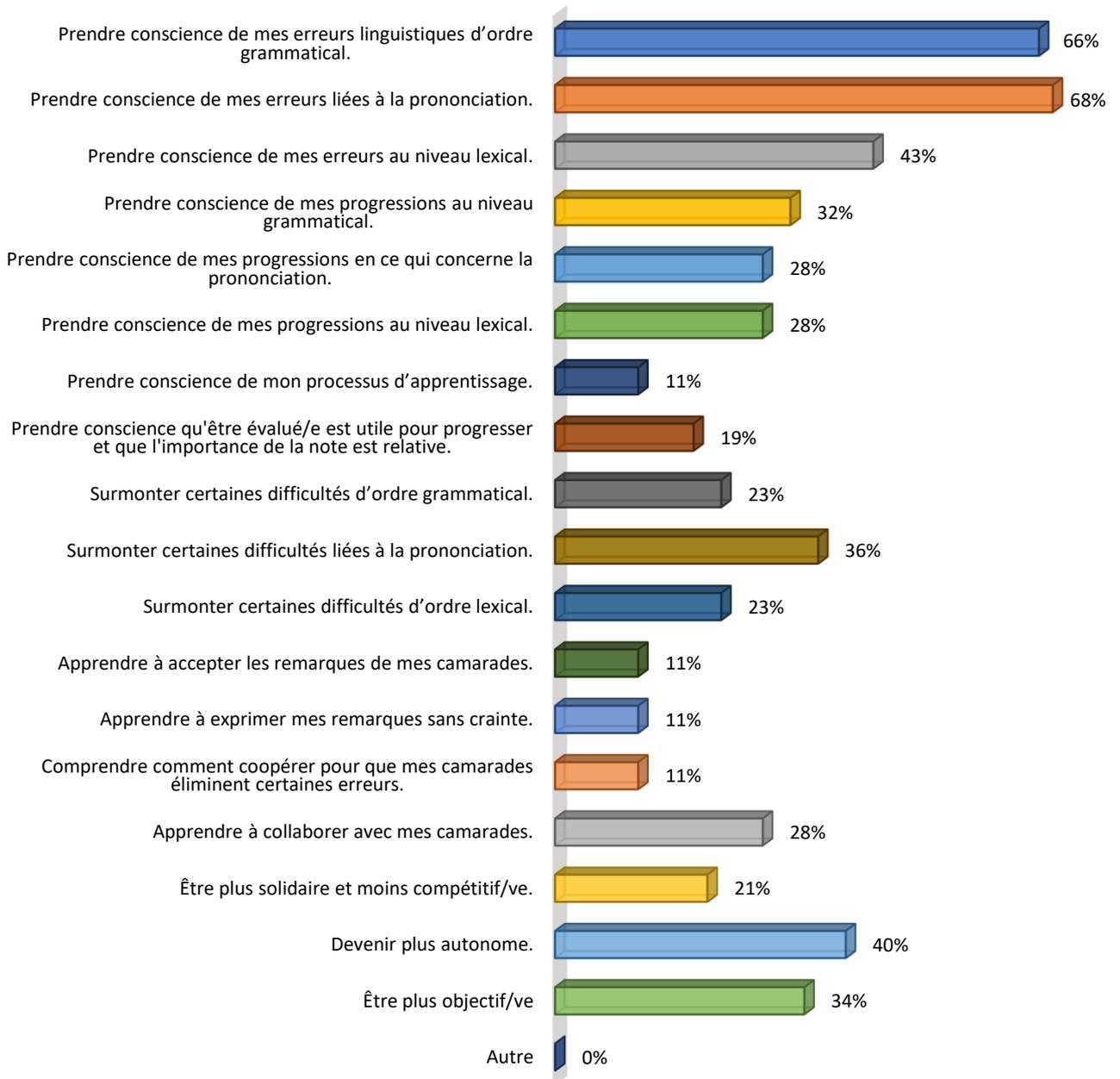
3.1 . Quelle classe fréquentez-vous ?



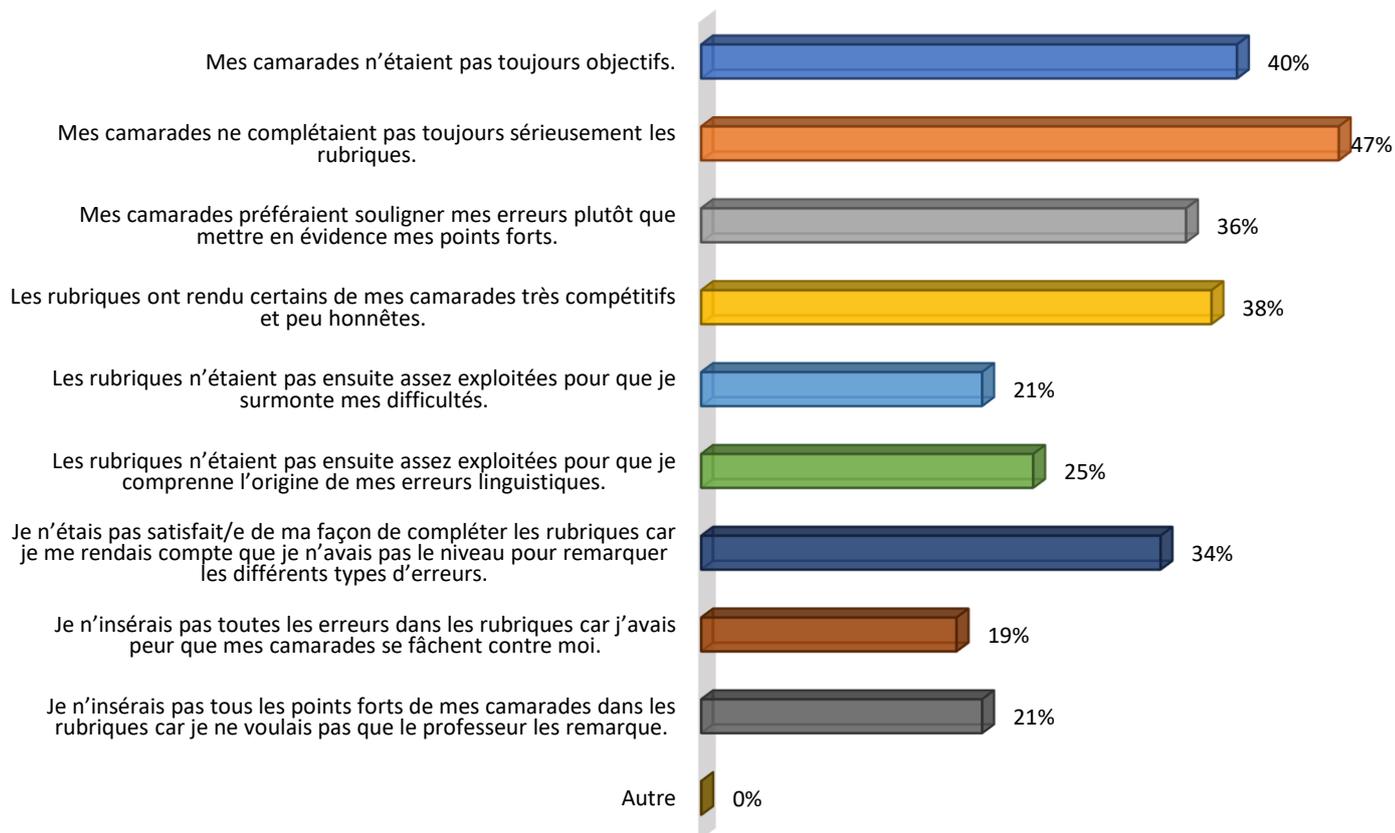
4. Quelle est votre langue maternelle ?



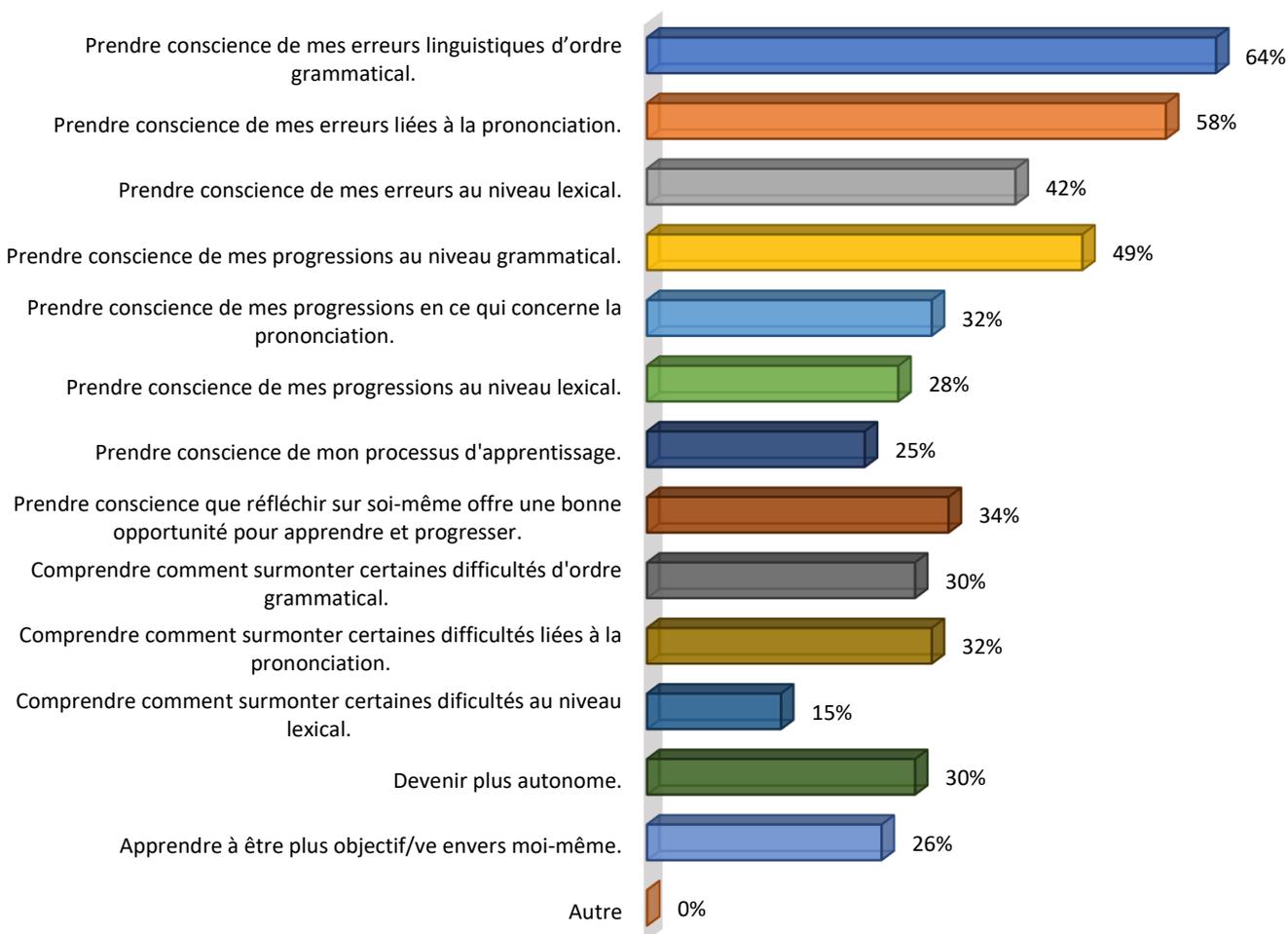
5. L'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs m'a aidé/e à :



