

Le développement de la compétence orale d'apprenants de 2^e année pour décrire leur
environnement proche

Daniel Felipe ORTEGA AGUDELO

Universidad de Antioquia

Directrice de recherche

Luz Mery ORREGO

Directeur de rapport de recherche

Andrés RIASCOS

Medellín

Novembre 2016

Résumé

Les savoirs ont été longtemps séparés, voire isolés. Et si l'on intègre des contenus d'un cours de sciences sociales à la planification d'un nouveau programme d'études de français ? Voilà la question qui a entraîné tout un projet de recherche-action au sein d'une institution éducative publique dans le cadre de l'enseignement primaire à Medellín, Colombie. Les enjeux d'un tel projet, l'engagement des participants et l'impact du projet étant les résultats à analyser, nous présentons dans ce rapport de recherche nos trouvailles et nos apprentissages après avoir mené plusieurs actions dans une classe nombreuse d'enfants âgés de 7-8 ans visant à développer la compétence orale pour décrire leur environnement proche.

Mots clés : interdisciplinarité, plan d'études interdisciplinaire, travail interdépendant, intégration du FLE et sciences sociales, travail collaboratif, compétence orale.

Le développement de la compétence orale d'apprenants de 2^e année pour décrire leur environnement proche

Ce projet de recherche-action est remis comme requis pour l'obtention du diplôme en Didactique langues étrangères au sein de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, à Medellín, Colombie.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à mon processus de manière directe ou indirecte.

À mes directeurs de recherche pour m'avoir guidé avec une énorme patience et professionnalisme dans ce dernier défi académique.

À tous mes professeurs, les plus forts et les moins forts, pour m'avoir orienté vers ce chemin que j'ai décidé de poursuivre.

À l'*Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco*, son équipe professionnelle et ses élèves brillants pour m'avoir permis d'apprendre et de contribuer à leur processus d'apprentissage.

À ma famille et mes amis qui ont été une inspiration dans ma carrière.

À Paula Andrea Berrío Rodríguez. Grâce à son encouragement constant et inconditionnel, j'ai poursuivi des rêves que je vois maintenant réalisés. Sa compagnie et son support lors des difficultés de tout type m'ont aidé à atteindre mes objectifs professionnels et personnels, dont je suis fier.

Avant-propos

Après avoir suivi un processus de formation, les étudiants du programme de Didactique en langues étrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia sont invités à faire un stage au sein d'une institution pour y développer un projet de recherche-action.

Ci-dessous, nous rendons compte des aspects essentiels pour poursuivre cette démarche, comptant une description de l'historique de l'institution, de sa méthodologie, de ses enseignants, des contextes physique et social, de la salle de classe et du groupe participant spécifique. De même, ce rapport compte la question de recherche, les objectifs, les bases théoriques, le plan d'actions suivies, et les résultats obtenus à la fin du processus.

TABLE DE MATIÈRES

CONTEXTE	7
PROBLÉMATIQUE	8
QUESTION DE RECHERCHE	10
OBJECTIFS	11
OBJECTIF GÉNÉRAL	11
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	11
CADRE THÉORIQUE	11
ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DU FLE	11
LES ENFANTS EN STADE D'OPÉRATIONS CONCRÈTES	12
INTERDISCIPLINARITÉ	13
<i>Interdisciplinarité scolaire</i>	14
<i>L'interdisciplinarité curriculaire</i>	15
<i>L'interdisciplinarité didactique</i>	15
<i>L'interdisciplinarité pédagogique</i>	16
ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE	16
CURRICULUM ET PLAN D'ÉTUDES	17
PLAN D' ACTIONS	18
DÉROULEMENT DES ACTIONS	20
ANALYSE DE DONNÉES	22
RESULTATS ET INTERPRÉTATIONS	23
L'INTÉGRATION DES CONTENUS INTERDISCIPLINAIRES : PROJET ENTRE PAIRS	24
<i>Les enjeux de l'interdisciplinarité</i>	24
L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES : PARTICIPER POUR APPRENDRE	25
<i>Différencier sa langue maternelle, envisager une langue étrangère</i>	25
LA MISE EN VALEUR DU PROJET	29
<i>L'impact de l'interdisciplinarité</i>	29
CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS	31
RÉFLEXION	32
RÉFÉRENCES	33

