Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire. Approche intégrative

Foreign language in Priority Education Zone. Integrative approach

Jocelyne Accardi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5697>

DOI : 10.4000/rdlc.5697

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jocelyne Accardi, « Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire. Approche intégrative », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5697> ; DOI : 10.4000/rdlc.5697

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire.

Approche intégrative

Foreign language in Priority Education Zone. Integrative approach

Jocelyne Accardi

1. Introduction

- 1 Le but de la recherche présentée est d'interroger le curriculum de l'école primaire à propos de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE). Son projet est de tenter de donner des éléments de réponse à la question : Comment enseigner une langue étrangère, discipline obligatoire à l'école primaire depuis février 2002, d'une façon pertinente et efficace, en prenant en compte les savoirs à enseigner à ce niveau scolaire ? Pour tenter de répondre à cette question, nous optons pour une didactique qui prenne en compte la polyvalence du professeur des écoles et l'existence de la langue française dans la classe où il enseigne.
- 2 La présente recherche espère confirmer une première expérience réalisée il y a deux ans, dans une première école (Accardi, 2003). L'enseignement de l'espagnol s'y articulait avec celui du français, dans une classe de CE2 de 17 élèves où les parents des élèves, d'un milieu favorisé, suivaient le travail de leurs enfants. Des résultats positifs obtenus, ont surgi des interrogations sur leurs causes : Etaient-ils dus aux conditions et au milieu scolaire dans lequel l'expérience s'était déroulée ? Résultaient-ils du dispositif expérimental articulant l'enseignement d'une LVE et du français ? Pour répondre à ces questions et vérifier si les effets positifs relevés lors de cette première expérience se retrouvent dans une autre situation, une seconde expérience a été mise en place. Pour ce faire, une école classée ZEP a servi de lieu d'expérimentation. Un même dispositif est adapté à une classe de CM1, de 24 élèves, dont les parents peu présents appartiennent à un milieu non favorisé de Marseille. Cette seconde expérience souhaitait montrer qu'un

enseignement qui articule les savoirs dans deux le français et l'espagnol - serait bénéfique aux élèves d'une école classée ZEP. Le support choisi est une étude sur le conte en cycle 3.

- 3 L'hypothèse de technologie didactique de cette expérience vise à faire évoluer le curriculum de l'école primaire et à mettre en place un dispositif d'enseignement interdisciplinaire qui, intégrant et articulant avec pertinence langue de l'école et langue vivante étrangère, permettrait aux élèves de progresser dans les deux langues. Ce dispositif donnerait du sens aux apprentissages que les élèves réaliseraient et leur permettrait de prendre de la distance par rapport aux langues apprises quelles que soient les conditions scolaires et sociales.

