

FRANCÉS

M^a Oguiomar AUGUSTO GANDUL

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET
LES TICE: ETWINNING POUR
L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE

TFG 2015



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

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

***LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LES TICE:
ETWINNING POUR L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE***

M^a Oguiomar AUGUSTO GANDUL

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

M^a Oguiomar Augusto Gandul

Título / Izenburua

La perspective actionnelle et les TICE: eTwinning pour l'enseignement-apprentissage du FLE

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

Ana GAINZA TEJEDOR

Departamento / Saila

Filología y Didáctica de la lengua (francés)

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2014/2015

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

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-psico-pedagógicos; 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* me permitió desde el comienzo de la carrera dirigir mi interés personal por las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo. Considero que son una herramienta esencial en la formación de los alumnos aunque, en ocasiones, no se aprovechen todos los beneficios que éstas ofrecen por no contar con el tiempo necesario o por temor al fallo tecnológico. En este caso, las TIC son el hilo conductor del TFG a través de la enseñanza-aprendizaje de francés como lengua extranjera. Como veremos más adelante, nos centraremos en una plataforma web llamada eTwinning que permite trabajar de manera colaborativa a nivel europeo y que fomenta el uso de los recursos tecnológicos tanto por parte del profesorado como del alumnado.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla esencialmente en la tercera parte del trabajo. En ella, realizo una propuesta didáctica creando un proyecto a desarrollar a través de la plataforma eTwinning con el fin de demostrar que ésta constituye una herramienta TIC idónea para desarrollar el enfoque activo (perspectiva orientada a la acción que adopta el *Marco Común Europeo de Referencia, MCER*, en la enseñanza de las lenguas extranjeras). Sin embargo, mi formación didáctica no sólo ha influido en mis conocimientos sobre programación, sino que este módulo está muy presente en las diferentes partes del TFG, incluido el marco teórico. Principalmente, han sido las asignaturas de didáctica de la lengua francesa e inglesa las que me hicieron conocer de primera mano el *MCER*, documento oficial que recoge el enfoque orientado a la acción del que hablo. Tal y como explicaré más adelante, el estudio del mismo ha sido el impulsor de la elección del tema.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido comprobar de primera mano cuán motivador puede llegar a ser el aprendizaje de una lengua extranjera si se acompaña con las TIC. Ésta fue otra de las ideas de partida para guiar y centrar el tema del trabajo.

Por último, el módulo *optativo* por las lenguas extranjeras (he completado mi formación con las menciones de francés e inglés) es el que me ha llevado a elegir el tema general y centrarlo en la enseñanza-aprendizaje de francés.

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007 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 “Conclusiones y cuestiones abiertas” así como el preceptivo resumen que aparece en el siguiente apartado.

Resumen

Este trabajo fin de grado recoge un análisis del enfoque activo propuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. Del mismo modo, hemos investigado las razones por las cuales éste debería ser tenido en cuenta en la enseñanza de las lenguas extranjeras en educación primaria. Además, hemos estudiado el uso de las TIC en este contexto y cómo su presencia nos posibilita la ejecución de este enfoque. Por otro lado, hemos tratado el caso de eTwinning como el medio adecuado para trabajar la competencia digital de profesores y alumnos y que cumple las características necesarias para desarrollar el enfoque activo en un contexto real. Finalmente, hemos hecho una propuesta didáctica del mismo dentro de un proyecto y empleando las TIC con el objetivo de demostrar que eTwinning es compatible con este enfoque.

Palabras clave: enfoque activo; MCER; eTwinning; TIC; primaria.

Abstract

This end of degree project aims an analyse of the action-oriented approach suggested by the *Common European Framework or Reference for Languages (CEF)*. In addition, we have been investigating the reasons why it should be taken into account in primary second language teaching-learning. Moreover, we have been studying the use of the ICT present in this context and how they could improve the execution of this approach. Besides, we have been dealing with eTwinning (as the appropriate procedure in order to work the digital competence of teachers and students) which attempts the main characteristics due to the fact that it can help to develop this approach in a real context. Finally, we have created an eTwinning project based on it and claiming the use of ICT so as to demonstrate that both are suitable.

Keywords: action-oriented approach; CEF; eTwinning; ICT; primary.

Résumé

Ce travail fin d'études est un rapport de la perspective actionnelle proposée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*. Nous avons développé

les raisons par lesquelles cette perspective devrait être tenue en compte dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. De plus, nous avons aussi parlé de l'emploi des TICE dans ce contexte particulier et comment grâce à elles nous pouvons la mettre en pratique. Ensuite, nous traitons le cas d'eTwinning (comme l'environnement qui permet aux élèves et aux enseignants de travailler la compétence digitale) et qui répond aux besoins pour replacer la perspective actionnelle dans un milieu réel. Finalement, nous avons créé un projet en suivant cette perspective et l'emploi des TICE afin de prouver qu'il est compatible avec la perspective actionnelle.

Mots clés : perspective actionnelle ; CECR ; eTwinning ; TICE ; primaire.

Plan

Introduction

Antécédents, objectifs et problématique	3
1. CECR et perspective actionnelle	5
1.1. Le CECR	5
1.1.1 Le cadre dans la société européenne	6
1.1.2 La perspective proposée par le CECR	6
1.2 La perspective actionnelle	6
1.2.1 La dimension collective des actions selon le CECR	7
1.3 La PA et l'éducation informationnelle	8
1.4 Différences entre l'apprentissage par tâches et la perspective actionnelle	8
1.5 Caractéristiques de la perspective actionnelle	9
1.6 Avantages offerts par la perspective actionnelle	11
1.7 La PA et les TICE	12
2. eTwinning	14
2.1 eTwinning et la perspective actionnelle	14
2.2 Qu'est-ce qu'eTwinning ?	14
2.3 Qu'est-ce qu'un projet eTwinning ?	15
2.4 Avantages apportés	16
2.5 Comment rédiger un projet ?	16
2.6 Fondement pédagogique d'eTwinning	18
2.6.1 La dimension européenne	18
2.6.2 L'emploi des TICE	19
2.6.3 Le travail en collaboration	19
2.7 Expérience personnelle sur eTwinning	19
3. Projet eTwinning	22
3.1 Justification du projet	22
3.1.1 Justification du projet avec la PA	23
3.2 Structure du projet	23
Conclusiones y cuestiones abiertas	
Références	
Bibliographie	
Annexes	
Annexe 1	
Annexe 2	

INTRODUCTION

Dans le présent mémoire fin d'études, intitulé *La perspective actionnelle et les TICE : eTwinning pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, nous allons développer le sujet de la perspective actionnelle (désormais PA) dans les cours de langues de l'école primaire (6 à 12 ans).

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas le FLE), nous pouvons trouver de différents types de ressources. Dans ce travail nous allons aborder les ressources technologiques centrées sur l'éducation (TICE).

De plus, en tant qu'enseignants, nous devons replacer la pratique éducative dans le contexte réel, qui est caractérisé par les technologies de l'information et communication, donc, numérique. Les lois éducatives des différents pays (*Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* en Espagne ou le *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* en France) incluent la compétence digitale et elles nous encouragent à travailler ces habilités digitales des élèves de manière transversale.

Nous avons pu vérifier que le fait d'inclure la PA et les TICE dans les cours est un effort supplémentaire pour l'enseignant, mais, qu'en même temps, apporte des bénéfices comme nous pourrions le constater par le présent TFG.

Pour commencer avec l'étude de la perspective actionnelle, nous avons rédigé un cadre théorique qui correspond avec la première partie du mémoire. De cette manière, nous allons présenter brièvement le *Cadre Européen Commun de Référence* afin d'approfondir sur ses objectifs et caractéristiques. Après, nous avons analysé la PA et les avantages qu'elle nous offre.

Ensuite, nous avons fait une recherche pour étudier de différentes ressources TICE qui pourraient être compatibles avec la PA. En effet, nous avons considéré qu'eTwinning est l'outil idéal pour développer les idées présentes dans le CECR. C'est, donc, dans la deuxième partie du travail dont nous analysons cette ressource web qui nous permet de travailler de manière collaborative, les bénéfices qu'il peut nous apporter aux professeurs et aux élèves, les indications qu'il faut suivre pour rédiger un projet, mon expérience personnelle, etc.

Afin de montrer qu'eTwinning et la perspective actionnelle sont conciliables et qu'ils partagent de caractéristiques, nous avons créé une proposition didactique d'un projet du FLE.

Finalement, dans la dernière partie, rédigée en espagnol, j'ai réuni toutes les conclusions auxquelles je suis arrivée avec ce mémoire. En effet, le fait d'inclure la perspective suppose un effort ajouté au travail de l'enseignant mais qui est récompensé par de différentes raisons que nous allons traiter dans cette section.

ANTÉCÉDENTS, OBJECTIFS ET QUESTIONS

- **ANTÉCÉDENTS**

En ce qui concerne la perspective actionnelle, sa présence dans les différents pays de l'Europe est conditionnée par les caractéristiques éducatives de pays membres. L'origine officielle de cette perspective est la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECR) en 2001.

Dans notre cas particulier, en Espagne, nous pouvons trouver des idées partagées par le CECR et la loi éducative officielle (*Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE 2014). Par exemple, en ce qui concerne la culture de la langue cible, les traditions, les fêtes, l'intérêt à communiquer avec des enfants francophones, etc.

Personnellement, j'ai vécu des expériences de stages dans des écoles (en Espagne et en France) et j'ai pu constater que la présence de la perspective actionnelle dans les cours de langues était itinérante. J'ai suivi des cours en didactiques de langues étrangères (français et anglais) aussi dans les deux pays. Toujours, les enseignants nous ont montré l'importance de la connaissance du CECR car il peut nous aider avec la différenciation des niveaux et le type d'activités indiquées à chacun d'entre eux. Ces situations sont les raisons pour lesquelles je me suis décidé à l'inclure dans cette recherche pour mieux la connaître et pour étudier comment est que l'on peut la travailler dans les cours.

Depuis 2001, nous pouvons trouver de différentes recherches sur la perspective actionnelle. Certains auteurs, comme Puren, l'ont analysée en fonction des changements sociaux. Afin de faire cela, nous allons l'étudier par rapport au contexte réel de l'année 2015.

- **OBJECTIFS**

Le principal objectif de ce mémoire fin d'études est de montrer que le fait d'inclure la perspective actionnelle dans les cours de français langue étrangère est très positif dans la formation des élèves. Cependant, c'est un effort ajouté au travail de l'enseignant. Serait-il toujours profitable ? Quels en seraient les avantages qui en découlerait ?

- **PROBLÉMATIQUE**

La question que nous devons nous poser est la suivante : si nous voulons inclure la perspective actionnelle dans nos cours de langues, comment est-ce que nous pouvons le faire en prenant en compte les besoins des élèves et du contexte réel ?

Dans l'ère de la communication, la compétence numérique est présente dans les écoles. Donc, comment est-ce que nous pouvons intégrer la PA avec les TICE ?

Nous avons trouvé un outil qui peut se compléter avec la perspective actionnelle. Il s'agit d'eTwinning. Nous expliciterons plus loin la raison de ce choix.

1. CECR ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Comme nous avons déjà dit sur l'introduction, nous allons traiter le sujet des TICE et la perspective actionnelle. Mais, pour analyser cette dernière, nous allons parler, en premier lieu, du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, document officiel où elle apparaît.

1.1 Le CECR

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner et évaluer* (désormais CECR) est un document publié par la Commission Européenne en 2001. C'est le produit final d'un processus commencé en 1991 et qui a eu lieu grâce à la collaboration des experts et des enseignants de toute l'Europe.

Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (Conseil de l'Europe). De plus, il est employé dans d'autres continents.

En effet, il a été créé avec deux objectifs principaux :

- *Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions (des exemples sont présentés dans le document officiel)*
- *Faciliter les échanges d'information entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider. (p.4 CECR)*

Cette situation est prolongée en dehors des frontières de l'Europe. De surcroît, le projet est plus ambitieux que ces deux objectifs que nous venons de citer:

« C'est seulement par la meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (CECR, p.10).

Selon le CECR, la formation des élèves en langues étrangères n'est pas seulement au niveau intellectuel mais aussi personnel. En d'autres termes, si l'Europe est une communauté formée par des différents pays, maintenant c'est l'heure de travailler pour la vie en commun des cultures en profitant les avantages qu'elles nous apportent.

1.1.1 Le cadre dans la société européenne

Une autre caractéristique du CECR est la différenciation des niveaux qui sont déjà reconnus à l'échelle internationale et qui facilitent l'homogénéisation d'études en langues étrangères, par exemple pour l'obtention des diplômes de langues officiels.

En effet, le cadre différencie 6 niveaux de référence d'apprentissage :

- A1 ou niveau introductif ou découverte
- A2, niveau intermédiaire ou de survie
- B1 ou niveau seuil
- B2, niveau avancé ou utilisateur indépendant
- C1, niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- C2 ou la maîtrise

De plus, il y en a plus 3 niveaux intermédiaires (A2+, B1+, B2+) en cas de besoin.