Contexte

L'*Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco*, dite UPO, est une institution publique située à Medellín, appartenant aux voisins du quartier-hameau *Pajarito*, à l'ouest de la ville, *Comunas 7 et 60*. Cette institution couvre la formation depuis l'école maternelle jusqu'à la 11^e année. D'ailleurs, depuis ses origines dans le siècle passé, l'institution a témoigné l'évolution de la communauté qui était au début exclusivement rurale et qui subit plus récemment une transition vers l'urbanité (PEI, p. 7-9). Ceci est très remarquable dans notre groupe de 2^e année, car les enseignantes doivent tenir compte de cet aspect-là pour adapter les contenus des cours à la réalité vécue par les élèves.

Au niveau du curriculum, cet établissement poursuit la formation d'un individu critique et analytique, qui éventuellement contribuera au développement de la société grâce à des valeurs de citoyenneté et de soin de la nature (PEI, p. 11). En plus d'offrir de la formation primaire et secondaire, l'UPO s'intéresse au soutien des étudiants qui, ayant terminé leur formation, poursuivront des études supérieures (PEI, p. 149). Ceci est basé sur un modèle pédagogique critique-social-cognitif qui préconise une approche constructiviste et une méthodologie par projets. Ce modèle poursuit le développement culminant de l'individu de manière interdisciplinaire en accord avec la société, le travail, la communauté et le savoir utile, fondé sur les théories de Piaget, Vigotsky, Ausbel, Bruner, Novak, Gardner, Perkins, Freire, Magendzo, entre autres (PEI, p. 113). Également, il existe un projet institutionnel nommé *Proyecto entre pares* qui favorise un exercice de double sens car il permet la collaboration et l'apprentissage réciproque entre enseignants.

L'institution compte aussi une équipe professionnelle diverse : une directrice, deux coordinateurs, une vingtaine de professeurs, une psychologue, deux professeurs de soutien pour

le sport, et une professeure promotrice de lecture et d'écriture. L'enseignante titulaire du groupe 2-A a 12 ans d'expérience dans ce centre éducatif, où elle est chargée de plusieurs matières, notamment les sciences naturelles, les mathématiques et les sciences sociales aux niveaux de primaire et secondaire.

La zone entourant l'institution est habitée depuis des décennies, et les maisons et les bâtiments sont récents et classés entre les couches socioéconomiques 1 et 2. Ce sont plus de 1000 étudiants, nombre qui augmente chaque année. Cette augmentation progressive de la population a entraîné l'expansion de l'infrastructure que l'institution subit à présent. Elle est divisée en deux parties, l'une principale consacrée aux salles de classe, les bureaux administratifs, la bibliothèque, une cafétéria et le jardin potager ; et l'autre tenant une ludothèque et des zones vertes. Ceci donne au centre éducatif un air mélangé entre urbanité et ruralité.

La salle de classe du groupe que nous avons observé est bien éclairée et assez spacieuse pour une classe si nombreuse : 44 jeunes élèves entre 7 et 8 ans, dont 17 filles et 27 garçons. Par ailleurs, la salle compte un écran, un ordinateur, deux haut-parleurs, plusieurs porte-affiches colorés, des tableaux de cartes géographiques et deux grandes caisses à ramasser des jeux de société et du matériel à buts multiples. Cinquante minutes de cours d'anglais sont dédiées tous les mardis, mais l'administration s'intéresse à inclure un cours de langue française. C'est pourquoi ils ont ouvert les portes aux stagiaires de l'Université d'Antioquia depuis 2015.