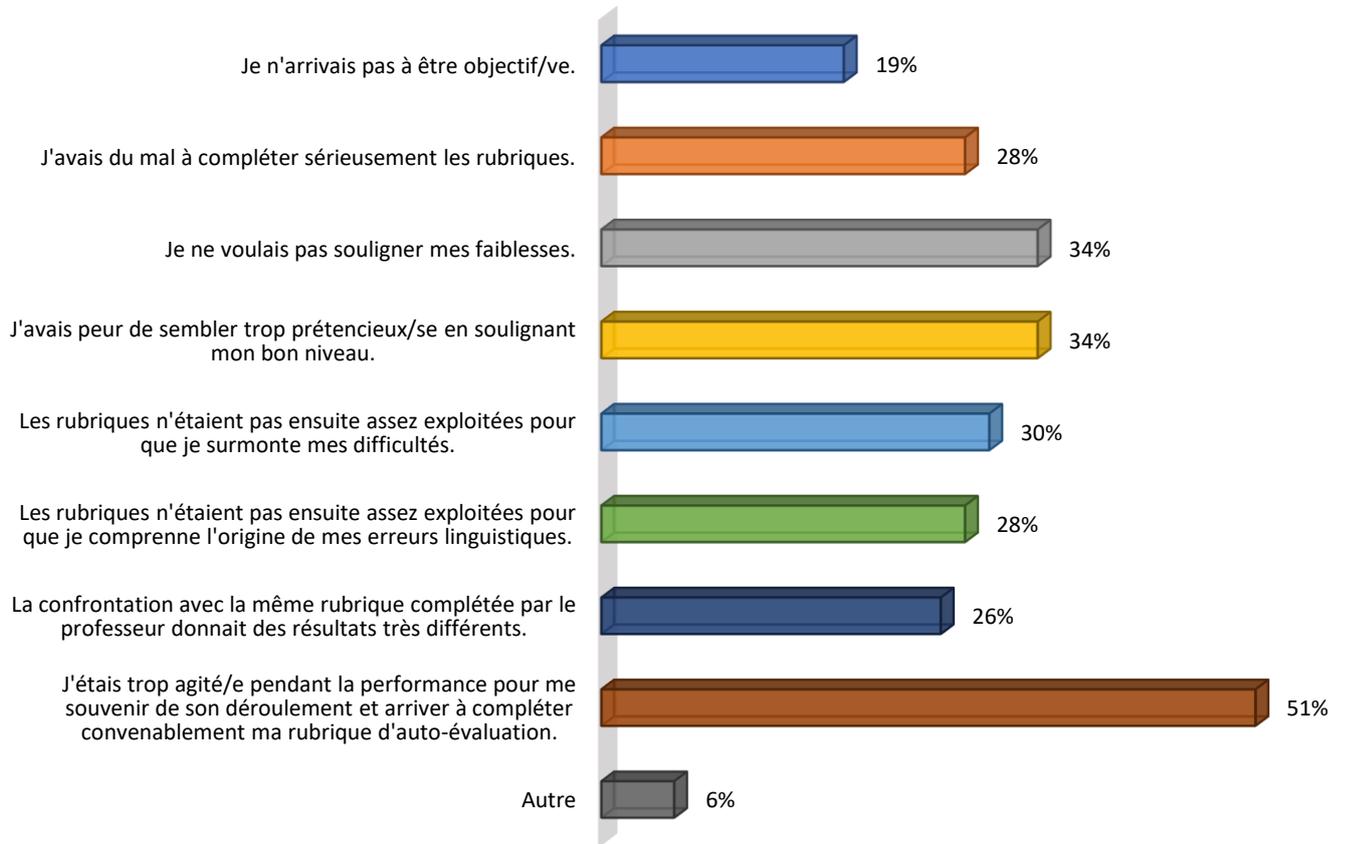
6. L'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs m'a gêné/e car :



7. L'utilisation des rubriques d'auto-évaluation m'a aidé/e à :



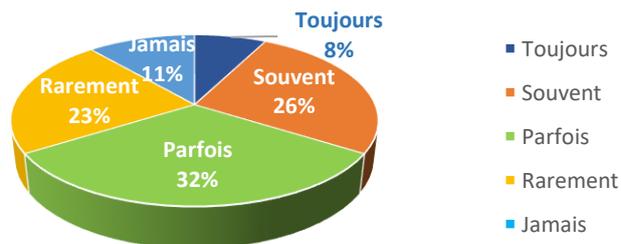
8. L'utilisation des rubriques d'auto-évaluation m'a gêné/e car :



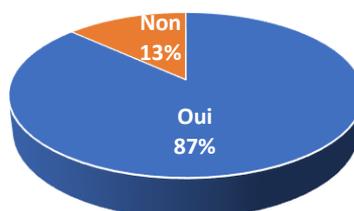
Autre :

- Elles ne m'ont pas gênée (2 personnes)
- Elles ne m'ont gêné pas (1)

9. Est-ce que ces rubriques vous ont donné des occasions pour discuter en petits groupes ?



10. L'utilisation de ces rubriques a-t-elle changé votre attitude envers l'erreur, sa correction et sa gestion ?

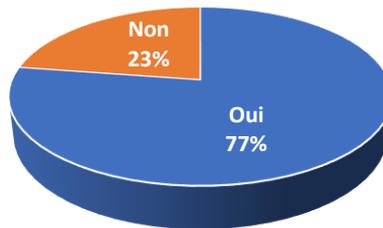


10.1. Pourquoi ?

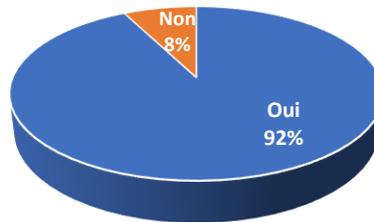
- parce que elle me donne la possibilité de parler avec disinvulture et plus surement (2)
- Parce que j'ai pu noter mes erreurs, grace aux travaille des mes camarades
- parce que j'etais plus attentive
- aaa
- je connais mes erreurs erreurs
- parce que grace à l'aide des rubriques j'étais habituée à le faire
- parce que je fait beaucoup de errors
- je suis plus indépendante et sûr de moi
- parce que je suis conscient de mes erreurs.
- oui parce que je comprende mieux quand je trompe et pour moi est devenue plus facile m'autocorriger
- parce que je pux comprendre mes eurreures et amèilleurer
- parce que j'ai apprendé à preter attention à mes erreurs lexicals, linguistiques et à la grammaire.
- je suis plus independante et plus sure
- parce que je me rends conte de mes erreurs et je reussis à les corriger mieux
- parce que les erreurs que j'ai fait ne sont que lexicals
- Oui parce que j'ai bien compris qu'on doit savoir corriger mes erreurs pour progresser dans la pronuncation et dans la grammaire.
- j'ai decouvert comme je peux me corriger quand je fais des erreurs
- Parce que maintenant je suis plus attentif à mes erreurs
- parce que je trouve plus utile que le professeur nous dit notres erreurs
- oui parce que maintenant je suis plus attentif
- parce que j'ai compris bien mes erreurs de grammaire et surtout de prononciation
- oui parce que quelque fois moi où mon professeur ne nous rapellons bien des erreurs et les rubriques valutatives aide à prester plus attention à lui
- parce que les erreurs n'étaient pas corrrigés un à la fois, mais il a été fait un discours plus général.
- Parce que j'ai entendu comme corriger mes erreures
- Parce que j' ai une attitude positive envers l'erreur et non négative
- parce que j' apprende plus facilement mes erros et donc je suis ameliore
- Parce que j'ai compris mes erreurs
- parce que je n'ai pas plus peure des mes erreurs
- Parce qu'elles m'ont aidé à comprendre les types d'erreur que je souvent fais
- Parce qu'elle m'ont aidé a comprendre mes erreur
- parce qu'elles m'ont aidé à comprendre mes erreurs
- Parce qu'elles m'ont aidé à comprendre les types d'erreur que je souvent faire
- oui parce que je suis plus conscient de mes erreurs et de celles des autres camarades
- Parce que elle m'a aidé à entendre mes erreurs.
- Elle a changé mes attitude envers l'erreur
- Parce que m'aider a value mes competences
- Parce que nous pouvons comprendre nos difficultes
- Parce que m'aide beaucoup et je compris de plus les erreurs
- Perché mi ha permesso di poter mettermi in gioco e capire le mie difficoltà
- J'ai appris mes erreures et comme les corriger
- La rubrique est tres important
- J'ai meillorè mon lexique et grammaique
- L'utilisation de ces rubriques m'aide beaucoup
- Parce que toujours dans l'interrogation tous les erreurs sortentsortent
- Capire in modo oggettivo i miei errori è un ottimo modo per migliorare le mie capacità linguistiche ed espositive.
- Parce que ces rubrique m'aide a etre mieux

- Siamo più coscienti dei nostri errori
- Parceque cettr rubrique m' a aidé me meillorer
- Non , car dans ma classe il n y a pas destinatario aides
- La prof ci aiutava a correggerci a vicenda
- Parce que elle este escrit toute en français donc est educatif

11. Après l'utilisation de ces rubriques êtes-vous d'accord avec l'idée qu'une évaluation sans notes (senza voti) pourrait être également efficace en termes d'apprentissage ?