Pour chacun des 6 niveaux, le CECR donne des idées bien développées avec plusieurs exemples. Il traite le cas de la compréhension (écouter et lire) et l'expression (parler de manière individuelle ou en dialogue et écrire). En effet, il a inclus tous les types d'activités de réception, d'interaction et de production nécessaires afin d'accomplir les objectifs d'apprentissage.

1.1.2 La perspective proposée par le CECR

Ce document propose une perspective de type actionnelle à tenir en compte comme conseil méthodologique qui veut répondre aux besoins des élèves et professeurs de la société actuelle. Elle peut nous aider à accomplir les objectifs proposés par le cadre.

Il s'agit d'un document d'appui pour les professeurs qui n'interfère pas dans leur liberté d'enseignement mais qui peut leur servir comme guide.

1.2 La perspective actionnelle

L'apparition de la perspective actionnelle, grâce à l'arrivée du CECR, a remplacé l'approche communicative, la méthodologie qui a été présente depuis les années 70 et qui menait l'enseignement des langues étrangères.

La perspective actionnelle travaille pour l'enseignement des langues dans un contexte réel. Mais, qu'est-ce que cela veut dire dans la pratique et comment est-ce que nous pouvons la situer dans notre société ? Par exemple, un Espagnol qui a étudié avec cette perspective doit être capable de faire face avec succès à de différentes sortes de situations en parlant en langue étrangère avec d'autres Espagnols, des hispanophones et aussi avec des personnes qui ont une langue maternelle différente (allophones).

Les auteurs veulent replacer l'enseignement des langues dans un contexte réel qui, en effet, est interculturel.

De plus, Puren (2004) nous assure que dans ce contexte réel *la perspective actionnelle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions.*

1.2.1 La dimension collective des actions selon le CECR

En effet, le cadre a comme but principal la formation des acteurs sociaux. Cependant, qu'est-ce qu'un acteur en termes d'éducation ? Ces acteurs sont « des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangères » (Dossier d'actualité n°58 p.1). De cette manière, un élève universitaire pourra participer dans un programme de mobilité internationale (une situation personnelle que j'ai vécu), faire des échanges au lycée ou travailler pendant une période de temps dans un autre pays sans avoir des problèmes d'intégration culturelle.

« Le progrès prévisible de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangères tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle » (Puren 2004).

Cette idée continue à être présente même si elle a commencé à se développer il y a une décennie. Cette situation de « migration » définitive ou pendant un période de temps accroît, par exemple, à cause des problèmes économiques.

1.3 La PA et l'éducation informationnelle

Qu'est-ce que les auteurs du cadre attendent des étudiants ? Qu'est-ce qu'ils doivent faire ces derniers pour répondre positivement à cette éducation interculturelle ?

Afin de développer leurs capacités, les élèves ou acteurs sociaux doivent être capables d'accomplir différents types de tâches (pas seulement langagières). Il faut bien supposer que ces tâches ont des réels objectifs sociaux. Puren (2006) affirme que la perspective actionnelle travaille pour la recherche de l'information exclusivement en fonction de ce que l'on veut faire.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Dans l'ère de la communication, nous pouvons trouver des informations grâce aux technologies d'une manière très simple. C'est la raison par laquelle il faut travailler afin de faire face avec succès à cette situation. En tant qu'étudiants, il faut suivre des indications pour éviter la « surcharge » d'information. En premier lieu, il faut être capable de sélectionner tout ce que l'on considère important en laissant de côté ces renseignements qui n'apportent rien de nouveau. Ensuite, il faut aussi être capable de reconnaître les espaces vides dont nous en avons besoin de plus de détails qui vont nous aider à compléter toutes les idées avec lesquelles nous travaillons. De cette manière, les enseignants incluent la perspective actionnelle dans leurs cours en répondant aux besoins du contexte. C'est, donc, un avantage apporté par cette perspective.

Cette technique nous oblige à inclure dans nos méthodologies une éducation informationnelle car c'est un des piliers fondamentaux de cette perspective. En effet, les enseignants, conscients de cette réalité, doivent travailler pour la préparation des élèves. C'est-à-dire, ils doivent travailler dans les cours, pas seulement ces des langues, les indications qu'il faut suivre pour se concentrer et faire les discriminations nécessaires quel qu'il soit le cas particulière de recherche d'informations.

1.4 Différences entre l'apprentissage par tâches et la perspective actionnelle

Nous venons de parler de tâches, mais il faut bien mettre en lumière que l'apprentissage par tâches et la perspective actionnelle ne sont pas semblables.

La définition de tâche présente dans la PA est plus vaste. L'approche communicative, qui a précédé à la perspective actionnelle, était inspiré sur le « task-based learning » (méthodologie pour l'enseignement des langues d'origine anglaise qui a comme but la réalisation des tâches qui aident à l'acquisition de la langue cible). Avant, avec l'approche communicative les tâches étaient exclusivement de type communicatif. Désormais, la variété est plus grande et nous pouvons trouver des tâches différentes selon leurs buts. Les auteurs du cadre défendent : « ... la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (CECR, p. 19)

Puren (2004) nous donne la clé pour bien différencier ces deux types de tâches. La « tâche » de l'apprentissage par tâches est *tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage. C'est-à-dire, il s'agit d'une unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage*. Tandis que la définition de ce terme compris dans la perspective actionnelle est plus vaste, car elle comprend une signification globale du même mot, en l'identifiant avec une « action » *que fait l'utilisateur dans la société*.

1.5 Caractéristiques de la perspective actionnelle

Dans la partie précédente, nous venons d'expliquer les idées sur lesquelles la perspective actionnelle est basée ainsi que ses origines. Maintenant, nous allons analyser ses caractéristiques afin de compléter toute l'information dont nous en avons besoin dans le but de pouvoir bien la connaître et la mettre en pratique.

Les caractéristiques de la perspective actionnelle sont les suivantes :

- Compétence informationnelle : nous avons bien parlé de cette idée si nécessaire pour la formation des élèves en langue étrangère dans la section de la dimension collective des actions.
- Logique documentaire : *les documents sont des ressources mis au service de l'action des apprenants, comme dans des recherches documentaires en vue*

d'élaborer un dossier ou de préparer un exposé (Puren 2010). C'est-à-dire, nous arrêtons de proposer aux élèves de documents, soit authentiques ou fabriqués, pour leur simple entraînement langagier. Nous arrêtons aussi de proposer des tâches qui sont mis au service des documents authentiques.

Maintenant, l'importance des documents et des apprenants est renversée. Nous pourrions affirmer que la perspective actionnelle met la centration sur l'apprenant. Ce n'est pas de la même manière que dans l'approche communicative. Ici, l'objectif est du type actionnel, l'apprentissage est actif et réel et il change en fonction de la société.

- Orientation collective : prise en compte du groupe-classe en laissant de côté l'ancien travail individualisé. La pédagogie du projet s'adapte parfaitement à cette caractéristique de la perspective actionnelle.
- L'imperfectif dans la gestion de la durée : les apprentissages ne sont plus fermés. Ils deviennent un processus qui peut être repris de manière éventuelle sans avoir de l'importance le moment où il sera repris.

Cette caractéristique provoque un changement dans la situation éducative actuelle. Si les enseignants vont suivre cette perspective, dorénavant, ils doivent tenir en compte cette idée. L'habitude précédente était de finir un apprentissage avec la réalisation d'un examen ou une activité finale. Maintenant, il faut raviver les connaissances préalables chaque fois que les enseignants vont commencer à travailler un nouvel sujet.

L'impression de mettre en pratique l'imperfectif dans la gestion de la durée peut donner l'avis de requérir plus d'effort par les enseignants de langues. Cependant, le plus important est de tenir toujours en compte l'idée globale afin de préparer les élèves pour la suivante caractéristique de la perspective actionnelle dont nous en allons parler.

- La PA *cherche à donner aux actions des apprenants une projection réelle (et non seulement simulée) dans la société extérieure à la classe. On applique ainsi aux documents littéraires une « logique sociale ». Les apprenants deviennent des agents littéraires dans le champ social de la littérature* (Puren, 2013). Un des buts de la perspective actionnelle dont nous avons déjà parlé est l'importance

de transposer les apprentissages au monde réel, d'éviter qu'ils restent, comme nous avons fait toujours, enfermés dans la classe.

- Puren (2013) considère les « documents de travail » produits par les apprenants comme des pièces d'apprentissage à part entière. Cela est occasionné par la projection réelle de ce processus et son application au monde extérieur. Comme nous venons de citer, les apprentissages ont un parcours plus ample que les murs de la classe. Ils peuvent être repris n'importe quand et n'importe où.
- Nous changeons l'action de référence de l'acte de parole (approche communicative) par la dimension réelle (parfois entendu comme un projet) que, comme nous venons de dire, est un ensemble de documents à part entière. C'est-à-dire, nous allons laisser de côté les situations de communication simulée sur lesquels l'approche communicative était basée.
- *La PA n'invalide pas les méthodologies ou approches précédentes (comme cela a été le cas des innovations successives jusqu'à présent dans l'histoire de notre discipline), mais qu'elle les rend toutes disponibles parce que potentiellement pertinentes aussi bien l'une que l'autre ; et qu'elle donne de ce fait aux enseignants la responsabilité de la sélection, de la combinaison et de l'ensemble des paramètres de leur environnement professionnel (depuis les finalités et objectifs institutionnels jusqu'à leurs conditions de travail) (Puren, 2010).*

Certains auteurs affirment que la perspective actionnelle est une méthodologie complète par elle-même, à part entière. C'est la raison pour laquelle ils affirment que la perspective doit avoir la catégorie d'approche, pour cela nous pouvons trouver des articles qui parlent de l'approche actionnelle.

Cependant, personnellement, je considère qu'elle juste une perspective flexible, car une de ses caractéristiques est qu'elle est capable d'accepter et s'adapter aux autres approches ou méthodologies.

En plus, elle a été créée pour donner des conseils aux enseignants et elle est incluse dans un cadre qui est de référence. C'est pour tous ces raisons que je la considère une perspective et non une approche.

1.6 Avantages offerts par la perspective actionnelle

Nous avons expliqué les particularités de la perspective actionnelle, comment elle a déjà changé l'enseignement des langues étrangères, les raisons pour lesquelles elle est née ainsi que ses caractéristiques. Mais, quelles sont les avantages qu'elle nous apporte? Sur quels principes est-t-elle fondée ?

« Une classe de langue-culture doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale (la culture des pays francophones, par exemple dans notre cas particulière), mais aussi d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement, et à une autre culture d'apprentissage » (Puren 2010) qui donnent l'opportunité aux apprenants de faire des choix et de développer leurs capacités de manière autonome et globale, en tant qu'un groupe-classe.

Les enseignants des langues sont aussi en charge de guider la découverte des cultures des pays dont on parle la langue cible, une tâche ajoutée à leur travail et qui est si indispensable que le propre apprentissage de la langue (En Espagne, elle est incluse dans la loi éducative, *LOMCE*, 2014).

La perspective actionnelle prend aussi en compte cette tâche afin de répondre au contexte réel dans lequel les élèves apprennent la langue étrangère.

1.7 La PA et les TICE

En ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, le contexte réel dont nous venons de parler est aussi numérique. C'est la raison pour laquelle il faut inclure la perspective actionnelle dans les cours des langues avec les TICE.

Elles peuvent nous offrir de nombreux avantages pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Par exemple, elles sont motivantes pour les élèves, elles nous offrent l'opportunité de travailler le fonctionnement de certains outils *software* ou *hardware* (comme le TBI ou l'ordinateur, si importants pour la vie en commun), elles nous aident à développer l'autonomie des enfants, etc.

De plus, elles sont devenues un moyen de communication indispensable. Dans notre cas particulier, elles peuvent nous faciliter la connaissance de la culture française grâce à la correspondance en ligne ou les informations sur internet.

En effet, les TICE sont l'outil idéal qui nous permet d'accomplir le but réel de l'enseignement des langues présent dans la perspective actionnelle d'une manière interdisciplinaire.

2. ETWINNING

En 2013, l'Union Européenne a commencé à proposer une nouvelle initiative pour aider les jeunes à acquérir les compétences numériques afin de leur préparer pour l'avenir.

En Espagne, la compétence numérique est incluse dans les programmes officiels depuis quelques ans. En France, maintenant on parle directement de l'école numérique.

Notre contexte éducatif est principalement numérique. En prenant en compte cette situation, je me suis demandé, comment est-ce qu'on peut intégrer la perspective actionnelle à l'école ? Grâce aux TICE, concrètement, avec eTwinning.

2.1 eTwinning et la perspective actionnelle

Après avoir analysé la perspective actionnelle, je considère qu'eTwinning est l'outil TICE idéal pour la développer en classe de langue étrangère.

En premier lieu parce qu'il accomplit l'objectif principal de la perspective actionnelle : l'apprentissage s'effectue dans un contexte réel (numérique) sur un sujet aussi réel (le français et sa culture). Ils doivent employer la langue étrangère pour comprendre les autres élèves et faire qu'ils leur comprennent.