Problématique

D'après notre processus d'observation et d'accompagnement, notamment lors des séances d'anglais et postérieurement dans le cours de sciences sociales, nous avons analysé les particularités du contexte de la communauté éducative de l'UPO. En général, nous en avons

dégagé trois éléments clés pour déterminer la problématique. D'abord, on a trouvé l'intention de l'institution d'intégrer l'enseignement du Français langue étrangère dans le curriculum sans compter sur un programme d'études. Le deuxième élément est le besoin et l'intérêt de la communauté à s'approprier son environnement. Et finalement, on a constaté la difficulté des élèves à écrire à bon escient en raison de leur stade de développement.

Premièrement, puisque l'institution prétend établir l'enseignement du français comme langue étrangère dans le curriculum de l'institution, mais qu'il en manque un programme d'études, notre proposition est de travailler de manière collaborative avec l'enseignante titulaire du groupe. Le produit final de ce travail interdisciplinaire sera donc la construction d'un programme d'études transversal pour le cours de français à partir des contenus de sciences sociales.

Deuxièmement, nous avons observé que l'entourage de l'institution est très particulier. L'amalgame entre la ruralité traditionnelle et l'urbanité plutôt récente de la zone de couverture du centre éducatif est fréquemment présent pendant le déroulement des cours, notamment celui de sciences sociales. C'est pourquoi la communauté éducative cherche à s'approprier son environnement proche dû à la progression ruralité–urbanité que la zone a éprouvée. Par exemple, le PEI et les porte-affiches du collège contiennent des informations à propos de l'histoire du hameau, de l'institution et des nouveaux projets de la mairie à partir du contexte.

Finalement, le troisième élément qui nous a permis de déterminer la problématique à aborder dans le cadre de notre projet est la difficulté évidente de bien écrire de la part des apprenants du groupe pour le niveau du cours. Âgés entre 7 et 8 ans, ils commencent à peine à développer leur processus d'écriture. Ceci est expliqué par le stade cognitif où ils se trouvent à

présent : les opérations concrètes, qui se caractérisent par une performance à l'oral beaucoup plus aisée qu'à l'écrit.

Pour conclure, nous proposerons notre projet de recherche dans le cadre du projet entre pairs professionnels. Il s'agit de travailler en collaboration avec l'enseignante titulaire du groupe pour proposer un document-guide permettant aux éventuels professionnels chargés de l'enseignement du français de se servir d'une structure enchaînée entre séances, bien définie et en accord avec les fondements pédagogiques sur lesquels se base l'institution.

Les contenus du cours de sciences sociales comprennent des thèmes liés à l'orientation et à la division d'une ville, notamment les quartiers, les rues et le repérage dans des lieux déterminés (*Plan de área - Ciencias Sociales*, p. 24-25). Ainsi, les apprenants auront l'occasion de développer les compétences du cours de sciences sociales en les reliant avec les contenus linguistiques de notre projet, centrés sur la production orale, compte tenu de leurs capacités cognitives et phonologiques.

Question de recherche

Vue cette quête d'intégration interdisciplinaire entre pairs professionnels pour le développement des contenus pédagogiques, nous nous posons la question suivante :
Comment la mise en place d'un programme d'études de FLE construit à partir de l'interdisciplinarité contribue au développement de la compétence orale des apprenants de deuxième année pour décrire leur environnement proche ?

Objectifs

Objectif général

Travailler de manière collaborative avec l'enseignante coopératrice pour construire un programme d'études basé sur l'interdisciplinarité.

Objectifs spécifiques

- Intégrer les contenus de sciences sociales dans un programme d'études de FLE visant le développement de la compétence orale chez les apprenants.
- Faire élaborer aux apprenants une description de leur environnement proche pour en établir un contraste entre ruralité et urbanité.
- Évaluer l'impact du projet.

Cadre théorique

Étant donné que nous allons proposer un plan d'études ayant deux disciplines transversales, le concept qui guidera notre travail de recherche sera l'interdisciplinarité. Tout d'abord, nous traiterons la notion d'enseignement précoce du français langue étrangère et les qualités de ce type de public. Après, nous développerons le concept base d'interdisciplinarité dans les cadres scolaire et d'enseignement. Finalement, nous aborderons la notion pédagogique de curriculum en langues et le programme d'études d'après la conception du gouvernement national.

