

3001

Le conte en LM et LVE à l'école primaire

ACCARDI Jocelyne

Mots clés : articulation, didactique du français, didactique des LVER, conte, lecture interactive, pictogrammes, production orale, production écrite.

Ce travail porte sur la polyvalence du professeur des écoles et tente de répondre à la question :
« Comment mettre en place une innovation pédagogique qui articule l'enseignement du français langue maternelle (désormais FLM) et d'une langue vivante étrangère ou régionale (LVER) à partir du conte ? »

Un va et vient régulier de la pratique à la théorie a accompagné l'expérience présentée.

I- Au niveau théorique

Tout d'abord il convient de rappeler en nous appuyant sur B. Lebrun-Brandié & J. Ramó (2002), B. Bettelheim (1976) que le conte est un genre littéraire qui convient bien aux enfants de l'école élémentaire. De plus, comme le soulignent A. Chavanon (2002), E. Lhote (1995) et A. Popet & E. Roques (2000) ses bienfaits au niveau scolaire se repèrent dans la compréhension, l'écoute et l'imprégnation de formes linguistiques et stylistiques, la formation d'images mentales et la rétention de thèmes narratifs, etc.

II- Au niveau institutionnel

Le conte est considéré comme genre littéraire inscrit dans les programmes des Textes Officiels du cycle 3. Ainsi, il doit être abordé en français dans l'enseignement de l'expression orale et écrite. En effet, tout en l'inscrivant dans son patrimoine culturel, le conte permet d'amener l'élève à le re-
«formuler dans ses mots propres [après écoute de sa] lecture».

En langues vivantes étrangères ou régionales (désormais LVER), les textes des Instructions Officielles de février et d'août 2002 introduisent l'écoute des contes au cycle 2. Au cycle 3, des titres de contes sont conseillés pour chaque langue avec les légendes et les récits. La fiche n°4 des « Documents d'accompagnement des programmes » lui est tout particulièrement consacrée. Elle souligne qu'il « est intéressant d'articuler chaque année un module autour du conte. Elle ajoute qu'il participe à la construction de la personnalité de l'enfant.

III- La mise en œuvre du conte en français et en LVER à l'école

Les niveaux théoriques et institutionnels ont guidé et orienté la recherche que je vais vous présenter. Celle-ci a été réalisée à l'école primaire en CE2 où j'ai abordé le conte du Petit Chaperon Rouge à partir de l'expression orale et écrite en français et en espagnol avec comme projet d'articuler didactiques du français et des LVER.

En français, le travail a commencé par le **contage** du « Petit Chaperon Rouge » par tous les élèves car ils connaissaient l'histoire. **L'étude du schéma narratif** en cinq étapes a suivi. **Une tâche de production écrite** du conte a été réalisée par les élèves où ils devaient faire précéder chaque étape de son nom : situation initiale, élément perturbateur, actions 1, 2, 3, élément de résolution et situation finale.

L'étude de la transformation du style indirect au style direct a permis d'élaborer des dialogues à l'oral puis à l'écrit.

Les élèves devaient jouer chaque étape dialoguée du conte avant de la rédiger avec comme contrainte **d'introduire des variations** émanant de leur imagination. Des productions originales par rapport au récit initial ont été jouées oralement puis rédigées. Ainsi, par exemple, lors de la rencontre du loup et du Petit Chaperon Rouge dans le bois, un élève a eu l'idée d'introduire une scène de tauromachie inspirée par la cape rouge de la fillette. Le loup assurait le rôle du toréador et le Petit Chaperon Rouge celui du taureau.

Au fur et à mesure des nouvelles productions, chaque étape était retravaillée avec le professeur de théâtre, une fois par semaine. **Un texte collectif fut construit** à partir des rédactions des élèves. Cette construction reprenait les idées les plus amusantes et pertinentes de chaque texte des élèves donnant lieu à la pièce de théâtre jouée devant les parents lors du spectacle de fin d'année.

En espagnol, parallèlement, les élèves ont découvert et travaillé sur le conte de la façon suivante. D'abord, ils ont écouté la **lecture expressive** du conte en espagnol, dans sa totalité. A chaque séance d'espagnol, **une relecture du conte** a respecté le découpage des étapes.

Chaque nouvelle lecture reprenait le début du conte. **Sa lecture interactive** facilitée par la présence de pictogrammes à la place de certains mots a permis aux élèves d'être actif.

Lors de chaque nouvelle écoute du texte les élèves **découvraient auditivement les pictogrammes** puis **visuellement**. Ensuite, ils les **manipulaient** à l'oral pour les mémoriser. Enfin, ils **réinvestissaient** les mots des pictogrammes lors de la lecture interactive.

J'appelle lecture interactive, une lecture où une pause est associée à un pictogramme montré aux élèves pour leur permettre de le nommer.

