

LANGUE FRANÇAISE

Leyre FERNÁNDEZ ARTÁZCOZ

LES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

TFG/*GBL* 2020

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LES ACTIVITÉS POUR
L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE PRIMAIRE***

Leyre FERNÁNDEZ ARTÁZCOZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Leyre FERNÁNDEZ ARTÁZCOZ

Título / Izenburua

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen
Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Violetta DMITRENKO

Departamento / Saila

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2019/2020

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido comprender los estilos de aprendizaje, las características y las diferencias del alumnado de Educación Primaria comprendido entre los 6-12 años. También nos ha proporcionado los conocimientos acerca de las metodologías y teorías de aprendizaje.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en la relación entre las metodologías, las actividades de aprendizaje y las estrategias y estilos de aprendizaje propios del alumnado.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido conocer la realidad de las aulas de primaria, como la gestión de las sesiones de enseñanza, el empleo de actividades interesantes para generar aprendizajes o la diversidad del alumnado a la hora de realizar dichas actividades.

Por último, el módulo *optativo* centrado en la lengua extranjera de francés junto con la mención de la lengua francesa ha proporcionado la base necesaria para la consecución de un trabajo competente a niveles de escritura, coherencia y adecuación.

Por otro lado, la Orden ECI/3854/2007 establece que al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana. Por ello, para demostrar esta competencia lingüística, se redactan también en esta lengua los apartados “Introducción” y “Conclusiones”, así como el resumen que aparece en el siguiente apartado.

Resumen

Las metodologías y las actividades empleadas para la enseñanza de un idioma extranjero han cambiado y evolucionado de manera significativa a lo largo de la historia de la educación. Este trabajo analiza qué metodologías y qué actividades son las más utilizadas y consideradas como más importantes según el punto de vista de docentes actuales de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en colegios de Educación Primaria en el contexto de Navarra. En concreto nos centraremos en el análisis de las actividades empleadas para desarrollar cada una de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) del idioma francés en primaria.

Palabras clave: Actividad de clase; enseñanza de lenguas extranjeras; FLE; metodología; educación primaria.

Résumé

Les méthodologies et les activités utilisées pour l'enseignement d'une langue étrangère ont changé et évolué de manière significative tout au long de l'histoire de l'éducation. Ce travail analyse quelles sont les méthodologies et les activités les plus utilisées et considérées comme les plus importantes du point de vue des enseignants actuels de Français comme Langue Étrangère (FLE) dans les écoles primaires dans le contexte de la Navarre. Plus précisément, nous nous concentrerons sur l'analyse des activités utilisées pour développer chacune des quatre compétences linguistiques (la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et expression orale) de la langue française en primaire.

Mots-clefs : Activités en classe; enseignement des langues étrangères; FLE; méthodologie; éducation primaire.

Abstract

The methodologies and activities used for the teaching of a foreign language have changed and evolved significantly throughout the history of education. This study analyses which methodologies and activities are the most used and considered the most important for use in class from the point of view of current teachers of French as a Foreign Language (FLE) in Primary Schools in the context of Navarre. Specifically, we will focus on the analysis of the activities used to develop each of the four language skills (reading comprehension, listening comprehension, writing expression and speaking expression) of the French language in Primary Schools.

Keywords: Classroom activity; foreign language teaching; FLE; methodology; primary education.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Objetivos y cuestiones	5
2. Cadre théorique	7
2.1. Différences entre les élèves de l'enseignement primaire	7
2.1.1. Les stratégies d'apprentissage	7
2.1.2. Les styles d'apprentissage	8
2.1.3. Les intelligences multiples	13
2.2. Méthodologies d'enseignement des langues étrangères	15
2.2.1. La méthodologie traditionnelle	15
2.2.2. La méthodologie directe	17
2.2.3. La méthodologie audio-orale	19
2.2.4. La réponse physique totale	20
2.2.5. L'approche communicative	21
2.3. Les activités pour travailler les compétences linguistiques	22
2.3.1. Activités pour la compréhension orale	23
2.3.2. Activités pour l'expression orale et la phonétique	25
2.3.3. Activités pour la compréhension écrite	27
2.3.4. Activités pour l'expression écrite	28
3. Étude empirique : enquête	29
3.1. Les objectifs, les hypothèses et les questions de recherche	29
3.2. La méthodologie de recherche	30
3.2.1. Le contexte et les participants	30
3.2.2. La méthode de recherche	32
3.2.3. L'outil de collecte des données	33
3.2.4. Le procédé	33
3.2.5. Les méthodes d'analyse des données	34
3.3. Analyse des données	34
3.3.1. Les données de la Première partie du questionnaire	34
3.3.2. Les données de la Deuxième partie du questionnaire	40
3.4. Résultats	55
3.5. Discussion	57
4. Implications didactiques	59
Conclusiones y cuestiones abiertas	63
	67
Références	70
Annexes	
A. Annexe I	77
A. Annexe II	

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

A lo largo de la historia se ha podido ver que el ser humano tiende por necesidad a comunicarse con su alrededor, es decir, es un ser social que necesita entender a los demás y que éstos le entiendan para poder vivir en sociedad. Para que esta comunicación pueda darse existen diferentes lenguas a través de las cuales se establecen las bases de la comunicación.

A finales del siglo XVIII, el desarrollo comercial, industrial y de los medios de comunicación, desembocó en el incremento de las relaciones internacionales. Consecuentemente se extendió una demanda de la sociedad en cuanto al conocimiento práctico de lenguas modernas (Puren et Galisson, 1988).

En lo que precede al siglo XIX, el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras modernas solo era posible para un grupo reducido proveniente de la élite intelectual. Sin embargo, poco a poco las lenguas vivas extranjeras fueron adquiriendo una mayor relevancia e introduciéndose en asignaturas de colegios de primera y segunda enseñanza (Rouco, 2005).

A principios del siglo XIX las lenguas vivas pasaron a estar incluidas en el currículo de los colegios privados más prestigiosos, pero eran asignaturas por las cuales había que pagar aparte (Rouco, 2005).

Durante los años 50 del siglo XX se revolucionó el aprendizaje de las lenguas vivas, ya que, a través de nuevas metodologías activas, se quedaron como anticuadas las metodologías tradicionales. Se produjo un gran aumento del interés por aprender dichas lenguas. En España este cambio fue el primer intento serio de modernizar la metodología tradicional que predominaba por esa época (Gil, 2007).

En la actualidad, en lo que respecta al alumnado de Educación Primaria, estos deben lograr una competencia comunicativa básica que les posibilite tanto la

expresión y la comprensión de mensajes sencillos, como desenvolverse en situaciones cotidianas en al menos una lengua extranjera. Según el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria puede tener la oportunidad de aprender una segunda lengua extranjera, pero dicha oportunidad está restringida, ya que, el número de alumnos que tienen esta opción es muy limitado (Zayas, 2013).

Para la parte del estudio empírico de este trabajo, se realizó primeramente una búsqueda de colegios de Navarra que impartiesen clases de la segunda lengua extranjera de francés y resultó ser un grupo de colegios muy reducido. Dichas enseñanzas de lenguas extranjeras deben ser impartidas por profesores que tengan la especialidad en dicha lengua (Zayas, 2013).

Actualmente, de acuerdo con Cortés (2009), el aumento de la diversidad lingüística se puede ver en las grandes potencias europeas, entre ellas las capitales de dichas potencias donde convive el multilingüismo.

Dos conceptos que no deben ser confundidos a pesar de tener algunas características en común son los conceptos de multilingüismo y de plurilingüismo. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), por un lado, el plurilingüismo es “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto a agente social, domina -con distinto grado - varias lenguas y posee experiencias de varias culturas” (MCER, 2002, p. 167).

Por otro lado, el multilingüismo es “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (MCER, 2002, p. 4).

El desarrollo del multilingüismo puede beneficiar notablemente a la sociedad, por ejemplo, suponiendo una ventaja para las personas, las organizaciones y para las empresas, suprimiendo los estereotipos culturales o aumentando y facilitando la movilidad de la población (Cortés, 2009).

Otro concepto que se puede confundir con los dos anteriores es el bilingüismo.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

De acuerdo a Grosjean (2015), a lo largo de la historia ha habido muchas teorías sobre el bilingüismo. Para algunos, el bilingüismo significaba la capacidad de la dominación perfecta y equilibrada de dos lenguas, sin ningún acento en dichas lenguas y que solo se podía adquirir en la infancia. Para otros el bilingüismo traía consigo consecuencias negativas en cuanto al desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Todo aquello según Grosjean (2015) no podía ser cierto, ya que, no existía ninguna prueba sistemática ni empírica que apoyara dichas ideas.

De lo que sí que hay datos constatables, gracias a los estudios realizados por Bialystok, (1988), Cummins, (1981) y Ramos (2017), es de los beneficios de los programas bilingües en comparación con los programas monolingües. Estos beneficios se manifiestan sobre todo en un mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, la mejora de las capacidades comunicativas y las habilidades escritas en dos idiomas, una mayor práctica en el análisis de los significados, una mejora de las relaciones interculturales, la ampliación de la flexibilidad cognitiva, mejores actitudes hacia el aprendizaje de idiomas y hacia el aprendizaje en general y mayores recursos en ambos idiomas a la hora de reflexionar, leer, escribir y hablar.

Un dato muy interesante obtenido en un estudio realizado por El Departamento de Francés de la Junta de Educación de Toronto es el siguiente:

“Students who are learning French as a third language perform better than children who are learning French as a second language. Somehow the learning of a third language is facilitated by the learning of a second” (Cummins, 1981, p. 33).¹

Hoy en día se están implantando cada vez más colegios bilingües desde infantil o primaria debido a los beneficios que tiene saber idiomas tanto en lo personal como en lo profesional. Como expone Ramos (2017), en su estudio en los colegios americanos y andaluces, los programas más exitosos han sido los bilingües de doble vía, los cuales emplean los idiomas de forma vehicular.

¹ Traducción propia: “En general, los estudiantes que aprenden francés como tercera lengua tienen un mejor rendimiento que los niños que aprenden francés como segunda lengua. De alguna manera, el aprendizaje de un tercer idioma se facilita con el aprendizaje de un segundo” (Cummins, 1981, p. 33)

Consecuentemente, este modelo ha ido creciendo de manera constante, extendiéndose en la actualidad por varios estados de Estados Unidos.

En cuanto a la definición del bilingüismo, Grosjean (2015) lo define como “la utilización regular de dos o más lenguas o dialectos en la vida cotidiana todos los días” (traducción propia).

–“El bilingüismo es la utilización regular de dos o más lenguas o dialectos en la vida cotidiana todos los días. Con esta definición se engloban personas bilingües muy diferentes entre ellos: personas que hablan las dos lenguas con un nivel de competencia diferente en cada una de las lenguas, aquellos que no saben ni leer ni escribir, aquellos que tienen la competencia oral en una lengua y la competencia escrita en otra pero también aquellos que dominan las dos lenguas” Traducción propia (Grosjean, 2015).

Asimismo, la Real Academia de Lengua Española recoge una definición contemporánea del bilingüismo. Es “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

En el año 2010, la Unión Europea a través de la “Estrategia de Lisboa” otorgó una importancia de primer orden a la política educativa y se consideró como uno de sus principales pilares el aprendizaje de idiomas (Cortés, 2009).

En lo que se refiere a la situación educativa de España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, preámbulos X y XII (LOMCE) hace especial hincapié en el fomento del plurilingüismo. Según la LOMCE “el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo”.

“La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera” (LOMCE).

Actualmente vivimos en un mundo globalizado en el que hablar varias lenguas proporciona muchas ventajas tanto en lo personal (mayor independencia, conocimiento de nuevas culturas, mayor interacción, etc.) como en lo profesional (aumento de las oportunidades laborales) y es por eso que ahora la prioridad de muchos colegios es empezar la enseñanza de las lenguas extranjeras desde infantil o primaria.

De acuerdo con de Deus Pinheiro, (2008) para que un modelo educativo se considere plurilingüe se debe incluir en el currículo el conocimiento de lenguas extranjeras y la percepción del mundo bajo una mirada plural desde las edades tempranas. Por todo ello, este trabajo plantea para la investigación los siguientes objetivos y las cuestiones.

1.2. Objetivos y cuestiones

Como estudiante del grado de Magisterio de Educación Primaria con mención en lengua francesa, me ha surgido la inquietud de conocer la situación actual de los colegios en cuanto al modo de enseñanza del francés como Lengua extranjera (FLE).

Este trabajo se centrará en la descripción y en el análisis de las metodologías y actividades que han ido surgiendo a lo largo de la historia para la enseñanza - aprendizaje de un idioma como lengua extranjera en las aulas de primaria.

El objetivo es realizar una revisión de la literatura sobre las metodologías y actividades para la enseñanza lenguas extranjeras en el aula de primaria y contrastarlas con las que utilizan actualmente los profesores de francés en primaria en los colegios en el contexto de Navarra.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo 2 vamos a revisar el marco teórico que incluye varias partes. El subcapítulo 2.1 describe las características y diferencias entre el tipo de

alumnado que puede existir en Primaria. Se presentarán los tipos de estrategias de aprendizaje, y los modelos más destacados sobre los diferentes estilos de aprendizaje que puede asumir un alumno o alumna.

En el subcapítulo 2.2 se presentan los tipos de metodologías de la enseñanza de una lengua extranjera en primaria tales como la metodología tradicional, la metodología directa, la metodología audio oral, la respuesta física total y el enfoque comunicativo.

Para terminar el marco teórico, en el subcapítulo 2.3 se presentarán múltiples actividades para desarrollar y practicar las diferentes habilidades lingüísticas, concretamente para la comprensión oral, para la expresión oral y la fonética, para la comprensión y la expresión escrita.

El capítulo 3 presenta el estudio empírico. En primer lugar, realizaremos una encuesta a ocho docentes de francés en Primaria de Navarra con el fin de obtener datos acerca de las metodologías, actividades y recursos que utilizan a la hora de impartir sus clases. Se analizarán los datos de los cuestionarios y se presentarán las conclusiones.

En el capítulo 4 se expondrán las posibles implicaciones didácticas para la enseñanza de FLE en el aula de primaria.

La sección Conclusiones presentará un breve resumen del estudio empírico realizado y de los datos más relevantes de dicho estudio junto con una conclusión global de todo el trabajo.

En la sección Références se encontrará la bibliografía de las fuentes de información utilizados para obtener los datos y las informaciones necesarias para la realización del trabajo.

Por último, la sección Annexes recogerá los materiales utilizados en el estudio empírico.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Différences entre les élèves de l'enseignement primaire

Dans le système éducatif espagnol, les élèves de l'école primaire ont entre six et douze ans. Les enseignants doivent prêter attention aux caractéristiques des élèves à ces âges et essayer de trouver un moyen de répondre aux différentes nécessités de chaque élève.

Chaque enfant a ses propres caractéristiques qui le rendent unique et, par conséquent, il existe de nombreuses différences entre les élèves. Chaque élève a besoin de trouver la manière idéale pour lui-même d'apprendre, c'est-à-dire, la façon dont un apprenant préfère naturellement acquérir des connaissances.

En fonction des caractéristiques individuelles de chacun, les objectifs de l'apprentissage peuvent être atteints de différentes manières.

Deux aspects qui déterminent la manière d'étudier une langue sont les stratégies et les styles d'apprentissage des élèves.

Tout d'abord, nous commencerons par définir les stratégies d'apprentissage des langues.

2.1.1. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage des langues peuvent se définir de la manière suivante :

“Language learning strategies are behaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable.” (Oxford, 1989, p. 235)²

² Traduction propre : « Les stratégies d'apprentissage des langues sont les comportements ou actions que les étudiants utilisent pour avoir un apprentissage des langues plus efficace, plus autonome et plus agréable ». (Oxford, 1989, p. 235)

Oxford différencie 6 types des stratégies, cependant pour cette étude nous allons emprunter la classification de quatre catégories proposée par Dörnyei et Skehan (2003).

D'après Dörnyei et Skehan (2003), les stratégies peuvent être agroupées en quatre types :

- *Les stratégies cognitives* : elles impliquent la manipulation ou la transformation du matériel d'apprentissage, par exemple, la répétition, faire résumés, l'utilisation d'images, etc.
- *Les stratégies métacognitives* : elles se composent des stratégies d'ordre supérieur afin d'analyser, suivre, évaluer, planifier et organiser son propre processus d'apprentissage.
- *Les stratégies sociales* : elles impliquent des comportements interpersonnels afin d'augmenter la quantité de communication et de pratique en L2 que l'élève entreprend, par exemple, initier une interaction avec des locuteurs natifs, coopérer avec des pairs, etc.
- *Les stratégies affectives* : elles consistent à prendre le contrôle des conditions et des expériences émotionnelles affectives, qui constituent l'implication subjective dans l'apprentissage.