Enseignement précoce du FLE

Pendant des décennies, la pédagogie a traité le sujet de l'enseignement dès l'enfance. Ainsi, on a connu le terme de zone proximale de développement pour faire référence aux traits

des enfants en âge de scolarisation et la grande importance de l'apprentissage d'une langue étrangère au travers des comptines, des jeux et, enfin, de toucher, ce qui implique l'apprentissage de nombreuses connaissances sans aucun effort pour l'enfant (Groux, 2003, p. 23).

L'enseignement d'une langue étrangère adressé aux élèves les plus petits implique donc non seulement la facilité de l'apprentissage, mais aussi il représente la possibilité d'une ouverture intellectuelle dans un monde constamment changeant. En outre, les atouts que les enfants auront, notamment sur les plans cognitif et de la personnalité, représentent des avantages comme le développement linguistique et la flexibilité cognitive de passer d'un système de symboles à l'autre (Groux, 2003, p. 24-25). C'est pourquoi il est essentiel d'analyser les caractéristiques propres de ce type de public.

Les enfants en stade d'opérations concrètes

Grâce à des études menées en psychologie, on a connu que les enfants entre les 7 et les 11 ans sont en *période opératoire*. C'est pourquoi il est incontournable de nous détendre sur cette notion. Appelé aussi période concrète, le stade des opérations concrètes se caractérise par une extériorisation au monde de la part de l'enfant : ses raisonnements sont déjà logiques mais toujours en partant du vécu, du concret. À partir des expériences issues de son environnement direct, l'enfant fait des découvertes et des reconstructions en comparant, transformant et combinant les objets, y compris le langage (Vanthier, 2009). Enfin, Groux (2003) affirme que tout cela est possible, principalement, grâce à « la grande plasticité du cerveau » à cet âge-là, qui permet d' « acquérir de nouveaux mécanismes linguistiques ».

Pour ces raisons, on peut affirmer que l'enseignement d'une langue étrangère à l'âge opératoire peut aisément aboutir à de bons résultats d'apprentissage chez l'enfant ayant ces

caractéristiques. Or, mettons ces qualités cognitives au service d'une langue étrangère transversalement avec les contenus basiques du cours de sciences sociales, et nous en tiendrons un scénario prêt au développement de l'enfant.

Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est un terme étudié intensément en pédagogie depuis le siècle passé. Elle est le résultat de l'union du mot « discipline » au suffixe « inter » faisant référence à l'interaction, voire à l'intégration. Néanmoins, l'interdisciplinarité existe depuis centaines de siècles, son développement étant l'état normal notamment des savants du moyen âge. Certes, des étudiants célèbres comme de Vinci et ses contemporains et même Pascal et Descartes ont été connus par leurs atouts en plusieurs disciplines telles que la science, l'architecture, la philosophie et la peinture.

Pourtant, au cours des années il est devenu impossible de penser à être *savant* en plusieurs disciplines. À présent, les plus étudiants ne se concentrent qu'à une seule discipline, laissant de côté d'autres savoirs qui peuvent enrichir, intégrer et aborder les connaissances depuis plusieurs points de vue (Brunner, 2014). Finalement, les systèmes scolaires d'aujourd'hui ont mis les disciplines séparément, voire isolées. Mais les savoirs sont toujours là ; ils ne connaissent pas d'isolement. Les connaissances sont à saisir et à étudier. Il faut donc les prendre et les réintégrer pour faire de la scolarité le lieu où les élèves aborderont et saisiront le savoir depuis divers points de vue.

Pour analyser l'interdisciplinarité du côté de l'enseignement des langues, il faut remarquer que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues fait appel à cette intégration des savoirs. Lorsque l'enseignant « doit traiter les compétences non spécifiquement

langagières dans un cours de langue », il est conseillé de considérer que ces compétences « existent déjà ou qu'elles ont été mises en place ailleurs », c'est-à-dire dans d'autres cours, et qu'elles ne doivent nécessairement être abordées qu'en classe de langue. Alors, l'intégration des compétences autres que celles purement langagières sera réalisée en la langue cible (Conseil de l'Europe, 2001). C'est pourquoi il est convenable de développer le concept d'interdisciplinarité scolaire et ses différents niveaux.