2. Le cadre théorique de la recherche

- 4 En ce qui concerne l'enseignement, cette recherche s'appuie sur les propos de Lenoir et Sauvé (1998) lorsqu'ils énoncent que l'interdisciplinarité permet l'intégration des savoirs et leur transfert de la part des élèves. Ce point de vue est également défendu par d'autres auteurs. Ceux-ci justifient le recours à l'interdisciplinarité parce qu'elle présente les savoirs comme un tout (Boyer, 1983), (Legrand, 1986), etc. Les autres avantages de l'interdisciplinarité évoqués par les chercheurs sont nombreux : elle évite le découpage disciplinaire académique qui véhicule une conception "élitiste" de l'appropriation des savoirs (Berstein, 1997), elle est un moyen de différenciation pédagogique (Legrand, 1986) et elle augmente la motivation et la réussite des élèves (Beane, 1995, Kaine, 1993).
- 5 Croiser le choix d'un enseignement interdisciplinaire avec les travaux des psycholinguistes et des didacticiens des langues sur l'apprentissage nous a semblé pertinent. Les travaux des psycholinguistes sur l'articulation entre langue maternelle (LM) et LVE montrent que l'apprentissage de la langue vivante étrangère a un effet positif sur les capacités générales de traitements des textes en LM. Gaonac'h (2002), affirme que cet effet bénéfique s'expliquerait par des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, qui favoriserait l'apprentissage des langues et serait bénéfique dans le passage à l'écrit pour la LM. Gombert (1990), qui s'intéresse aux manifestations d'une attitude réflexive sur le langage et son usage, souligne la nécessaire mise en place de recherches appliquées. C'est ce que nous avons souhaité faire dans cette expérience. Fayol (1985), à partir des travaux sur la compréhension et la production de textes, montre que les apprenants acquièrent et maîtrisent d'importantes connaissances sur les caractéristiques structurales des récits nous confortant dans le choix de travailler sur le conte.
- 6 Depuis presque une quinzaine d'années, certains didacticiens des langues se penchent sur la nécessité de rapprocher et d'articuler la LM et la LVE. Ducancel (1992) s'engage dans cette voie, regrettant le peu de rapports entretenus par les LVE et le français LM et les rares recherches sur les interactions entre ces deux disciplines. D. Coste (1993) avance qu'une séparation excessive entre les didactiques de la LM et de la LVE n'est pas bénéfique à l'élève. Pour sa part, L. Dabène (1992) attire l'attention sur l'intérêt d'une réflexion dont le but est le développement, chez l'enfant, de la conscience métalinguistique. En effet, des activités menées sur la langue maternelle et sur les langues étrangères sensibilisent l'enfant aux spécificités de l'univers du langage. Quant à C. Luc (1992a), elle souligne l'intérêt de rapprocher didactique du français et didactique des langues en s'inscrivant dans une démarche réflexive. Récemment, M.C. Deyrich et S. Olivé (2004) explorent la transférabilité des apprentissages de ces deux disciplines à

l'école élémentaire. Inscrite dans ce courant théorique, nous avons souhaité en donner une illustration à partir de l'expérience proposée.

3. Le cadre institutionnel de la recherche

- 7 L'étude présentée s'appuie sur les Instructions Officielles (IO) du 14 février 2002, pour le cycle 3. Influencées par les travaux des chercheurs en psychologie, psycholinguistique et didactique des LVE, ces IO posent comme nécessaire l'introduction de l'interdisciplinarité à l'école en général, et plus spécifiquement entre la LM et la LVE.
- 8 Donnant la priorité aux activités de compréhension et d'expression en LVE, les IO préconisent un entraînement régulier et méthodique pour le développement des compétences auditives et de la construction du sens de ce qui est entendu -comme par exemple identifier le jalonnement chronologique dans un récit et les liens logiques- et elles souhaitent une expression essentiellement orale, fixée par un écrit limité.
- 9 Notre expérience s'appuie aussi sur les Documents d'Accompagnement des Programmes pour le cycle 3 et notamment la fiche numéro 4 consacrée au conte. Celle-ci souligne : *"Il est intéressant d'articuler chaque année un module autour du conte"*. Pour justifier ce point de vue, elle évoque de nombreuses raisons. Certaines d'ordre psychologique car le conte":
participe à la construction de [la] personnalité [de l'enfant], lui permet d'organiser son monde intérieur en répondant à certaines questions qu'il se pose sur son environnement social et sur les grands thèmes de la vie".
- 10 D'autres d'ordre textuel : *"Le conte est un tout cohérent"*; d'ordre pédagogique et linguistique : *"la mémorisation d'un long flux langagier permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative"* etc. Cette fiche accorde une grande importance à la compréhension orale (globale), seule compétence explicitement nommée. Les objectifs sont de : *"mémoriser pour mieux comprendre"* et de faire *"un lien avec les autres champs disciplinaires"*. Toutes ces raisons expliquent le choix d'un dispositif s'appuyant sur le conte pour illustrer par un exemple d'interdisciplinarité articulant le français et la LVE à l'école primaire.