12. L'utilisation de ces rubriques a-t-elle fait évoluer votre opinion sur l'évaluation, dans le sens qu'elle vous a aidé/e à prendre conscience de vos limites et de vos points forts ?

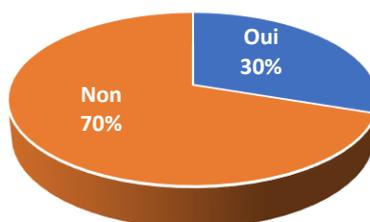


12.1. Pourquoi ?

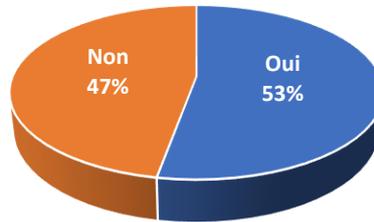
- parce que on la utilise en diverses cas pas dans tous les moments (2)
- Parce que si mes camarades ecrivent mes erreurs je peux les noter.
- parce que je me connais et je connais mes limites
- |||||aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
- parce que je controle la rubrique donc je les connais et je me rend compte
- elle a été un grand aide pour moi
- parce que je sais les errors que j'ai fait
- parce que je suis plus indépendante
- parce que je me suis rendu compte que je ne faisais pas trop d'erreurs grammaticales
- parce que j'ai entendu quelles sont mes point fort et mes ponit faible
- oui,avec ce methode je peux comprendre mes faiblesses et mes douès
- maintenant ja sais individuer mes erreurs e je sais si ils ont des erreurs graves.
- parce que en corrigeant les autres on apprend à se corriger soi meme
- oui parce que quand on corrige les autres , on corrige soi meme
- parce que je ne m'applique jamais, donc je ne sais pas mes limites et mes points forts
- Parce qu'on sait comment prendre conscience de ce qu'on sait faire et de ce que on peut eviter de faire.
- parce que j'ai compris mes limits à parler et formuler les frases

- oui parce que les rubriques sont faites dans une façon utile
- parce que les notes ne sont pas fondamentales
- parce que je peux voir quels sont mes erreurs et je les peux réviser
- parce que au moment je sais que je dois travailler sur ma prononciation pour obtenir des hauts niveaux de cette langue
- parce que quand je regarde la rubrique à la fin de l'interrogation je me souviens de mes erreurs et je comprends où je dois m'améliorer et où je suis correcte, quelles sont mes points forts
- parce que avec elle je peux travailler mieux sur mes points de difficulté. Avec elle il y a des meilleures informations sur les erreurs.
- j'ai appris quelles sont mes fautes et ce que je dois améliorer
- j'ai pu vérifier mes limites et mieux corriger mes erreurs (2)
- Parce que je peux comprendre comme m'a été donné le vote
- Parce que je suis plus consciente de moi et j'accepte avec mes limites et mes points forts
- parce que je sais mes erreurs et donc j'apprends mes limites
- Parce que je peux améliorer mes points forts
- oui parce que j'ai accepté mes évaluations
- j'ai pu vérifier mes erreurs et mes limites
- J'ai pu vérifier mes limites et mieux corriger mes erreurs
- Oui, parce que à la fin d'interrogation je peux voir soit mes erreurs et soit mes points forts
- Oui parce que j'ai compris mes erreurs.
- M'a aidé à prendre conscience de mes limites et points forts
- Parce que c'est très utile pour comprendre les erreurs
- Parce que je peux voir bien mes difficultés
- Parce que cette rubrique m'aide à prendre conscience de mes limites et de mes points forts
- La valutazione mi fa capire su che livello sono.
- Oui j'ai compris que l'évaluation est fondamentale pour comprendre mes erreurs
- Je voudrais changer ma vie avec mon apprentissage
- Parce que une note peut être un enseignement
- Oui parce que comprends mes limites et mes points forts, je m'apprends mieux
- Parce que je prend conscience de mes erreurs et je comprend comment surmonter certaines difficultés au niveau lexical.
- Rivedere i propri errori, anche con l'aiuto dell'insegnante, è un'ottima maniera per conoscere i propri limiti e le proprie competenze e capacità.
- Parce que elles sont vraiment utiles
- Perché questo sistema è molto utile
- Parce que cette rubrique a été très utile pour me améliorer
- Nous, comme classe ne sommes pas unies
- Correggendoci a vicenda capiamo in cosa abbiamo più bisogno di migliorare
- Parce que je les savais déjà avant

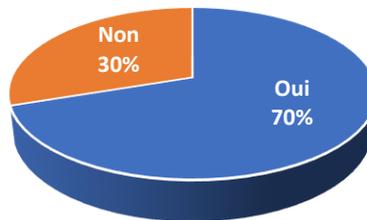
13. Est-ce que la confrontation avec la même rubrique complétée par vous et par votre professeur vous a mis mal à l'aise ?



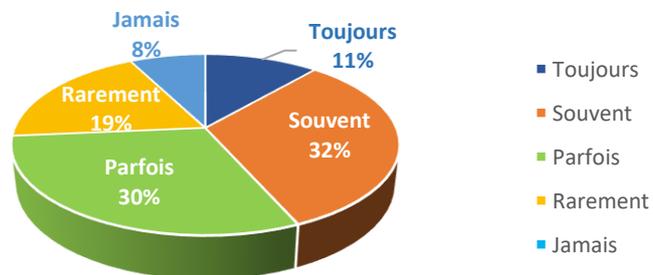
14. Avez-vous utilisé ces rubriques pendant les performances orales avec votre professeur de français ?



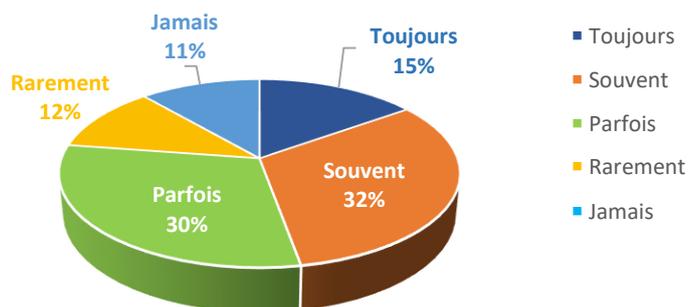
15. Aimeriez-vous utiliser ces rubriques même pendant les performances orales de vos cours de langue traditionnels ? (Anglais, Espagnol, etc.)



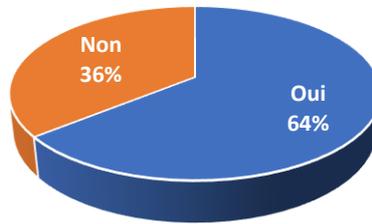
16. Avez-vous analysé vos erreurs mises en évidence dans les rubriques avec votre professeur CLIL/EMILE ?



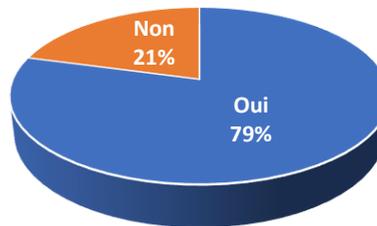
17. Avez-vous analysé vos erreurs mises en évidence dans les rubriques CLIL/EMILE avec votre professeur de français ?



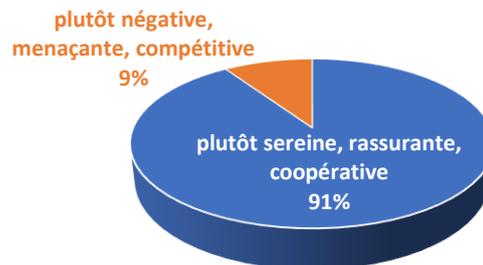
18. Ces rubriques ont-elles facilité la collaboration entre votre professeur CLIL/EMILE et votre professeur de français ?



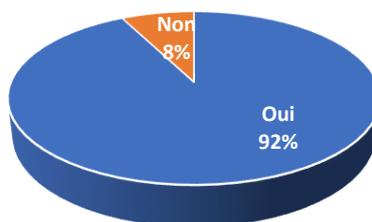
19. Est-ce que votre professeur CLIL/EMILE vous a explicité l'esprit encourageant et coopératif de ces rubriques évaluatives avant de vous les proposer ?



20. À part la tension à cause de l'interrogation, comment jugeriez-vous l'atmosphère en classe pendant l'utilisation des rubriques évaluatives ?



21. Après l'utilisation de ces rubriques évaluatives êtes-vous d'accord avec l'idée que l'évaluation devrait avant tout aider les élèves à mieux apprendre ?