De plus, le rôle de l'élève est actif, il est responsable de prendre en pratique un apprentissage significatif.

En ce qui concerne la distribution des élèves en groupes de travail, nous pouvons considérer qu'il y a une relation directe avec l'orientation collective qui caractérise la perspective actionnelle. En effet, l'ancien travail individualisé n'a pas de place sur eTwinning (des experts nous ont montré les avantages et bénéfices du travail en groupe par rapport au travail individuel). Ici, nous pouvons aussi contempler la dimension collective des actions qui peut être développée grâce à l'emploi des TICE, éléments indispensables pour cet outil en ligne.

2.2 Qu'est-ce qu'eTwinning ?

eTwinning est une communauté en ligne qui a comme but le travail collaboratif entre des établissements scolaires européens (écoles, collèges et lycées). Il a commencé en 2005 comme un service de développement du programme *eLearning* (programme de formation en ligne créé par le développement des TICE) et depuis 2007 il est intégré dans le *programme d'apprentissage tout au long de la vie* (qui a comme but principal le développement de la Communauté Européenne en tant que société. Pour cela, il travaille en favorisant la mobilité entre les systèmes éducatifs, par exemple).

La communauté eTwinning est formée par 33 pays et le portail est disponible en 26 langues. De plus, les langues de travail sont élues par les partenaires.

L'action eTwinning encourage la coopération pédagogique en Europe par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC) en apportant du soutien, des outils et des services pour faciliter la création de partenariats scolaires à court ou long terme dans n'importe quelle discipline. (www.etwinning.net/fr)

Selon le site web, il fonctionne principalement avec une méthodologie par projets et il met en disposition des outils en ligne pour des enseignants dans le but de trouver des partenaires et faire des projets en partageant des idées afin de commencer immédiatement la collaboration. Pour cela, la ressource offre des outils personnalisés disponibles.

eTwinning est organisé à niveau européen par le Service Central d'Attention (SCA) qui a son siège à Bruxelles. Ils sont les responsables du site web www.etwinning.net. En Espagne, nous avons aussi le Service National d'Attention (SNA) qui a comme but de venir en aide des professeurs qui vont employer les ressources.

2.3 Qu'est-ce qu'un projet eTwinning?

Il s'agit d'un travail collaboratif entre deux ou plus établissements européens sur un sujet décidé par les enseignants. Le projet a lieu grâce à la plateforme et les TICE sont l'outil principal.

Les professeurs qui ont inscrit le projet décident le sujet, la durée, les élèves qui vont travailler, le nombre de partenaires, les activités à réaliser, les objectifs, la langue ou

les langues de travail, les outils TICE à employer, etc. En effet, les possibilités sont nombreuses.

2.4 Avantages apportés

La collaboration entre les élèves de différents pays améliore la motivation des élèves en relation avec la tâche à réaliser, c'est-à-dire, les enfants sont plus intéressés par le sujet, car ils vont connaître de nouvelles idées liées, normalement, avec la culture de la langue étrangère étudiée.

De surcroît, travailler vers eTwinning permet d'améliorer les compétences TICE des enseignants ainsi que des élèves. De la même manière, le fait de réaliser un projet en collaboration rend possible aussi le développement d'autres compétences comme le travail en groupe, la négociation, l'interculturalité, etc.

En ce qui concerne les requis administratifs, tout doit être rempli en ligne. Il faut s'inscrire et enregistrer le projet. Une fois ils ont accepté notre proposition didactique, on peut commencer le projet, n'importe pas quelle période de l'année. Les possibilités sont infinies, on peut prolonger un projet, accepter de nouveaux partenaires, changer la programmation, etc. En effet, s'il n'accomplit pas avec les prédictions, on peut le fermer et commencer avec un nouveau.

Pour les enseignants "novices" il y en a plusieurs projets dans le site web qui peuvent réviser afin de trouver des idées ou, simplement, commencer avec un projet basé sur un kit eTwinning (sont des guides divisés en étapes pour réussir le projet créé).

2.5 Comment rédiger un projet?

La première phase qu'un enseignant doit réaliser pour travailler avec eTwinning c'est l'inscription. Après, il faut faire des progrès vers plusieurs étapes avec des outils et fonctions divers, selon le niveau.

Espagne est un des pays membres de la communauté eTwinning. Le Service National d'Attention (SNA) donne des indications plus concrètes pour les professeurs ou maîtres espagnols afin de les aider avec la création d'un projet.

Par exemple, sur le site web, nous pouvons trouver 8 documents en forme de grille à remplir qui ont comme but de guider les enseignants en montrant les différents niveaux qu'il faut suivre pour créer et enregistrer un projet (Annexe 1).

Personnellement, je trouve cette initiative très positive parce qu'il peut vraiment aider avec la création du projet aux enseignants qui vont s'initier sur eTwinning. C'est intéressant aussi d'identifier les différences sur les sites web, selon la culture. Par exemple, en Espagne nous pouvons trouver ces 8 documents dont on en vient de parler. En France, le site est distribué en divers onglets qui nous expliquent les étapes qu'il faut suivre pour l'inscription, la création, etc. Même on peut trouver une foire aux questions avec les doutes plus communs faits par les utilisateurs.

J'ai décidé de raconter brièvement l'information qu'on peut trouver sur ces documents, car je vais l'utiliser comme un guide pour la partie pratique du mémoire, la création d'un projet eTwinning.

Le premier document a comme objectif principal de définir le départ du projet en relation avec plusieurs sujets, comme les élèves, les familles, les ressources TICE ou les programmes, etc. afin de réfléchir sur les possibles difficultés qui peuvent apparaître ainsi que leurs causes et solutions. De cette manière, on pourra travailler en avance ces points dans le but d'assurer le succès du projet.

Le deuxième est très simple et utile pour définir les points clés du projet. Il pourra nous aider aussi à développer l'idée globale avant la recherche d'un partenaire. L'information incluse ne doit pas être fermée afin d'attirer plusieurs partenaires. Ainsi, nous pourrons décider ensemble et faire des changements en fonction des besoins.

Le troisième nous parle de la relation de collaboration entre les partenaires et il nous assure qu'elle forme la base du succès du projet. C'est, donc, indispensable de connaître quelques informations : les possibles langues de communication, l'expérience personnelle sur eTwinning, la tranche d'âge des élèves, les outils TICE à employer, etc.

Le quatrième nous aide à construire la structure du projet ainsi que les informations détaillées et nécessaires pour enregistrer les projets sur le site web. Par exemple, une brève description, les objectifs, les établissements qui participent, les langues de

communication, les matières, etc. Après l'approbation du projet par les autorités d'eTwinning, les auteurs peuvent réaliser les modifications nécessaires.

Le cinquième document correspond à la fiche de séance. Il peut devenir très utile pour aider à rédiger le rapport final du projet (un travail qui n'est pas obligatoire, mais qui peut fonctionner comme journal de classe dans le but de futurs projets). Les informations sont divisées en 3 parties : les renseignements initiaux, le développement de la séance et l'évaluation et les commentaires finals. On peut rédiger une fiche pour chaque séance.

Le sixième est le rapport de suivi. Dans un moment donné du projet, il fait réfléchir sur ce que l'on a déjà fait, ce que l'on va faire et comment on pourrait améliorer certains points. Ce rapport est divisé en 9 grilles (qui sont subdivisés en différentes parties) : le développement du projet, l'interdisciplinarité, l'implication des élèves, l'incidence dans l'apprentissage des élèves, l'emploi des TICE, l'implication de la communauté éducative, les résultats tangibles jusqu'au moment, les commentaires à ajouter et ce que l'on peut améliorer avant la fin du projet.

Finalement, les deux derniers documents sont l'évaluation du projet. Il faut bien prendre en compte : la motivation des élèves ainsi que leur apprentissage, le développement des compétences des élèves, leur communication avec d'autres pays du réseau européen, l'emploi des TICE, etc.

2.6 Fondement pédagogique d'eTwinning

eTwinning est né pour répondre à un besoin européen, la formation des citoyens dans les compétences clés. Il est structuré sur trois piliers fondamentaux : la dimension européenne, l'emploi des TICE et le travail en collaboration.

2.6.1 La dimension européenne

eTwinning est une communauté formée par des enseignants et des élèves prévenants de 33 pays différents. Cette situation permet aux professeurs de connaître d'autres pratiques éducatives, échanger des idées et créer des projets collaboratifs. Pour les élèves il s'agit de l'occasion de connaître une nouvelle réalité culturelle en pratiquant l'emploi des TICE.

2.6.2 L'emploi des TICE

eTwinning est l'outil idéal pour inclure les TICE dans le milieu éducatif. D'un côté, les technologies nous permettent de développer les contenus des programmations. D'un autre côté, nous pouvons travailler la compétence numérique vers des outils simples et sûrs pour les élèves ainsi qu'il offre d'appui pour les enseignants en cas de besoin.

2.6.3 Le travail en collaboration

C'est la particularité principale d'eTwinning. Les outils TICE sont la base pour établir les relations de collaboration. Ces relations peuvent être de trois types : entre enseignants, entre professeurs et élèves ou entre apprenants.

Pour que la collaboration soit réelle les élèves doivent travailler ensemble pour accomplir l'objectif accordé. En effet, un projet eTwinning est né pour être principalement développé avec la pédagogie du projet.

Dans le cas d'eTwinning, il faut bien profiter les bénéfices avec lesquels fournissent les différentes cultures des participants, comme par exemple une nouvelle perspective qui est toujours enrichissante.

2.7 Expérience personnelle sur eTwinning

Au sujet de la recherche d'information sur eTwinning, j'ai pu vérifier que les autorités responsables les ont bien divulguées. Le site officiel de la communauté européenne est très complet ainsi que leurs traductions en français et en espagnol. De plus, en Espagne nous avons le *Servicio Nacional de Apoyo (SNA)* qui est en charge d'offrir support aux enseignants.

Cependant, pour ce qui est en relation avec les détails et le fonctionnement d'eTwinning j'ai trouvé plusieurs obstacles.

- En tant qu'étudiante, je ne peux pas m'inscrire pour analyser le site complet. Finalement, ma tutrice m'a vraiment aidé avec cette situation, car elle avait un profil sur eTwinning. De cette manière, j'ai pu vérifier de diverses difficultés qu'il y en a pour trouver un projet.

Cela serait intéressant de permettre l'accès au site aux futurs enseignants avec un nom d'utilisateur et un mot de passe d'invité (pour voir le fonctionnement, les différentes parties, les projets enregistrés, mais sans interagir).

- Quand on va enregistrer un projet, l'auteur doit remplir une section avec des mots clés qui le définissent pour que les autres utilisateurs puissent le trouver avec l'aide de la barre de recherche. Au moment de la recherche d'un projet, le moteur de recherche classe les projets en fonction des mots clés écrits par l'auteur.

Personnellement, j'ai pu vérifier cette situation et les résultats changeaient franchement. Par exemple, si on écrivait *fle* au lieu d'écrire *français langue étrangère*. C'est, donc, la responsabilité de l'auteur de bien définir son projet pour que la majorité de partenaires possibles puissent le trouver.

En ce qui concerne la recherche d'un projet, c'est intéressant d'en effectuer plusieurs en changeant les mots clés par d'autres similaires afin d'avoir le plus grand nombre de résultats possible.

- À propos des résultats, les caractéristiques étaient similaires. Généralement, l'objectif principal des projets était le même, c'étaient les activités qui changeaient.
- J'ai pu faire un autre constat. Presque dans la majorité de résultats, un des partenaires était français (donc le projet se déroulait en français et en allemand, anglais, italien, etc.). Pour l'éducation primaire, j'ai seulement trouvé un cas particulier où les deux cultures de la collaboration étudiaient le français comme langue étrangère.

C'est à cause de ces situations que j'ai décidé de contacter avec la section d'eTwinning du département d'Éducation de la Navarre ainsi qu'avec la division de l'État à Madrid.

Ils ont réaffirmé les difficultés présentes pour chercher des projets. Cependant, ils m'ont pu donner des certaines données. Par exemple, en 2014 en Navarre il y en a qu'un projet eTwinning en français. Pour la même année en Espagne, le résultat est environ les 60 projets. Néanmoins, ils ne pouvaient pas assurer si les projets étaient en

français comme langue étrangère ou comme langue maternelle. En ce qui concerne l'éducation secondaire, les résultats améliorent.

C'est intéressant de connaître cette situation. En Navarre, les écoles qu'offrent des études de FLE sont nombreuses et elles vont augmenter dans les prochaines années.

3. PROJET ETWINNING

Pour la partie pratique de ce mémoire fin d'études nous avons créé un projet replacé dans le contexte d'eTwinning parce que nous considérons qu'il est l'outil idéal pour développer la perspective actionnelle vers les TICE.

De surcroît, les auteurs assurent que *la fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que les utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser* » (p.4 CECR). C'est pour cela que les enseignants sont capables de mesurer de différentes ressources et décider laquelle est la plus appropriée.

En effet, le CECR est un cadre de référence et nous, en tant qu'enseignants, sommes libres de décider si ces conseils peuvent nous servir ou pas pour notre cas particulier.