4. L'expérience et le dispositif d'enseignement

- 11 L'expérience a eu lieu à Marseille dans une classe CM1 (cycle III), dans une école classée ZEP (école Vincent Leblanc). Elle s'est déroulée pendant 6 mois (de janvier à juin) à raison d'une heure par semaine. Les cours d'espagnol et l'articulation avec le français étaient menés par l'enseignant chercheur (EC), et ceux en français par l'enseignante de la classe (PE). Il convient d'ajouter que les élèves de cette classe avaient suivi un enseignement d'espagnol en CE2.
- 12 L'expérience a été réalisée à partir de 2 contes différents pour la LVE et la langue française. En espagnol, le conte choisi était *"Caperucita Roja"* (Le Petit Chaperon Rouge) et en français, deux contes ont été travaillés : *"Les trois plumes"* et *"La méduse"*.
- 13 Enregistrements et films de certains cours ont servi d'appui pour rendre compte de cette expérience. Des questions posées aux élèves ont permis de confirmer les observations et analyses réalisées à partir des divers enregistrements.

4.1. L'enseignement de l'espagnol

- 14 Le dispositif d'enseignement de l'espagnol a comporté plusieurs séances. La première séance a consisté à écouter la lecture du conte en LVE, déjà connu en français par les élèves, ceci afin de limiter le nombre de variables didactiques et d'en faciliter la compréhension globale. Les autres séances se découpaient en 4 phases : une phase de compréhension orale du conte, une phase d'expression orale, une phase de compréhension écrite, une phase d'expression écrite.
- 15 Pendant la phase de compréhension orale, le conte, fragmenté selon le schéma quinaire, a été lu par l'EC. Lors de cette écoute, les élèves ont dû réaliser différentes tâches :
 - percevoir et discriminer la prononciation des phonèmes différents du français, comme par exemple le son des lettres j, u, v, etc. ;
 - repérer les mots connus et les mots transparents : grandes (grands), dormido (dormi), etc. et les autres indices (onomatopées dans la lecture) pouvant donner du sens au texte écouté ;
 - repérer les pictogrammes relatifs aux personnages, aux lieux, etc., parmi lesquels se trouvaient les dessins de Caperucita Roja (Le Petit Chaperon Rouge), la abuelita (la grand-mère), la cesta (le panier), el bosque (le bois), el lobo (le loup), las flores (les fleurs), etc. ;
 - reconnaître et distinguer les connecteurs logiques et temporels introduisant chaque étape : Erase una vez (Il était une fois) ; *Un día* (Un jour) ; *Pero nada más* (A peine), etc.
- 16 Lors de la phase d'expression orale, les élèves devaient :
 - manipuler et mémoriser, en les répétant, les pictogrammes du conte en espagnol ;
 - nommer les pictogrammes montrés par l'EC à chacune de ses pauses lors de la lecture ;
 - produire des énoncés contenant les fonctions langagières des IO pour "parler de soi" ou "parler des autres" à partir du conte et nommer le nom des personnages, leurs actions, les lieux, etc. Exemple : ¿Cómo estaba la abuelita ? (Comment était la grand-mère ?) La abuelita estaba enferma. (La grand-mère est malade.)
- 17 Lors de la phase de compréhension écrite les élèves ont eu à lire à haute voix et silencieusement le conte résumé pour articuler : le savoir entre l'oral et l'écrit, leurs connaissances sur la lecture dans la langue de l'école et la pratique de la lecture en LVE et ont dû repérer dans différentes séances : les connecteurs logiques cités précédemment, l'ordre chronologique des étapes du conte et le temps du conte au passé.
- 18 Enfin, lors de la phase d'expression écrite les élèves ont rempli au fur et à mesure un tableau à double entrée pour chaque situation et ont noté le connecteur logique et temporel, le nom des personnages, le lieu où la situation se passait et l'action principale la caractérisant. Leur dernière tâche à réaliser était de remettre dans l'ordre chronologique le résumé en désordre du conte.