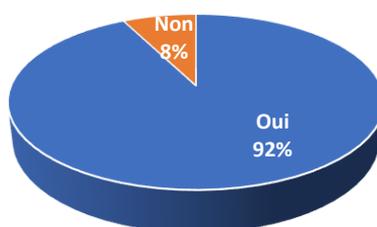


21.1. Pourquoi ?

- Parce que cette activité a créé un utile trait d'union avec mon professeur CLIL/EMILE
- parce que chaque étudiant\e sera plus précise
- aaa
- parce que nous devons améliorer pour nous pas pour notre prof
- celà peut-etre un grand aide pour chacun
- parce que ils savaient les errors qu'ils faient
- je pense que c'est un beau méthode d'évaluation
- parce que on est plus motivé à étudier
- oui, je pense qu'elle a aidé a apprendre mes erreurs et celle des autres
- je crois que c'est un méthode très utile qui doit être utilisé aussi dans les autres langues parce qu'il t'aide a corriger tes erreurs et ameilleurer.
- parce que si je suis consciente de mes erreurs je peut ne les faire plus et améliorer dans la langue française.
- parce que on apprend a corriger soi meme
- parce que ces rubriques servent à corriger soi meme et à comprendre comment on doit évaluer
- je pense oui car les étudiants peuvent apprendre leurs erreurs
- Parce qu'il nous aide à connaître notre niveau d'apprentissage.
- parce que les notes peuvent etre differents selon les cas et ils peuvent etre demotivants ou non.
- parce qu'elle sert à comprendre les erreurs de pronontiation et de grammaire et elle est utile à mieux apprendre la langue en comprenants les erreurs
- parce que ils sont toujours utile
- parce que c ca la motivation de ce project
- parce que c'est la motivation de ce projet
- je suis absolument d'accord parce que la meillure chose est celle de travailler en une atmosphère sereine où les jeunes apprennent à travailler en groupe et à reconnaître leurs fautes surtout de prononciation qui sont les fautes que les jeunes font les plus.
- parce que la chose la plus importante et que un étudiant comprit et apprend ses erreurs et les rubriques évaluatives aide beaucuop à faire se type de travail
- parce que les notes peuvent etre differents selon les cas et ils peuvent etre demotivants quand il est un mauvais note et la prsonne la puet apprécié quand il est beau mais je pense que il est une chose un peu personnelle et pas public. je préfère que les professeurs nous donnent les notes sur quant nuos avons appris mais aussi sur quant nuos savons
- parce que l'évaluation c'est un méthode d'aide vers les étudiants qui est fait aussi pour faire leur comprendre quels erreurs ils ont fait et dans quel domain ils doivent s'exerciter.
- il n' y a pas besoin de donner une note sans dire ce qu' on a trompé, il serait meilleur de ne donner pas de notes (qui augmente tension e stress) et de faire comprendre les erreurs fait
- Parce que l'etudiant doit être sûr de soi même
- Parce que à travers l'évaluation on peut comprendre la juste méthode pour étudier
- parce que tous apprenent leurs errors
- Pour corriger les erreurs et pour apprendre
- parce que on peut voire ces erreurs et les corregiers
- Parce que les rubriques sont utiles pour mettre en evidence le proces d'évaluation
- Parce que les rubriques sont utile pour l'évaluation
- parce que les rubriques sont utiles pour mettre en evidence le proces d'évaluation
- Parce que les rubriques sont utiles pour mettre en evidence le proces d'évaluation
- Parceque on peut écouter et voir les erreurs de tout le monde et comparer et apprendre les erreurs linguistiques
- Parce que tous doivent comprendre ses erreurs.
- Il aide les étudiants à mieux apprendre
- Parce que est une bonne sisteme d'apprendiment
- Parce que la classe entiere peut voir et comprendre les diffculteres des tous
- Parce que est très important pour apprendre mieux
- Si perché ti fa rendere conto del livello
- Parce que avec l'evaluation tu peux comprendre tes erreurs et les corriger
- Je deteste le rubrique evalutive
- Parce-que peut aider le etudiant à savoir où il se trompe

- Je suis d'accord avec l'idée que l'évaluation devrait aider les étudiants
- Bien sure je pense que cette mode aide les étudiants à mieux apprendre
- Rivedere i propri errori, anche con l'aiuto dell'insegnante, è un'ottima maniera per conoscere i propri limiti e le proprie competenze e capacità.
- Parce que l'évaluation son seulement un numero
- Perché sono elementi che agevolano gli alunni
- Parceque cette rubrique peut être très importante pour decouvrir nos points de force
- Non , car ne l'avons pas utilisee
- Penso che la valutazione serva solamente a far comprendere all'alunno in cosa deve migliorare e cosa correggere
- Si parce que il est tres importante apprendre une nouvelle langue

22. Avez-vous l'impression d'avoir collaboré efficacement en classe et d'avoir complété sérieusement les rubriques évaluatives ?



Je vous remercie infiniment de votre disponibilité et de votre précieuse collaboration.

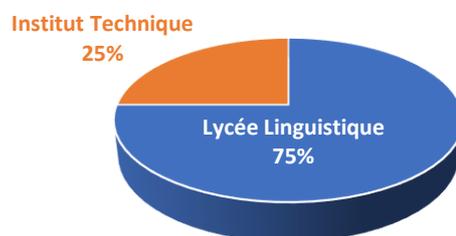
Annexe 5 : graphiques du groupe expérimental des enseignants EMILE Histoire

Chère et cher collègue, je vous remercie de compléter ce questionnaire qui vise à déterminer vos opinions et vos ressentis après l'utilisation des rubriques évaluatives lors des performances orales de vos élèves.

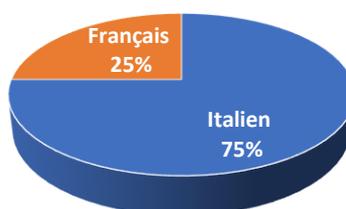
1. Êtes-vous ?



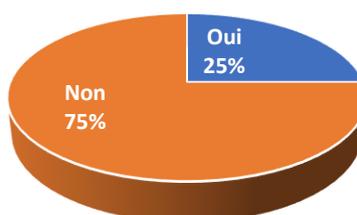
2. Dans quel établissement enseignez-vous actuellement ?



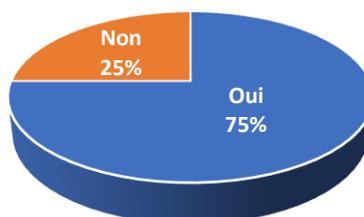
3. Quelle est votre langue maternelle ?



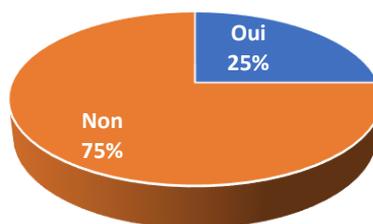
4. Depuis 2016 avez-vous suivi d'autres cours de méthodologie CLIL/EMILE ?



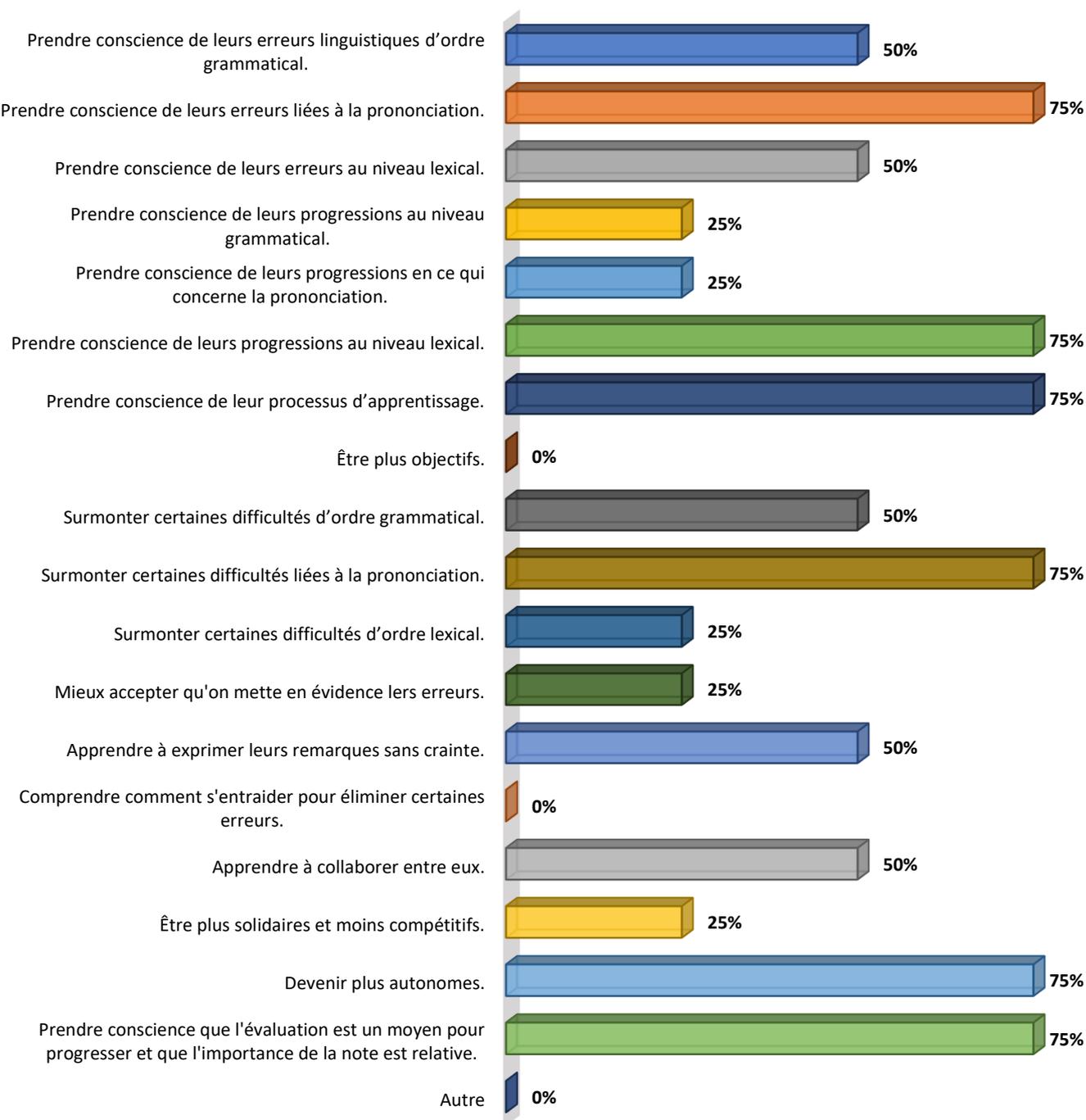
4.1. Avez-vous suivi des formations CLIL/EMILE pour améliorer vos compétences linguistiques ?