Le fait d'inclure la perspective actionnelle dans les cours de français suppose un effort supplémentaire pour l'enseignant. Cependant, avec la proposition didactique faite, on va montrer les avantages qui peut proportionner cette situation. Les auteurs du cadre nous assurent qu'il est vraiment recommandable parce qu'il essaie de garantir les besoins requis par le nouvel but de l'enseignement des langues. De plus, ils affirment que le CECR peut atteindre le complet développement de toutes les capacités linguistiques.

3.1 Justification du projet

En tant qu'étudiante, je ne peux pas avoir accès au site web d'eTwinning. C'est la raison pour laquelle, après avoir fait des recherches sur d'autres sites qui expliquent son fonctionnement, j'ai créé la suivante structure du projet. En effet, elle est basée sur tous ces renseignements dont j'ai trouvé sur le site espagnol, français et européen (c'est intéressant de voir comment chaque culture fait une proposition adaptée aux caractéristiques éducatives du pays) et que j'ai considéré indispensables pour développer le projet.

De plus, les ressources TICE employées ne sont pas les typiques car on parle d'un projet eTwinning pour la même raison. Le site web nous offre des ressources comme le *twinspace*, une plate-forme qui rend possible la collaboration en fournissant les

partenaires avec de nombreux outils de communication et de coopération. J'ai donc choisi d'autres que je connaissais déjà comme *Skype*, *Wordle* ou *Word*.

3.1.1 Justification du projet avec la PA

Ce projet accompli avec la perspective actionnelle par diverses raisons. En premier lieu, parce que la principale méthodologie qui est présente est la pédagogie du projet. Elle implique que la distribution partielle ou complète du même soit en petits groupes de travail.

De surcroît, avant, on avait l'habitude de travailler toujours de manière individuelle. Maintenant, cette situation est remplacée par l'orientation collective en prenant en compte le groupe-classe, une des nouveautés les plus intéressantes introduites par cette perspective. Les avantages apportés par les dynamiques en groupe ne sont pas obtenus avec le travail individualisé.

D'un autre côté, eTwinning met en avant la dimension collective des actions proposée par le CECR. Elle a comme but principal la formation d'acteurs sociaux. Cet outil permet de déplacer l'apprentissage vers les murs de la classe en lui donnant un contexte réel grâce à la collaboration.

Ce projet permet aussi d'améliorer l'intérêt des élèves par la culture de la langue cible, une tâche ajoutée au travail des enseignants des langues. Cette idée est indispensable pour arriver à l'objectif réel d'enseignement-apprentissage duquel nous parle la perspective actionnelle. De plus, cette particularité est incluse dans la loi éducative (elle est présente dans la grille des contenus du projet, annexe 2).

En somme, la perspective actionnelle prend tous son sens grâce aux TICE. Ces outils nous permettent de développer la projection réelle, l'éducation informationnelle, l'orientation collective, l'imperfectif dans la gestion de la durée, etc. ainsi que ses autres caractéristiques. En effet, eTwinning est un outil complet pour travailler en classe avec la perspective actionnelle et on va le démontrer avec la suivante proposition didactique.

3.2 Structure du projet

- **Titre:** P on y va !
- **Brève description:** il s'agit d'un projet collaboratif entre les villes de Pampelune et Pau. Les élèves vont étudier la culture de la langue cible avec l'aide des correspondants. On va diviser la classe en groupes de travail. Chacun d'eux va être en charge de l'étude d'une caractéristique de la culture (la gastronomie, la nature, les monuments, les musées, les lieux touristiques, les curiosités, l'histoire, l'hébergement, etc.).
- **Langues de communication:** français-espagnol
- **Tranche d'âge:** 11-12 ans
- **Nombre d'élèves qui participeront:** 20 (5 groupes de 4 élèves)
- **Niveau auquel le projet est consacré :** Sixième (dernière année de l'école primaire en Espagne et première année du collège en France).
- **Durée du projet :** 3 mois (22 séances de 50 minutes). On va le faire dans le troisième trimestre. Selon la semaine, on emploiera une, deux ou trois séances des quatre qu'il y en a pour le français. C'est un projet en extensif.
- **Matières :** français.
- **Outils technologiques :** hardware (l'ordinateur, le tableau blanc interactif et l'appareil photo) et software (*Word, Wordle, KidBlog, Skype* et *Golgster*).
- **Procédure de travail et méthodologie :** perspective actionnelle, TICE et pédagogie du projet.
- **Est-le projet basé sur un kit eTwinning ?** (le site nous offre la possibilité de travailler à partir d'une base appelé kit) : Non.
- **Connaissances préalables :** la pédagogie du projet n'est pas une nouveauté pour les élèves, qui travaillent normalement en groupe. En ce qui concerne les connaissances préalables des contenus et des outils, elles sont bien détaillées dans l'explication de chaque séance.
- **Objectif principal :** ce projet a comme but principal la pratique de la langue française et la connaissance de sa culture vers l'emploi des TICE. Il s'agit de la première prise en contact de cette classe avec des étudiants étrangers grâce au site web *eTwinning*.
- **Compétences :** elles sont extraites directement de la loi officielle (*Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 2014, LOMCE*). Dans le projet on travaille :

- *La competencia en comunicación lingüística* : les élèves sont capables d’employer le français comme un outil de communication orale et écrite.
 - *La competencia digital* : les apprenants sont capables d’employer des outils pour produire, présenter ou comprendre des informations ainsi que pour faire des recherches sur internet.
 - *Aprender a aprender* : ils sont capables d’organiser et bien distribuer leur temps pour faire les tâches commandées.
 - *Competencias sociales y cívicas* : c’est l’habilité pour interagir avec le monde physique.
 - *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* : ils travaillent de manière autonome.
- **Contenus** : j’ai extrait les contenus de ce projet de la *LOMCE 2014*, concrètement du *Currículo de las enseñanzas de educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 174)* pour les élèves de sixième. Maintenant, en ce qui concerne les langues étrangères on peut trouver les contenus appartenant à deux matières, anglais et allemand. Comme pour le français il n’y en a pas, j’ai fait la sélection en adaptant les contenus anglais. De plus, comme le document officiel est en espagnol, je considère que la traduction peut provoquer des malentendus. C’est la raison pour laquelle je vais les mettre sans effectuer aucune altération. Ils sont développés selon les quatre compétences : production (orale et écrite) et compréhension (orale et écrite). (Annexe 2)
- **Séances et activités**

Semaine	Séance		
1		1	
2		2	
3	3	4	5
4	6	7	8
5	9	10	
6	11	12	13
7	14	15	
8		16	
9		17	
10	18	19	
11	20	21	

Grille 1. Distribution des séances

- SÉANCE 1

Organisation: individuelle	Salle: classe	Outils: cahier et crayon	But de la séance : présenter le nouveau projet
<p>a. C'est le premier jour, on va présenter la nouvelle situation à laquelle on va faire face. Il s'agit d'un projet légèrement différent, car on va travailler en collaboration avec un collègue de la France, concrètement, de Pau.</p> <p>b. On va raconter les élèves des informations sur le support qui va servir comme lien entre nos collègues français et nous : eTwinning.</p> <p>c. Finalement, on va commencer avec la première activité qui va être divisé en deux séances. Dans le premier trimestre, on a déjà travaillé la description de personnes, objets et lieux. C'est la raison pour laquelle cette séance va être comme révision.</p> <p>d. En premier lieu, chaque élève va faire de manière individuelle une description de soi-même. Elle doit inclure le nom, l'âge, l'aspect physique, le caractère, les loisirs... C'est un document qu'il faudra donner au maître pour qu'il puisse les corriger à la fin de la séance.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il doit expliquer le nouveau projet dans la première partie de la classe. Après, il va superviser le travail de révision sur la description et finalement, il va l'évaluer.</p>			

- SÉANCE 2

Organisation: individuelle et par binômes	Salle: classe et salle d'informatique	Outils: cahier et crayon, ordinateurs, <i>Wordle</i>	But de la séance : créer le poster descriptif
<p>a. Pour la deuxième séance, le professeur va rendre les copies corrigées aux élèves et ils vont souligner les renseignements plus importants de chaque phrase. C'est-</p>			

à-dire, les informations (des mots clés, principalement de noms).

- b. Finalement, on ira à la salle d'ordinateurs et, par binômes, les élèves vont créer un poster ou une affiche avec ces mots soulignés pour chacun d'eux sur le site *Wordle*.
- c. Cette double activité a comme objectif final la connaissance entre les deux classes qui vont collaborer. De plus, on va envoyer les posters créés avec des photos de chaque élève pour faire la connaissance à distance.

Rôle de l'enseignant : il va guider les élèves (principalement il fera plus d'attention aux apprenants qui ont plus de difficultés à travailler de manière autonome). Dans la deuxième partie, il va devenir l'expert sur le sujet et l'assistant pour la création du poster. Il devra aussi décider la méthode pour diviser la classe en binômes. Parfois, ces situations provoquent des conflits entre les enfants et il devra agir en tant que médiateur.

- SÉANCE 3

Organisation: groupe-classe	Salle: classe	Outils: tableau, posters et photos imprimés, appareil à photo	But de la séance : faire l'association entre la description et l'élève
<p>a. Enfin on va faire la connaissance de l'autre classe. Pour la première partie on va imprimer les affiches que les élèves français ont créées ainsi que leurs photos et on va les coller sur le tableau.</p> <p>b. On va donner 10 minutes pour réfléchir et faire des hypothèses individuellement, ils peuvent faire des annotations si c'est nécessaire.</p> <p>c. Après, on va commencer avec le jeu de <i>Qui est-ce ?</i> Les élèves vont lever la main afin de faire des hypothèses (pendant le reste du cours) : <i>Je crois que Manon est la fille de la deuxième photo parce qu'elle est blonde et elle porte des lunettes.</i> C'est, donc, le moment d'associer les images avec les affiches qui portent l'information. Un autre élève peut dire qu'il n'est pas d'accord avec la relation faite entre le poster et la photo en argumentant sa pensée.</p>			

- d. Une fois nous sommes contents avec le résultat, on va faire une photo au tableau pour l'imprimer.

Rôle de l'enseignant : il va devenir le médiateur des tours de parole. De plus, il va guider les argumentations, donner des pistes, etc.

- SÉANCE 4

Organisation: groupe-classe	Salle: classe	Outils: TBI, <i>Skype</i> , webcaméra, photo faite la séance précédente	But de la séance : faire la connaissance
<p>a. Elle est dirigée à faire la vidéoconférence avec l'autre classe par <i>Skype</i>. Les élèves d'une classe vont montrer le résultat du jeu <i>Qui-est ?</i> à l'autre école et ces derniers vont dire si l'association images-affiche a été bien faite pour chaque cas particulier.</p> <p>b. À la fin de la vidéoconférence, les maîtres vont présenter les groupes de travail collaboratif (qu'ils ont déjà créé selon les profils des élèves).</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il va créer un contexte confortable pour que les élèves soient à l'aise afin de participer. Avec l'enseignant français, ils vont être les médiateurs des tours de parole.</p>			

- SÉANCE 5

Organisation: groupe-classe	Salle: classe	Outils: tableau	But de la séance : donner le sujet à chaque groupe
<p>a. L'enseignant va présenter le titre du projet avec le jeu du pendu dans le tableau. Les élèves vont deviner le titre <i>P on y va !</i> et ils vont faire des hypothèses sur les possibles sujets à étudier ainsi que les raisons pour lesquelles on va travailler en collaboration avec une classe française.</p> <p>b. Finalement, on va les raconter qu'on va étudier la culture de la langue étrangère</p>			

qu'on apprend à l'école grâce à l'aide de nos collègues français. De cette manière, ils vont étudier la culture espagnole avec notre aide.

c. Chacun des groupes présentés pendant la vidéoconférence va analyser un sujet particulier :

- Gastronomie
- Nature
- Monuments, musées et lieux touristiques
- Curiosités (histoire, les alentours de la ville)
- Hébergement, les immeubles

d. On va écrire les sujets sur un petit papier qu'on va plier pour ne pas le lire. Un représentant de chaque groupe va choisir un papier.

Rôle de l'enseignant : il va être l'assistant du jeu du pendu (si c'est nécessaire, il peut guider les apprenants) ainsi que du tirage au sort.

- SÉANCE 6

Organisation: groupes de travail et groupe-classe	Salle: classe	Outils: cahier, crayon, tableau	But de la séance : créer une liste pour nous guider
<p>a. Cette séance sert à préparer la recherche d'informations. C'est, donc, le moment de faire, par groupes, un remue-méninge avec des mots clés ou des idées qui peuvent guider notre recherche et qui vont nous aider à connaître la culture paloise. Par exemple, le groupe de la gastronomie peut noter des plats typiques, des restaurants très connus, des recettes, etc. L'élève choisi comme secrétaire du groupe doit les noter sur le cahier. Ils ont 25 minutes pour le faire.</p> <p>b. Après, sujet par sujet, on va mettre ces idées en commun afin de trouver des nouveaux concepts qui peuvent manquer ou pour enlever d'autres qui ne sont si importants.</p>			

Rôle de l'enseignant : il va devenir le guide des groupes (principalement il fera plus d'attention aux apprenants qui ont plus de difficultés à travailler de manière autonome). Après, il pourra aider avec les raisonnements pour ajouter ou enlever des idées sur chaque liste.