En Navarre, à l'école primaire, les élèves continuent à développer leur compétence clé « apprendre à apprendre » (Programme de l'enseignement primaire dans la région de Navarre bon numéro 174, 2014, article 8, p.3). Elle consiste notamment à savoir utiliser et combiner des types variés des stratégies d'apprentissage afin de réaliser de différentes activités.

2.1.2. *Les styles d'apprentissage*

The concept of learning style is a general predisposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way. (Skehan, 1991, p. 288)³

³ Traduction propre : « de *style d'apprentissage*, c'est une prédisposition générale, qui recueille les attitudes et les comportements des élèves, pour traiter l'information d'une manière particulière qui définissent notre manière d'apprentissage préférée ». (Skehan, 1991, p.288)³

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

The concept of learning style is a general predisposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way.

Plusieurs chercheurs ont proposé de différents modèles et théories pour les styles d'apprentissage des étudiants. Cette étude se base sur les travaux de Honey et Mumford (1995), Felder et Silverman (1988), Brandon Barbe, Swassing et Milone (1979), et Gardner (1987).

Nous commencerons par présenter le modèle de traitement de l'information selon Honey et Mumford (1995).

D'après Honey et Mumford (1995), qui se sont basés sur la théorie de David A. Kolb (1984), il y a quatre styles d'apprentissage des élèves :

- *Apprenants activistes*: ils aiment agir directement, participer, s'amuser et aussi être au centre de l'attention. Ce type d'apprenants agit et postérieurement réfléchit aux conséquences.

Ils sont enthousiastes et se proposent avec initiative de nouveaux défis et expériences. D'ailleurs, ils préfèrent des séances courtes et des résultats immédiats.

Ils s'intéressent moins à ce qui s'est passé dans le passé ou à la manière de situer les faits dans un contexte plus large parce qu'ils sont principalement intéressés par ce qui se passe ici et maintenant.

- *Apprenants réflecteurs*: ils aiment réfléchir avant d'agir.

Ces élèves prennent des décisions, forgent une opinion, agissent en leur temps sans pression et s'appuient sur leurs propres pensées et sentiments.

C'est une approche réfléchie où les apprenants aiment bien réaliser les activités en écoutant, en regardant et en réfléchissant. Ils regardent et écoutent avant de parler, en essayant de passer inaperçus.

Ces apprenants collectent des données et les analysent en détail avant d'obtenir une conclusion.

- *Apprenants théoriciens*: ils aiment voir comment les concepts sont bien intégrés dans un schéma global et font des liens entre les idées et les faits. Ils sont analytiques et portent une grande attention aux détails.

Ce sont des élèves qui aiment les méthodologies logiques et objectifs. Ils préfèrent une approche séquentielle des problèmes.

- *Apprenants pragmatiques*: Ils aiment expérimenter de nouvelles idées et techniques.

La caractéristique la plus forte de ces apprenants est l'application pratique de leurs idées. Ils mettent en pratique ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Ils aiment faire des activités réelles, prendre des décisions et résoudre des problèmes.

D'autres chercheurs, Felder et Silverman (1988), ont proposé un modèle différent (appelé catégorie bipolaire) par rapport aux styles d'apprentissage des élèves. Ce sont les suivantes :

- *Apprenants sensoriels ou intuitifs*

Les élèves sensoriels aiment les faits, les données et l'expérimentation. Ils résolvent les problèmes par des méthodes standards et ils ont une grande capacité de mémorisation pour les faits.

Néanmoins, les élèves intuitifs sont focalisés sur les principes et les théories et ils sont bons pour intégrer de nouveaux concepts. Ils préfèrent l'innovation avant la répétition.

- *Apprenants visuels et auditifs*

Les apprenants visuels comprennent et se souviennent mieux de ce qu'ils voient, par exemple, des informations à travers des images, des diagrammes, des films, etc.

En revanche, les étudiants auditifs se souviennent mieux de ce qu'ils écoutent et mieux encore de ce qu'ils écoutent et disent ensuite.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Ils préfèrent l'explication verbale (présentations orales des enseignants) plutôt que la démonstration visuelle et apprennent efficacement à travers des explications des autres.

- *Apprenants inductifs et déductifs*

Les élèves inductifs comprennent mieux les informations quand les enseignants leur présentent des faits et concepts particuliers et simples, et à partir de là, les apprenants déduisent les principes ou les généralisations plus complexes.

Felder et Silverman (1988) disent que le style naturel de l'apprentissage humain correspond à l'induction.

Par contre, les apprenants déductifs comprennent mieux les informations quand les enseignants leur présentent des généralisations ou des principes de faits, et postérieurement les élèves déduisent eux-mêmes les conséquences et les applications particulières.

Les auteurs disent que le style naturel de l'enseignement humain correspond à la déduction.

- *Apprenants actifs et réflexifs*

Les apprenants actifs comprennent et se souviennent mieux de la nouvelle information quand ils peuvent la manipuler, expérimenter avec elle et travailler en équipe. Par conséquence, ces élèves n'apprennent pas beaucoup dans des situations qui exigent qu'ils soient passifs.

Par contre, les apprenants réfléchis sont plus théoriques, ils comprennent et se souviennent mieux de nouveaux concepts quand ils analysent et réfléchissent à l'information. De cette manière, ces élèves n'apprennent pas beaucoup quand ils sont dans des situations où les enseignants ne leur donnent pas la possibilité de réfléchir aux informations présentées.

Ils travaillent mieux seuls ou avec une personne au maximum.

- *Apprenants séquentiels et globaux*

Les apprenants séquentiels apprennent mieux quand le matériel est présenté dans une progression en termes de complexité et de difficulté, c'est-à-dire, ils apprennent mieux avec de petits pas progressifs qui augmentent la difficulté. En plus, leur raisonnement est ordonné et ils résolvent les problèmes par étapes logiques.

Au contraire, les étudiants globaux apprennent en faisant de grands sauts, en visualisant la totalité.

Selon le Modèle de Barbe, Swassing et Milone (1979), les styles d'apprentissage se focalisent sur la façon dont l'information est sélectionnée par les élèves. La sélection et le traitement de l'information peut se faire de manière visuelle, auditive ou kinesthésique. Ces trois catégories de styles d'apprentissage sont basées sur la Programmation neurolinguistique (PNL).

- *L'apprenant auditif* est un apprenant qui se souvient plus facilement des concepts quand il les écoute. Ce type d'élève souhaite que l'enseignant prononce le nouveau mot à haute voix et ne l'écrive pas seulement au tableau.
- *L'apprenant kinesthésique* est un apprenant qui apprend plus facilement en faisant des activités physiquement. Ce type d'élève peut aimer se déplacer ou déplacer des objets pendant l'apprentissage.
- *L'apprenant visuel* est un apprenant qui trouve plus facile d'apprendre quand il peut voir de nouveaux concepts écrits ou à travers une image. Ce type d'élève peut aimer que l'enseignant écrive un nouveau mot au tableau et ne se contente pas de le dire à haute voix.

La visualisation les aide à établir des relations entre les différentes idées et les concepts. Leur capacité d'abstraction et la capacité de planification sont directement liées à la capacité de visualisation.

2.1.3. Les intelligences multiples

Par ailleurs, le chercheur Gardner (1985) a proposé un modèle qui se distingue des modèles antérieurs: la Théorie des intelligences multiples.

D'après Gardner, tous les êtres humains sont capables de connaître le monde au moins de huit manières différentes. Ce qui distingue chaque élève est l'intensité de ces intelligences et la manière dont ils les appliquent et les combinent à différents degrés afin de résoudre des problèmes variés.

Ces différences mettent en évidence deux caractéristiques du système éducatif. D'un côté, que ce système part du principe que tous les élèves apprennent les mêmes matières de la même façon. D'autre côté, qu'il y a une mesure universelle pour tous les élèves afin de vérifier leur apprentissage (Gardner, 1985).

Selon Gardner (1995), l'intelligence consiste en la capacité d'apporter des solutions à des problèmes ou de fabriquer des produits culturellement importants.

De ce point de vue, si l'étudiant n'apprend pas la langue étrangère grâce à une intelligence, les enseignants peuvent considérer qu'il reste au moins sept autres intelligences différentes à essayer.

D'après Gardner (1987), toutes les intelligences sont d'égale importance. Cependant, pour le système scolaire les intelligences n'ont pas la même valeur parce que leur priorité est de développer deux intelligences : l'intelligence logique - mathématique et l'intelligence linguistique.

Les 8 intelligences recueillies par Vivas (2017) sont basées sur la théorie de Gardner (2001) et sur celle de Prieto et Ballester (2010). Ce sont les intelligences suivantes:

1. *L'intelligence linguistique* est la capacité d'utiliser le langage parlé et écrit, en termes de compréhension et de l'expression. D'ailleurs, c'est la capacité de structurer le sens des mots et les fonctions du langage.

2. *L'intelligence logico-mathématique* est la capacité d'analyser et d'effectuer les problèmes mathématiques complexes de manière logique et en plus, mener des recherches scientifiquement.
3. *L'intelligence kinesthésique-corporelle* est la capacité d'appliquer les mouvements corporels afin d'effectuer des tâches. Les élèves qui sont guidés principalement par cette intelligence acquièrent de nouveaux concepts et apprentissages par le biais de processus tactiles, kinesthésiques et d'expérimentation.
4. *L'intelligence naturaliste* est la capacité de comprendre le monde naturel. Par conséquent, on applique les compétences d'observation, de planification et de vérification des hypothèses.
5. *L'intelligence intrapersonnelle* est la capacité de se comprendre soi-même en réfléchissant sur ses points forts et ses points faibles.
6. *L'intelligence interpersonnelle* est la capacité de comprendre les autres, leurs humeurs et sentiments, et à interagir efficacement avec eux.
7. *L'intelligence visuelle-spatiale* est la capacité de réfléchir visuellement, c'est-à-dire qu'à partir de la perception des images et de leur modification, l'élève est capable de représenter mentalement des idées.
8. *L'intelligence musicale* est la capacité d'apprécier, de discriminer, de transformer et d'exprimer des formes musicales. D'ailleurs, les apprenants de ce type sont sensibles au rythme, au ton et au timbre.

Bien que plusieurs enseignants constatent que leurs élèves sont différents les uns des autres, la plupart du matériel didactique d'enseignement des langues part du principe que tous les étudiants sont égaux.

Les 20 dernières années une caractéristique relevant a été l'augmentation du nombre de grands manuels scolaires, ce qui minimise la possibilité que chaque élève choisisse son matériel d'apprentissage (Dörnyei et Skehan, 2003).

2.2. Méthodologies d'enseignement des langues étrangères

L'un des objectifs de ce travail est de découvrir quelles sont les méthodologies les plus utilisées par les enseignants de l'école primaire qui donnent des cours de français.

Il sera nécessaire de définir le terme de méthodologie et présenter les types de méthodologies qui ont existé pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Premièrement, nous commencerons par définir le concept de méthodologie.

« Les méthodologies définissent des principes généraux de l'enseignement qui se concrétisent dans des supports appelés méthodes. Dans ces méthodes nous pouvons trouver des manuels, des documents audiovisuels, des cahiers, etc. » (Blanchet, 2000)

Selon Blanchet (2000), les principes généraux des méthodologies se composent d'une part, des questions didactiques : quels contenus ont été sélectionnés, comment sont organisés et présentés, et pour quelle raison. Et d'autre part, ces principes englobent des questions pédagogiques : quels sont les objectifs d'apprentissage.

Il y a plusieurs méthodologies utilisées dans l'enseignement d'une nouvelle langue aux élèves d'éducation primaire. Chaque méthodologie est focalisée sur un aspect différent de la langue, par exemple, sur la grammaire, sur l'interaction orale, sur la traduction, etc. C'est pour cela, que nous allons présenter ci-dessous les méthodologies les plus populaires pour introduire une langue étrangère, comme le français, à l'école primaire.

2.2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle était la première méthodologie dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Son principal objectif était l'apprentissage des langues classiques (Alcalde, 2011).

Entre le XVIIIe et le milieu du XIXe siècle, les écoles européennes ont commencé à proposer des cours d'enseignement des langues

étrangères. Les enseignants ont appliqué la même méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères que pour l'enseignement du latin, qui était la langue d'instruction dominante (Gaviria et Faustino, 2006).

D'après Puren et Galisson (1988), cette méthodologie, héritée de l'enseignement des langues anciennes telles que le latin et le grec, était basée sur la méthode de grammaire-traduction.

La méthode de grammaire-traduction était le moyen le plus utilisé pour l'apprentissage des langues. Cette méthode consistait à traduire constamment les phrases de la langue cible dans la langue maternelle des apprenants (Harmer, 2012).

Les ressources les plus utilisées étaient le dictionnaire et le livre de grammaire. Les exercices étaient composés de la pratique des règles de grammaire, de la mémorisation de longues listes de vocabulaire et des traductions à faire (Olabarrieta et Medrano, 1988).

Il s'agissait donc d'une méthode déductive basée sur l'apprentissage par cœur des règles grammaticales qui s'appliquaient dans les différents exercices de répétition (Porrás-Loyola, 2013).

L'objectif principal de la méthodologie traditionnelle était la connaissance et la maîtrise des mots et des règles grammaticales de la langue cible, afin que l'élève puisse comprendre et construire des phrases et conséquemment apprécier la culture et la littérature de la langue étrangère (Alcalde, 2011).

L'enseignant était l'autorité dans la classe, les élèves faisaient ce qu'il disait et apprenaient de ce qu'il savait. Il était essentiel que les étudiants soient compétents dans cette langue au niveau littéraire, c'est-à-dire qu'ils soient capables de lire un texte écrit dans la langue cible. Les compétences orales qui consistaient à parler et à écouter n'étaient pas priorité et la prononciation non plus (Porrás-Loyola, 2013).

Cette méthode présente de nombreuses lacunes et actuellement n'est presque pas appliquée pour enseigner une langue étrangère parce que

la méthodologie ne tient pas compte des compétences orales, n'encourage pas l'interaction, ni la motivation, etc. (Sánchez, 2009).

2.2.2. *La méthodologie directe*

La méthodologie directe a été une avance significative par rapport à la méthode traditionnelle, car elle a souligné l'importance et la nécessité d'une approche pédagogique qui favorise les compétences orales pour répondre aux besoins des élèves (Sánchez, 2009).

Cette méthodologie se présente comme un rejet de la méthode traditionnelle de traduction (Olabarrieta et Medrano, 1988).

« Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage. » (Rodriguez, 2001. p. 5)

Cette méthode insiste sur l'idée que la deuxième langue (L2) soit acquise de la même manière que la première langue (L1) (Perez, 2006).

Peu à peu, la méthode de traduction-grammaire ne s'avérait pas efficace pour les besoins des élèves parce qu'apprendre la forme lexicale et syntaxique de la langue n'était pas suffisant pour communiquer (Porrás-Loyola, 2013).

D'après Maltarić (2013), pour la méthodologie traditionnelle la langue étrangère a été considérée comme « un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle » et le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Avec la méthodologie directe cette optique a changé et l'objectif a été l'apprentissage de « la langue comme instrument de communication ». Les élèves se focalisent sur l'étude de deux aspects nécessaires pour communiquer avec quelqu'un : la prononciation et le vocabulaire.

Il n'y avait pas de traduction. Pour cette raison, s'il y avait un mot que les élèves ne connaissaient pas dans la langue étrangère, l'enseignant utilisait des objets ou des images pour le faire comprendre, au lieu de le traduire dans la langue maternelle (Maltarić, 2013).

C'était la première méthodologie qui a été créée afin de présenter un enseignement de la langue étrangère focalisé sur l'apprentissage non seulement de la forme syntaxique de la langue, mais aussi sur la capacité de l'élève à communiquer réellement dans la langue cible (Porras-Loyola, 2013).

Certaines des caractéristiques les plus remarquables de cette méthode, selon Porras-Loyola (2013), sont les suivantes :

- Le rôle de l'enseignant est important parce qu'il est chargé de créer les ressources nécessaires qui seront utilisées pour que les élèves comprennent le nouveau vocabulaire présenté par le biais d'images ou de représentations.
- Les élèves parlent en classe dans la langue cible et simulent des situations de la vie pour apprendre à mieux communiquer.
- La grammaire s'apprend par induction, en d'autres termes, les règles grammaticales ne sont jamais enseignées de manière explicite.
- Les quatre compétences linguistiques sont enseignées : expression orale, expression écrite, compréhension écrite et compréhension orale, mais la priorité est l'expression orale.

Toutefois, selon Sanchez (2009), cette méthodologie présentait également certains aspects négatifs, par exemple, la représentation des situations de classe irréelles que les élèves ne rencontreraient jamais dans la vie réelle. En plus, l'autre aspect négatif était l'enseignement d'un lexique à la fois passif et abstrait, ce qui faisait difficile l'utilisation du mime et des images pour les expliquer correctement et les faire plus compréhensibles aux élèves.