4.2. L'enseignement du français

- 19 Lorsque l'étude du conte de *Caperucita Roja* (Petit Chaperon Rouge) a débuté en espagnol, un travail d'expression orale en français a été mené parallèlement avec pour projet d'évaluer la capacité des élèves à raconter un récit bien connu en français. Ce travail devait se prolonger par l'étude approfondie d'autres contes pour apprendre à les résumer, les structurer dans la langue de l'école à l'oral et à l'écrit. Les deux autres contes choisis étaient : l'un court -deux pages-, "*Les trois plumes*" et l'autre plus long -six pages-, "*La méduse*". Le travail sur ces contes en français s'est déroulé sur 3 phases :

- 20 Une phase de compréhension écrite pour la découverte des deux contes, qui a débuté par la lecture fragmentée des contes. Elle a alterné lectures silencieuse et à voix haute.
- 21 Une phase d'expression orale a suivi qui a reposé sur :
- le paratexte, permettant de réactiver chez les élèves les savoirs étudiés en espagnol au cours de l'année scolaire et en français l'année précédente : titre du conte, auteur, illustration, etc. ;
 - la construction du texte, qui s'est appuyée sur les étapes du conte à partir des connecteurs logiques et temporels (Il était une fois ; Un beau jour, etc.), le lexique -avec recherche dans le dictionnaire de synonymes et de définitions de mots comme : instruit, contestation, cadet, etc.- et sur le temps passé des verbes du conte (était, avait, parlait, conduisit, alla s'asseoir, etc. Cette phase a toujours été conçue et mise en lien avec l'approche du conte en espagnol.
 - Le résumé oral des deux contes réalisé en supprimant les passages et personnages secondaires.
- 22 Une phase d'expression écrite qui a amené les élèves à réaliser le résumé écrit du conte de "La méduse". La consigne de cette tâche était d'utiliser les savoirs étudiés en français et en espagnol à propos des connecteurs logiques et temporels et des temps du passé.

4.3. L'articulation du français et de la LVE

- 23 Cette dernière étape était placée généralement avant, parfois après, mais jamais pendant le cours de LVE. Elle a permis de réactiver les savoirs précédemment abordés en français, de faire des liens entre les deux langues, de procéder à des comparaisons et donc de pointer les similitudes et les différences entre les deux langues en montrant qu'une langue n'est pas le calque d'une autre, conformément aux travaux de C. Luc (1992b) et aux Instructions Officielles de 2002.
- 24 Découpée en deux phases, cette étape a été construite sous forme de questions / réponses.
- 25 La première phase rappelait les savoirs paratextuels à propos de la première de couverture (titre, illustration, auteur, éditeur, collection) et de la quatrième de couverture : le résumé.
- 26 La seconde phase comparait des savoirs dans les deux langues afin de favoriser la réactivation des savoirs grammaticaux appris en français au CE2, et revus cette année en espagnol. Elle a permis de consolider la connaissance du schéma narratif du conte, des connecteurs temporels de celui-ci, des constituants du nom des phrases interrogatives et exclamatives, des temps du conte, etc.
- 27 Il apparaît important de noter que le français est la langue de communication qui permet d'exprimer et de consolider les connaissances sur le langage, les langues (français / espagnol), les savoirs paratextuels, le conte comme genre littéraire avec une structure spécifique, la grammaire de texte, la grammaire de phrase, etc. Le français joue donc un rôle fondamental dans l'approche réflexive de la langue, le développement métacognitif et métalinguistique des élèves. Il ne sert pas d'outil pour traduire le vocabulaire. Le recours aux images, gestes, mimiques et intonations favorise l'association du signifiant et du signifié en espagnol.

5. Les compétences acquises lors de cette expérience

- 28 À partir du dispositif d'enseignement brièvement décrit et mis en place, les élèves ont acquis certaines compétences dans chacune des deux langues et des compétences de passage d'une langue à l'autre.