- SÉANCE 7

Organisation: binômes et groupes de travail	Salle: salle d'informatique	Outils: ordinateur, <i>Word</i> , imprimante	But de la séance : faire une sélection des sources
<p>a. On va à la salle d'ordinateurs pour faire la première séance de recherche d'information. Chaque groupe de 4 va être divisé en 2 couples pour faciliter le travail. Ils doivent copier les liens sur un document <i>Word</i> avec une brève description du site (s'il y en a des images, par exemple).</p> <p>b. Après 25 ou 30 minutes on va imprimer ces documents. Les couples vont se regrouper afin de mettre en commun l'information trouvée. Ils doivent décider si les sources sont bonnes ou pas. Est-ce qu'on a trouvé tout ce qu'on voulait ? Oui/Non. Pourquoi ? Est-ce qu'il faut changer le plan initial ?</p> <p>Comme c'est la première prise de contact, on laisse faire la recherche de manière autonome pour qu'ils puissent vérifier les difficultés qu'il y en a à cause de l'immense quantité d'information sur internet. Dans le reste de matières, on travaille aussi la compétence numérique, donc les élèves connaissent déjà la situation et ils sont capables de se méfier de certaines sources et accepter l'information proportionnée par des sites officiels.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il doit organiser les binômes si c'est nécessaire. Comme la recherche est faite de manière autonome, il va devenir le guide s'il considère nécessaire dans le regroupement.</p>			

- SÉANCE 8

Organisation: groupe- classe, groupes de	Salle: classe	Outils: document <i>Word</i> avec les sources	But de la séance : distribution de tâches
---	---------------	--	--

travail		imprimés, TBI	
<p>a. On va continuer en mettant l'accent sur l'importance des sources. Tous les groupes vont nous parler et argumenter s'ils sont d'accord après avoir mis en commun les sources prévenantes de chaque couple. On va employer un quart d'heure.</p> <p>En effet, cette activité est l'idée de l'orientation collective présente dans la perspective actionnelle. On prit en compte le groupe classe en laissant de côté l'ancien travail individualisé.</p> <p>b. Peut-être, ils ont trouvé le site web de la mairie de Pau ou de l'office de Tourisme. Si personne les a trouvés, le professeur peut les montrer avec le TBI.</p> <p>c. Dans la deuxième partie de cette séance, les élèves vont se regrouper et ils vont diviser le travail de recherche en tâches pour chaque binôme (qui peuvent changer selon la séance). Les 4 membres doivent décider la distribution de l'information à chercher sur internet. Ils ont le reste de la séance pour faire cette distribution de tâches ainsi que de sites web plus intéressants où on peut trouver l'information (pour cela on avait fait une brève description de chacun).</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il va devenir le médiateur des tours de parole dans la première partie de la séance. Dans la deuxième, il peut guider avec l'organisation de tâches.</p>			

- SÉANCE 9

Organisation: binômes	Salle: salle d'informatique	Outils: ordinateurs, document avec la liste de tâches, <i>Word</i>	But de la séance : recherche d'informations
<p>a. On va à la salle d'ordinateurs. Chaque binôme va être dans un ordinateur. Ils vont faire 40 minutes de recherche. Ils doivent copier les informations qu'ils considèrent importantes sur un document <i>Word</i> (toujours avec la source). Les 10 dernières minutes il faut se regrouper pour commenter les progrès ainsi que les</p>			

difficultés trouvées.

Rôle de l'enseignant : il doit superviser le travail de recherche des élèves et le regroupement pour vérifier s'ils sont capables de dialoguer et parler des progrès.

- SÉANCE 10

Organisation: binômes	Salle: salle d'informatique	Outils: ordinateurs, document avec la liste de tâches, <i>Word</i>	But de la séance : recherche d'informations
<p>a. C'est le dernier jour de recherche. Aujourd'hui il faut copier le reste d'informations sur le document <i>Word</i> dont on a besoin afin de les imprimer. Comme dans la séance précédente, les 10 dernières minutes sont pour le regroupement et la mise en commun des progrès, s'ils se sont bien organisés avec les deux séances, s'ils n'ont pas pu faire certaines recherches, etc.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il doit superviser le travail de recherche des élèves et le regroupement pour vérifier s'ils sont capables de dialoguer et parler des progrès.</p>			

- SÉANCE 11

Organisation: groupes de travail	Salle: classe	Outils: documents <i>Word</i> avec les informations trouvés	But de la séance : sélection de l'information pertinente
<p>a. Dans la classe, avec l'information imprimée, chaque groupe doit souligner les renseignements plus importants. Cela doit être un travail consensuel par les quatre membres. Ils ont toute la séance (50 minutes). Ils doivent chercher des mots sur le dictionnaire et aussi employer d'autres stratégies, par exemple, comprendre le mot selon le contexte de la phrase, demander à un copain... Si besoin, ils peuvent les noter sur les feuilles. Le travail de compréhension est très important car on va travailler après avec ces informations.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il va superviser le travail, guider avec la stratégie appropriée pour</p>			

chaque cas particulier, etc.

- SÉANCE 12

Organisation: groupes de travail	Salle: classe	Outils: documents <i>Word</i> avec les informations trouvés	But de la séance : rédiger l'information de chaque sujet
<p>a. Les élèves ont un quart d'heure de plus de cette séance pour lire, souligner et comprendre les informations trouvées. Après, il faut commencer à rédiger l'information concernant les 5 sujets dans le cahier.</p> <p>b. Aujourd'hui, de plus, on va leur présenter un nouvel outil TICE qui va nous aider. Il s'agit du site <i>KidBlog</i>. C'est un site web qui permet de créer des blogs pour des élèves. Pour nous, cela va être l'outil pour demander et donner d'aide. C'est-à-dire, c'est un blog pour enfants qui est très simple et intuitif à l'employer. Chaque groupe, par exemple, le premier, qui est en charge de la gastronomie palois, va écrire dans le blog en se dirigeant à son groupe collaboratif correspondant. Il faut bien noter : groupe 1 (gastronomie) et après la doute. Les doutes peuvent être du type culturel en relation avec l'information trouvée, grammatical, etc. Au moins, chaque groupe doit employer cet outil une fois. Deux ou trois jours après, ils peuvent vérifier si le doute a été résolu. En plus, dorénavant, au début de chaque séance, l'enseignant va entrer sur le blog pour voir s'il y en a des commentaires.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il va superviser la rédaction (en faisant plus d'attention aux groupes qui ont plus de difficultés à travailler de manière autonome). Parfois, il doit contrôler la conduite des élèves quand ils travaillent en groupes.</p>			

- SÉANCE 13

Organisation: groupes de travail	Salle: classe	Outils: documents <i>Word</i> avec les informations trouvés	But de la séance : rédiger l'information de chaque sujet
<p>a. Ils continuent à rédiger pendant toute la séance (c'est le dernier jour pour faire</p>			

cela). À la fin de la séance ils doivent rendre l'écrit à l'enseignant.

Rôle de l'enseignant : il va superviser la rédaction (en faisant plus d'attention aux groupes qui ont plus de difficultés à travailler de manière autonome). Parfois, il doit contrôler la conduite des élèves quand ils travaillent en groupes. Finalement, il va évaluer.

- SÉANCE 14

Organisation: groupe-classe, groupes de travail	Salle: classe et salle d'ordinateurs	Outils: document information rédigés, ordinateur, <i>Glogster</i>	But de la séance : créer le brouillon du poster
<p>a. Pour cette séance le professeur a déjà corrigé les informations rédigées par chaque groupe. Il va les rendre aux propriétaires pour continuer avec le projet, on va créer des maxi affiches ou posters.</p> <p>b. En classe, avec le TBI, l'enseignant va présenter (en 10 minutes) le nouvel outil TICE qu'on va employer maintenant, <i>Glogster</i>. Il va montrer le fonctionnement, qui est aussi simple et intuitive pour les élèves. Ils peuvent insérer des images et même de sons. Mais, comme on va les imprimer, on va laisser de côté ces derniers.</p> <p>c. Le reste du cours, par groupes, ils vont créer le brouillon du poster pendant 10 minutes. Il faut bien réfléchir, si on veut insérer des images, quels titres on va maître...</p> <p>d. Finalement, on ira à la salle d'ordinateurs et, par groupes, ils vont commencer avec la création de l'affiche sur le site. Ils doivent maître le titre principal du sujet (gastronomie, nature, immeubles...) et, après, faire les divisions qu'ils considèrent nécessaires.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il doit présenter le nouvel outil en tant qu'expert. Après, il va superviser le brouillon et il va guider l'emploi et la création sur <i>Glogster</i>.</p>			

- SÉANCE 15

Organisation: groupes de travail	Salle: salle d'ordinateurs	Outils: document information rédigées, ordinateur, <i>Glogster</i> , <i>KidBlog</i>	But de la séance : création du poster
a. Les élèves vont dédier toute la séance pour finir le poster. Le maître, avec l'aide du secrétaire de chaque groupe, va insérer les poster sur le blog partagé, <i>KidBlog</i> .			
Rôle de l'enseignant : il va superviser et guider si c'est nécessaire.			

- SÉANCE 16

Organisation: groupes de travail	Salle: salle d'ordinateurs	Outils: <i>KidBlog</i> , ordinateur	But de la séance : correction du poster
a. Aujourd'hui on va travailler la correction. Sur <i>KidBlog</i> on a reçu les poster de nos collègues et on va les corriger. Chaque groupe corrigera le travail de son groupe français correspondant. Donc, on ira à la salle d'ordinateurs pour pouvoir regarder les affiches sur le blog. Les élèves doivent écrire les corrections dans le cahier, maintenant dans notre langue maternelle. Il faut bien expliquer les raisons pour lesquelles il y en a une erreur, n'importe pas de quel type (d'information culturelle, d'orthographe, grammatical, etc.)			
b. À la fin de la séance, avec l'aide du maître, chaque groupe va envoyer un courrier électronique avec cette information pour qu'ils puissent les corriger.			
Rôle de l'enseignant : il doit superviser les corrections en donnant des conseils aux élèves. Il va aussi aider avec l'envoi des courriers électroniques.			

- SÉANCE 17

Organisation: groupes de travail	Salle: salle d'ordinateurs	Outils: <i>Glogster</i> , ordinateur	But de la séance : correction du poster
a. On a aussi reçu les courriers avec les corrections. Donc, aujourd'hui, on va améliorer le poster. L'enseignant a imprimé les emails et il va donner le correspondant à chaque groupe. Dans la salle d'ordinateurs, ils vont faire les modifications qu'ils			

considèrent nécessaires avec l'information reçue. Bien sûr, il faut bien comprendre ces changements et, sinon, ils peuvent demander l'aide du professeur.

- b. À la fin de la séance le maître va les réviser pour, finalement, les imprimer et les afficher sur les murs de la classe.
- c. Aussi, il va enlever les poster insérés sur le blog et il va mettre les nouveaux.

Rôle de l'enseignant : il va réordonner les contenus sur *KidBlog* ainsi que superviser les corrections.

- SÉANCE 18

Organisation: groupe-classe, groupes de travail	Salle: classe	Outils: TBI, brochures	But de la séance : exposé orale, commencer le rallye
<p>a. Pour le début de la séance, chaque groupe va faire une brève exposé en montrant aux copains les posters créés. De cette manière, toute la classe va avoir une bonne connaissance de la culture française et, concrètement, palois. (2 ou 3 minutes par groupe).</p> <p>b. Aujourd'hui on va raconter les élèves la destination de la sortie fin d'année. On va visiter Pau. De plus, les étudiants palois vont visiter Pampelune. C'est la raison pour laquelle, en tant que citoyens et habitants de notre ville, on va créer un petit jeu appelé rallye de découverte pour nos collègues français et ils vont faire la même chose pour nous.</p> <p>c. Créer cette activité va être une nouvelle perspective de voir notre ville, avec plus de détail et en approfondissant sur certaines idées ou histoires qu'on considère plus intéressantes. L'explication du jeu va durer environ 20 minutes.</p> <p>d. Cette fois, comme le jeu et pour nos amis palois on va changer la langue de travail et on va le faire en espagnol. Pour cette séance, le professeur a pu demander à l'office de tourisme de Pampelune des brochures pour les apporter au cours. De cette manière, le maître va proposer des différents parcours ou</p>			

itinéraires à tenir en compte. Par exemple :

- Pampelune, une ville fortifiée
- Une promenade dans l'histoire
- L'itinéraire des Sanfermines
- Le chemin de Saint Jacques
- Un pique-nique au bord de l'Arga
- La Pampelune contemporaine

On va faire une votation et on va rédiger les questions du rallye selon du sujet. Par exemple, si les élèves ont choisi le troisième, l'enseignant va diviser le parcours de l'encierro en 5 parties. Chaque groupe devra écrire les deux questions en fonction de leur partie.