2.2.3. La méthodologie audio-orale

L'origine de cette méthode est liée à la Seconde Guerre mondiale. À cette époque, l'armée américaine avait besoin de personnes capables d'apprendre et parler de différentes langues étrangères dans un court période de temps. À cette fin, les enseignants ont commencé à chercher d'urgence une méthode rapide et efficace pour l'apprentissage des langues. Par conséquent, certains linguistes et locuteurs natifs ont été embauchés (Alcalde, 2011).

La méthodologie audio-orale a été caractérisée par la réalisation des exercices qui appliquaient des techniques orales, imitatives et répétitives pour l'apprentissage de la grammaire (Puren et Galisson, 1988).

Cette méthodologie se focalisait plus sur les structures linguistiques de la langue que sur l'utilisation de la langue cible et elle consistait en la répétition et la mémorisation des structures grammaticales de la langue (Porras-Loyola, 2013).

Les structures grammaticales n'étaient pas enseignées explicitement, mais elles se répétaient constamment à l'oral afin d'être mémorisées (Porras-Loyola, 2013).

À l'inverse des méthodologies utilisées dans les époques précédentes, l'objectif de cette méthodologie était également la compétence orale, c'est-à-dire que l'élève soit capable de communiquer oralement (Porras-Loyola, 2013).

La parole était la compétence prioritaire et l'accent était mis sur l'obtention par les étudiants d'une prononciation correcte et sur la pratique des phrases nécessaires dans plusieurs situations de communication (Gaviria et Faustino 2006). Même si la priorité a été donnée à l'oral, après, les élèves travaillaient aussi la lecture et l'écriture, mais cet apprentissage était assez limité (Porras-Loyola, 2013).

La méthodologie audio-orale est encore utilisée pendant les cours d'enseignement des langues parce que de nombreux enseignants croient

que la répétition constante est la clé d'un apprentissage réussi (Harmer, 2012).

D'après Sanchez (2009), avec cette méthodologie, les enseignants n'ont pas réussi à obtenir des élèves bilingues, car ils n'ont pas pris en compte la diversité des styles d'apprentissage des élèves (mentionnés au début de l'étude, dans la section 2.1.1.). En plus, ils n'ont pas obtenu une communication réelle et fluide, les activités étaient très monotones et répétitives et n'encourageaient pas la libre création des élèves.

2.2.4. La réponse physique totale

Cette méthodologie a été développée par James Asher qui a noté que les petits enfants écoutaient et répondaient aux adultes avec des gestes avant de parler (Harmer, 2012).

C'est une méthode d'enseignement des langues basée sur la coordination de la parole et l'action physique (Richards et Rodgers, 2014).

La réponse physique totale est basée sur la psychologie mentaliste et la pédagogie humaniste. (Alcalde, 2011).

Selon Harmer (2012), les actions physiques sont faites par le biais d'ordres impératives, soit du professeur aux élèves, soit inversement. Cet enseignement par des ordres et des mouvements corporels s'avère amusant et peut diriger l'apprentissage des élèves sans avoir à mémoriser ou comprendre les mots dans leur intégralité.

En d'autres termes, c'est une méthode d'enseignement dans laquelle, à travers des mouvements du corps, l'élève acquiert des notions de la langue. C'est une méthode idéale pour les premières étapes, mais avec laquelle il est difficile d'enseigner une langue plus complexe (Harmer, 2012).

Cette méthodologie est très utile pour travailler avec les apprenants kinesthésiques de l'école primaire, parce que, comme nous l'avons vu précédemment, ces élèves apprennent plus facilement quand ils bougent.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

2.2.5. L'approche communicative

Les lacunes de toutes les méthodologies décrites précédemment ont montré qu'aucune n'arrive à l'objectif d'enseigner à communiquer dans tous les domaines, c'est-à-dire, tant à l'oral qu'à l'écrit (Alcalde, 2011).

L'approche communicative est apparue dans les années 1970 avec des solutions du problème de l'ensemble des méthodologies précédentes. L'idée était de mélanger des éléments de différentes méthodologies qui travaillaient, à travers des activités d'apprentissage variées et motivantes, tous les domaines dans lesquels la communication a lieu (Alcalde, 2011).

Cette méthode utilise la perspective de l'approche communicative de Widdowson (1990), où l'objectif principal était de développer les compétences de communication en reconnaissant l'interdépendance entre la langue et la communication.

Selon Rodriguez (2001), la différence entre les autres méthodologies analysées ci-dessus et celle-ci se trouvait dans le niveau de compétence. Par exemple, pour la méthodologie audio-orale, la priorité était la compétence linguistique, néanmoins, pour l'approche communicative, la priorité était la compétence communicative, c'est-à-dire l'utilisation de la langue. La langue a été définie comme un instrument de communication ou d'interaction sociale.

Selon Gaviria et Faustino (2006), les caractéristiques les plus importantes de cette méthodologie sont:

- La signification des mots se devine à travers le contexte.
- Il n'y a pas de mémorisation des structures grammaticales.
- L'accent est mis sur les fonctions de la langue.
- Pendant le cours, il est permis d'utiliser la langue L1 s'il est nécessaire.
- Le contenu est basé sur les besoins de communication.
- Cette méthode favorise la maîtrise de la communication et emploie la correction grammaticale lorsque les erreurs affectent la communication. La grammaire devient un moyen et pas une fin.

- L'élève se trouve au centre du processus d'apprentissage et l'enseignant est un facilitateur pour qu'ils acquièrent des connaissances.
- L'objectif est le développement des quatre compétences linguistiques de communication de base (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite).

L'approche communicative a joué un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères. Actuellement, cette approche est l'une des plus utilisées dans les écoles pour apprendre une langue étrangère. Cependant, elle n'est pas appliquée d'une manière intégrale parce que la plupart des enseignants ne suivent aucune méthode. Ces enseignants appliquent des éléments de nombreuses approches différentes (Gaviria et Faustino, 2006).

Une autre caractéristique de cette approche est l'utilisation de l'erreur, comme un fait positif afin de stimuler l'apprentissage (Olabarrieta et Medrano, 1988).

2.3. Les activités pour travailler les compétences linguistiques

Pour cette étude, la liste d'activités proposée par Harmer (2012) pour l'enseignement primaire va être utilisée. Jeremy Harmer est un enseignant au Royaume-Uni qui a écrit des livres dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise qui concernent la méthodologie, le matériel de cours et la littérature pour les apprenants.

Dans son livre, Harmer (2012) regroupe les activités par chaque habilité linguistique (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale).

Nous allons commencer par définir le terme d'activité d'apprentissage.

Selon l'Institut Cervantes, par activité d'apprentissage, on entend

“(...) todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

meta o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.)”.⁴

Suite à la révision de la littérature, nous avons sélectionné les activités les plus intéressantes à faire pour améliorer l'apprentissage de chacune des compétences linguistiques dans une langue étrangère.

Par ailleurs, ces activités présentent des manières très variées d'étudier une langue et peuvent donc être liées à différents types d'apprenants. Dans cette partie, les activités seront mises en relation avec la théorie du développement des intelligences multiples de Gardner (1995). Dans toutes les activités, les élèves travaillent sur l'intelligence linguistique. Nous nous concentrerons donc sur les activités qui développent d'autres intelligences différentes.

Bien que les activités aient pour objectif d'enseigner la langue anglaise, elles peuvent être adaptées pour l'enseignement de la langue française.

2.3.1. Activités pour la compréhension orale

Les activités pour la compréhension orale incluent les activités suivantes : prédiction, activités ludiques et utilisation de vidéos.

Prédiction

Selon Harmer (2012), c'est une bonne idée de donner aux élèves l'opportunité de prédire ce qu'ils vont entendre. Cela leur permettra de se préparer et de se souvenir de ce qu'ils savent déjà sur le sujet et le type d'enregistrement.

Avant d'écouter, les élèves peuvent lire les questions et prédire les réponses.

Par ailleurs, l'enseignant peut montrer le vocabulaire du sujet que les élèves vont écouter afin qu'ils comprennent mieux le sens de l'enregistrement sonore.

⁴ Traduction propre : « Toutes les actions que l'apprenant effectue dans le cadre du processus pédagogique qui suit, peut être réalisé dans la classe de langue cible ou ailleurs (à la maison, dans un centre d'auto-apprentissage, dans un laboratoire de langues, etc.) » (Institut Cervantes)

Activités ludiques

- Les élèves écoutent la description d'une image et après ils doivent choisir laquelle des quatre images en papier est la décrite. Cette activité développera *l'intelligence visuelle-spatiale* parce que les élèves devront réfléchir visuellement.

L'enseignant choisit des mots d'un texte et les montre aux élèves. Chaque élève choisit un mot et reste debout. L'enseignant lit le texte à haute voix. Quand l'élève entend le professeur prononcer le mot qu'il a choisi, il doit s'asseoir. Cette activité travaillera *l'intelligence kinesthésique-corporelle* des élèves parce qu'ils appliquent des mouvements corporels afin de réaliser l'activité.

- Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre. Cette activité, comme la première, développera *l'intelligence visuelle-spatiale* parce que les élèves devront réfléchir visuellement.

Utilisation de vidéos

- L'enseignant met une vidéo et l'arrête. Les élèves doivent deviner ce qui va se passer ensuite. Après, l'enseignant montre la fin de la vidéo.
- L'enseignant reproduit une vidéo sans le son. Les élèves doivent deviner ce que disent les personnages.

Dans les deux activités ci-dessus, c'est *l'intelligence visuelle-spatiale* qui sera travaillée parce que les élèves essayeront de représenter des idées à partir de la perception des images et de leur modification.

- L'enseignant reproduit une vidéo pour que les élèves écoutent le son mais sans voir l'image. Ils doivent deviner comment seront les images.
- Les élèves reçoivent une liste des verbes d'une vidéo. Ils doivent regarder la vidéo et les mettre dans le bon ordre (l'ordre dans lequel on entend les verbes dans la vidéo).

2.3.2. Activités pour l'expression orale et la phonétique.

Les activités pour l'expression orale englobent les activités telles que raconter des histoires, le théâtre, activités pour la phonétique (répétition chorale, la moitié de la chorale et répétition individuelle).

Raconter des histoires

- L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie.
- L'enseignant montre à la classe une vidéo, par exemple de YouTube, et l'arrête au milieu. Les élèves doivent imaginer ce qui se passe ensuite. Puis, l'enseignant leur montre toute la vidéo pour voir s'ils avaient raison.

Les deux activités précédentes travailleront *l'intelligence visuelle-spatiale* parce que les élèves réfléchiront à partir des images.

- En groupes de trois, les élèves préparent trois histoires. Une histoire doit être vraie et les deux autres fausses. Ils racontent leurs histoires à la classe et leurs camarades doivent deviner quelle est la vraie histoire. L'intelligence travaillée sera *l'intelligence interpersonnelle* parce que les élèves devront interagir et comprendre les sentiments de leurs camarades afin de découvrir quand ils mentent.

Théâtre

- Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre. Les jeunes étudiants sont généralement heureux de s'impliquer dans le théâtre. Cette activité développera *l'intelligence kinesthésique-corporelle* parce que les élèves appliquent les mouvements corporels pour bien effectuer l'activité. En outre, l'interaction entre les élèves dans les scènes va bénéficier à *l'intelligence interpersonnelle*.

Activités pour la phonétique: répétition

Dans son livre, Harmer (2012) propose pour la répétition de nombreuses activités créatives et différentes des activités traditionnelles, qui peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

La répétition, c'est un moyen d'apprentissage qui est très utilisé par les enseignants de l'école primaire. Nous allons présenter les trois types d'activités de répétition suggérés par Harmer (2012):

- Répétition chorale

Cette répétition permet d'apprendre à prononcer la langue cible en utilisant les sons et l'intonation corrects. Une activité pour toute la classe, que les élèves réalisent tous ensemble, leur donne confiance à chacun individuellement et peut être amusante pour eux.

Pour ce type de répétition, il doit y avoir un modèle à suivre, par exemple, le professeur ou une vidéo. Les élèves peuvent employer des gestes pour établir un rythme clair et essayer de maintenir toute la classe ensemble.

-La moitié de la chorale

Pour réussir cette activité, l'enseignant divise la classe en deux. Chaque partie de la classe répète une phrase différente. Par exemple, le professeur demande à la moitié de la classe de dire une ligne d'un dialogue et puis demande à l'autre moitié de la classe de lire la ligne suivante du dialogue.

-Répétition individuelle

L'enseignant peut utiliser cette activité pour donner aux élèves la possibilité de reproduire un son, un mot ou une phrase. De cette façon, il peut vérifier si l'élève a bien compris la prononciation. Il est beaucoup plus dynamique d'appeler les étudiants dans un ordre aléatoire afin que les élèves fassent plus d'attention parce qu'ils ne savent pas quand ils devront parler.

2.3.3. *Activités pour la compréhension écrite*

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Les activités pour la compréhension écrite comprennent les activités telles que reconstituer le puzzle, compléter l'histoire, répondre aux questions à propos du texte et lire le texte.

Reconstituer le puzzle

- Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre.

Compléter l'histoire

- Chaque élève a un texte différent qui raconte une partie différente de la même histoire. Ils ne peuvent pas montrer leur texte les uns aux autres. Ils doivent demander ce qu'il y a dans les autres textes pour compléter toute l'histoire.

Questions à propos du texte

- L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte.
- L'enseignant donne aux élèves une histoire à lire et leur demande de faire des dessins sur ce sujet. Cette activité permettra également de travailler *l'intelligence visuelle-spatiale* parce qu'à partir de leurs dessins, les élèves seront capables de représenter mentalement des idées.

Lire le texte

- Un/e élève lit un texte devant la classe, ce qui lui permet de montrer comment il/elle a compris le texte.
- Les élèves lisent des phrases en chœur.
- L'enseignant demande aux élèves de choisir leur phrase préférée dans une histoire. Les élèves pratiquent la lecture de cette phrase.

2.3.4. Activités pour l'expression écrite

Les activités pour l'expression écrite incluent les activités suivantes: copier, écriture, écriture spontanée, écrire ensemble, musique et écriture.

Copier

- Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts.
- Les élèves pratiquent l'écriture en écrivant des lettres en l'air. Chaque élève écrit des lettres avec un doigt sur le dos d'un autre enfant qui doit deviner ce qui est écrit. Cette activité appliquera *l'intelligence kinesthésique-corporelle* à travers l'utilisation des mouvements corporels.

Écriture

- Les élèves écoutent des phrases et puis ils doivent les écrire de mémoire.
- L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement.
- L'enseignant utilise des cartes avec des mots et les élèves doivent écrire les mots opposés.

Dans ces deux dernières activités, l'intelligence visuelle-spatiale sera développée parce que les élèves réfléchiront visuellement.

Écriture spontanée

- L'enseignant demande aux élèves d'écrire, de façon spontanée, des idées à propos de quelqu'un en classe, une situation, etc.

Les élèves écrivent ensemble

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

- L'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase et puis, passer le papier à un autre élève pour qu'il ajoute une autre phrase, sans lire ce que son camarade de classe avait écrit précédemment. Quand ils ont fini, ils lisent toute l'histoire qu'ils ont écrite.
- L'enseignant donne aux élèves la première et la dernière ligne d'une histoire et ils doivent écrire ce qui se déroule entre les deux lignes.

Musique et écriture

L'enseignant met de la musique et les élèves doivent écrire des mots qui leur viennent à la tête à propos de cette musique pendant qu'ils l'écoutent. *L'intelligence musicale* sera appliquée avec l'appréciation et la sensibilité de la chanson.

3. ÉTUDE EMPIRIQUE: ENQUÊTE

Pour disposer des données les plus actualisées possibles sur les méthodologies d'enseignement du FLE, nous avons réalisé une enquête aux professeurs qui donnent des cours de français dans les écoles primaires en Navarre.

3.1. Les objectifs, les hypothèses et les questions de recherche

Les objectifs de cette étude sont: 1) connaître mieux le fonctionnement des cours de français à l'école primaire du point de vue des enseignants qui possèdent de l'expérience d'enseignement dans les écoles; 2) contraster la théorie des méthodologies avec la réalité dans les écoles, et finalement 3) découvrir quelles activités sont les plus utilisées et les plus importantes pour réaliser en classe.

Notre hypothèse est qu'aujourd'hui, les enseignants suivent les nouvelles techniques pédagogiques et les méthodologies les plus actuelles parce que la société est en développement continu. Par conséquent, tous les domaines de la société, y compris l'enseignement, devraient être renouvelés. Dans le domaine de l'éducation, le développement est lent et inégal. D'un côté, qu'il y a des

écoles avec des méthodologies très modernes. D'autre côté, il y a aussi des écoles plus traditionnelles ou plus défavorisées. Les écoles avec moins de ressources ont des difficultés à changer les méthodes d'enseignement et par conséquent, leur évolution est considérablement plus lente.