Interdisciplinarité scolaire

L'interdisciplinarité a pris une valeur énorme dans le cadre scolaire. C'est pourquoi l'école a dû en prendre compte pour faire parvenir aux élèves « l'appropriation des savoirs en tant que produits cognitifs » (Lenoir, 2003). Le même auteur place l'interdisciplinarité scolaire dans la croisée de deux axes formés par les continuums qui oscillent de l'éclectisme à l'holisme et de la pseudo-interdisciplinarité à l'hégémonie, comme on le montre dans la suivante illustration :

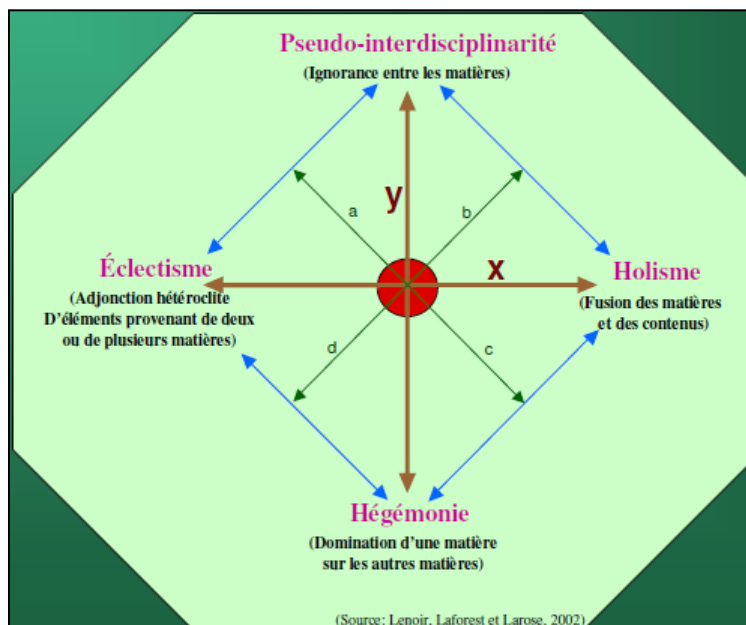


Figure prise de Lenoir (2003, p. 15). Les pôles de la pratique interdisciplinaire dans l'enseignement primaire.

Ainsi donc l'interdisciplinarité scolaire assure non seulement « une dépendance réciproque » sans prédominer ou ignorer aucune des disciplines scolaires, mais aussi l'interaction des élèves avec la réalité humaine grâce aux « interrelations effectives et incontournables » qu'apporte « la richesse de leurs complémentarités » (Lenoir, 2003, p. 16). Enfin, on explique que l'interdisciplinarité scolaire est « la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique » (Lenoir, 2003, p.17).

L'interdisciplinarité curriculaire

Avant de parler de la mise en place des relations réciproques entre les différentes disciplines scolaires, il faut bien analyser les objets d'enseignement et les fonctions et spécificités de ces disciplines scolaires qui composent le curriculum institutionnel. De cette manière, on décortiquera et établira les liens d'interdépendance et de complémentarité entre les disciplines (Brunner, 2014).

L'interdisciplinarité didactique

Lenoir (2003) présente ce niveau de l'interdisciplinarité scolaire comme le pont qui tient compte de la structure curriculaire pour la lier au plan pédagogique. C'est-à-dire que les objets d'enseignement, les démarches, etc. viendront jouer un rôle d'interaction entre la planification, l'organisation et l'articulation des savoirs mis au contexte scolaire avec les élèves dans des situations d'apprentissage (p. 26-29).

L'interdisciplinarité pédagogique

Finally, Brunner (2014) concludes that the pedagogical level of interdisciplinarity involves the implementation of one or more didactic interdisciplinarity models (p. 36). In other terms, it is just about putting the complementary interaction of different disciplines at the service of students.