Les multiples lectures permettaient l'imprégnation de la langue espagnole à travers un long flux langagier d'un texte et consolidaient chez les élèves leur connaissance du schéma quinaire appris en français. Ces lectures plurielles mettaient les élèves dans une situation d'écoute où le plaisir de comprendre et de participer à l'interaction se mêlait à l'émotion.

Des activités décrochées ont été proposées aux élèves au fur et à mesure des lectures. Ainsi les élèves écoutaient, découvraient, manipulaient et réinvestissaient lors d'une activité décrochée :

Des champs lexicaux dans les situations contextualisées comme par exemple :

- Le travail sur les couleurs à partir de la cape coloriées différemment,
- Ou celui des aliments et des boissons après la lecture du contenu du panier que le Chaperon Rouge apporte à sa grand-mère.

Des fonctions langagières ont été aussi abordées lors de ces activités décrochées :

- Pour parler aux autres : « se présenter », « donner son âge », « dire où l'on va », lors de la rencontre avec le loup ;
- Pour parler des autres et dire comment va la grand-mère.

Ces activités permettaient un réinvestissement qui favorisait le transfert, par les jeux de rôles. Les élèves, par exemple, ont pu produire en espagnol un dialogue oral de la rencontre du Petit Chaperon Rouge avec le loup ; dialogue dicté au maître, pour réinvestir les structures langagières apprises au cours des activités décrochées.

C'est sans utiliser la traduction que le travail sur le conte en espagnol s'est articulé à celui réalisé en français. Il a permis que les élèves s'enrichissent des savoirs et savoir-faire dans les deux langues.

Chaque étape du conte en espagnol était mise en lien avec les étapes en français. Ce travail permettait d'acquérir des savoirs dans une langue et les généralisait à une autre langue : au niveau du métalangage, de la structure narrative du conte, des savoirs paratextuels, etc.

Deux soucis majeurs ont accompagné cette articulation. Il fallait enlever l'idée prégnante chez les enfants qu'une langue est un catalogue de mots et le calque d'une autre langue (C. Luc, 1998).

Des questions de compréhension sur le conte ont été posées sur le nombre de personnages, les lieux où se trouvait Le Chaperon Rouge, le nom de l'ennemi, le nom de l'ami, amenant les élèves à construire des phrases complètes.

Lorsque la lecture du conte fut achevée, un texte dialogué en espagnol a été proposé aux élèves pour qu'ils l'apprennent et le jouent lors du spectacle de fin d'année. Ce texte dialogué espagnol devait leur rappeler celui qu'ils avaient construit eux-mêmes en français au style direct, à la différence qu'ils y avaient ajouté des variations produites par leur imagination.

Evaluation de l'expérience

Cette expérience a été évaluée à travers les productions des dialogues en français construits par les élèves. Ce travail a permis de tester l'assimilation de la structure narrative en français et de vérifier la capacité des élèves à rédiger des phrases correctement construites.

En espagnol, les élèves ont dû classer chronologiquement des phrases qui résumaient le conte, et les faire précéder du nom de chaque étape. Cette tâche a permis de vérifier la généralisation de la connaissance du schéma narratif en espagnol.

De plus, des questions à l'oral ont permis d'évaluer la compréhension globale du conte. Des exercices d'association de mots et d'images ont montré que la majorité des élèves avaient assimilé et mémorisé les 33 pictogrammes du lexique.

Ce travail qui s'est appuyé sur l'établissement de ponts entre les didactiques du FLM et LVER au sujet du conte a montré qu'en français comme en espagnol le conte dépasse la compréhension linguistique des élèves mais à différents degrés. En effet, en français, les élèves comprennent le conte mais n'ont pas la complète maîtrise langagière de ses structures et de son lexique comme montrent leurs productions écrites. En LVER, les élèves ont une compréhension globale du conte, d'autant plus développée qu'ils le connaissent en français, mais avec des structures et un lexique réduit.

L'avancée de cette expérience et l'analyse des travaux des élèves ont fait émerger que la recherche des similitudes du conte en français redécouvert en LVER est bénéfique aux élèves. En effet, nous voyons que la structure narrative du récit et ses indicateurs linguistiques comme les connecteurs temporels sont repérés dans les deux langues à partir d'une même trame. Le recours à un conte connu en français abordé par l'enseignant de la classe en LVER, semble donc apporter un profit à l'enseignement des LVER au Primaire.

Ces constats nous permettent d'avancer que le travail sur le schéma narratif d'un conte connu, consolidé dans une autre langue favorise son assimilation et sa généralisation chez les jeunes élèves. De plus, le repérage d'éléments invariants du conte et des apports de l'imagination des élèves introduit la notion de variabilité et introduit le travail sur le pastiche.

Enfin, l'écoute du récit et sa théâtralisation fait sortir l'élève de l'idée qu'une langue est un catalogue de mots.

Cette expérience montre que l'entrée par le conte en français et en LVER est une bonne façon de découvrir le fonctionnement des langues et que l'articulation de deux didactiques favorise et consolide les savoirs sur le langage.