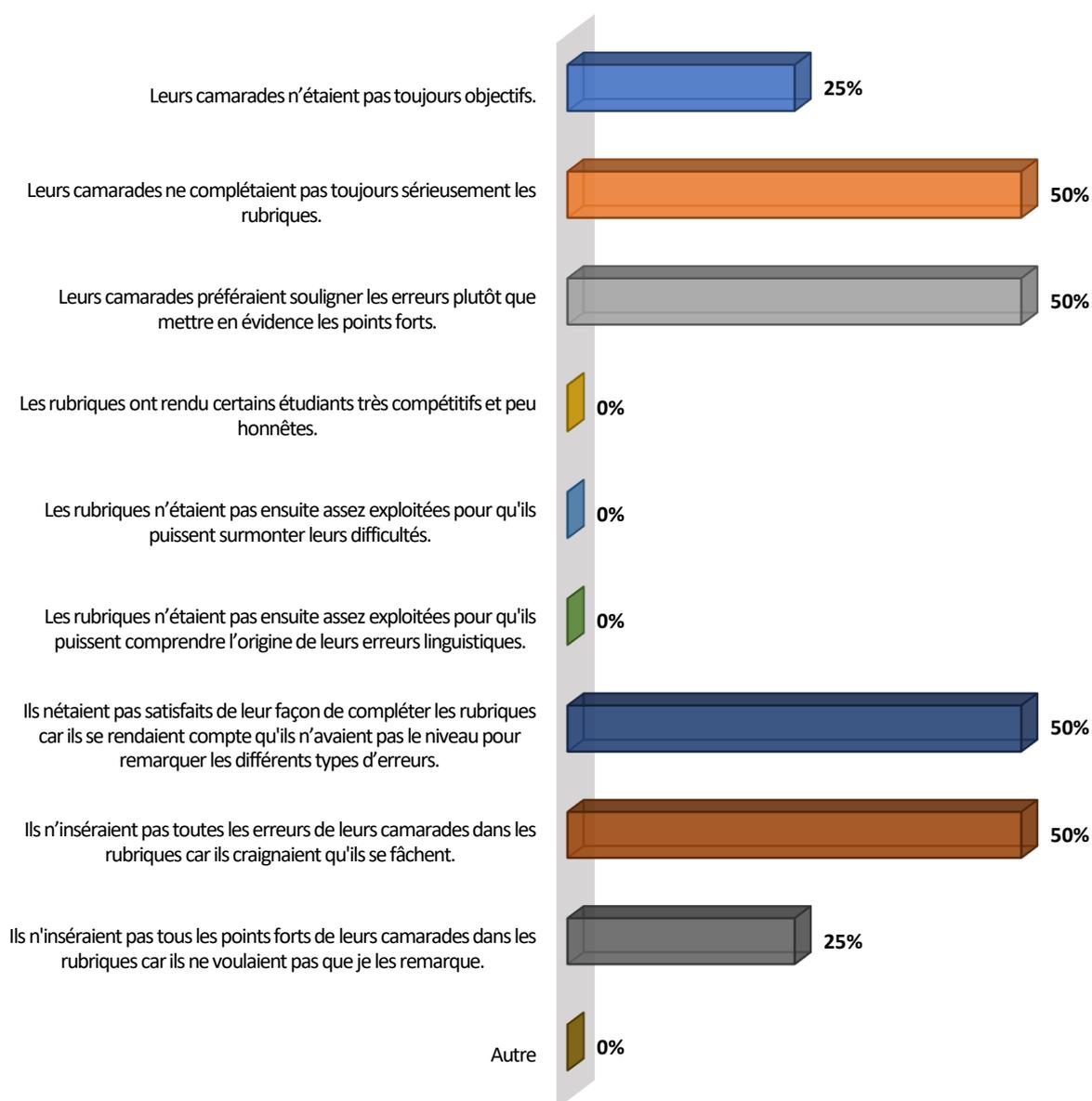
4.2. ... ou d'autres cours de langue traditionnels ?



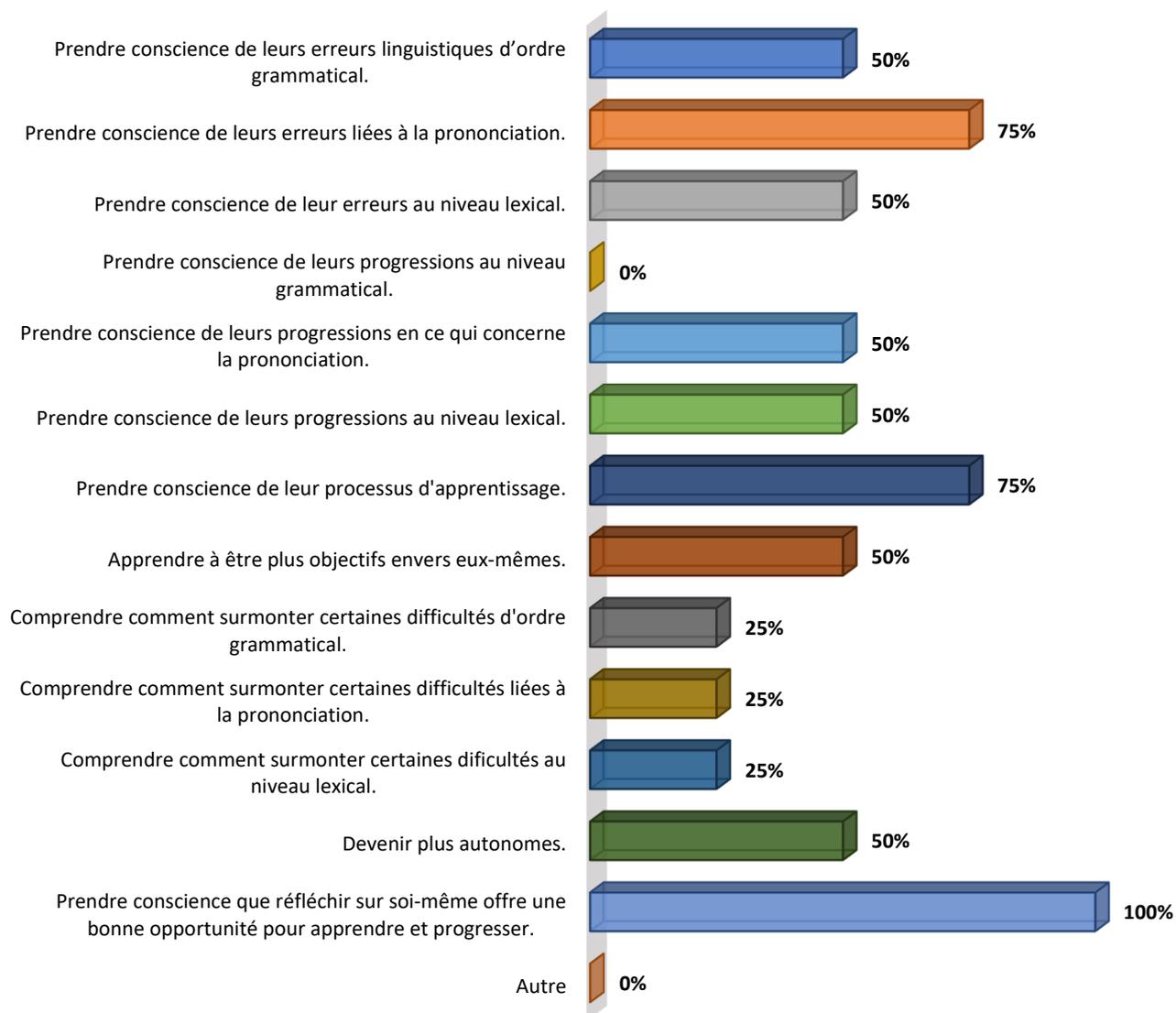
5. L'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs a aidé les élèves à :



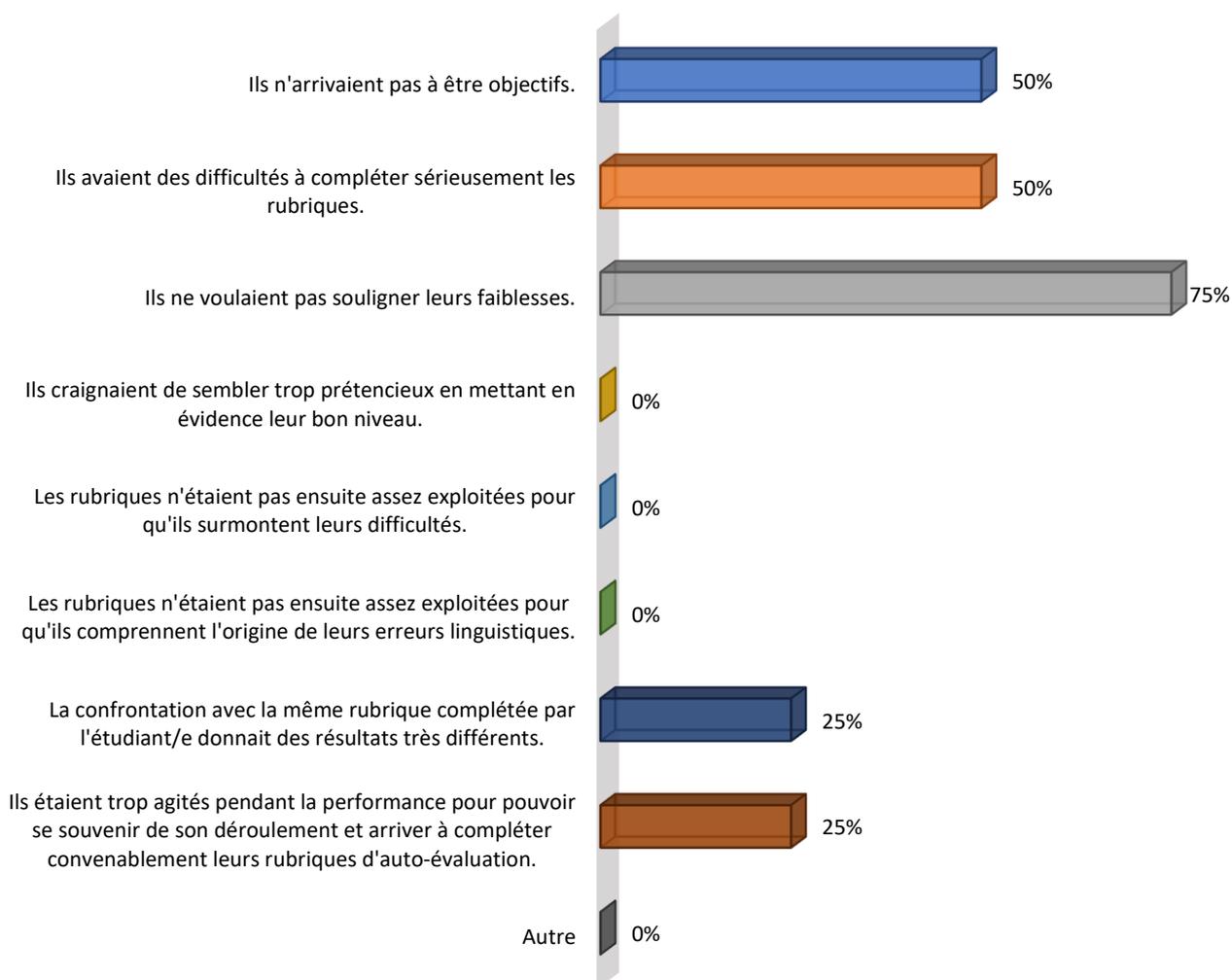
6. L'utilisation des rubriques de co-évaluation entre pairs a parfois gêné les élèves car ils percevaient que :