L'objectif de cette étude est de voir à quel point se situe le secteur de l'école primaire en Navarre dans l'enseignement de la langue française. En particulier, nous voulons nous informer sur la gestion et l'organisation des cours de français dans les écoles primaires.

Avant de réaliser l'étude nous avons formulé les questions de recherche suivantes:

- 1) Quelles sont les méthodologies et les activités les plus fréquemment appliquées par les maîtres du primaire en Navarre?
- 2) Quelles sont les activités les plus importantes à faire en classe pour apprendre la langue française, du point de vue des enseignants?
- 3) Quelles ressources ou matériels les enseignants emploient-ils afin de mettre en pratique les activités de classe?

Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi, comme méthode de recherche, l'enquête auprès des maîtres de l'école primaire.

3.2. La méthodologie de recherche

Dans cette partie, nous présentons la méthodologie utilisée pour recueillir les données sur l'enseignement du français à l'école primaire en Navarre. Le contexte et les participants, la méthode de collecte et d'analyse des données, le procédé et l'outil de recherche seront décrits dans les sections qui suivent.

3.2.1. Le contexte et les participants

- *Les écoles primaires*

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Avant de créer l'enquête nous avons cherché des écoles primaires en Navarre qui donnaient des cours de français. Nous avons trouvé 10 écoles que nous avons contactées à travers leurs sites web ou par e-mail.

Il est à noter que notre étude a été réalisée pendant la quarantaine du COVID-19. L'enseignement présentiel a été remplacé par l'enseignement à distance par le biais des TIC, ce qui a présenté de nouveaux défis aux enseignants. Cependant, le taux de réponse a été assez élevé 60%, c'est-à-dire six sur dix écoles contactées ont accepté à répondre au questionnaire. Dans quelques écoles plusieurs maîtres se sont présentés comme volontaires pour participer à notre étude et remplir le questionnaire.

Avant d'analyser les données collectées, il semble nécessaire de décrire le contexte d'enseignement du français dans ces écoles.

Le français est introduit dans ces écoles comme la deuxième langue étrangère (LE2) après l'anglais (LE1) aux moments différents de l'enseignement primaire. La plupart de ces écoles (n=5, 83,3%) commencent à enseigner le français entre la 3^{ème} et la 5^{ème} année, tandis qu'une école (n=1, 16,7%) l'introduit depuis la 1^{ère} année. Ces données sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1. L'année de l'introduction du français dans les écoles primaires.

Années du Primaire	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Nombre des écoles	1		2	2	1	
Pourcentage des écoles	16,7%		33,4%	33,4%	16,7%	

- *Les participants*

Les *participants* représentent un échantillon non probabiliste, car il a été constitué par l'échantillonnage à participation volontaire parmi les enseignants des écoles primaires de Navarre.

Au total huit professeurs ont participé à l'étude: sept femmes (87,5%) et un homme (12,5%).

- *La formation des participants (Q1.1)*

En ce qui concerne la *formation des enseignants*, tous possèdent une combinaison de formation didactique et linguistique. Six enseignants (75%) ont le diplôme d'enseignant de l'école primaire et deux professeurs (25%) ont obtenu une licence.

Par rapport à la formation linguistique en français, deux enseignants (25%) ont obtenu la spécialité de langue française pendant la licence, un enseignant (12,5%) a acquis un Master FLE, trois enseignants (37,5%) ont obtenu des certificats officiels du niveau C1 de l'École des Langues, deux enseignants (25%) ont acquis le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF-C1) et un enseignant (12,5%) le diplôme de langue de l'Alliance Française (DELF-B2).

- *L'expérience d'enseignement des participants (Q1.2)*

En ce qui concerne leur *expérience d'enseignement*, quatre professeurs (50%) ont entre trois et cinq ans d'expérience et l'autre moitié a entre 11 et 17 ans d'expérience d'enseignement. La période d'expérience la plus courte est de 3 ans et la plus longue de 17 ans. Il convient de noter qu'aucun enseignant n'a entre 6 et 11 ans d'expérience.

Quant aux groupes des élèves, six enseignants (75%) ont répondu qu'ils travaillent avec les élèves qui se trouvent entre la troisième et la sixième année de l'école primaire. Les deux autres enseignantes (25%) ont les élèves de la première et la deuxième année de l'école primaire (*Tableau 2*).

Tableau 2. Les groupes des professeurs

Années du Primaire	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Nombre des professeurs	2	2	6	6	6	6
Pourcentage des professeurs	25%	25%	75%	75%	75%	75%

3.2.2. *La méthode de recherche*

La méthode de recherche utilisée dans cette étude est l'enquête par questionnaire qui réunit des données qualitatives et quantitatives. Les sections Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

suivantes présentent l'outil de collecte des données, le procédé et les méthodes d'analyse des données.

3.2.3. *L'outil de collecte des données*

L'outil de collecte des données que nous avons utilisé est un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées à l'échelle Likert de cinq points. D'abord, nous avons sélectionné et traduit de l'anglais en français les activités recueillies dans Harmer (2012). Les activités sélectionnées visent à l'enseignement de la langue anglaise à l'école primaire, mais elles peuvent être appliqués à la langue française. Ces activités ont été discutées dans le Cadre théorique (voir Section 2.3.). Ensuite, les activités les plus intéressantes de notre point de vue ont été utilisées comme items dans notre questionnaire. Le questionnaire a été rédigé et présenté aux participants en français.

Le questionnaire se compose de deux parties :

- La *première partie* contient de courtes questions sur la formation, l'expérience des enseignants et sur la manière de donner leurs cours.
- La *deuxième partie* consiste en une liste d'activités où il est nécessaire d'évaluer la fréquence et l'importance de chaque activité à faire en classe.

L'Annexe 1 présente le modèle du questionnaire que les enseignants ont rempli.

3.2.4. *Le procédé*

Avant de commencer l'enquête, les participants ont été informés en quoi consistait l'étude et que les données obtenues seraient traitées de manière anonyme et confidentielle.

Le *procédé* que nous avons appliqué a été le suivant: après avoir obtenu le consentement préalable des enseignants, les questionnaires leur ont été envoyés par e-mail à la mi-avril 2020. Deux semaines plus tard, au début du mois de mai, nous avons reçu par e-mail les questionnaires remplis. Le taux de réponse a été élevé: finalement, huit sur dix enseignants (80%) ont pu remplir le questionnaire. Afin de préserver l'anonymat des participants et assurer la

confidentialité des données, leurs noms et ceux de leurs écoles ont été remplacés par des codes numériques. Par conséquent, dans la description et l'analyse des données, nous nous référons aux participants comme enseignants, professeurs, maîtres au masculin, sans préciser si sont femmes ou hommes.

3.2.5. Les méthodes d'analyse des données

Les *méthodes d'analyse des données* collectées à l'aide des questionnaires incluent :

- l'analyse du contenu pour les données qualitatives des questions ouvertes de la première partie et
- l'analyse statistique pour les questions fermées à l'échelle Likert de 5 points sur les activités de classe, présentées dans la deuxième partie.

Afin d'accéder aux informations de manière plus visuelle, les réponses ont été présentées en forme de graphiques et diagrammes (voir Section 3.3. Analyse des données).

3.3. Analyse des données

Les données les plus intéressantes obtenues avec l'enquête seront exposées dans les sections qui suivent. Une partie des réponses (Q1.1 et Q1.2) a été présentée dans la Section 3.2.1. pour décrire le contexte et les participants de l'étude.

3.3.1. Les données de la Première partie du questionnaire

- *Le français comme matière de langue étrangère (Q1.3)*

Pour commencer, selon les réponses de tous les participants (100%), dans chaque école le français est enseigné comme la deuxième langue étrangère (LE2).

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Un des participants a souligné que d'habitude, la première langue étrangère (LE1) est l'anglais. Même si le programme d'immersion concerne la langue française, au niveau de bulletins de note, elle est indiquée comme LE2.

- *Les niveaux de français (Q1.4)*

En analysant le niveau de français auquel se trouvent les élèves, sept enseignants (87,5%) indiquent qu'ils se situent entre A1.1 et A1.2 et un enseignant (12,5 %) indique que ses élèves se trouvent aux niveaux entre A1 et A2 (figure 3).

La plupart des élèves ont un niveau A1 parce qu'ils commencent à apprendre la langue française à partir de zéro.

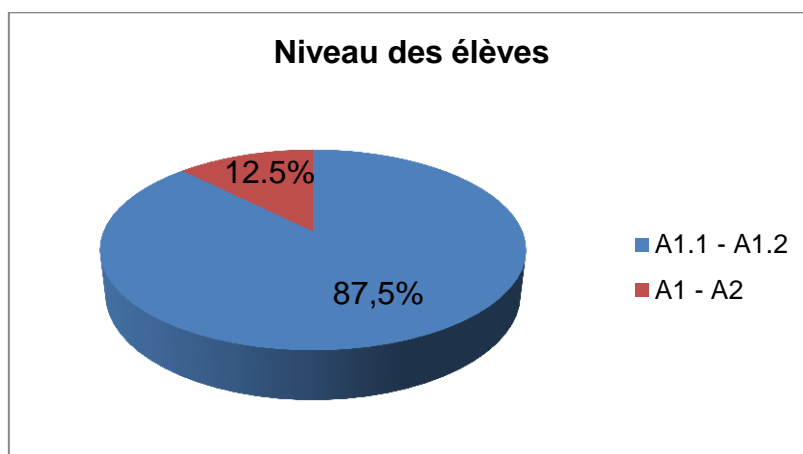


Figure 3. Niveau de français des élèves.

- *La planification des cours (Q1.5)*

Pour planifier leurs sessions, quatre professeurs (50%) sont guidés par des manuels. Deux enseignants (25%) décident avec leur équipe de professeurs de français du même niveau quelles sont les activités à réaliser. Et les deux autres professeurs (25%) travaillent par projets plurilingues.

Tous les enseignants indiquent qu'ils sont libres de modifier et d'adapter les activités.

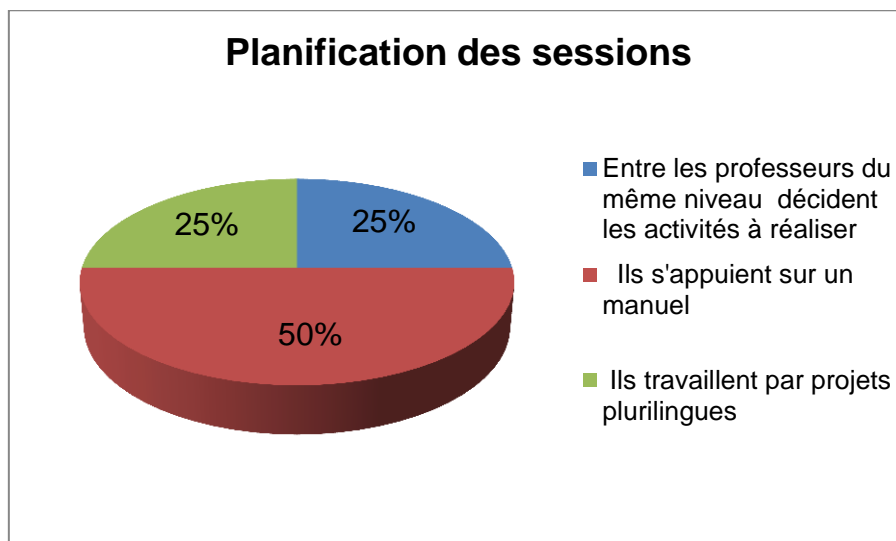


Figure 4. Planification des sessions.

- *Le nombre et la durée des cours (Q1.6)*

Ce sont normalement deux ou trois séances par semaine d'environ 50 minutes, mais, comme un enseignant souligne, à la fin le temps réel de chaque séance est de 35 à 40 minutes.

- *L'organisation des activités de classe (Q1.8)*

En général, les cours sont plus focalisés sur des activités orales, surtout pour écouter et lire à haute voix, mais la partie écrite est aussi travaillée. La plupart des professeurs combinent des sessions théoriques de grammaire avec des sessions plus ludiques d'audio, de dialogue, de jeu, de lecture, etc.

L'exception, c'est un professeur qui travaille par projet plurilingue et par conséquent les élèves ont plus de séances en français.

Concrètement, les élèves ont trois séances de français, deux de sciences en français, deux cours d'arts plastiques en français, et une séance de support de maths en français. Pour les séances de langue française, selon le thème du projet, ils travaillent sur un conte ou une chanson et à partir de ces matériels l'enseignant demande aux enfants de lire, répéter et répondre aux questions de

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

compréhension. Pour finir, ils réemploient le vocabulaire et les structures à travers divers exercices.

- *Les méthodologies utilisées par les participants (Q1.7)*

En ce qui concerne la *méthodologie* que suivent les enseignants, nous avons obtenu un grand nombre de réponses différentes.

Aucun enseignant ne suit une méthodologie particulière, mais beaucoup d'entre eux utilisent des aspects qui sont caractéristiques à l'approche communicative. Par exemple, l'élève est au centre de l'apprentissage, en d'autres termes, ils partent du centre d'intérêt des enfants avec des activités motivantes; les enseignants cherchent à développer les quatre compétences linguistiques de communication de base (l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite) et il est permis d'utiliser la langue maternelle (L1) s'il est nécessaire.

Les professeurs suivent aussi des méthodologies actives telles que les travaux coopératifs ou l'apprentissage par projets. Ils utilisent des jeux de rôle, des chansons, activités de manipulation, des petites pièces de théâtre par groupes, etc. Ces activités sont très intéressantes pour les apprenants kinesthésiques parce qu'ils ont besoin de mouvements corporels.

L'enseignant qui travaille par projets plurilingues souligne que sa méthodologie est plurilingue et intégrale, et que toutes les matières sont en relation pour obtenir un travail final, pour lequel les élèves auront besoin de toutes les compétences travaillées dans chaque matière.

- *Les ressources utilisées en classe (Q1.10)*

Pour réaliser les activités, les ressources les plus utilisées sont le manuel et le livre d'activités, le tableau blanc interactif, les enregistrements sonores, les photocopies et les créations propres.

- *L'organisation des activités de classe (Q1.8)*

En ce qui concerne la manière de travailler les quatre compétences linguistiques (l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et

la compréhension écrite), deux professeurs (25 %) essaient de travailler chaque semaine les quatre compétences. Les autres professeurs (n=6, 75 %) ont indiqué qu'ils ne travaillent pas les quatre compétences de la même manière. Trois de ces derniers enseignants (37,5% du total de 8 professeurs) commencent premièrement par se focaliser sur le travail des compétences orales (compréhension et expression orale).

En outre, deux professeurs (25%) ont dit qu'ils travaillaient plus sur la compréhension orale et écrite. Un professeur a indiqué que sa priorité est la compréhension et expression écrite (12,5 %).

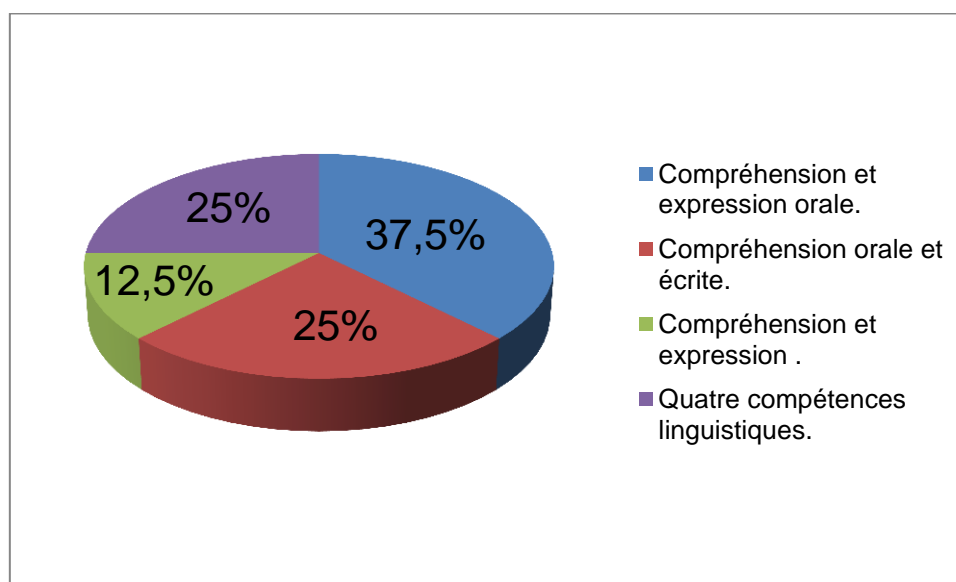


Figure 5. Répartition du temps entre les compétences linguistiques.