- e. Il faut bien réfléchir parce que les questions créées vont aider les français à découvrir notre ville. Cela serait comme guider la visite de notre classe, à distance.

Exemple de question : *¿ Dónde está el monumento al encierro?*

AVENIDA DE RONCESVALLES

On va les aider avec des traits d'union en montrant la place de chaque lettre.

Si les étudiants ont besoin, ils peuvent demander l'aide des voisins de la ville. Une fois ils ont trouvé le monument, ils doivent prendre une photo.

- f. De surcroît, il faut ajouter des renseignements intéressants pendant la rédaction des questions. Par exemple : *¿Sabías que... .. muchos corredores llevan un periódico enrollado en la mano para medir la distancia con el toro?*

Rôle de l'enseignant : il va guider les exposés (par exemple, en faisant des questions aux élèves s'ils ont de problèmes d'expression) et superviser la rédaction des questions du

rallye (il doit vérifier le niveau d'espagnol employé par les élèves pour qu'il ne soit pas trop compliqué et expliquer cette situation aux élèves).

- SÉANCE 19:

Organisation: groupes de travail	Salle: classe	Outils: brochures	But de la séance : finir la rédaction de questions
a. C'est la dernière séance pour finir avec les questions. De plus, on va créer un exemplaire de carnet de réponses pour l'enseignant d'espagnol, au cas où il puisse aider ses élèves. L'enseignant va envoyer le travail terminé à Pau par courrier électronique.			
Rôle de l'enseignant : il va superviser la rédaction.			

- SÉANCE 20 :

Organisation: groupe-classe	Lieu : ville de Pau	Outils: carnet rallye	But de la séance : découvrir la ville de Pau
a. Aujourd'hui c'est la sortie fin d'année à Pau. On va découvrir la ville en répondant les questions faites par nos collègues ainsi qu'en faisant les photos correspondantes.			
Rôle de l'enseignant : il doit guider la sortie et devenir un médiateur si c'est nécessaire pour le correct développement du rallye.			

- SÉANCE 21 :

Organisation: groupe-classe	Salle : classe	Outils: TBI	But de la séance : écrire un courrier électronique pour remercier
a. Après la sortie, nous allons dédier cette séance à écrire un courrier électronique avec le TBI pour remercier nos correspondants français en leur racontant ce que			

l'on a aimé le plus de leur ville, des anecdotes en relation avec la nourriture, le rallye, les palois, etc. Ensuite, on va insérer les photos (il faut choisir les plus belles) que nous avons prises sur *KidBlog* ainsi que l'email écrit.

Rôle de l'enseignant : il va guider la rédaction du courrier électronique en donnant des conseils, par exemple.

- SÉANCE 22 :

Organisation: groupe-classe	Salle : classe	Outils: TBI	But de la séance : lire le courrier électronique
<p>a. Finalement, pour finir le projet, nous allons regarder les photos avec le tableau banc interactif que nos amis ont prises ainsi que le courriel électronique qu'ils nous ont écrit.</p> <p>b. Le dernier quart d'heure est pour remplir une grille d'autoévaluation et une autre du travail en groupe. De plus, nous allons parler de nos impressions, les parties du projet qu'on a aimé le plus, etc.</p>			
<p>Rôle de l'enseignant : il va superviser la lecture et que les élèves comprennent les phrases de la grille d'autoévaluation.</p>			

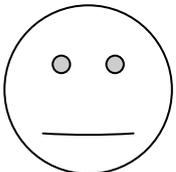
- **Évaluation**

- Grille d'autoévaluation de l'élève

Pour la création des grilles d'évaluation de ce projet, je me suis basée sur les *estándares de aprendizaje evaluables* présents dans la loi éducative officielle (*LOMCE*, 2014).

On va rendre cette grille aux élèves le premier jour du projet. Ils travaillent normalement de cette manière. Chaque item porte la date de la séance correspondante, donc, les 5 dernières minutes vont être employées pour cela. On va expliquer, chaque jour, les items travaillés pour aider avec sa compréhension.

Pour chaque item tu dois cocher sur la case correspondante (les visages peuvent t'aider à décider).

Prénom : _____			
➤ Séance 2 Présentation dans le cahier de français (description)	-Je respecte les marges. -Je fais une belle écriture qui est facile à lire.	-Parfois, j'oublie un marge (à gauche, à droite). -Certains mots sont incompréhensibles.	-Je ne respecte jamais les marges. -Parfois, je ne peux pas lire ce que j'ai écrit.
➤ Séance 2 Structure de la description	-J'ai écrit un titre accord à ma description. -J'ai fait une partie pour l'aspect physique, un autre pour le psychologique et un troisième pour les loisirs.	-Il y avait un titre mais pas trop original. -J'ai écrit toutes les informations dans un ou deux paragraphes.	-Je n'ai pas écrit un titre. -J'ai seulement écrit un paragraphe.
➤ Séance 2 Cohésion de la description	-J'ai employé plein de connecteurs.		
➤ Séance 18 Exposé des posters	-J'ai parlé fort et tous mes copains m'entendaient. -J'ai employé mes propres expressions.	-Parfois j'ai parlé trop bas. -J'ai lis quelques phrases du poster.	- Personne n'a pu m'entendre. -J'ai tout lis du poster.
➤ Séance 19 Le projet collaboratif	-J'ai bien aimé l'expérience ! -Je veux répéter !	-C'est intéressant	-Je n'aime pas travailler en collaboration
➤ Séance 19 Apprentissage	-J'ai appris beaucoup de choses de la culture française	-Je connais un peu mieux cette culture	-J'ai rien appris.

<p>➤ Séance 19</p> <p>Est-ce que tu veux dire quelque chose sur le projet ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------

○ Grille d'évaluation du groupe de travail

Cette rubrique va être remplie à la fin de la séance 22.

Pour chaque item tu dois cocher sur la cellule correspondante (les visages peuvent t'aider à décider). Dans l'espace libre tu peux ajouter des commentaires.

Prénom :	 Toujours	 Parfois	 Jamais
<hr/>			
Je suis respectueux du matériel et de l'environnement.			
Je suis respectueux envers les autres membres du groupe.			
J'ai travaillé sérieusement et je me suis concentré sur mon travail.			
J'ai fait des efforts pour obtenir un bon travail.			
Nous avons bien distribué les tâches.			

Nous avons su résoudre les difficultés.			
---	--	--	--

L'enseignant va faire l'évaluation chaque séance. Il doit noter sur son cahier des observations en relation avec le comportement des élèves, l'organisation du travail en groupe, l'emploi des TICE, la résolution des conflits... En effet, les élèves doivent remplir leurs rubriques d'autoévaluation, mais c'est le maître qui va donner la qualification définitive en fonction de ce qu'il a noté sur le cahier pendant la durée du projet. La première colonne a une valeur de 2 points, la deuxième d'un point et la dernière de zéro.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En primer lugar, me gustaría comentar la razón por la cual no he puesto en práctica este proyecto. El centro en el que he realizado el *practicum 3* no impartía francés. Es por ello, como ya he explicado en el apartado correspondiente, que el proyecto didáctico propuesto no está contextualizado. Esto implica que el resultado sea rígido y no concuerde con el ideal que eTwinning representa. Así pues, para poder llevarlo a la práctica se tendrían que realizar numerosos cambios.

En cuanto al enfoque activo propuesto por el MCER, he podido comprobar que requiere ciertos esfuerzos para llevarlo a cabo y que, para el docente que lo tiene que desarrollar, supone una labor adicional. Sin embargo, considero que esto queda recompensado con el aprendizaje que los alumnos realizan.

Además, hay que tener en cuenta que se adapta a cualquier metodología y, por tanto, los cambios en la práctica docente no son radicales. Esencialmente, precisa que el maestro lo tenga presente y que le sirva de guía a través de su actividad.

Personalmente, considero que este enfoque permite a los educadores conseguir que su praxis vaya más allá del aula, completando la formación de los alumnos como ciudadanos de una sociedad intercultural que valora su diversidad y anima a vivirla a través de las lenguas.

Por otro lado, me gustaría recalcar nuevamente la importancia de las TIC en la formación de los alumnos. La enseñanza tiene que adaptarse al contexto actual y, en nuestro caso, éste es de tipo tecnológico. Son motivadoras, nos abren la puerta a innumerables recursos, desarrollan la autonomía de sus usuarios, etc. Debido a todas estas razones, son herramientas adecuadas para trabajar en el aula. Además, centrándonos en el caso de la enseñanza del francés como lengua extranjera y el enfoque activo, suponen el medio idóneo para lograr el objetivo real que éste persigue.

Gracias a la realización de este TFG, he podido descubrir eTwinning, un recurso del que había oído hablar en numerosas ocasiones pero del que desconocía su funcionamiento. Tras haberlo analizado detalladamente, he llegado a la conclusión de que resulta verdaderamente enriquecedor para ambas partes, alumnado y

profesorado. Son sus características las que se corresponden a la perfección con los ideales del enfoque activo y que, por tanto, permiten desarrollarlo de manera práctica. De hecho, me he dado cuenta de que numerosos proyectos llevados a cabo en eTwinning incluyen el enfoque activo en sus actividades aunque sus autores no lo mencionen en la descripción. Asimismo, los beneficios aportados, excluyendo los relacionados con las tecnologías, son múltiples: permite desarrollar las competencias, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, conocer otras culturas, dialogar con compañeros que defiendan otras perspectivas, tomar decisiones, etc. En definitiva, sus aportaciones van más allá del ámbito educativo.

Sin embargo, también he sido consciente del tiempo que requiere elaborar un proyecto colaborativo de este tipo. Además, a éste habría que incluir el tiempo necesario para la coordinación entre docentes y el dedicado a aprender el funcionamiento del recurso.

En lo referente a las dificultades que pueda presentar eTwinning, cabe destacar que existen diversas opciones para hacerles frente. Por ejemplo, desde la plataforma web en España se explican detalladamente los pasos a seguir para la creación de un proyecto, la búsqueda de socios, su puesta en marcha, etc. Por otro lado, contamos con la ayuda del Servicio Nacional de Apoyo. Para casos particulares, se puede contactar con él vía email. Otra posibilidad es apuntarse a cursos de formación para el profesorado sobre el uso de eTwinning que se desarrollan tanto a nivel nacional, ofrecidos por el Ministerio de Educación y Cultura, así como por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

En este sentido, me gustaría agradecer a la sección de eTwinning del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra así como a la división homóloga en Madrid por haberme proporcionado su ayuda con la herramienta en diversas ocasiones.

Por otra parte, la realización de este trabajo fin de grado me ha ayudado a darme cuenta de que debo seguir trabajando en mi formación como maestra, por ejemplo, en el ámbito tecnológico, ya que se encuentra en continua renovación. En definitiva, esta investigación me ha permitido formarme en dos ámbitos: el Marco Común Europeo de Referencia y eTwinning.

En cuanto al futuro, me gustaría poder completar las informaciones presentadas, por ejemplo, analizando las causas de la presencia limitada de proyectos de FLE en eTwinning realizando propuestas para aumentarla o poniendo en marcha un proyecto real.

RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : les Éditions Didier.
- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'actualité de la VDT, n° 58*.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT, vol. XXIII, n°1*.
- Puren, C. (2006). Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. [Disponible sur (2/02/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue? [Disponible sur (29/01/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Puren, C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques. [Disponible sur (15/02/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Currículo de las enseñanzas de educación primaria en la comunidad foral de navarra (5 de septiembre de 2014). *BON n° 174*.

BIBLIOGRAPHIE

- Caré, J. M. ; (1984). *Simulations globales*. Paris : BELC
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. [Disponible sur (15/02/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Puren, C. (2009). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? [Disponible sur (7/03/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Puren, C. (2011). Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. [Disponible sur (5/02/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Puren, C. (2012). Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le *CECR*. [Disponible sur (22/03/2015): <http://www.christianpuren.com/>]
- Guichon N.; Soubrié T. (2013). Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le français dans le monde-Recherches et applications*, 131-142.
- Ollivier, L. ; Puren, C. (2013). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Paris : Clé international
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. [Disponible sur (26/1/2015): <http://www.christianpuren.com/>]

ANNEXE 1

- Document 1

ESTADO/SITUACIÓN previa al inicio de un proyecto eTwinning

Tú, tus compañeros y tus alumnos tenéis que interactuar, compartir y comunicaros con los socios del proyecto, por eso es conveniente que previamente hagas un análisis de la situación de partida y tomes medidas para mejorar aquellos aspectos que pueden repercutir en el éxito de tu proyecto eTwinning.