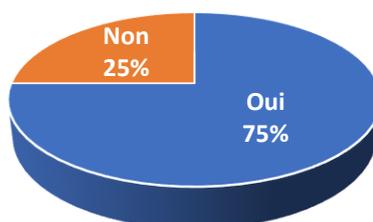
7. L'utilisation des rubriques d'auto-évaluation a aidé les élèves à :



8. L'utilisation des rubriques d'auto-évaluation a parfois gêné les élèves car :



9. L'utilisation de ces rubriques a-t-elle changé votre attitude envers la correction et la gestion de l'erreur ?



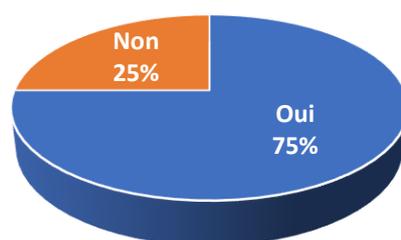
9.1 . Pourquoi ?

- J'ai toujours tenu compte des erreurs de langue dans l'évaluation des étudiants dorénavant je distingue mieux les erreurs et leur importance.
- la valutazione attraverso le rubriques ha permesso di confrontare le mie aspettative di insegnante e quelle degli studenti, in modo da costruire un quadro delle competenze espressive di ognuno più consapevole dei propri punti di forza e di debolezza
- Parce que je ne donne pas d'importance à l'évaluation pendant le clii
- Apprezzo molto di più i lavori dei ragazzi vedendo quanta fatica e quanto impegno impiegano per i loro lavori in lingua.

9.2. Comment décririez-vous votre façon de corriger ? (utilisation du tableau noir, fiches d'explications grammaticales, pendant/après la performance, etc.)

- Je corrige oralement l'élève puis après les performances je fais une correction globale des erreurs les plus fréquentes.
- Alla lavagna ed attraverso il confronto e la riflessione sull'errore
- utilisation de lim et du tableau noir pendant la performance
- Ascolto con attenzione, pongo delle domande è valuto tutto l'insieme, premiando l'impegno e i progressi.

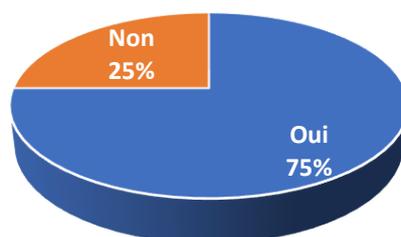
10. L'utilisation des rubriques a-t-elle changé votre attitude envers l'évaluation, dans le sens de la notation ?



10.1. Pourquoi ?

- Je tiens plus compte des compétences linguistiques qu'auparavant dans la note.
- Ha reso più chiaro il meccanismo della valutazione, delle competenze a livello lessicale e grammaticale di ciascun alunno
- je donne la notation sur l'histoire pas sur le français
- Credo di essere diventata più oggettiva nella valutazione

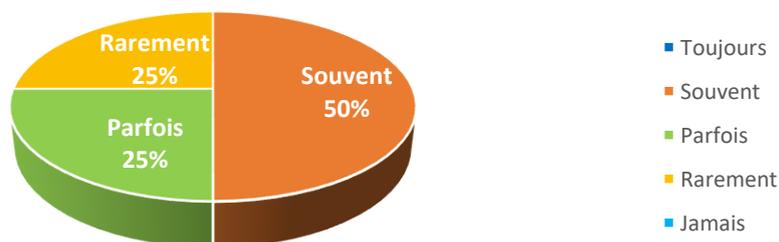
11. L'utilisation de ces rubriques a-t-elle contribué à développer une conscience métacognitive chez vos élèves ?



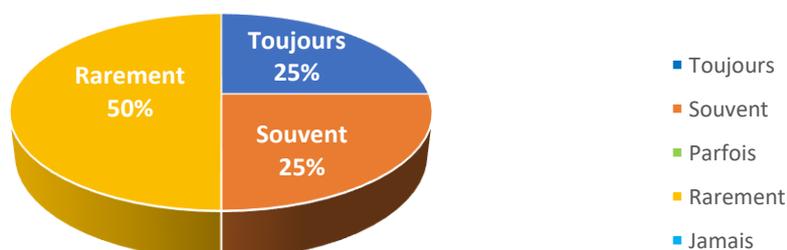
11.1. De quelle façon ?

- Oui parce qu'ils ont été obligés de classer les erreurs et celles de leur camarades. Ils sont plus conscients des fautes qu'ils commettent et leur esprit critique s'est développé.
- Perché l'errore è diventato strumento di riflessione e non solo di frustrazione
- En effet je n'est pas observer ce résultat
- Credo che alcuni si siano resi conto delle difficoltà nel valutare

12. Est-ce que l'utilisation de ces rubriques vous a donné l'occasion d'organiser des discussions en petits groupes ?



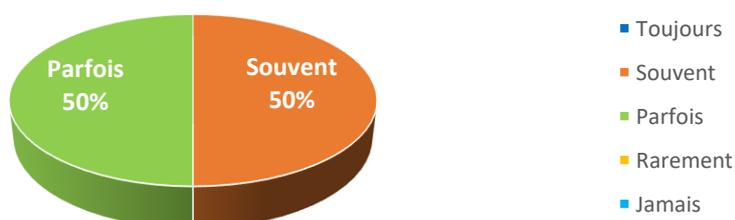
13. Pendant vos cours avez-vous donné une place considérable à l'analyse des erreurs mises en évidence dans les rubriques ?



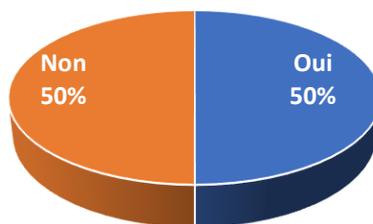
13.1. Comment avez-vous procédé ?

- En écrivant au tableau les erreurs fréquentes en respectant leur typologie. J'ai aussi essayé de les faire réfléchir sur la gravité de l'erreur ou le contraire en fonction du niveau de langue, B1, de la classe.
- La compilazione delle rubriche ha permesso di evidenziare errori più frequenti, errori di pronuncia e di struttura grammaticale...riflettendo su di essi è stato possibile focalizzare l'attenzione e limitarne la frequenza
- J'ai demandé à la classe de corriger l'erreur des copains
- Mi sono appoggiata alla collega di francese e insieme ai ragazzi abbiamo discusso gli errori.

14. Avez-vous transmis les rubriques complétées par vous et vos élèves à votre collègue de français pour qu'il puisse les analyser ?



15. Avez-vous demandé à votre collègue de français d'utiliser ces rubriques lors des performances orales pendant ses cours ?



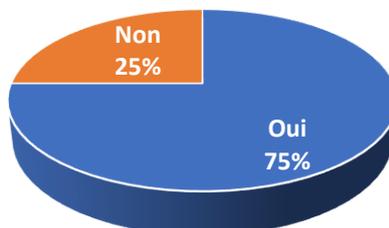
15.1. Si oui, quelle a été son opinion ?

- Les rubriques sont trop complexes et il n'y a pas le temps pour les utiliser

15.2. Si non, pour quelle raison ne les a-t-il pas utilisées ?

- Elle est remplacante au lycée cette année, donc elle avait déjà des difficultés à s'occuper de toutes les classes.
- Gli insegnanti di lingua straniera faticano ancora a comprendere la metodologia CLIL nel suo significato più autentico e tendono a demonizzare l'errore
- La scuola deve adottare delle griglie di correzione che vengono stabiliti ad inizio anno. Ogni dipartimento ha le proprie.

16. Ces rubriques pourraient-elles faciliter la collaboration entre vous et votre collègue de français et représenter un utile trait d'union ?



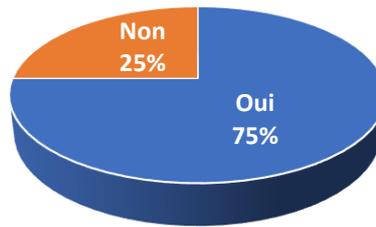
17. Jugez-vous que ces rubriques vous aient aidé/e à prendre en considération et à évaluer la dimension linguistique du CLIL/EMILE ?