- *L'utilisation du français et de l'espagnol en classe (Q1.9)*

Tous les enseignants ont répondu qu'ils parlent français avec leurs élèves, mais ils admettent également la nécessité d'utiliser la langue maternelle (espagnol) à certains moments, par exemple, pour expliquer la grammaire la deuxième fois ou pour les apprenants de la première année qui ont besoin de s'appuyer sur la traduction.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Dans certaines situations, l'utilisation de la langue maternelle de l'étudiant peut être très utile. Elle peut faciliter l'explication de termes difficiles, faciliter la compréhension des consignes pour la réalisation d'une activité, principalement dans les premières étapes de l'apprentissage, ou pour la comparaison des différences et des similitudes entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (LE2). C'est un outil qui, s'il est bien utilisé, peut être puissant et utile (Texidor, Reyes et Cisneros, 2007).

Comme il est mentionné dans le cadre théorique, les méthodologies qui utilisent la langue maternelle pendant les cours sont la méthodologie traditionnelle pour la traduction et l'approche communicative qui le fait en cas de besoin. Les méthodologies qui évitent d'utiliser la langue maternelle pendant les cours sont la méthodologie directe et la réponse physique totale.

Par ailleurs, un professeur a signalé qu'il parle tout le temps en français avec les élèves de la sixième année de l'école primaire. Si les élèves ne comprennent pas, il utilise d'autres mots ou des gestes et, seulement en cas nécessaire, il parle en espagnol. L'utilisation des gestes et des mouvements du corps est un élément caractéristique de la méthodologie de la réponse physique totale. Les mouvements sont utilisés souvent au début de l'apprentissage afin d'assurer la coordination de la parole et de l'action physique.

- *Les devoirs: les tâches à réaliser à la maison (Q1.11)*

En examinant la question si les enseignants donnent aux élèves des tâches à réaliser à la maison, tous les participants affirment que les élèves ont des devoirs, mais il ne s'agit pas d'une grande quantité et les élèves n'en ont pas tous les jours.

Ces tâches consistent généralement à terminer des exercices si les élèves ne les ont pas finis en classe et à étudier les verbes, le vocabulaire et les structures grammaticales qui correspondent à l'unité. D'ailleurs, un enseignant a indiqué que de temps en temps ses élèves doivent préparer de petits projets à la maison.

Ce sont toujours des devoirs qu'ils peuvent réaliser en autonomie et l'objectif est de réviser les contenus travaillés en classe pour renforcer les apprentissages.

- *L'évaluation des élèves (Q1.12)*

La dernière question de la première partie du questionnaire concerne l'évaluation. Tous les enseignants sont d'accord avec l'utilisation des examens comme moyen d'évaluation. Grâce à ces contrôles objectifs, ils vérifient l'acquisition de la grammaire, du vocabulaire et le niveau des compétences linguistiques acquis par les élèves.

Un enseignant a parlé de l'utilisation des rubriques d'évaluation communes à toutes les langues étrangères pour évaluer l'expression orale et écrite et aussi des rubriques d'évaluation concrètes pour chaque projet.

Par rapport aux notes d'évaluation, le travail réalisé au cours du trimestre (la participation, le travail en classe, les devoirs et l'effort) est toujours pris en compte dans le pourcentage d'attitude.

3.3.2. Les données de la Deuxième partie du questionnaire

En ce qui concerne l'analyse des données de la *deuxième partie* du questionnaire, nous mettrons l'accent sur les activités qui sont les plus et les moins utilisées en classe et aussi sur les activités le plus et le moins importantes pour réaliser pendant les sessions, selon le point de vue des enseignants. Il faut mettre en évidence qu'il y a certaines activités qui ont sept réponses au lieu de huit parce qu'un participant a laissé quelques activités sans évaluer.

Dans les graphiques, les activités sont présentées par des chiffres, par exemple : activité, 1, activité 2, etc. Pour identifier chacune des activités, on peut consulter la liste des activités dans le questionnaire (voir Annexe 1).

Afin d'éviter la confusion entre les activités, elles sont identifiées, dans ce travail, par les numéros précédés des sigles des compétences linguistiques :

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

CO pour la compréhension orale, EO pour l'expression orale, CE pour la compréhension écrite et EE pour l'expression écrite.

- *Les activités pour la Compréhension Orale (CO)*

En premier lieu, en commençant par la *compréhension orale*, l'activité que les enseignants ont identifiée comme la plus utilisée pendant leurs cours est l'activité CO-3 « *Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre* », avec une moyenne de 3,5 sur 5 (Figure 6).

Toutes les réponses des professeurs se trouvent entre 3 et 5 (Figure 7), c'est-à-dire qu'ils font l'activité en classe parfois, souvent ou toujours. Le graphique en barres montre les valeurs des enseignants ci-dessous.

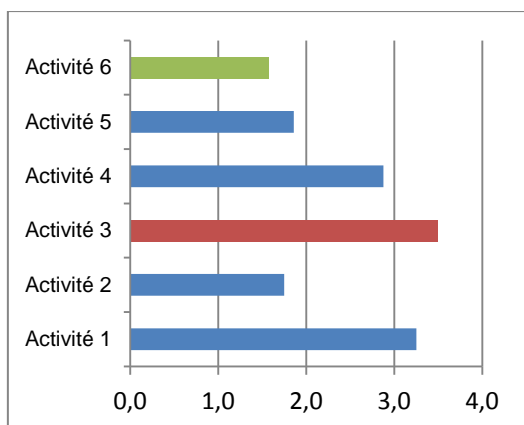


Figure 6. Moyenne de la fréquence CO

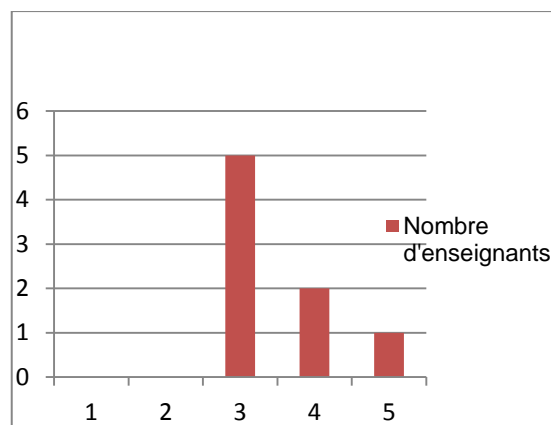


Figure 7. Fréquence de l'activité CO-7

Cette activité CO-3, de la même manière qu'elle est la plus utilisée, est également l'activité considérée comme la plus importante par les enseignants, avec une moyenne de 3,9 sur 5 (Figure 7). Les réponses des participants se situent également entre 3 et 5 d'importance (Figure 8), c'est-à-dire réaliser cette activité pour les enseignants est considéré assez, très et spécialement important.

C'est une activité intéressante pour les apprenants visuels parce que même s'ils ne comprennent pas le sens de certains mots de l'histoire, ils peuvent déduire l'histoire à l'aide des images.

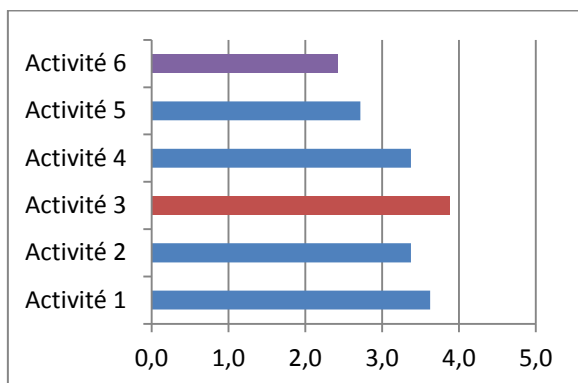


Figure 7. Moyenne de l'importance CO

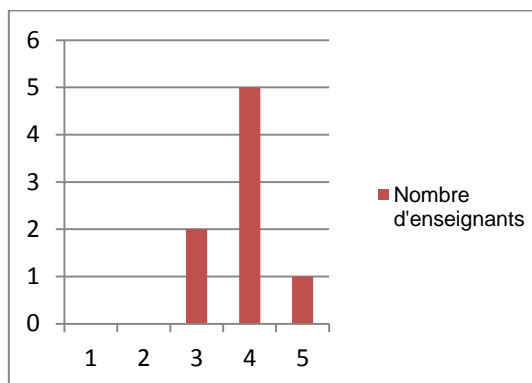


Figure 8 : Importance de l'activité CO-3

Au contraire, en regardant la Figure 6, l'activité que les enseignants ont identifiée comme la moins utilisée pendant leurs cours est l'activité CO-6 : « *Les élèves reçoivent une liste des verbes d'une vidéo. Ils doivent regarder la vidéo et les mettre dans le bon ordre (l'ordre dans lequel on entend les verbes dans la vidéo)* », avec une moyenne de 1,6 sur 5.

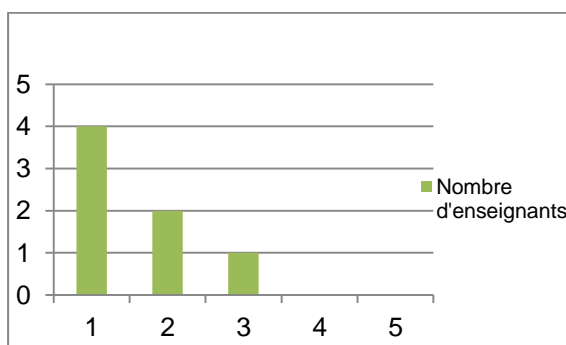


Figure 9. Fréquence de l'activité CO-6

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Quant à la fréquence d'utilisation de cette activité pendant les sessions, les réponses des enseignants sont très similaires parce que quatre sur sept professeurs (57,14%) ont indiqué qu'ils n'ont jamais réalisé cette activité en classe, deux professeurs (28,57%) l'ont utilisé rarement et un professeur (14,29%) l'utilise parfois (Figure 9).

De la même manière que cette activité est la moins utilisée, elle est également considérée comme la moins importante par les enseignants avec une moyenne de 2,4 sur 5. Les réponses des participants se situent entre 1 et 3 d'importance, c'est-à-dire pour les enseignants réaliser cette activité représente entre aucune, peu ou assez d'importance (Figure 10).

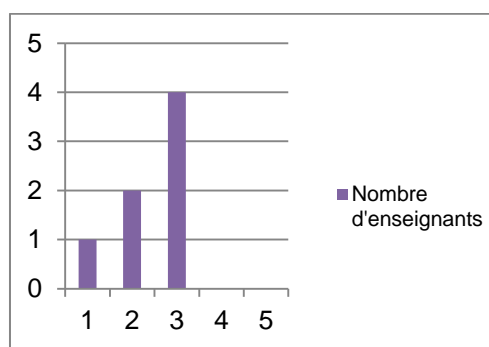


Figure 10. Importance de l'activité CO-3

La valeur assez basse en termes de fréquence et d'importance peut être due à un manque de ressources pour la réaliser et surtout à la difficulté de trouver une vidéo appropriée.

Les activités pour l'Expression Orale (EO)

En second lieu, en analysant les réponses à propos des trois activités de l'expression orale, l'activité que les enseignants ont identifiée comme la plus utilisée pendant leurs cours est l'activité EO-3 « Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre », avec une haute moyenne de 4,3 sur 5 (Figure 11).

Les réponses des professeurs se sont réparties de la façon suivante: un enseignant fait l'activité rarement, deux professeurs font l'activité très souvent

et quatre professeurs font l'activité toujours. Le graphique en barres montre les réponses des enseignants (Figure 12).

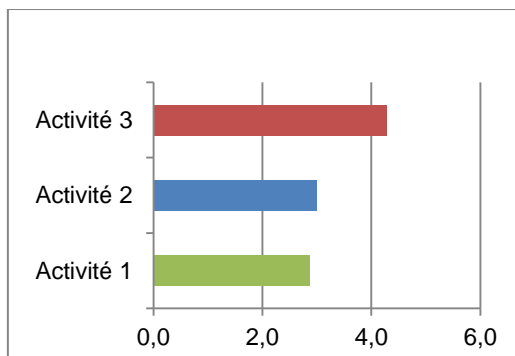


Figure 11 : Moyenne de la fréquence EO

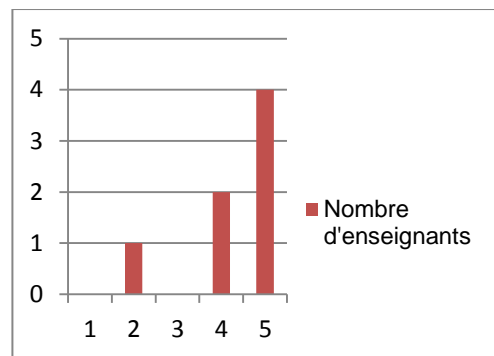


Figure 12. Fréquence de l'activité EO-6

De la même manière que cette activité est la plus utilisée, elle est également l'activité considérée comme la plus importante par les enseignants, avec une haute moyenne de 4,1 sur 5 (Figure 13). Les réponses des participants se situent également entre 4 et 5 d'importance, c'est-à-dire réaliser cette activité pour les enseignants est très ou spécialement important (Figure 14).

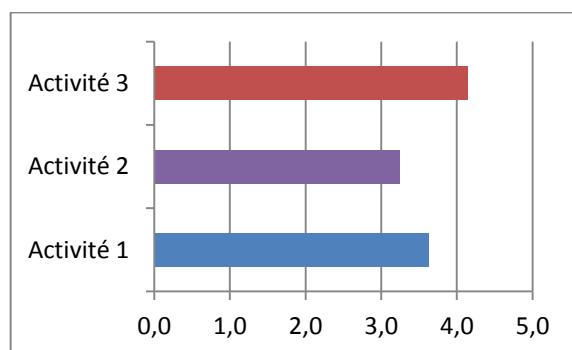


Figure 13 : Moyenne de l'importance EO

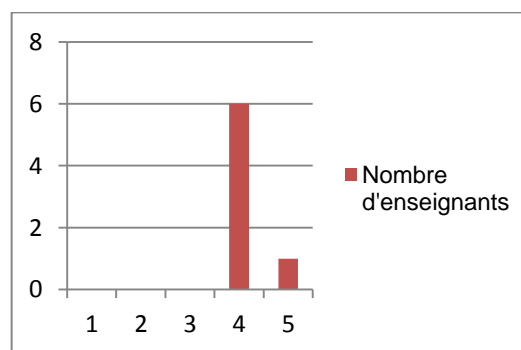


Figure 14. Fréquence de l'activité EO-3

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Le fait que cette activité soit si bien ponctué en termes de fréquence et d'importance peut être dû au fait que la représentation de scènes de théâtre motive et attire fortement l'attention des élèves.

C'est une bonne activité pour les apprenants kinesthésiques parce que, comme il a été mentionné dans le cadre théorique (voir Section 2.2.), ils apprennent plus facilement en faisant des activités physiques. Et quand ils font du théâtre, ils doivent se déplacer.

D'un autre côté, la Figure 11 met en évidence que l'activité indiquée par les enseignants comme la moins utilisée pendant leurs cours est l'activité EO-1 : « *L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie* ». Cependant, la fréquence de l'utilisation de cette activité est assez élevée, avec une moyenne de 2,9 sur 5.

La moyenne pour cette activité (EO-1) est la plus basse, mais comme le montre la Figure 15, les réponses des enseignants sont très variées. Elles sont réparties entre toutes les fréquences allant de 1 (jamais) à 5 (toujours). Cela veut dire qu'il y a des enseignants qui n'ont jamais réalisé cette activité et puis la fréquence augmente progressivement dans l'utilisation de cette activité jusqu'à atteindre les valeurs de 4 (souvent) et 5 (toujours).

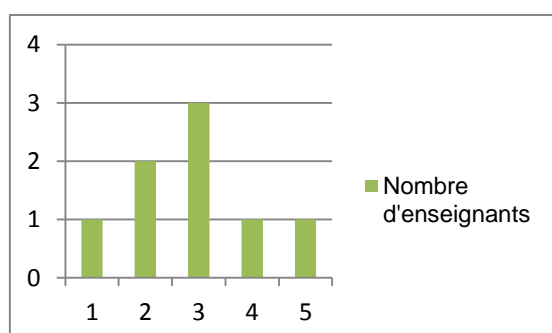


Figure 15. Fréquence de l'activité EO-1

De la même manière que cette activité (EO-1) est la moins utilisée, elle est également considérée par les enseignants comme la moins importante, avec une moyenne de 2,4 sur 5. Les réponses des participants se situent entre les valeurs 1 et 3 d'importance. Donc, pour la plupart des enseignants cette activité représente aucune, peu ou assez d'importance.

Cela peut être dû au fait que cette activité pourrait être difficile pour les élèves qui commencent à étudier le français. Par contre, les élèves des niveaux plus avancés pourraient réaliser cette activité avec des notions de base et avec des images simples.