5.1. En LVE

5.1.1. Écouter et repérer des indices

- 29 Les élèves ont appris lors de cette expérience que pour comprendre globalement une langue étrangère à l'oral, il est important de porter son attention lors de l'écoute pour repérer des indices. Ils ont compris qu'à partir de ces indices, ils pouvaient émettre des hypothèses pour construire du sens à propos de ce qu'ils avaient écouté.
- 30 Trois catégories d'indices ont été nommées par les élèves comme participant à leur compréhension : le lexique, l'intonation et les bruits produits par l'enseignant lors de la lecture.
- 31 Pour ce qui est du lexique, les élèves disent avoir repéré et compris :
- Les mots ressemblant au français : capa (cape), vino (vin), grandes (grands), etc. ;
 - les mots connus appris précédemment comme rojo, madre, abuela, casa, boca, etc. ;
 - l'intonation exprimant l'étonnement : ¡Abuelita ! qué orejas más grandes tienes ! (Grand-mère comme tu as de grandes oreilles !), la peur : ¡Socorro, socorro ! (Au secours, au secours !), la joie : ¡Qué contentas estaban ! (Comme elles étaient contentes !) ;
 - les onomatopées du ronflement et de la chute dans l'eau : glub, glub, glub, (glou, glou, glou) ;
- 32 Autant d'indices qui ont aidé certains élèves à retrouver le titre du conte écouté. C'est à la même compétence qu'ils ont fait appel lors de l'écoute de la lecture par l'enseignante de *Blanca Nieve* (Blanche Neige), en fin d'année.
- 33 Les élèves ont ainsi remarqué que, même si l'espagnol et le français ne se prononcent pas de la même façon, il est possible de repérer des mots transparents qui les aident à émettre des hypothèses sur le sens global de ce qu'ils entendent. Ainsi, à l'écoute de *una capa roja*, les élèves ont compris qu'il s'agissait d'une cape rouge.

5.1.2. Produire des énoncés

- 34 Grâce à ce travail, les élèves montrent qu'ils sont en train de construire une compétence de production d'énoncés très simples pour répondre aux questions posées. Ainsi, ils parviennent à nommer les personnages présents dans chaque étape du conte et les lieux où ils se trouvent parfois. Ils arrivent quelques fois à nommer l'action principale de la situation, bien que ce soit plus difficile pour eux.
- 35 Cette compétence est en cours de construction car pour beaucoup de ces élèves en difficulté ou en grande difficulté, la réponse se réduit à une phrase-mot, sans verbe. Ainsi par exemple à la question : *¿Dónde está Caperucita cuando encuentra al lobo ?* (Où se trouve le petit Chaperon Rouge lorsqu'elle rencontre le loup ?) les élèves les plus en difficulté répondent : *Bosque* (forêt), montrant qu'ils ont compris la question et qu'ils sont capables d'y répondre même de façon très succincte. D'autres élaborent un énoncé plus complet comme : *En el bosque* (dans la forêt) ou encore : *Está en el bosque* (elle est dans la forêt).

Dans cette classe, certains élèves parviennent également à construire un énoncé plus complet avec un sujet, un verbe et un complément : *Caperucita está en el bosque*. La réponse complète : *Caperucita está en el bosque cuando encuentra al lobo* n'est cependant pas donnée.