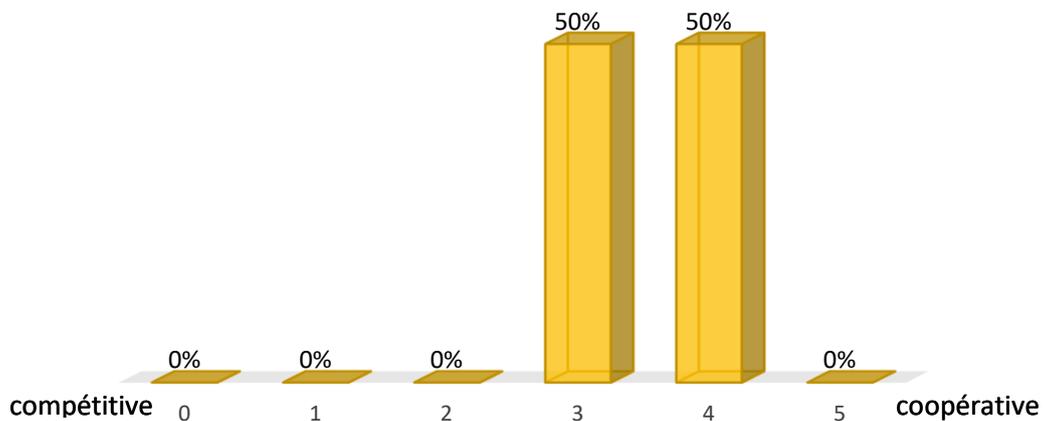
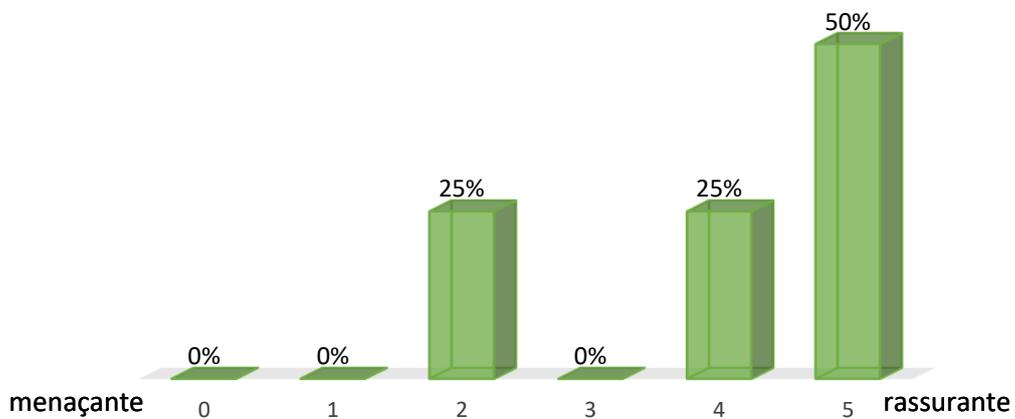
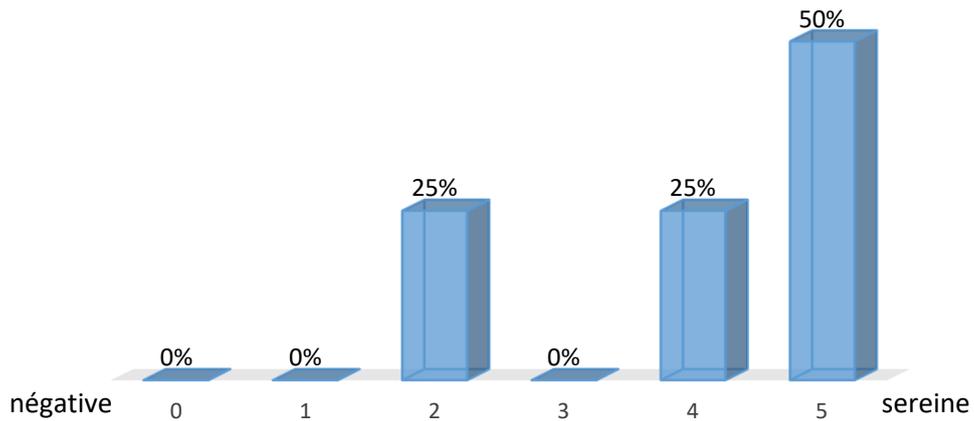
17.1. Pourquoi ?

- L'évaluation linguistique de la DNL est assez complexe; un outil comme les rubriques facilitent cette tâche
- Perché pongono al centro l'efficacia del messaggio, piuttosto che la rigidità della correttezza
- En effet les rubriques donnent une vraie importance à la dimension linguistique
- Sì attraverso l'incoraggiamento, lo stimolo alla curiosità, e a volte il gioco.

18. Avez-vous explicité davantage l'esprit encourageant et coopératif des rubriques évaluatives après mon mél "rassurant" envoyé à chacun de vos élèves ?



19. À part la tension à cause de l'interrogation, comment jugeriez-vous l'atmosphère en classe pendant l'utilisation des rubriques évaluatives ?



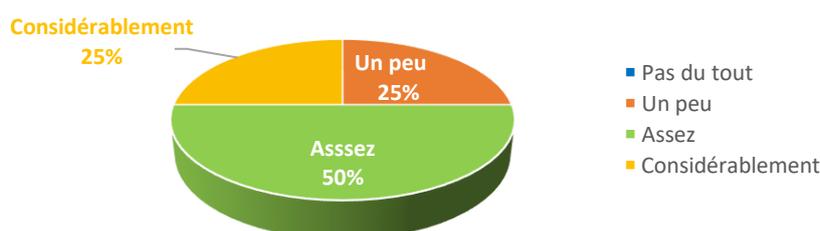
20. Quels sont les aspects les plus positifs de l'utilisation de ces rubriques ?

- La prise de conscience réciproque d'avoir encore à apprendre et la fonction stimulante de cette expérience de passer d'observé à observateur et vice versa. Petit à petit "les correcteurs" ont amélioré leurs compétences.
- L'aspetto metacognitivo che entra in gioco con l'utilizzo delle griglie
- La prise de conscience à propos de l'évaluation soit des étudiants soit des professeurs
- I ragazzi si sforzano di trovare elementi positivi nelle esposizioni dei compagni

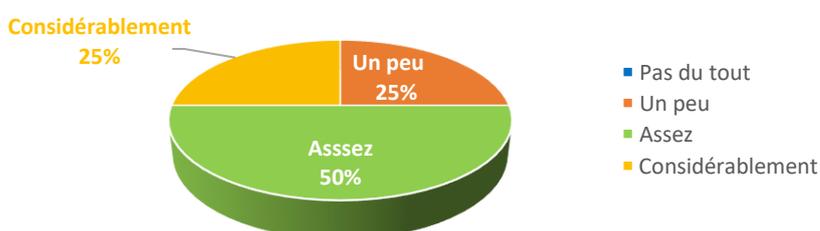
21. Et les plus négatifs ?

- L'expérience prend du temps et en seconde je les vois seulement deux heures par semaine.
- La consapevolezza non sempre radicata della funzione delle rubriche da parte di alcuni alunni
- Le temps nécessaire pour les utiliser, surtout dans la classe terminale
- A volte si gli alunni si distraggono e si rallenta la correzione; altre volte il dibattito che ne scaturisce risulta caotico.

22. Estimez-vous que la réflexion impliquée par les rubriques évaluatives ait contribué à faire progresser vos élèves dans leur compétence communicative ?



23. Jugez-vous qu'ils se sentent maintenant plus à l'aise à intervenir à l'oral ?



24. Comment décririez-vous une évaluation "idéale" en CLIL/EMILE ?

- Une évaluation qui tient compte de toutes les compétences: disciplinaires, méthodologiques et linguistiques.
- Una valutazione che tenga conto dell'efficacia comunicativa piuttosto che della correttezza formale
- je ne sais pas ; peut-etre avec deux professeurs qui vont collaborer dans l'observation de la classe
- Complessa ed esauriente, dovrebbe considerare la scelta dell'argomento e l'abilità di selezionare e organizzare le fonti, nonché le abilità dei singoli durante le esposizioni.

25. Après l'utilisation de ces rubriques comment commenterez-vous l'idée que l'évaluation doit donner une chance de mieux apprendre ?

- Plus que la note en soi compte le fait que chaque élève se rende compte des ses points forts, de ses faiblesses et de ses progrès et qu'il soit motivé à développer ses compétences.
- Le rubriques rappresentano un'opportunità sia per gli studenti che per gli insegnanti, perciò dovrebbero essere diffuse per favorire la consapevolezza che la valutazione meditata e ragionata permette di correggere più efficacemente i propri errori
- Oui , il faut évaluer et évaluer eux-meme pour mieux apprendre
- Direi che mi trova d'accordo, una disciplina non linguistica è più difficile da restituire in lingua straniera, si tratta di utilizzare un linguaggio settoriale in lingua! Quindi offre la possibilità di conoscere termini, situazioni ed avvenimenti ma presenta anche lo scoglio della lingua, diventa uno stimolo a dare il meglio.

Commentaires (suggestions, problématiques, idées, etc.)

- Vu le coût du papier, ce serait bien que les rubriques soient mises en ligne.
Je trouve que ce travail d'évaluation avec les rubriques a été très utile aussi bien pour moi que pour mes élèves. J'ai bien l'intention de collaborer avec ma collègue de français pour les utiliser aussi l'année prochaine. J'ai remarqué que cette année dans les autres classes sans même avoir les rubriques sous les yeux je faisais spontanément une distinction entre les erreurs et j'en tenais compte dans l'évaluation chose que précédemment je ne le faisais pas forcément.
- Sarebbe auspicabile organizzare un momento di confronto e di riflessione tra gli insegnanti, coinvolgendo non solo quelli di DNL, ma anche i docenti di lingua straniera
- Mes étudiants n'aiment pas parler en français parce qu'ils sont honteux. Il faudrait les apporter en France (au Sud) pour faire des exercices de survivance dans la rue (;)
- Come insegnante mi sono sentita onorata di partecipare a questo progetto, e credo che continuerò ad utilizzare il metodo cil-emile, metodologia nella quale credo fortemente.

Je vous remercie infiniment de votre disponibilité et de votre précieuse collaboration.

Annexe 6 : méI adressé à tous les élèveS pour leur expliquer l'esprit encourageant des rubriques avant leur utilisation

Caro/a studente/ssa CLIL,

vorrei rassicurarti sullo scopo di queste griglie valutative...