Posibles dificultades	Dificultades ¿Por qué?	Posibles soluciones
Desarrollo del Currículo		
Equipo directivo/otros		
Alumnado		
Familias		
Profesorado ¿Vas a formar un equipo de centro con varios compañeros/as?		
Soporte técnico Conocimientos TIC Disponibilidad del aula		

con equipamiento TIC		
Conocimiento de lenguas extranjeras		
Se desarrolla en horario extraescolar		
Otros		

- Document 2

PROPUESTA DE PROYECTO eTwinning

Antes de lanzar la idea de tu proyecto a un socio, es importante tener claras algunas ideas para poder transmitirle qué es lo que quieres hacer. La propuesta debe ser lo bastante flexible como para adaptarla a las características e ideas del centro con el que te vas a hermanar. Un proyecto eTwinning es un proyecto de dos (o más), de ahí que la planificación debe de tener siempre presente "al socio".

Éste es un documento previo a una planificación más detallada del proyecto.

Título	
Ideas generales de proyecto	
Idioma(s) de trabajo <i>(recuerda que puede ser el español y las lenguas cooficiales)</i>	
País	
Nombre	
e-mail	
Materias/Ciclo que imparte:	
Nombre del centro escolar:	
URL:	
Número de	

alumnos implicados	
Edades de los alumnos (de / a)	
Materias/Áreas de interés	
Posible duración	
Herramientas TIC	
Otros	

- **Document 3**

Conocimiento mutuo de los socios

El éxito de un proyecto depende en buena parte de la relación que se establece entre los socios antes de registrarlo. Además de tomar decisiones sobre los objetivos, proceso de trabajo y resultados, es importante conocer su situación. Una buena colaboración exige un buen entendimiento, una comunicación fluida, confianza mutua, flexibilidad y cierta generosidad. Por lo tanto, hay que dedicar algún tiempo a conocerse mutuamente.

Lee los siguientes epígrafes, son sugerencias; agrega tú otros que puedas considerar importantes para intercambiar con un futuro compañero.

Información	Comentarios
Nombre	
Materias/ciclo que imparto	
Idiomas en los que puedo comunicarme	
Idiomas en los que se pueden comunicar mis alumnos	
Temas que quiero trabajar	
He tomado como ejemplo un kit eTwinning; URL	
Lo que ya he hecho en eTwinning: otro proyecto, un sello de calidad, un premio	
Objetivos que quiero alcanzar con el proyecto	
Tipo de centro escolar	
Edades de los alumnos	
Quiero trabajar solo; con mis compañeros de centro. El equipo directivo me apoya	
Quiero implicar a las familias	

Resultados tangibles que espero tener	
Calendario de vacaciones	
Tiempo a la semana / al mes/ año que deseo dedicar al proyecto	
Herramientas TIC que conozco/que manejo	
Horario más adecuado para que los alumnos coincidan	
Implementación en el aula / participación de los alumnos	
Vías de comunicación entre socios. ¿Con qué frecuencia?	
Vías de comunicación entre alumnos. ¿Con qué frecuencia?	
Otras	

- Document 4

PROYECTO DE TRABAJO

Este documento describe con detalle el proyecto que quieres desarrollar. Debe ser el producto de la negociación entre los dos socios (a diferencia de la "Propuesta de proyecto", que es la idea personal inicial) y el último paso antes de inscribir el proyecto en la plataforma, desde el Escritorio personal de uno de los fundadores.

Una vez aprobado un proyecto, se puede modificar y actualizar el contenido en cualquier momento.

Título			
Breve descripción del proyecto <i>(Esta información es muy útil para el SNA. Utiliza el idioma de comunicación acordado con tus socios)</i>			
Centros que participan			País:
Profesores participantes			e-mail:
			e-mail:
Idioma(s) del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • • 		
Curso/Etapa/Ciclo		Edades:	
Asignatura (s)/	<ul style="list-style-type: none"> • • 		

<p>Tema (s)</p> <p><i>(Indica sólo las materias/temas más destacados a trabajar en el proyecto)</i></p>	
<p>Objetivos</p> <p><i>(Intenta expresarlos en términos de las competencias y habilidades que esperas que van a desarrollar tus alumnos por trabajar en este proyecto.</i></p> <p><i>Intenta evitar frases generales como “Dimensión europea de la educación” o “Comunicación intercultural”)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •
<p>Proceso de trabajo</p> <p><i>(Indica cómo vais a trabajar los socios, qué responsabilidades son compartidas. Indica también una temporalización de actividades y la frecuencia con la que trabajarás con tus socios, así como la forma en la que tratarás de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • •

<p><i>implicar a los alumnos. Si formáis equipos de alumnos de los dos centros socios, ¿cómo se van a coordinar?</i></p>	
<p>Competencias básicas</p> <p><i>(Analiza e indica las competencias básicas adquiridas por los alumnos con el proyecto)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • •
<p>Resultados o productos tangibles esperados</p> <p><i>(Pág. Web, vídeos, póster, libro digital...)</i></p> <p><i>Señala muy brevemente qué impacto esperas que tenga el proyecto en tu práctica docente.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • •
<p>Evaluación de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • •

Recursos tecnológicos necesarios <i>(Indica las herramientas que planeas utilizar en el proyecto. Ten en cuenta que el TwinSpace te ofrece blog, foro, wiki, contenido web, galería de imágenes y biblioteca de archivos)</i>	Hardware	
	Software	
	Herramientas de comunicación	
Coordinación con otras áreas	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	
Difusión e impacto del proyecto <i>(forma en la que se van a dar a conocer los resultados a la comunidad educativa, en el entorno cercano, a los medios de comunicación, otros)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • 	
Otros:		

- Document 5

HOJAS DE SESIÓN (diario de clase)

Es conveniente que recojáis toda la información posible del desarrollo del proyecto. Esta información será muy útil para redactar la memoria final del proyecto eTwinning, que podrás presentar a tus compañeros y a las autoridades académicas. **Ten en cuenta que la elaboración de esta memoria no es obligatoria.** En todo caso, puede ser de gran ayuda para recopilar información con vistas a nuevos proyectos, a la solicitud de un Sello de Calidad o para profundizar en los temas tratados más allá del hermanamiento.

Nombre del proyecto:

Datos del Centro:

Fecha de la sesión:

Sesión nº:

Datos iniciales	
Unidad /Actividad/Acción	
Grupo y número de alumnos	
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • •
Contenidos trabajados	<ul style="list-style-type: none"> • •
Competencias básicas adquiridas	<ul style="list-style-type: none"> • •

Preparación previa que fue necesaria realizar con los alumnos	
Preparativos técnicos <i>(Indica qué acciones se necesitaron realizar en el aula de Informática/Tecnologías y cuánto tiempo llevó)</i>	
Hardware empleado <i>(ordenador, cámara de fotos, Web-cam ...)</i>	
Software empleado <i>(Procesador de textos, gestor de correo, navegador ...)</i>	
Comentarios sobre el grupo <i>(alguna característica especial que merezca la pena destacar)</i>	

Desarrollo de la sesión	
Resultados alcanzados <i>(qué se ha producido, entregado o propuesto)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • •
Factores que influyeron en el	<ul style="list-style-type: none"> • •

resultado alcanzado	
Incidencias en el hardware y software empleado	<ul style="list-style-type: none"> • •
Objetivos no conseguidos	<ul style="list-style-type: none"> •

Evaluación y comentarios finales	
<p>Aspectos técnicos a tener en cuenta</p> <p><i>(mejoras para la próxima sesión)</i></p>	
<p>Aspectos pedagógicos a tener en cuenta. ¿Qué competencias han desarrollado los alumnos?</p> <p><i>(Si tuviera que repetir la sesión, ¿qué aspectos de los contenidos o del desarrollo de los mismos cambiaría?)</i></p>	
<p>Comunicación e interacción entre alumnos y....</p> <p><i>(Colaboración pedagógica: cooperación entre alumnos y profesor/a, padres expertos, socios ...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • • •

Procedimientos de evaluación: <i>(de qué forma se ha evaluado la actividad y su resultado)</i>	<ul style="list-style-type: none">•••
Valoración final de la sesión: <i>(Tanto desde el punto de vista del profesor como de los alumnos)</i>	<ul style="list-style-type: none">••
¿Cómo ha sido valorada "la sesión equivalente" por el centro escolar socio?	<ul style="list-style-type: none">•
En caso de existir diferencias ¿a qué se han podido deber?	<ul style="list-style-type: none">•

El responsable del proyecto:

- Document 6

INFORME DE SEGUIMIENTO

Sería conveniente que en algún momento del desarrollo del proyecto se revise lo hecho hasta entonces, lo que se está consiguiendo y cómo se puede mejorar, modificando en su caso lo que sea necesario.

También será de ayuda para redactar la memoria final, en el caso que decidas elaborarla; no es obligatorio.

Tal vez te sirva como documento a presentar ante las autoridades académicas de tu Comunidad con vistas al reconocimiento de tu trabajo.

Comente brevemente sobre los siguientes aspectos (cuando proceda) en relación con su proyecto eTwinning:

6.1 Desarrollo del proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • Número de sesiones con los alumnos dedicadas al proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han desarrollado las sesiones previstas en la programación inicial?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha tenido que introducir algún cambio? ¿Cuál?

6.2 Interdisciplinariedad
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay algún otro profesor del grupo o del Centro participando en el mismo proyecto eTwinning?

- ¿Qué áreas o materias están implicadas en su proyecto? ¿De qué manera participan? ¿Se consolida un equipo de centro?

6.3 Implicación de los alumnos

- Motivación/interés/actitud de los alumnos

- Comunicación e interacción entre los socios

6.4 Incidencia en el aprendizaje de los alumnos

- Interés/resultados de los alumnos. ¿Existen diferencias en función del rendimiento académico previo?

- Opinión que manifiestan los alumnos sobre lo que aprenden

- Objetivos conseguidos respecto a la temporalización prevista en su proyecto de trabajo

- Valoración respecto a otro grupo que no participa en el proyecto (en su caso)

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué competencias han desarrollado los alumnos participando en este proyecto?

6.5 Uso de las TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la adecuación de las herramientas TIC utilizadas. Uso de las herramientas de tu escritorio personal eTwinning
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos innovadores en la integración de las TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas técnicos con las herramientas TIC utilizadas. Influencia en el desarrollo del proyecto. Valoración

Implicación de la Comunidad Educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento e implicación de las familias en proyecto. ¿Están invitadas al TwinSpace?
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento e implicación del Claustro y, particularmente, del equipo directivo
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué forma y medida está contribuyendo el proyecto al fomento de la dimensión europea del aprendizaje?

--

Resultados tangibles hasta el momento
<ul style="list-style-type: none">• ¿Se han logrado los resultados esperados?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué le está aportando como profesor su participación en el proyecto?
Valoración general del proyecto
<ul style="list-style-type: none">• Desde el punto de vista del profesor• Desde el punto de vista de los alumnos

Comentarios que considere necesario aportar
Propuesta de mejoras de aquí a la finalización de su proyecto

- **Document 7**

EVALUACIÓN FINAL

Se observará la motivación de los alumnos y su aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y particularmente, la incidencia de la comunicación directa de ellos con alumnos de otros países, su contribución al desarrollo de la dimensión europea del aprendizaje, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula y otros. Es importante celebrar los aspectos positivos y tener en cuenta los negativos para introducir mejoras en futuros proyectos.

Tal vez te sirva como documento a presentar ante las autoridades académicas de tu Comunidad con vistas al reconocimiento de tu trabajo.

Punto de partida

- Justificación
 - Elección de los contenidos (unidades didácticas o temas)
 - Elección y características del grupo

Desarrollo de proyecto

- Incidencias diarias en el aula (resumen del “diario de clase”)
- Reajuste en los contenidos
- Reajuste en la temporalización
- Metodología

Implicación y motivación

- Interés/motivación de los alumnos
- Implicación del conjunto de profesores implicados
- Cooperación de los socios
- Implicación del resto de la comunidad educativa (padres, equipo directivo)

Unidades didácticas o temas

- Objetivos
- Contenidos
- Competencias
- Temporalización
- Materiales
- Herramientas TIC empleadas
- Método de trabajo

Resultados

- Resumen del control de conocimientos. Incidencia de la metodología empleada
- Productos o materiales desarrollados en el proyecto (páginas web, audiovisuales, dossiers, etc.)

- Forma y medida en que el proyecto ha contribuido al fomento de la dimensión europea del aprendizaje
- Diseminación del proyecto

Flexibilidad de proyecto de cara a su utilización por otros profesores, otros centros, otros años, otros alumnos.

Valoración personal y de los alumnos.

- **Document 8**

Evaluación Final del Proyecto

Título del proyecto:

Coordinador:

Centro:

Dirección:

Tipo de acreditación que se solicita:

Tres meses Seis meses Un curso escolar

¿El proyecto ha recibido Sello de Calidad Nacional otorgado por el Servicio Nacional de Apoyo español?

Sí No

Resultados del proyecto:

1. Enlace al Diario de Proyecto :

Dirección: http://...

2. Enlace al TwinSpace:

Dirección: http://...

Usuario:

Contraseña:

3. Otros enlaces:

Dirección: http://...

4. Otros productos que se adjuntan a la solicitud (CD, DVD, material impreso, etc.):

EVALUACIÓN

1. Cambios en el Plan Inicial:

Explique y justifique los cambios significativos con respecto a la planificación inicial del proyecto, si se ha producido alguno.