Contrairement aux activités de la compréhension orale, l'activité de l'expression orale la moins utilisée par les enseignants ne correspond pas à l'activité dont la réalisation en classe est la moins importante. Comme le montre la Figure 14, l'activité la moins importante du point de vue des enseignants est l'activité EO-2: « *L'enseignant montre à la classe une vidéo, par exemple de YouTube, et l'arrête au milieu. Les élèves doivent imaginer ce qui se passe ensuite. Puis, l'enseignant leur montre toute la vidéo pour voir s'ils avaient raison* ». Elle atteint la moyenne de 3,3 sur 5. Cette moyenne n'est pas basse, ce qui signifie que cette activité est assez importante à réaliser en classe. Cependant, les deux autres activités sont considérées comme plus importantes que celle-ci.

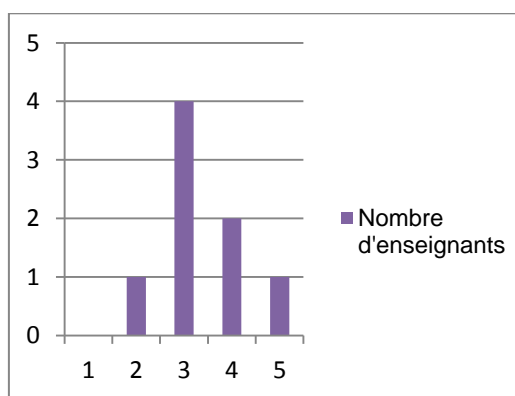


Figure 14. Importance de l'activité EO-2

- *Les activités pour la Compréhension Écrite*

En troisième lieu, en analysant les réponses par rapport aux activités de la *compréhension écrite*, l'activité que les enseignants ont identifiée comme la plus utilisée pendant leurs cours est l'activité CE-3 « *L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte.* », avec une moyenne de 3,9 sur 5 (Figure 15). Comme la *Figure 14* montre, toutes les réponses se situent entre les fréquences 3 et 5, et la plupart d'entre elles (62,5%) se trouvent au numéro 4, ce qui semble indiquer que les enseignants utilisent cette activité souvent.

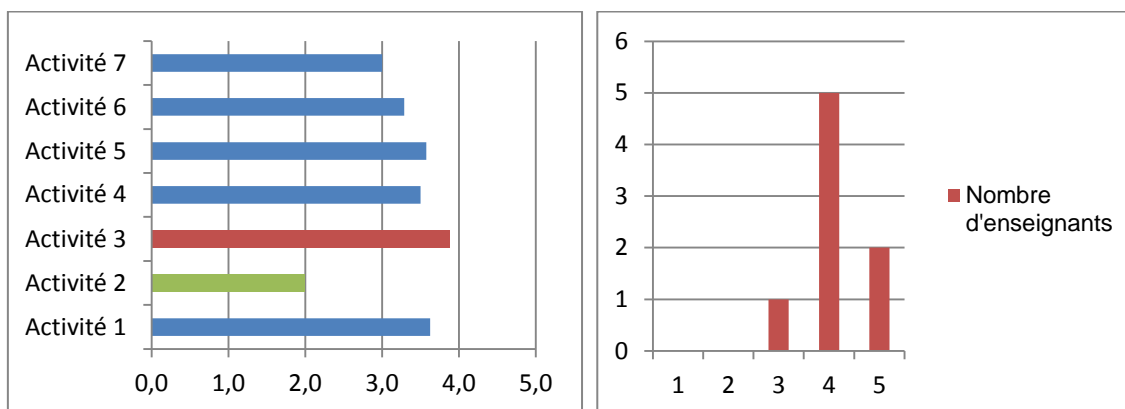


Figure 15. Moyenne de la fréquence CE **Figure 16.** Fréquence de l'activité CE-3

En effet, il s'agit de l'activité la plus typique et la plus classique qu'on utilise depuis longtemps pour vérifier si les élèves ont compris le texte.

Néanmoins, l'activité CE-3 ne correspond pas à l'activité la plus importante, selon les enseignants (Figure 16). La moyenne la plus élevée (4 sur 5) de l'importance des activités de compréhension écrite correspond à l'activité CE-1: «*Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre.*».

Toutes les réponses se situent entre les numéros 3 et 5, avec la moyenne de 4 sur 5 (Figures 17 et 18). En d'autres termes, les participants considèrent qu'il est très important de réaliser cette activité en classe.

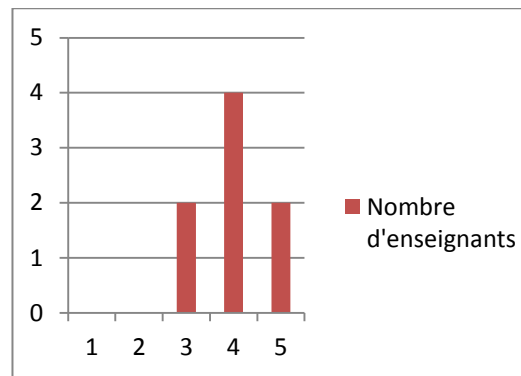
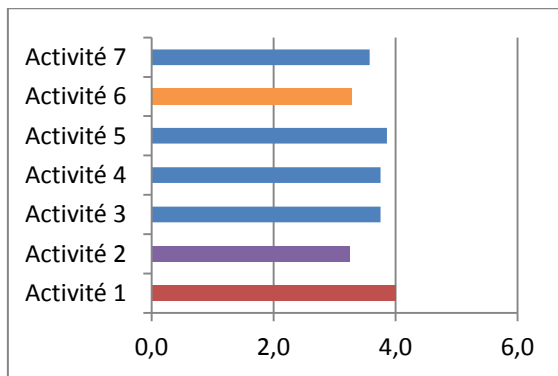


Figure 17. Moyenne de l'importance CE **Figure 18.** Importance de l'activité CE- 1

Cette activité CE-1 est généralement incluse dans les exercices de lecture compréhensive parce que c'est une des techniques qui permettent d'améliorer la compréhension de la lecture et de pratiquer la capacité à ordonner les éléments du texte. L'un des avantages de pratiquer cette activité pourrait être stimulée les capacités de déduction. Par déduction, les élèves pourraient arriver à comprendre l'ordre d'événements narrés dans l'histoire.

Par ailleurs, en regardant la Figure 15, l'activité que les enseignants ont identifiée comme la moins utilisée pendant leurs cours est l'activité CE-2: « *Chaque élève a un texte différent qui raconte une partie différente de la même histoire. Ils ne peuvent pas montrer leur texte les uns aux autres. Ils doivent demander ce qu'il y a dans les autres textes pour compléter toute l'histoire.* », avec une moyenne de 2 sur 5.

La cause pourrait être le fait que la plupart des enseignants travaillent avec des élèves qui viennent de commencer à apprendre le français et, par conséquent, cette activité peut être très difficile pour eux, car beaucoup d'élèves n'ont pas encore de compétences écrites.

La plupart des enseignants (n=7, 87,5%) ont marqué les numéros 1 ou 2, c'est-à-dire qu'ils ne l'utilisaient jamais ou très rarement, à l'exception d'un enseignant (12,5%) qui a indiqué la fréquence de l'utilisation 5 (toujours) (Figure 19). Cela peut s'expliquer par le fait que ce dernier enseignant travaille avec des élèves de la sixième année de l'école primaire. En outre, selon la première partie du questionnaire, c'était le seul participant dont les élèves se situaient entre les niveaux A1 et A2, tandis que tous les autres enseignants ont

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

indiqué que leurs élèves se situaient au niveau A1. Donc, cette activité CE-2 est utilisée plutôt avec les élèves qui ont le niveau de français plus haut.

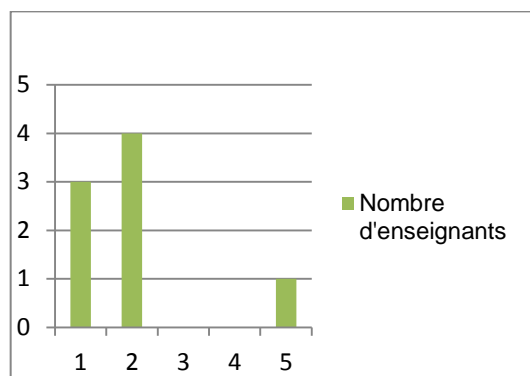


Figure 19. Fréquence de l'activité CE-2

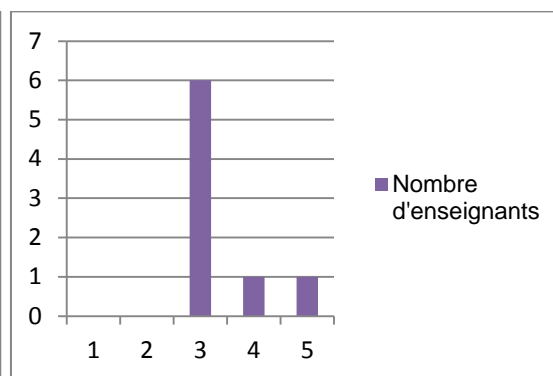


Figure 20. Importance de l'activité CE-2

De la même manière que l'activité CE-2 est la moins utilisée, elle est l'une des deux activités les moins notées en termes d'importance par les enseignants, avec une moyenne de 3,3 sur 5 (Figure 17).

Les réponses des participants se situent entre 3 et 5 pour l'importance (Figure 20), c'est-à-dire que bien que ce soit l'activité la moins importante pour les participants, cela ne signifie pas que les enseignants ne la considèrent pas importante. Simplement, les autres activités ont une importance supérieure.

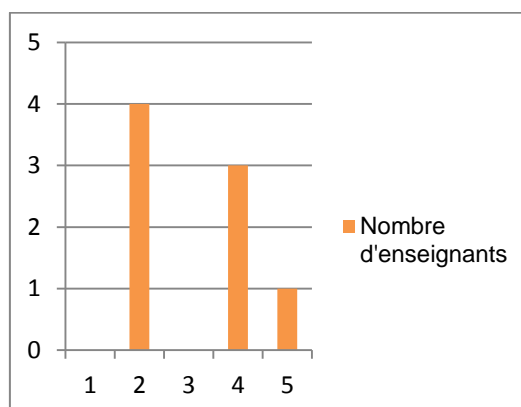


Figure 21. Importance de l'activité CE-6

L'autre activité qui a la même moyenne d'importance (3,3 sur 5) est l'activité CE-6 «*Les élèves lisent des phrases en chœur*» (Figure 17). D'après les données collectées, la moitié des participants (50%) l'utilise rarement, tandis l'autre moitié l'utilise souvent (25%) ou toujours (25%). Ce résultat pourrait être

dû au fait que leurs classes sont assez nombreuses, comme certains enseignants l'ont souligné dans la première partie du questionnaire. Par conséquent, ils auraient des difficultés pour réaliser cette activité avec tous les élèves à la fois et aussi pour les corriger.

- *Les activités pour l'Expression Écrite*

En dernier lieu, en analysant les réponses par rapport aux activités de *l'expression écrite*, deux activités sont les plus utilisées, avec une moyenne de 3,6 sur 5 (Figure 22):

- l'activité EE-1 : « *Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts* » et
- l'activité EE-4 : « *L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement* ».

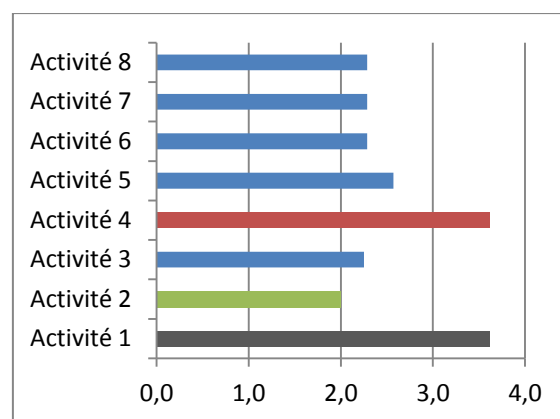


Figure 22. Moyenne de la fréquence EE

L'activité EE-1 est réalisée depuis très longtemps, par exemple, dans la méthodologie traditionnelle quand les élèves utilisaient des cahiers pour les traductions. La Figure 23 montre que tous les élèves des enseignants interrogés utilisent le cahier. Il peut être utilisé pour noter de nouveaux concepts grammaticaux, de nouveaux mots et expressions de vocabulaire, qui seront

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

après étudiés par les élèves pour l'examen, etc. C'est une bonne activité pour les élèves qui apprennent de manière théorique.

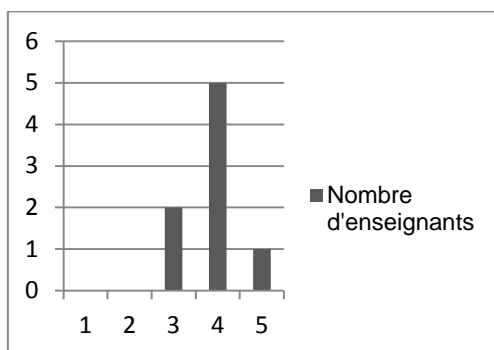


Figure 23. Fréquence de l'activité EE-1

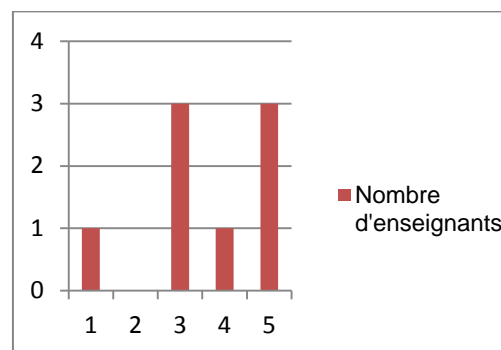


Figure 24. Fréquence de l'activité EE-4

D'autre part, l'activité EE-4 est plus moderne et, à l'exception d'un enseignant (n=1, 12,5%) qui a indiqué qu'il ne l'avait jamais réalisée, les autres (n=7, 87,5%) indiquent une fréquence élevée de l'utilisation de cette activité (Figure 24).

L'utilisation des cartes graphiques (EE-4) est une très bonne activité qui facilite notamment l'apprentissage aux apprenants visuels. Comme il est mentionné dans le cadre théorique, les élèves de ce type apprennent plus facilement quand ils peuvent voir de nouveaux concepts par écrit ou à travers une image.

Il faut souligner que pour cette activité il doit y avoir une attitude proactive de la part de l'enseignant, parce qu'il doit créer les ressources nécessaires pour que les élèves puissent comprendre le nouveau vocabulaire présenté à travers des images ou des représentations graphiques (comme dans la méthodologie directe).

L'activité la moins utilisée par les enseignants est l'activité EE-2: « *Les élèves pratiquent l'écriture en écrivant des lettres en l'air. Chaque élève écrit des lettres avec un doigt sur le dos d'un autre enfant qui doit deviner ce qui est écrit* ». Elle atteint une moyenne de 2 sur 5, avec un écart-type de 1,9.

Comme le montre la Figure 25, les réponses des participants sont très dispersées entre les deux extrêmes. Six professeurs (75%) ont déclaré qu'ils n'ont jamais réalisé cette activité et, en revanche, les deux autres (15%) ont déclaré qu'ils font l'activité toujours.

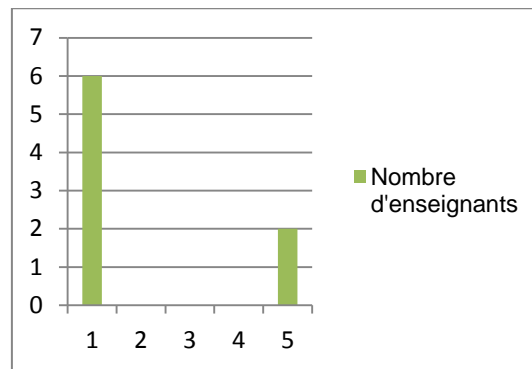


Figure 25. Fréquence de l'activité EE-2

La plupart ne l'ont jamais faite, peut-être parce que c'est une activité pour les plus petits, quand ils apprennent à écrire, ou parce qu'avec un grand groupe il est très difficile de contrôler l'exécution adéquate de cette activité. C'est une bonne activité pour les apprenants kinesthésiques parce qu'il est nécessaire d'utiliser les mouvements du corps.

L'activité EE-1 est non seulement l'une des plus utilisées, elle est également considérée comme la plus importante par les enseignants, avec une moyenne de 3,9 sur 5. La Figure 27 montre que tous les enseignants sont d'accord sur la grande importance de cette activité.