Innanzitutto, non prevedono voti (perlomeno non quelli negativi), ma rappresentano semplicemente un'opportunità per riflettere sul tuo processo di apprendimento, al fine di migliorare le tue competenze linguistiche e comunicative. Quando queste griglie evidenziano eventuali problemi linguistici, il loro unico scopo è quello di risolverli e, in ogni caso, come vedrai, una griglia è dedicata a sottolineare esclusivamente gli aspetti positivi e i punti forti delle performance della tua classe!

Due griglie riguardano in particolare la co-valutazione tra pari: sarete, quindi, voi che, valutandovi vicendevolmente durante le interrogazioni, fornirete un valido aiuto al vostro professore CLIL e, nello stesso tempo, la vostra riflessione vi aiuterà a progredire. Sono certa che sarete in grado di restituire delle griglie decisamente utili e complete!

L'uso di queste griglie vorrebbe essere un'occasione per promuovere una vera collaborazione, tra di voi, con il tuo insegnante CLIL ed eventualmente anche con il tuo insegnante di francese, al quale potresti esporre alcune tue difficoltà. È importante che tu non viva la co-valutazione come una tortura che ti possa mettere in difficoltà, ma come la possibilità di analizzare alcune tue "caratteristiche", positive e negative, al fine di migliorare. Poiché, ciò che viene evidenziato dai tuoi compagni nelle griglie non porterà alcun voto negativo, a maggior ragione approfitta al massimo di questo momento di collaborazione e di confronto! Ricorda che il giudizio dei tuoi compagni, non è riferito alla tua persona, ma semplicemente alla tua performance: metti quindi in discussione le tue competenze linguistiche e non abbassare la tua autostima! 🧡

Ho proposto anche una griglia per valutare la vostra co-valutazione e quindi il vostro lavoro e la vostra partecipazione durante le performance dei compagni... Sono certa che il tuo professore saprà come utilizzare queste griglie per premiarti... D'altronde, è vero che il "premio" più importante di un buon uso delle griglie è una migliore capacità di riflessione, ma immagino che anche un aiuto, più concreto e immediato, in riferimento alle vostre medie vi farebbe piacere... sono stata studentessa anch'io!

Vi sono infine due griglie "identiche": una riguarda l'autovalutazione e l'altra la valutazione delle tue performance orali da parte del tuo insegnante. Sicuramente un confronto tra le due percezioni potrebbe risultare interessante!

Spero di essere riuscita a spiegarti lo spirito incoraggiante e collaborativo di queste griglie. Chissà che non possano diventare un'attività ludica all'interno del tuo gruppo classe... conto su di te!

Bon courage !

Sandra Apostolo

Annexe 7 : mél d'explication sur l'utilisation des rubriques adressé aux enseignantes EMILE

Carissime Professoressa CLIL/EMILE,

vi ringrazio nuovamente per la vostra preziosa collaborazione.

Siete davvero gentili e vi ammiro per il vostro entusiasmo. Come vi avevo promesso, vi invio le mie griglie valutative con una breve presentazione. Mi sarebbe piaciuto venire a presentarvele di persona, ma in questo periodo mi è impossibile e non volevo aspettare oltre per fornirvele. In ogni caso, se avete dei dubbi, vi posso telefonare e li chiariamo insieme.

Con le mie griglie vi vorrei dare prima di tutto uno strumento che renda più semplice la vostra valutazione dell'aspetto linguistico durante le performance orali in CLIL Histoire. Quando utilizzo il termine "valutazione" non mi riferisco ai voti: non entro nel merito del peso che ognuna di voi vuole dare all'errore linguistico, anche perché vi conosco e so che concordiamo sul fatto che nel CLIL si può essere più tolleranti rispetto ai corsi di lingua tradizionali! 😊

Le mie griglie valutative vogliono semplicemente mettere in evidenza eventuali problemi linguistici (ma, come vedrete, anche aspetti positivi), per poterli risolvere. È nota la difficoltà di considerare e valutare contemporaneamente le due dimensioni del CLIL, per questo motivo ho ritenuto utile chiedere anche la collaborazione del gruppo classe. Sono certa che alcuni studenti, particolarmente brillanti, saranno in grado di fornire delle griglie decisamente utili e complete!

Le prime due griglie sono rivolte alla co-valutazione tra pari.

La prima, in particolare, si riferisce agli errori e alle difficoltà da risolvere, mentre la seconda, in perfetto "esprit encourageant", mette in evidenza i punti forti della performance. Se siete d'accordo, potreste distribuire ad una metà della classe la griglia sugli errori e all'altra metà quella sugli aspetti positivi e alternare ad ogni performance i gruppi di valutatori.

Le mie griglie non prevedono voti: per questo motivo sarebbe importante che gli studenti non le percepissero come uno "strumento di tortura", che li possa mettere in difficoltà, ma come un'ulteriore opportunità per riflettere sul loro processo di apprendimento. Uno degli scopi importanti delle griglie è infatti quello di contribuire a sviluppare nei ragazzi abilità e strategie metacognitive, ma vi è anche quello di promuovere occasioni di vera collaborazione, tra di loro, con voi insegnanti CLIL ed eventualmente anche con l'insegnante di lingua. Queste griglie infatti potrebbero rappresentare anche una sorta di trait d'union in grado di favorire la "sospirata" collaborazione tra insegnanti CLIL e di lingua, in quanto verrebbero utilizzate durante le performance CLIL, ma la documentazione raccolta potrebbe essere utile anche al professore di

lingua per risolvere alcuni problemi linguistici e alcune difficoltà nella competenza comunicativa all'orale (tanto più che in Italia l'insegnante di lingua non è mai presente durante le lezioni CLIL!)

Nella terza pagina vi propongo due griglie (identiche, così è sufficiente tagliare il foglio in due) per valutare il lavoro e la partecipazione degli studenti nella co-valutazione della performance dei compagni (d'altronde, "nessuno fa niente per niente", tantomeno degli adolescenti!). Potrete scegliere voi se premiarli o meno relativamente a queste attività, anche se ritengo che un voto positivo, più concreto e immediato, o un miglioramento della loro media potrebbe incentivarli ad impegnarsi con più serietà... non sono certa che l'importanza di questo "metalavoro" sia così comprensibile per dei ragazzi!

Le due ultime griglie riguardano l'autovalutazione e la vostra valutazione della performance orale dello studente. Un confronto potrebbe essere sicuramente interessante. In questo caso ho previsto una distinzione tra "Vocabulaire spécifique" e "Exactitude lexicale" che, per semplificare, non ho previsto nelle griglie di co-valutazione. Nella co-valutazione tra pari gli studenti devono infatti completare le griglie durante la performance orale, senza avere quindi molto tempo per riflettere, mentre, nell'autovalutazione e nella valutazione dell'insegnante, alla riflessione può essere accordato più tempo e quindi dovrebbe risultare più approfondita.

Spero che queste griglie vi sembrino interessanti e soprattutto che possano in qualche modo facilitare il vostro compito.

Vi ringrazio e naturalmente sono disponibile per qualsiasi chiarimento.

A presto

Sandra

PS Di seguito potete leggere la mail che vorrei inviare ai vostri studenti...

(voir mél annexe 6, p. 324)

Annexe 8 : témoignage d'une enseignante qui a participé à l'enquête

Utilizzo delle Rubriques: riflessioni e spunti metodologico-didattici.

Durante l'anno scolastico 2016/17, in una classe IV ed all'interno di un percorso di studi che prevedeva lo studio di una DNL (Histoire) in francese, sono state somministrate alla classe le Rubriques fornite dalla prof. Sandra Apostolo.

In un gruppo di studenti e studentesse italofoeni, spesso intimoriti dall'utilizzo della lingua francese legata ad argomenti storici e di attualità, riflettere sulla valenza della valutazione, sugli elementi che la delineano, sul lavoro in modalità peer è stato quanto mai positivo e motivante, sia per la sottoscritta, che per l'intero gruppo-classe.

Premesso che si è trattato di un contesto nuovo, in quanto la valutazione è sempre di stretta pertinenza dell'insegnante, per gli studenti essere chiamati in causa è stato un modo per infondere in ognuno di essi, anche nei più insicuri, un'iniezione di autostima.

Inoltre, porli di fronte ai criteri contemplati è stato costruttivo, per facilitare l'acquisizione della consapevolezza di fronte a richieste linguistiche specifiche ed all'uso strumentale della lingua, in contesti che richiedevano contemporaneamente elementi nozionistici (eventi storici).

Gli aspetti fin qui descritti riguardano propriamente gli studenti. Va sottolineato che il momento di somministrazione delle rubriques ha facilitato la coesione del gruppo, in uno spirito di collaborazione e di sinergia operativa.

Riguardo il supporto al lavoro dell'insegnante, premetto che la caratteristica peculiare di chi intraprende il percorso dell'insegnamento di una DNL è di mettersi in discussione. Uno dei primi dubbi che sorge di fronte allo sforzo degli studenti, alla metodologia innovativa ed alle competenze che spesso sono da radicare, è proprio quello della valutazione.

Quanto peso dare alla correttezza espressiva, ai contenuti, al lessico, alla ricchezza del bagaglio lessicale ed al linguaggio specifico...grazie alle rubriques, appare chiaro fin dai primi utilizzi che il primo criterio è l'efficacia comunicativa.

Se il messaggio "arriva", allora il lavoro svolto può definirsi efficace... la correttezza espositiva e la ricchezza lessicale sono elementi "implementabili" con il tempo e si affinano a mano a mano che la lingua straniera utilizzata diviene strumento e non solamente "disciplina".

Pertanto, l'aspetto metacognitivo, di riflessione della valutazione su se stessa contemplato nelle rubriques è un valore aggiunto, che concorre alla costruzione dell'autostima e della consapevolezza negli studenti e contribuisce a fornire all'insegnante DNL uno strumento efficace per relazionare in modo equilibrato gli aspetti valutativi di competenza linguistica e di conoscenza dei contenuti.

Imperia, 04-10-2018

Prof.ssa Mara Ferrero

IIS G. Ruffini

imperia