- 36 L'ensemble des élèves ayant compris le conte en espagnol était capable de répondre aux questions de compréhension du récit. Ils savaient nommer le héros, son adversaire, son ami, donner la couleur du vêtement du Chaperon Rouge, l'état de santé de la grand-mère, les lieux où se déroulent les différentes étapes même si parfois il manquait le verbe ou le complément dans leurs énoncés.
- 37 Si la construction d'un énoncé complet pour répondre à une question est en cours d'acquisition chez ces élèves, il faut noter qu'ils ont acquis la compétence de production d'un dialogue court et simple. En effet, en groupe, ces élèves sont parvenus à construire un dialogue oral qu'ils ont dicté à l'enseignante, comme cela se pratique au cycle 1 en français. Pour ce faire, ils ont su mobiliser leurs savoirs acquis pendant les cours en français sur : la construction d'un dialogue alternant des questions / réponses en adéquation avec une situation de rencontre (celle du loup et du Petit Chaperon Rouge, *Caperucita Roja*), ce qui implique, par exemple, la présence d'un tiret précédant leur énoncé à chaque changement d'interlocuteur.
- 38 En espagnol, ils ont su faire appel aux fonctions langagières apprises et précédemment travaillées en LVE lors de la pratique ritualisée en début de cours pour "parler de soi" : saluer, se présenter et parler de ce que l'on ressent, etc. Leur production collective a montré qu'ils pouvaient transférer à une autre situation les connaissances langagières apprises dans un contexte différent.
- 39 Les élèves montrent qu'ils sont en train de construire une compétence d'expression orale à partir de situations ou des énoncés produits, même s'ils sont hésitants, comme dans l'exemple déjà cité et dans les phrases très simples dans la "dictée à l'adulte"¹. Enfin, ce travail montre que la nécessaire segmentation de la chaîne parlée (C. Luc, 1998) est donc en train de s'opérer puisque les élèves ont été capables d'identifier dans leurs énoncés non plus des blocs entiers, mais les unités dont se compose la langue, même si elle se limite à l'oral.

5.1.3. Ordonner une narration

- 40 En espagnol, aidés par les multiples lectures du résumé du conte (silencieuses et à haute voix) lors des différents cours, certains élèves ont mémorisé tout le résumé du conte alors que d'autres n'en ont mémorisé qu'une partie. Dans ce dernier cas, la phrase ou les phrases apprises correspondaient à une étape du conte à raconter et le texte de chacun commençait toujours par un connecteur logique et temporel qui leur servait de repère. Au fil du temps et en groupe, ils sont pratiquement tous parvenus à reconstruire de mémoire et dans sa logique le texte résumé.
- 41 En fin d'année scolaire, ils ont acquis une compétence de narration orale qui leur a permis de raconter par groupes le conte en premier lieu aux élèves de la classe, puis devant les camarades d'une autre classe étudiant aussi l'espagnol. Ce long travail d'imprégnation a également favorisé la maîtrise, par les élèves, de la structure du conte en espagnol².
- 42 La maîtrise de ces savoirs a montré qu'une compétence de mise en ordre chronologique a été construite par les élèves. Elle a pu être vérifiée lors d'une évaluation sur le schéma narratif en fin d'année scolaire. La consigne de cette tâche à réaliser était de remettre en

ordre le texte résumé du conte présenté dans le désordre. Pour l'accomplir, les élèves devaient s'appuyer sur :

- les savoirs relatifs aux connecteurs logiques et temporels étudiés,
- la compréhension des étapes du conte à partir du déroulement et de l'ordre d'apparition des personnages, des lieux et des actions étudiées.

43 Les élèves ont dû faire précéder de son titre chaque étape du conte remis en ordre.

5.1.4. Décoder et donner du sens

44 Les élèves ont travaillé la compétence de lecture en espagnol à partir d'un texte résumé du conte et d'extraits de celui-ci. Cette activité a fait appel au savoir "décoder" et "construire du sens" précédemment acquis en français et complété par ce qui relève des spécificités de la langue espagnole. Ainsi, ils ont su décoder le texte et lire des groupes de sens et non des mots isolés et sans contexte. Ces compétences, apprises et maîtrisées en langue française, ont été transférées en LVE.

45 Il convient de souligner que la lecture en langue espagnole n'a été introduite qu'après un très long travail d'écoute et d'imprégnation, mais également d'expression orale en reproduction et en production.