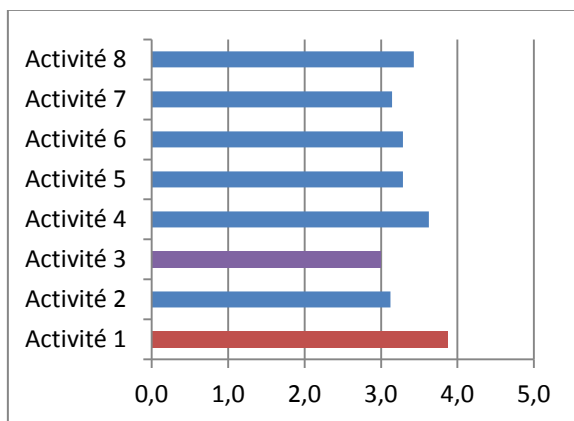


Figure 26. Moyenne d'importance EE

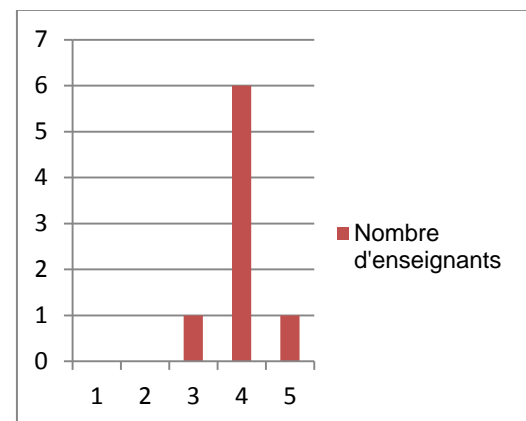


Figure 27. Importance de l'activité EE-1

D'autre part, l'activité la moins importante, selon les participants, est l'activité EE-3: « Les élèves écoutent des phrases et puis ils doivent les écrire de mémoire ».

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Cela peut être expliqué par le fait qu'actuellement, les nouvelles méthodologies, comme la méthodologie directe, la réponse physique totale ou l'approche communicative, essaient d'éviter l'apprentissage par cœur des élèves.

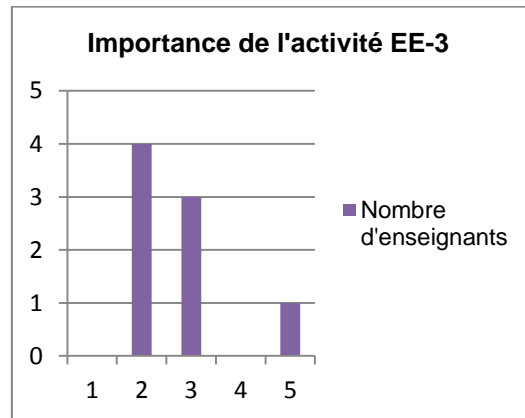


Figure 28. Importance de l'activité EE-3

Le Tableau 28 ci-dessous présente les valeurs de fréquence et d'importance pour toutes les activités évaluées par les enseignants dans le questionnaire (Annexe 1). Les valeurs de la *Fréquence* sont : 1-jamais, 2-rarement, 3-parfois, 4-souvent, 5-toujours. Les valeurs de l'*Importance*: 1-aucune importance, 2-peu d'importance (pour utiliser 1-2 fois), 3-assez d'importance (pour réaliser parfois), 4-très importante (pour réaliser souvent), 5-spécialement importante (pour réaliser toujours).

Tableau 29. La fréquence et l'importance des activités

COMPRÉHENSION ORALE	FRÉQ.	IMPORT.
1. Les élèves écoutent la description d'une image et après ils doivent choisir laquelle des quatre images en papier est la décrite.	3,3	3,6
2. L'enseignant choisit des mots d'un texte et les montre aux élèves. Chaque élève choisit un mot et reste debout. L'enseignant lit le texte à haute voix. Quand l'élève entend le professeur prononcer le mot qu'il a choisi, il doit s'asseoir.	1,8	3,4
3. Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre.	3,5	3,9
4. L'enseignant met une vidéo et l'arrête. Les élèves doivent deviner ce qui va se passer ensuite. Après, l'enseignant montre la fin de la vidéo.	2,9	3,4
5. L'enseignant reproduit une vidéo sans le son. Les élèves doivent deviner ce que disent les personnages.	1,9	2,7
6. Les élèves reçoivent une liste des verbes d'une vidéo. Ils doivent regarder la vidéo et les mettre dans le bon ordre (l'ordre dans lequel on entend les verbes dans la vidéo).	1,6	2,4
EXPRESSION ORALE	FRÉQ.	IMPORT.
1. L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie.	2,9	3,6
2. L'enseignant montre à la classe une vidéo, par exemple de YouTube, et l'arrête au milieu. Les élèves doivent imaginer ce qui se passe ensuite. Puis, l'enseignant leur montre toute la vidéo pour voir s'ils avaient raison.	3,0	3,3
3. Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre.	4,3	4,1
COMPRÉHENSION ÉCRITE	FRÉQ.	IMPORT.
1. Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre.	3,6	4,0
2. Chaque élève a un texte différent qui raconte une partie différente de la même histoire. Ils ne peuvent pas montrer leur texte les uns aux autres. Ils doivent demander ce qu'il y a dans les autres textes pour compléter toute l'histoire.	2,0	3,3
3. L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte.	3,9	3,8
4. L'enseignant leur donne une histoire à lire et leur demande de faire des dessins sur ce sujet.	3,5	3,8
5. Un/e élève lit un texte devant la classe, ce qui lui permet de montrer comment il/elle a compris le texte.	3,6	3,9
6. Les élèves lisent des phrases en chœur.	3,3	3,3
7. L'enseignant demande aux élèves de choisir leur phrase préférée dans une histoire. Les élèves pratiquent la lecture de cette phrase.	3,0	3,6

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

EXPRESSION ÉCRITE	FRÉQ.	IMPORT.
1. Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts.	3,6	3,9
2. Les élèves pratiquent l'écriture en écrivant des lettres en l'air. Chaque élève écrit des lettres avec un doigt sur le dos d'un autre enfant qui doit deviner ce qui est écrit.	2,0	3,1
3. Les élèves écoutent des phrases et puis ils doivent les écrire de mémoire.	2,3	3,0
4. L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement.	3,6	3,6
5. L'enseignant demande aux élèves d'écrire, de façon spontanée, des idées à propos de quelqu'un en classe, une situation, etc.	2,6	3,3
6. L'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase et puis, passer le papier à un autre élève pour qu'il ajoute une autre phrase, sans lire ce que son camarade de classe avait écrit précédemment. Quand ils ont fini, ils lisent toute l'histoire qu'ils ont écrite.	2,3	3,3
7. L'enseignant donne aux élèves la première et la dernière ligne d'une histoire et ils doivent écrire ce qui se déroule entre les deux lignes.	2,3	3,1
8. L'enseignant met de la musique et les élèves doivent écrire des mots qui leur viennent à la tête à propos de cette musique pendant qu'ils l'écoutent.	2,3	3,4

3.4. Résultats

Grâce aux données obtenues par l'enquête, si nous regardons le Tableau 29, qui indique la moyenne des points des enseignants pour chaque activité, nous pouvons répondre aux deux premières questions de recherche.

- *Question de recherche 1: Quelles sont les méthodologies et les activités les plus fréquemment appliquées par les maîtres du primaire en Navarre?*

La méthodologie la plus utilisée (Q1.7) par les participants de l'enquête est l'approche communicative, avec la combinaison des éléments des autres méthodologies.

Nous avons constaté que les activités *les plus utilisées* par les enseignants sont les suivantes :

- *Compréhension orale* : « Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre ».
 - *Expression orale* : « Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre ».
 - *Compréhension écrite* : « L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte ».
 - *Expression écrite* : « Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts » et « L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement ».
- *Question de recherche 2: Quelles sont les activités les plus importantes à faire en classe pour apprendre la langue française, du point de vue des enseignants?*

Les enseignants ont indiqué que les activités les plus importantes à faire en classe pour apprendre la langue française sont :

- *Compréhension orale* : « Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre ».
 - *Expression orale* : « Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre ».
 - *Compréhension écrite* : « Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre ».
 - *Expression écrite* : « Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts ».
- *Question de recherche 3: Quelles ressources ou matériels les enseignants emploient-ils afin de mettre en pratique les activités de classe?*

Comme nous l'avons mentionné dans l'analyse des données de la première partie du questionnaire (Q1.10), les ressources les plus utilisées par les enseignants pour les activités de classe incluent : le manuel avec le livre d'activités, le tableau blanc interactif, les enregistrements sonores, les photocopies et les ressources de leur propre élaboration.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

La section suivante discute les résultats obtenus dans l'étude empirique.

3.5. Discussion

Après avoir analysé toutes les données des enseignants interrogés, nous pouvons dire qu'actuellement les enseignants de l'école primaire dans le contexte de la Navarre ne se focalisent pas sur une méthodologie particulière, ni l'appliquent entièrement. Les enseignants prennent certains aspects de différentes méthodologies et les utilisent pour leurs classes. Ce constat reflète la tendance observée par Gaviria et Faustino (2006).

De toutes les méthodologies qui ont été présentées dans le cadre théorique, la méthodologie la plus utilisée, selon les participants de l'enquête, est l'approche communicative. Les activités réalisées en classe incluent les éléments suivants de cette approche: elles sont basées sur les intérêts des élèves, les enseignants évitent que leurs élèves génèrent des apprentissages par cœur, on peut utiliser la langue maternelle s'il est nécessaire et les activités utilisées par les professeurs favorisent le développement des quatre compétences linguistiques.

Bien que les enseignants commencent par se focaliser sur certaines compétences concrètes, ils n'arrêtent pas de travailler sur les autres compétences mais dans une moindre mesure. À la fin, l'objectif est de développer les quatre compétences linguistiques, en accord avec la loi espagnole de l'éducation LOMCE (2013) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (MCER, 2002).

Quant à l'utilisation de la langue maternelle des élèves en classe, les enseignants semblent unanimes avec Texidor, Reyes et Cisneros (2007) que L1 est un outil important et incontournable pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

La plupart des activités qui ont obtenu les meilleures valeurs en termes d'importance et de fréquence sont celles qui sont destinées aux élèves kinesthésiques et visuels. Cela peut être lié à l'utilisation très répandue des méthodologies actives par les enseignants où les élèves réalisent de différents

projets, des scènes de théâtre, des jeux de rôle, etc. En accord avec Harmer (2012), les enseignants doivent être capables de motiver les élèves dans les activités. Si les professeurs impliquent activement les étudiants à participer ou excitent leur curiosité, il est fort probable que les élèves restent intéressés par l'activité.

En outre, il faut mettre en évidence que les activités pratiques qui travaillent des aspects de la vie réelle sont actuellement de plus en plus effectuées au lieu d'activités théoriques. La plupart des enseignants sont d'accord avec Harmer (2012) que les enfants réagissent souvent bien aux activités qui se concentrent sur leur vie et leurs expériences.

Les enseignants sont également d'accord avec Harmer (2012) en signalant que les activités doivent être courtes parce que la capacité d'attention d'un enfant et sa volonté de rester engagé dans une activité sont souvent assez réduites.

En ce qui concerne les activités de Harmer (2012) que les enseignants ont évaluées, il y en a certaines qui n'ont jamais été réalisées par les enseignants. Ce fait peut être dû au manque de ressources, de temps ou de niveau des élèves.

Concrètement, un professeur a signalé qu'il avait trouvé difficile d'évaluer l'importance des activités proposées dans la deuxième partie du questionnaire.

D'une part, le principal obstacle est que les élèves n'avaient que deux sessions de 45 minutes par semaine et que le professeur n'avait pas le temps de faire beaucoup de choses qu'il aurait aimé faire.

D'autre part, avec le thème de l'expression écrite, ce n'est pas qu'il ne trouvait pas ces activités importantes mais un peu « irréalisables », en raison du niveau de ses élèves. Les exercices d'écriture sont plus simples et beaucoup plus guidés. Ce sont des phrases courtes, toujours avec un modèle qui peut aider les élèves. Cependant, les élèves n'atteignent pas encore un niveau adéquat pour les activités où ils puissent écrire très librement.

La révision de la littérature, l'analyse des données recueillies dans l'étude empirique, les commentaires et les réflexions des enseignants et nos propres

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

réflexions nous amènent à formuler des conclusions et des recommandations pour l'enseignement du français à l'école primaire.

4. IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Après avoir réalisé la révision de la littérature et l'enquête, nous avons obtenu des résultats qui semblent avoir des implications didactiques qui pourraient être utiles pour les enseignants de français comme langue étrangère à l'école primaire. Ces implications concernent l'attention à la diversité des élèves par le biais des activités provenant des méthodologies distinctes mais adaptées à chaque contexte.

- *Diversité et combinaison des méthodologies*

Comme nous l'avons vu dans notre étude, les enseignants tendent à combiner de différentes méthodologies au lieu d'en choisir une. Il en va de même pour les activités et les ressources.

Afin de rendre les leçons de français plus intéressantes et motivantes pour les élèves du primaire, les enseignants peuvent intégrer des éléments de différentes méthodologies en combinant des activités variées de façon créative.

En outre, la diversité des activités et des ressources multimodales permet d'embrasser tous les types d'apprenants, en tenant compte de leurs différences individuelles.

En intégrant les méthodologies et les activités variées, les enseignants peuvent faciliter l'apprentissage aux élèves, car de cette manière, l'enseignement répond mieux aux nécessités de chaque apprenant.

- *Choix et adaptation des activités pour les cours*

Les étudiants en formation et les enseignants expérimentés pourraient utiliser ce travail afin de générer des idées pour leurs cours. Ils pourraient

sélectionner des activités présentées en s'appuyant sur les opinions des enseignants et les adapter à leur propre contexte.

Dans cette section, nous allons examiner également les activités considérées par les enseignants comme importantes, mais qui sont utilisées rarement. Étant donné leur importance pour l'enseignement, nous présentons ci-dessous comment on peut modifier ces activités afin d'en profiter mieux en classe.

Parmi les activités visant à la *compréhension orale*, se trouve l'activité CO-2: *«L'enseignant choisit des mots d'un texte et les montre aux élèves. Chaque élève choisit un mot et reste debout. L'enseignant lit le texte à haute voix. Quand l'élève entend le professeur prononcer le mot qu'il a choisi, il doit s'asseoir»*. Cette activité a obtenu une moyenne de 3,4 sur 5 pour son importance (entre «assez» et «très» importante), tandis que, sa moyenne de la fréquence est 1,8 sur 5 (entre «jamais» et «rarement»).

Nous pouvons faire quelques modifications de cette activité afin d'augmenter la fréquence de son utilisation. Par exemple, on peut choisir des mots qui appartiennent à une petite comptine et au lieu d'écouter l'enseignant, les élèves peuvent écouter la comptine et suivre les mêmes règles pour s'asseoir. Les enfants aiment bien écouter de la musique et avec ce changement, l'activité pourrait attirer plus l'attention des élèves.

En ce qui concerne *l'expression orale*, il peut se démarquer l'activité EO-1: *«L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie»*.

D'après son importance, cette activité a obtenu une moyenne de 3,6 sur 5 (entre «assez» et «très» importante). Par contre, la moyenne de sa fréquence est 2,9 sur 5 (entre «rarement» et «parfois»).

Afin d'augmenter la fréquence de l'utilisation de cette activité, nous pouvons faire des modifications, par exemple, en diminuant le niveau de difficulté. Au lieu d'élaborer une histoire oralement, les élèves peuvent dire les mots qui leur viennent à la tête quand ils regardent les images et vérifier s'il y a des coïncidences entre les réponses.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

En analysant les activités pour la *compréhension écrite*, nous nous focalisons sur l'activité CE-7: « *L'enseignant demande aux élèves de choisir leur phrase préférée dans une histoire. Les élèves pratiquent la lecture de cette phrase* ».

En termes d'importance pour l'appliquer en classe, cette activité a obtenu une moyenne de 3,6 sur 5 (entre «assez» et «très» importante). En revanche, la moyenne de la fréquence de réaliser cette activité pendant les cours est plus basse, avec une valeur de 3 sur 5 («parfois»).

Une modification pour augmenter la fréquence de l'utilisation pourrait être la suivante: au lieu de choisir une phrase dans une histoire, on peut choisir dans le dictionnaire un mot dont l'élève ne connaît pas le sens et s'entraîner à lire la définition. Après, l'élève pourra lire le mot et la définition à ses camarades. Grâce à cette activité, l'élève pourra apprendre le sens du mot qu'il ne connaissait avant, et aussi pratiquer la compréhension de la lecture.

Par rapport à *l'expression écrite*, on peut considérer l'activité EE-8: «*L'enseignant met de la musique et les élèves doivent écrire des mots qui leur viennent à la tête à propos de cette musique pendant qu'ils l'écoutent*».

Après avoir analysé toutes les réponses des enseignants, cette activité a obtenu une moyenne de 3,4 sur 5 (entre «assez» et «très» importante). Néanmoins, la moyenne de la fréquence de la réalisation de cette activité pendant les cours est 1,8 sur 5 (entre «jamais» et «rarement»).

La modification proposée pour augmenter la fréquence de l'utilisation de cette activité, au lieu d'écrire les mots qui leur viennent à la tête: l'enseignant pourrait donner aux élèves une consigne à propos de ce qu'ils peuvent écrire, (par exemple, quel est le sentiment du personnage, combien de personnages apparaissent, où sont-ils, etc.). De cette manière, à l'aide de la consigne, les élèves vont probablement écrire davantage sur le papier.