2. Innovación pedagógica y creatividad:

Describa qué tiene de innovador su proyecto en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje. ¿Hasta qué punto es creativo su proyecto? ¿Ha cambiado su planteamiento de la enseñanza? ¿Ha cambiado la actitud o el planteamiento de sus alumnos hacia el aprendizaje?

Indicadores:

Creatividad: Aspectos pedagógicos y metodológicos del proyecto son originales o no muy comunes en eTwinning.

Innovación: El proyecto ha significado nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para los docentes y estudiantes implicados, incluyendo la colaboración en el centro y la promoción de la creatividad en los estudiantes.

3. Integración curricular:

Describa (paso a paso) cómo ha intentado integrar su proyecto en su plan de estudio actual.

Indicadores:

El proyecto se integra en las programaciones de aula ordinarias (actividades, contenidos, objetivos) y se refleja en la evaluación de las áreas o materias.

Docentes de otras materias han participado en el proyecto.

4. Colaboración entre los centros asociados:

Describa con claridad el proceso de trabajo del proyecto, explicando la división del trabajo entre Vd. y su(s) socio(s) ¿En qué aspectos del proyecto han colaborado su(s) socio(s) y Vd.? ¿Hasta qué punto han colaborado y han trabajado juntos los alumnos?

Indicadores:

Planificación, coordinación y evaluación entre los docentes de ambos centros (evaluadas en términos de frecuencia, continuidad, intensidad y relevancia).

Colaboración entre estudiantes de las escuelas asociadas (evaluada en términos de frecuencia, continuidad, intensidad y relevancia).

5. Uso de la Tecnología:

Describa aspectos de uso de las TIC (herramientas, software, etc.) en el desarrollo del proyecto.

Indicadores:

Las herramientas TIC se usan de forma apropiada con respecto a las actividades y objetivos.

Usos creativos de las TIC en la metodología y productos, considerados en relación al contexto escolar y la edad de los alumnos implicados.

6. Continuidad y transferibilidad:

Su proyecto ¿Podría extenderse y continuarse? ¿Se podría realizar sin dificultad en otro centro escolar? ¿Podría extenderse a todo su centro escolar? Si es así, explíquelo detalladamente.

Indicadores:

Sostenibilidad: El proyecto no es un hecho aislado, sino que se ha convertido en parte integral de las actividades y objetivos educativos del centro, incluyendo otras iniciativas escolares.

Transferibilidad: Aspectos del proyecto que pueden servir como modelo para otros profesores y como ejemplos de buenas prácticas. Los procedimientos y la organización deben ser evidentes o estar bien documentados, de forma que puedan replicarse.

7. Resultados y beneficios:

En su opinión, ¿Cuál es el resultado más destacado de su proyecto? ¿Cómo les ha beneficiado?

Indicadores:

Impacto del proyecto en términos de alumnado, docentes y centro escolar (relevancia educativa y pedagógica).

Difusión fuera del centro escolar.

--

PARTICIPANTES

PARTICIPANTES Nombre y apellidos	Función	Tareas desempeñadas
	Coordinador/a	

_____, a _____ de _____ de 20____

Firma: el profesor coordinador

Firma: el profesor colaborador

Firma: el profesor colaborador

ANNEXE 2

Ce sont les contenus extraits de la *LOMCE* 2014 que nous allons développer avec le projet eTwinning.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES</p> <p>1. Estrategias de comprensión</p> <p>1.4 Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.</p> <p>1.5 Inferencia y formulación de hipótesis sobre significado a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.</p> <p>1.6 Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.</p>	<p>1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.</p>
<p>2. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos</p> <p>2.1 Interés por usar el francés en situaciones diversas y confianza en la propia capacidad para comprenderlo.</p> <p>2.2 Interés por conocer y buscar información sobre los países en los que se habla francés.</p> <p>2.3 Interés por entrar en contacto con niños y niñas de esos países.</p> <p>2.4 Conocimiento de normas de cortesía, convenciones sociales, costumbres, valores, creencias y actitudes; de formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla francesa (entorno escolar, vacaciones, actividades de ocio, ciudades y áreas rurales, etc.). Reflexión sobre similitudes y diferencias con nosotros.</p> <p>2.5 Participación en diferentes</p>	<p>2. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.</p>

<p>tipos de juegos grupales tradicionales.</p> <p>2.6 Participación en juegos lingüísticos de forma individual o grupal con la ayuda de materiales diversos, incluyendo recursos digitales.</p>	
<p>3. Funciones comunicativas</p> <p>3.1 Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones.</p> <p>3.2 Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención.</p> <p>3.3 Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes.</p> <p>3.4 Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.</p>	<p>3 .1 Identificar el sentido general, el vocabulario y las expresiones principales en textos orales breves y sencillos con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos con apoyo visual y con la posibilidad de repetición, relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles.</p>
<p>4. Estructuras sintácticas</p> <p>4.1 Familiarización con estructuras sintácticas básicas utilizadas por el docente.</p>	<p>4. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p. e. estructura interrogativa para demandar información).</p>
<p>5. Léxico oral de alta frecuencia (recepción).</p> <p>5.1 Reconocimiento y comprensión del léxico básico y expresiones trabajados en cursos anteriores en contextos cotidianos predecibles con apoyo visual (icónico, textual, objetos reales, mímica, etc.).</p> <p>5.2 Ampliación del léxico ya conocido e introducción de léxico nuevo sobre descripción de personas, prendas de vestir y objetos</p>	<p>5 . Reconocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses y utilizar las indicaciones del contexto y de la información contenida en el texto para hacerse una idea de los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p>

<p>personales; los sentimientos y actitudes; las rutinas y hábitos cotidianos; tipos de viviendas y mobiliario; actividades de ocio, etc.</p>	
<p>6. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. 6.1 Uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación para la comprensión de textos orales.</p>	<p>6. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionadas con los mismos.</p>
<p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <p>1. Estrategias de producción 1.1 Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basarse en conocimientos previos del contexto, del tema y de la lengua extranjera. - Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. - Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso. <p>1.2 Respeto de normas para la interacción oral: turno de palabra, volumen de la voz adecuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad y coherencia. 	<p>7 Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos y dialógicos muy breves y sencillos.</p>
<p>2. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos 2.1 Interés por usar el francés en situaciones diversas y confianza en la propia capacidad para realizar producciones orales sencillas en contextos conocidos. 2.2 Comunicación en francés con sus compañeros y con niños y niñas francófonos mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 2.3 Participación en diferentes tipos de juegos grupales</p>	<p>8 . Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y significativos y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.</p>

<p>tradicionales (de respuesta física, de memoria, de vocabulario, cartas, etc.).</p> <p>2.4 Participación en juegos lingüísticos de forma individual o grupal con la ayuda de materiales diversos, incluyendo recursos digitales.</p> <p>2.5 Conocimiento de normas de cortesía, convenciones sociales y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes; hábitos cotidianos y formas de vida de los niños y niñas de su edad en diferentes países de habla francesa (vida y entorno escolar, vacaciones, actividades de ocio, ciudades y áreas rurales).</p> <p>2.6 Realización de pequeños trabajos de investigación sobre temas socioculturales utilizando tablas u otros medios para organizar la información.</p> <p>2.7 Búsqueda de información cultural en textos, videos y grabaciones sonoras.</p>	
<p>3. Funciones comunicativas</p> <p>3.1 Saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones.</p> <p>3.2 Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento, la intención.</p> <p>3.3 Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes.</p> <p>3.4 Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso.</p> <p>3.5 Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.</p>	<p>9.1 Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales para iniciar, mantener o concluir una breve conversación, cumpliendo la función comunicativa principal del texto.</p> <p>9.2 Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información sobre temas muy familiares, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso frecuente.</p> <p>9.3 Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque se produzca titubeos, vacilación, repeticiones o pausas para reorganizar el discurso.</p>

<p>4. Estructuras sintácticas 4.1 Uso de estructuras sintácticas básicas</p>	<p>10. Manejar estructuras sintácticas básicas aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en p. e. tiempos verbales o en la concordancia.</p>
<p>5. Léxico oral de alta frecuencia (producción) 5.1 Utilización de léxico básico y expresiones trabajados en cursos anteriores en contextos cotidianos predecibles con apoyo visual (icónico, textual, objetos reales, mímica, etc.). 5.2 Ampliación del léxico ya conocido o introducción de léxico nuevo relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>11. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p>
<p>COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS 1. Estrategias de comprensión 1.1 Uso guiado de estrategias de lectura. - Utilización de los conocimientos previos sobre el tema o sobre la situación transferidos desde la lengua que conoce. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto - Deducción por el contexto del significado de palabras y expresiones no conocidas. - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos. 1.2 Uso del diccionario bilingüe.</p>	<p>13. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.</p>
<p>2. Aspectos socioculturales o sociolingüísticos</p>	<p>14. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y</p>

<p>2.1 Interés por los textos escritos como medios de expresión y comunicación de experiencias, de organización de la convivencia y como instrumento de aprendizaje.</p> <p>2.2 Interés por leer textos sencillos en lengua francesa.</p> <p>2.3 Interés por conocer información por las costumbres, convenciones sociales, normas de cortesía y registros; valores, creencias y actitudes de los países en los que se habla francés y por entrar en contacto con niños y niñas de esos países.</p> <p>2.4 Reflexión sobre algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social en los países donde se habla francés y el nuestro.</p> <p>2.5 Adquirir progresivamente mayor conciencia sobre las diferencias fonéticas del código alfabético que compartimos y sus combinaciones en francés.</p>	<p>significativos sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares) y convenciones sociales (normas de cortesía) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada al texto.</p>
<p>3. Funciones comunicativas</p> <p>3.1 Lectura de diferentes tipos de texto adaptados al nivel de competencia lingüística del alumnado, en soportes impresos o digitales, con diversos objetivos.</p> <p>a) Establecer y mantener comunicación escrita con otras personas (saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones).</p> <p>b) Conocer detalles sobre personas (sus capacidades, gustos, sentimientos, opiniones,</p>	<p>15. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales así como los patrones discursivos básicos.</p>

<p>acuerdo o desacuerdo, necesidades, etc.) o sobre objetos, lugares, hábitos y planes.</p> <p>c) Obtener información, instrucciones o ayuda para desarrollar una tarea.</p>	
<p>5 . Léxico escrito de alta frecuencia (recepción)</p> <p>5.1 Comprensión de textos escritos que contienen léxico básico y expresiones trabajados en cursos anteriores.</p> <p>5.2 Comprensión de textos escritos que incluyen nuevo léxico relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>5.3 Utilización de diccionarios bilingües.</p>	<p>17. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p>
<p>6. Patrones gráficos y convenciones ortográficas</p> <p>6.1 Uso de los signos ortográficos básicos (p. e. punto, coma, interrogación, exclamación).</p>	<p>18. Reconocer los signos ortográficos básicos (p. e. punto, coma, interrogación, exclamación) e identificar los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p>
<p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p> <p>1. Estrategias de producción</p> <p>1.1 Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.). - Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.). - Utilizar conocimientos previos en la lengua que conoce sobre las estrategias básicas para la producción de textos escritos; definición del objetivo del texto, 	<p>19. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. e. copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.</p>

<p>elección del destinatario, organización y planificación del contenido, redacción del borrador, revisión del texto para su corrección y versión final.</p> <p>1.2 Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos. - Aceptación del error como parte del proceso y reflexión sobre la corrección de sus textos. 	
<p>2. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos</p> <p>2.1 Interés por los textos escritos como medios de expresión y comunicación de experiencias de organización de la convivencia y como instrumento de aprendizaje.</p> <p>2.2 Interés por escribir textos breves en francés, completar textos informativos, crear textos a partir de modelos y/o andamiajes.</p> <p>2.3 Interés por comunicarse por escrito en francés con sus compañeros y/o con niños y niñas francófonos.</p> <p>2.4 Interés por escribir textos a partir de las informaciones recopiladas en pequeños proyectos de investigación (murales, presentaciones, etc.).</p>	<p>20. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos significativos y aplicarlos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.</p>
<p>3. Funciones comunicativas</p> <p>3.1 Elaboración de textos sencillos para transmitir información o instrucciones (listas, carteles, notas, etc.).</p> <p>3.2 Redacción partiendo de modelos de texto sencillos para establecer una comunicación con otros</p>	<p>21. 1 Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida</p>

<p>(notas, tarjetas...) que incluyan saludos y presentaciones o descripciones de uno mismo, petición y ofrecimiento de ayuda, expresión de opiniones, acuerdo o desacuerdo, etc.</p>	<p>cotidiana en situaciones familiares y predecibles. 21.2 Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos.</p>
<p>5 . Léxico escrito de alta frecuencia (producción) 5.1 Uso de diccionario para aprender nuevo léxico.</p>	<p>23. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.</p>
<p>6 . Patrones gráficos y convenciones ortográficas. 6.1 Interés por escribir de forma clara y con una buena presentación para que el texto sea comprensible. 6.2 Uso del diccionario para comprobar la ortografía.</p>	<p>24. Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir con razonable corrección palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada.</p>