46 Ce travail de lecture de phrases renfermant des mots dont la prononciation est connue et maîtrisée à l'oral grâce à la plasticité phonatoire des jeunes enfants et reconnue auditivement lors de la lecture de l'écrit, permet, favorise et facilite le maintien d'une prononciation correcte acquise à l'oral en LVE et conservée à l'écrit. Ce n'est qu'alors que les élèves ont appris qu'en espagnol certaines lettres ne se prononcent pas comme en français³. L'acquisition de cette compétence de lecture, menée parallèlement à l'activité de reproduction de l'écrit, qui favorise une meilleure mémorisation de la langue LVE, a été une préparation à la compétence d'expression écrite que les élèves auront à acquérir ultérieurement.

47 Les élèves ont ainsi compris qu'un texte, quelle que soit la langue dans laquelle il est rédigé, renferme une intention de signifier, et que l'intonation joue un rôle. Ils ont montré l'acquisition de cette compétence lorsque, lisant le dialogue entre le loup déguisé en grand-mère et *Caperucita Roja*, ils ont su exprimer l'étonnement de la fillette et la perfidie du loup.

48 Lors de cette lecture, ils ont transféré au dialogue en espagnol leur savoir acquis lors de la lecture en français sur la nécessité de marquer l'alternance entre les personnages du loup et du Petit Chaperon Rouge, en changeant de lecteur à chaque réplique. Cette activité mobilisait leur attention et consolidait leur maîtrise de la lecture de ce type de texte en français.

5.2. En français

5.2.1. Raconter un récit à oral et à écrit

49 La mise en place d'un contage régulier à chaque étape des contes étudiés a amené à apprendre à mieux raconter les récits étudiés. Au fur et à mesure, une amélioration de la construction des énoncés et de la logique narrative du conte proposée à l'oral et à l'écrit s'est fait sentir. Ce travail de narration des élèves leur a permis de construire une compétence à raconter et à rédiger avec plus d'aisance un conte ou tout autre récit⁴.

6. Conclusion

- 57 L'exposé de cette expérience montre qu'un dispositif d'enseignement interdisciplinaire, articulant avec pertinence la langue maternelle et la langue vivante étrangère, permet aux élèves de progresser dans les deux langues, et favorise le passage d'une langue à une autre, ceci dans des conditions scolaires et sociales différentes.
- 58 Ce travail a amené les élèves à acquérir en espagnol des compétences d'ordre linguistique, métalinguistique, structurel, etc. par l'imprégnation d'un long flux langagier, la pratique de fonctions langagières, un travail sur l'ordre chronologique et les étapes du conte, le repérage des connecteurs, etc. En français, il les a aidés à apprendre à construire le résumé d'un récit, à employer des connecteurs, à agencer la chronologie d'un récit au passé, etc. et à opérer un transfert dans la production narrative.
- 59 Pour le bénéfice des élèves, il nous semble que cette expérience mériterait d'être mise en place dans d'autres écoles et qu'il faudrait envisager de façon pertinente d'enseigner aux professeurs des écoles en formations initiale et continue un tel dispositif de formation auprès.

BIBLIOGRAPHIE

- Accardi, J. (2003). Le conte à l'école primaire en LVE. *Les langues modernes*, 3, pp. 38-46.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, April, 1995, pp. 616-622.
- Berstein, B. (1997). Écoles ouvertes, sociétés ouvertes ? In J-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 155-164.
- Boyer, J-Y. (1983). Production d'un modèle d'intégration des objectifs d'apprentissage en français et en sciences de la nature. Rapport de recherche, tome I. Université de Québec à Hull.
- Coste, D. (1993). Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique. *La lettre de la DFLS*, n° 13. Paris : Didier Erudition, pp 5-6.
- Dabène L. (1992). Langues vivantes et français à l'école. *Repères*, 6, pp. 13-21.
- Deyrich, M.C.& Olivé, S. (2004) Français et langues étrangères à l'école. Quelles interactions ? *Repères*, 29, pp. 23-41.
- Ducancel, G. (1992). Langues vivantes et français à l'école. *Repères*, 6, pp. 3-11.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Gaonac'h, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences Humaines*, 123, pp. 16-20.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaire de France.