En conclusion, il est à noter que tous les participants de notre étude ont souligné que pendant les cours, l'élève est au centre de l'apprentissage et que l'enseignant joue le rôle de guide. Il semble donc nécessaire de réaliser

des activités où l'élève observe, compare, expérimente, réfléchit et prend des décisions.

Comme la motivation est un des facteurs les plus importants pour l'apprentissage, les activités devraient être suffisamment attractives afin d'intéresser les élèves.

Il serait aussi recommandable que les enseignants créent des activités variées pour essayer de répondre à la diversité des élèves et à leur développement intégral. De cette manière, il sera possible de rendre l'enseignement de plus en plus individualisé.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras haber concluido el presente trabajo de fin de grado y haber respondido a mis preguntas de investigación planteadas inicialmente, puedo decir que he alcanzado los objetivos propuestos para dicho trabajo, puesto que he podido conocer mejor el funcionamiento y la gestión de las clases de francés en primaria y contrastar la teoría de las metodologías y de las actividades de clase con la realidad de los colegios.

En este trabajo hemos examinado la evolución de distintas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia, las características y los estilos de aprendizaje del alumnado, así como diferentes actividades que se podrían utilizar para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en francés en educación primaria.

Además, se realizó una encuesta a docentes de educación primaria de francés que imparten clases en colegios de Navarra. Posteriormente se analizaron y se compararon los datos obtenidos con los descritos en la literatura.

Una de las limitaciones de este estudio es el carácter de la muestra. Es una muestra no representativa y no probabilística, puesto que consiste de un número reducido de voluntarios. Este estudio se realizó con ocho docentes, por lo tanto, no podemos generalizar los datos y los resultados obtenidos para todos los docentes de francés de la educación primaria. Sin embargo, se podría considerar este estudio como un primer acercamiento a este tema. Podemos hacernos una idea de las tendencias actuales respecto a la enseñanza del idioma francés en las escuelas de primaria de Navarra.

Durante el proceso de realización de la encuesta, las limitaciones que tuvimos se debieron principalmente a la crisis sanitaria de COVID-19 que nos impidió realizar las entrevistas con los profesores de manera presencial. De este modo se podría haber obtenido mucha más información de cada uno de los docentes.

Además, se redujo el número de participantes en la encuesta, ya que, había más colegios y profesores con los que ya nos habíamos puesto en contacto y que estaban interesados en responder al cuestionario. Sin embargo, finalmente con la nueva situación sanitaria algunos de ellos no pudieron participar en el estudio por distintas razones (debido a problemas personales, exceso de trabajo, falta de tiempo, etc.). A pesar de ello, la tasa de respuesta ha sido muy satisfactoria para los estudios de este tipo: un 80%.

Quisiéramos aprovechar este espacio para expresar nuestra gratitud a todos los centros, sus equipos directivos y a todos los docentes de francés que han dedicado su tiempo para compartir sus experiencias y reflexiones con nosotros. Gracias a todos ellos, este estudio se ha hecho realidad.

Tanto en nuestro estudio como en el contexto de su realización durante la cuarentena por el COVID-19, se ha evidenciado que las nuevas metodologías cada vez tienen más peso en la educación y que los docentes apuestan por ellas.

Están surgiendo continuamente nuevos métodos de enseñanza con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos teniendo en cuenta cada vez más sus diferencias individuales. De esta manera, en el futuro se podrá ofrecer una enseñanza individualizada real que responda a las necesidades de cada alumno.

Para los futuros estudios podría ser interesante reunir las experiencias, reflexiones y sugerencias del mayor número de docentes que enseñan francés en la educación primaria en Navarra. Esto permitiría agrupar las actividades por cursos y/o por ciclos de la educación primaria.

Como se ha visto en este estudio, toda la investigación o una parte podría llevarse a cabo por medio de las nuevas tecnologías. Se podría utilizar, por ejemplo, el correo electrónico o Drive para compartir los cuestionarios y las videoconferencias para las entrevistas personales.

Los resultados de éste y de otros estudios podrían ser presentados a los participantes como un recurso para la formación continua e intercambio de buenas prácticas en el aula.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

Esperamos que este trabajo sea útil tanto para los docentes en formación como para los docentes que llevan años trabajando en la enseñanza. Este trabajo podría facilitarles algunas orientaciones acerca de las actividades que se puede utilizar en clase de francés en primaria, así como acerca de su valoración por parte de los docentes que han participado en nuestro estudio.

RÉFÉRENCES

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, (6), 9-24.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, (24), 560-567.
- Blanchet, P. (2000). Panorama des méthodologies en didactique des langues. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=KEm36iMgavc>
- Cortés, J. A. N. (2009). Política y programas lingüísticos en la Unión Europea. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 31-44.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Informe estratégico sobre la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo: lanzamiento del nuevo ciclo (2008-2010) Mantener el ritmo del cambio*. Bruselas. (COM/2007/803).
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- De Deus Pinheiro, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de Humanidades*, 23(1), 47-56.
- Dörnyei, Z. et Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Felder, R. M. et Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gaviria, F. H. et Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Lenguaje*, (34), 217-250.
- Gil, F. J. M. (2007). La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: El caso del francés. *En-clave pedagógica*, 9(1).
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0EzjBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&>

[dq=Grosjean,+F.+\(2015\).+Parler+plusieurs+langues:+le+monde+des+bilingues.+Paris:+Albin+Michel.&ots=Ck8gy_QzTN&sig=mlrXwmt3d8Vq-Uu1AQpYONJiDvM#v=onepage&q&f=true](https://doi.org/10.1017/S0022268915000000)

Harmer, J. (2012). *Teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Honey, P. et Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Maltarić, A. (2013). *Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère* (Doctoral dissertation). Université de Zagreb, Zagreb.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional. (MCER).

Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, (17), 235-47.

Olabarrieta, T. et Medrano, M. A. P. (1988). Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de un idioma extranjero. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 109-116.

Pérez Vázquez, E. (2006). *Aplicación del Método Directo desde las Nuevas Perspectivas de Enseñanza* (Memoria de Master ELE). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Biblioteca virtual redELE. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:96747934-6dd0-4153-899b-48ca549fce7b/2008-bv-09-25perez-vazquez-pdf.pdf>

Porrás-Loyola, D. (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua* (Bachelor's thesis). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño.

Puren, C. et Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 341-359.

Les activités pour l'enseignement du français à l'école primaire.

- Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Seara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), 139-161.
- Rouco, M. D. M. V. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (4), 185-200.
- Sad, P.J. et Sheldon, N.I.E. (1969). *An investigation of the Experimental French Programme at Bedford and Allenby Public Schools*. Toronto: Toronto Board of Education.
- Sánchez, M. Á. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 4.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
- Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D. et Cisneros Reyna, H. (2007). El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Educación Médica Superior*, 21(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300003
- Vivas, B. N. (2017). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V. et Rose, D. J. (1992). "Show and tell" in the gymnasium revisited: Developmental differences in modelling and verbal rehearsal effects on motor skill learning and performance. *Research quarterly for exercise and sport*, 63(3), 292-301.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, R. M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, (9), 63-68.

ANNEXES

Annexe 1: questionnaire

**ENQUÊTE AUX MAÎTRES D'ÉCOLE
QUI ENSEIGNENT LE FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE
AUX ÉLÈVES DU PRIMAIRE**

École :

PREMIÈRE PARTIE

Merci de répondre aux questions suivantes:

<p>1. Quelle est votre formation pour être professeur de français à l'école primaire ?</p>
<p>2. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français à l'école primaire? À quels niveaux? Dans quelles écoles (privées, publiques, ...) ?</p>
<p>3. Le français est enseigné dans votre école comme langue étrangère 1 (LE1) ou comme langue étrangère 2 (LE2) ?</p>
<p>4. À quel niveau de français (selon le Cadre Commun) se trouvent les élèves de vos classes?</p>

<p>5. Comment planifiez-vous une séance ? Suivez-vous un manuel, pouvez-vous décider des activités ?</p>
<p>6. Comment est organisée chaque session de français ? (de combien du temps disposez-vous, comment distribuez-vous le temps...)</p>
<p>7. Suivez-vous une méthodologie spécifique ou des aspects de quelques méthodologies pour l'enseignement primaire? Quelles sont vos méthodes ?</p>
<p>8. Travaillez-vous de la même manière les quatre compétences linguistiques (l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite) ou vous vous focalisez sur une concrètement? Quel est le poids de chaque compétence linguistique? Combien du temps de cours consacrez-vous à chaque compétence ?</p>

9. Pendant le cours, essayez-vous de parler en français ?
10. Quelles ressources utilisez-vous pour donner les cours à l'école primaire?
11. Est-ce que les élèves ont des tâches à réaliser à la maison ? À quelle fréquence? Quels sont les contenus?
12. Comment évaluez-vous les élèves ?

DEUXIÈME PARTIE

Cette partie contient une liste d'activités de classe. Veuillez évaluer la fréquence et l'importance d'utilisation de ces activités. Merci de mettre une croix X dans la colonne qui correspond à un nombre de 1 à 5 (du minimum 1 au maximum 5).

Dans la section « Fréquence », il faut indiquer:

- 1 si vous n'avez **jamais** utilisé cette activité.
- 2 si vous l'utilisez **rarement**.
- 3 si vous l'utilisez **parfois**.
- 4 si vous l'utilisez **souvent**.
- 5 si vous l'utilisez **toujours**.

Dans la section « Importance », il faut mettre:

- 1 si vous pensez que cette activité n'a **aucune** importance pour la réaliser en classe.
- 2 si cette activité a **peu** d'importance, pour la réaliser **une ou deux fois** en classe.
- 3 si cette activité pourra être **assez** importante pour la réaliser **parfois** en classe.
- 4 si cette activité pourra être **très** importante pour la réaliser **souvent** en classe.
- 5 si cette activité est **spécialement** importante pour la réaliser **toujours** en classe.

ACTIVITÉ	FRÉQUENCE					IMPORTANCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
COMPRÉHENSION ORALE										
1. Les élèves écoutent la description d'une image et après ils doivent choisir laquelle des quatre images en papier est la décrite.										
2. L'enseignant choisit des mots d'un texte et les montre aux élèves. Chaque élève choisit un mot et reste debout. L'enseignant lit le texte à haute voix. Quand l'élève entend le professeur prononcer le mot qu'il a choisi, il doit s'asseoir.										
3. Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre.										
4. L'enseignant met une vidéo et l'arrête. Les élèves doivent deviner ce qui va se passer ensuite. Après, l'enseignant montre la fin de la vidéo.										
5. L'enseignant reproduit une vidéo sans le son. Les élèves doivent deviner ce que disent les personnages.										
6. Les élèves reçoivent une liste des verbes d'une vidéo. Ils doivent regarder la vidéo et les mettre dans le bon ordre (l'ordre dans lequel on entend les verbes dans la vidéo).										
EXPRESSION ORALE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie.										
2. L'enseignant montre à la classe une vidéo, par exemple de YouTube, et l'arrête au milieu. Les élèves doivent imaginer ce qui se passe ensuite. Puis, l'enseignant leur montre toute la vidéo pour voir s'ils avaient raison.										
3. Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre.										

COMPRÉHENSION ÉCRITE	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre.											
2. Chaque élève a un texte différent qui raconte une partie différente de la même histoire. Ils ne peuvent pas montrer leur texte les uns aux autres. Ils doivent demander ce qu'il y a dans les autres textes pour compléter toute l'histoire.											
3. L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte.											
4. L'enseignant leur donne une histoire à lire et leur demande de faire des dessins sur ce sujet.											
5. Un/e élève lit un texte devant la classe, ce qui lui permet de montrer comment il/elle a compris le texte.											
6. Les élèves lisent des phrases en chœur.											
7. L'enseignant demande aux élèves de choisir leur phrase préférée dans une histoire. Les élèves pratiquent la lecture de cette phrase.											
EXPRESSION ÉCRITE	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts.											
2. Les élèves pratiquent l'écriture en écrivant des lettres en l'air. Chaque élève écrit des lettres avec un doigt sur le dos d'un autre enfant qui doit deviner ce qui est écrit.											

3. Les élèves écoutent des phrases et puis ils doivent les écrire de mémoire.																				
4. L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement.																				
5. L'enseignant demande aux élèves d'écrire, de façon spontanée, des idées à propos de quelqu'un en classe, une situation, etc.																				
6. L'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase et puis, passer le papier à un autre élève pour qu'il ajoute une autre phrase, sans lire ce que son camarade de classe avait écrit précédemment. Quand ils ont fini, ils lisent toute l'histoire qu'ils ont écrite.																				
7. L'enseignant donne aux élèves la première et la dernière ligne d'une histoire et ils doivent écrire ce qui se déroule entre les deux lignes.																				
8. L'enseignant met de la musique et les élèves doivent écrire des mots qui leur viennent à la tête à propos de cette musique pendant qu'ils l'écoutent.																				

Annexe 2: Seconde partie du questionnaire rempli par un des enseignants

ACTIVITÉ	FRÉQUENCE					IMPORTANCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
COMPRÉHENSION ORALE										
1. Les élèves écoutent la description d'une image et après ils doivent choisir laquelle des quatre images en papier est la décrite.				x					x	
2. L'enseignant choisit des mots d'un texte et les montre aux élèves. Chaque élève choisit un mot et reste debout. L'enseignant lit le texte à haute voix. Quand l'élève entend le professeur prononcer le mot qu'il a choisi, il doit s'asseoir.	x							x		
3. Les élèves écoutent une histoire et remettent des images dans le bon ordre.			x						x	
4. L'enseignant met une vidéo et l'arrête. Les élèves doivent deviner ce qui va se passer ensuite. Après, l'enseignant montre la fin de la vidéo.			x						x	
5. L'enseignant reproduit une vidéo sans le son. Les élèves doivent deviner ce que disent les personnages.			x					x		
6. Les élèves reçoivent une liste des verbes d'une vidéo. Ils doivent regarder la vidéo et les mettre dans le bon ordre (l'ordre dans lequel on entend les verbes dans la vidéo).	x						x			
EXPRESSION ORALE										
1. L'enseignant donne aux élèves des photos de quatre situations et leur demande d'élaborer oralement une histoire qui les relie.			x						x	
2. L'enseignant montre à la classe une vidéo, par exemple de YouTube, et l'arrête au milieu. Les élèves doivent imaginer ce qui se passe ensuite. Puis, l'enseignant leur montre toute la vidéo pour voir s'ils avaient raison.			x						x	
3. Les élèves réalisent de petites scènes de théâtre.				x					x	

COMPRÉHENSION ÉCRITE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Les élèves doivent trouver comment remettre les parties d'un texte dans le bon ordre.				x					x	
2. Chaque élève a un texte différent qui raconte une partie différente de la même histoire. Ils ne peuvent pas montrer leur texte les uns aux autres. Ils doivent		x						x		

demander ce qu'il y a dans les autres textes pour compléter toute l'histoire.										
3. L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions sur le texte.				x			x			
4. L'enseignant leur donne une histoire à lire et leur demande de faire des dessins sur ce sujet.			x					x		
5. Un/e élève lit un texte devant la classe, ce qui lui permet de montrer comment il/elle a compris le texte.			x					x		
6. Les élèves lisent des phrases en chœur.	x						x			
7. L'enseignant demande aux élèves de choisir leur phrase préférée dans une histoire. Les élèves pratiquent la lecture de cette phrase.	x							x		
EXPRESSION ÉCRITE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Les élèves ont un cahier dans lequel ils écrivent les mots et les phrases qu'ils ont découverts.				x					x	
2. Les élèves pratiquent l'écriture en écrivant des lettres en l'air. Chaque élève écrit des lettres avec un doigt sur le dos d'un autre enfant qui doit deviner ce qui est écrit.	x						x			
3. Les élèves écoutent des phrases et puis ils doivent les écrire de mémoire.	x						x			
4. L'enseignant utilise des cartes graphiques qui ont un dessin d'un côté et le mot correspondant de l'autre. Le maître montre le dessin aux élèves et ils doivent écrire le mot qui correspond à l'image. Après, l'enseignant				x				x		

retourne les cartes et les élèves vérifient s'ils ont écrit le mot correctement.										
5. L'enseignant demande aux élèves d'écrire, de façon spontanée, des idées à propos de quelqu'un en classe, une situation, etc.	x								x	
6. L'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase et puis, passer le papier à un autre élève pour qu'il ajoute une autre phrase, sans lire ce que son camarade de classe avait écrit précédemment. Quand ils ont fini, ils lisent toute l'histoire qu'ils ont écrite.	x								x	
7. L'enseignant donne aux élèves la première et la dernière ligne d'une histoire et ils doivent écrire ce qui se déroule entre les deux lignes.	x								x	
8. L'enseignant met de la musique et les élèves doivent écrire des mots qui leur viennent à la tête à propos de cette musique pendant qu'ils l'écoutent.	x								x	