Kaine, D. L. (1993). Cabbages – and Kings: Research Directions in Integrated / Interdisciplinary Curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 27, (3), pp. 312-331.

Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée.

Lenoir, Y et Sauv, L. (1998). De l'interdisciplinarit scolaire l'interdisciplinarit dans la formation l'enseignement : un tat de la question. 2. Interdisciplinarit scolaire et formation interdisciplinaire l'enseignement. *Revue franaise de pdagogie*, 125, pp. 109-146.

Luc, C. (1992a). *Approche d'une langue trangre l'cole*. Paris : INRP. vol 1.

Luc, C. (1992b). Langues vivantes et franais l'cole. *Repres*, 6, pp. 23-40.

Luc, C. (1998). *Deux annes d'initiation une langue trangre au cours lmentaire : rflexion, constats, analyses didactiques*. Paris : INRP.

NOTES

1. "- j Hola buenos das !

- j Buenos das !

- Qu tal ests ?

- Bien Y t ?

- As, As.

- Cmo te llamas ?

- Me llamo Caperucita Roja Y t ?"

2. savoir qu'un conte comprend cinq tapes, l'tape des pripties pouvant se subdiviser en trois ou plus. Les tapes, s'ordonnant selon une logique, sont gnralement introduites par un connecteur temporel, comme ceux qu'ils avaient manipul prcdemment : Erase una vez, Un da, Peronada ms, Luego, Despus, Felizmente, Por fin.

3. Comme par exemple pour le *u, j, e* et aussi, le *s* entre deux voyelles, etc.

4. L'exemple ci-aprs, montre l'amlioration de la production orale d'un lve qui, au dbut de l'anne, a commenc son histoire par : *a parle d'un Petit Chat poron Rouge...* Au mois de juin, ce mme lve dbute son rsum crit d'un autre conte par : *Il tait une fois, un roi ...*

5. Par exemple :

- constituants d'un mot : le radical et le suffixe pour le mot *abuelita* construit partir du radical "*abuela*" et du suffixe "*ita*" ;

- surnom Le Petit Chaperon Rouge et Caperucita Roja ;

- rgles d'criture : point, majuscule et importance de la majuscule pour reconnaître des noms propres et des surnoms.

RSUMS

L'tude ici prsente porte sur le curriculum de l'cole primaire et notamment sur l'interdisciplinarit dans une approche intgrative de l'enseignement du franais et d'une langue trangre. Cette recherche s'interroge sur l'intgration des savoirs langagiers et structurels, concernant ici le conte et le transfert de ce dernier d'une langue l'autre. Il s'agit de vrifier si ce

choix didactique peut avoir les mêmes effets sur des élèves d'une école classée Zone d'Éducation Prioritaire que ceux, bénéfiques et encourageants, repérés lors d'une expérience antérieure dans une école à population privilégiée.

This investigation is about the elementary school curriculum, and especially the interdisciplinary teaching of French and any foreign language. We will investigate language acquisition through the structure of story telling; and ultimately the transfer of fairy tale structures from one language to another. The purpose of such a project is to investigate whether this pedagogical choice could have similar results with children in an underprivileged school as it had with the private schoolchildren that were tested

INDEX

Mots-clés : curriculum, école primaire, interdisciplinarité, intégration, conte, langue vivante étrangère, français

Keywords : curriculum, elementary school, interdisciplinary, integration, story telling, foreign language, French

AUTEUR

JOCELYNE ACCARDI

Jocelyne Accardi, membre de l'équipes de recherche UMR ADEF et LIRDEF est docteur en sciences de l'éducation et maître de conférences spécialiste de didactique des langues au primaire à l'IUFM d'Aix-Marseille. Elle intervient aussi à l'université d'Aix en Provence dans le département des sciences de l'éducation. Auparavant institutrice, puis professeur des écoles pendant 24 ans, elle a enseigné les langues (anglais et espagnol) dans les classes de primaire.
Courriel : j.accardi[at]tiscali.fr