In summary, school interdisciplinarity is the interconnection of at least two disciplines or school subjects implemented simultaneously at the curricular, didactic and pedagogical levels. These three levels converge towards collaboration and complementarity reciprocal between them aiming at integration in the learning process of the student (Lenoir, 2003).

Enseignement interdisciplinaire

Once interdisciplinarity in the school framework is grasped, it is important to approach this notion in the framework of teaching since our research project was conceived and produced from an interdisciplinary point of view with the titular teacher during the social sciences course.

Interdisciplinarity seeks to "make several disciplines (ergo several specialists) interact on the same object of study" (Camel, 2009). However, the task of teachers in interdisciplinarity consists in helping learners to grasp the problematics from several points of view to reorient them and find varied solutions (Taddéi, 2013), which will allow for an inevitable opening of mind not only for the teacher but especially for the student. In this regard, and as a teacher's work, Taddéi (2013) affirms that it is necessary to show that there exist other modes of thought that do not become more

intelligent mais qui aident à s'ouvrir « à la multiplicité des manières de concevoir le monde » (p.59). Cette notion d'ouverture au monde va absolument liée aux règlements curriculaires du gouvernement national.

Curriculum et plan d'études

Lorsqu'on parle de curriculum, la diversité de définitions varie comme le fait le nombre d'auteurs qui en parlent. Quelques auteurs, par exemple, mélangent les notions de curriculum, cursus et plan d'études. Dépassant le cadre didactique des langues, le curriculum est défini dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Cuq (2003, p. 64) comme un parcours « proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation » qui viendront recourir à sa capacité réflexive.

Certes, le curriculum est un document qui définit les buts pédagogiques selon les besoins et les objectifs établis d'une communauté éducative ayant décidé ses disciplines scolaires d'après son contexte (Cuq, 2003). Ce concept est différent à celui de cursus essentiellement en le fait que celui-ci est défini par le même auteur comme « l'ensemble d'études se déroulant sur plusieurs années ». C'est-à-dire que le cursus fait appel aux différentes matières à inclure dans le curriculum, qui est le large document les contenant.

Finalement, le plan d'études fait référence au sens plus spécifique du terme : c'est le schéma structuré des disciplines obligatoires et fondamentales et des disciplines facultatives avec leurs respectives matières faisant partie du curriculum des institutions éducatives (*Ministerio de Educación Nacional, 2002*).

Le Ministère ajoute et clarifie les aspects que doit avoir un plan d'études pour l'enseignement. Ce sont *a*) l'intention et l'identification des contenus, thèmes et problèmes de

chaque matière, en indiquant les activités pédagogiques correspondantes ; *b*) la distribution du temps et les séquences du processus éducatif, en indiquant en quel cycle et période seront exécutées les différentes activités ; *c*) les objectifs, les compétences et les connaissances que les élèves doivent atteindre et acquérir à la fin de chaque période de l'année scolaire en chaque matière et année selon ils aient été déterminés dans le PEI, ainsi que les critères et les procédures d'évaluation des apprentissages, le rendement et le développement des capacités des élèves ; *d*) l'élaboration générale des plans spéciaux de soutien aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage ; *e*) la méthodologie, applicable à chacune des matières, en indiquant l'utilisation du matériel didactique, les méthodes scolaires, les laboratoires, les aides audiovisuels, l'informatique éducative ou autre moyen déterminant ou soutenant l'action pédagogique ; *f*) les référentiels de performance et les buts de qualité permettant de mettre en pratique l'autoévaluation institutionnelle.¹

Une fois ces concepts clés développés, nous concluons que l'interdisciplinarité, en tant qu'intégration transversale des disciplines scolaires, est également transversale aux degrés et aux niveaux d'apprentissage des élèves. Pour cette raison, la théorie et les lois régissant l'éducation nationale nous soutiennent au projet de proposer et mettre en place un plan d'études de FLE incluant des contenus interdisciplinaires (avec les sciences sociales) compte tenu des traits physiques, cognitifs, éducatifs et sociaux du public.

Plan d'actions

Pour arriver à l'objectif d'intégrer des contenus du cours de sciences sociales et le FLE, nous avons eu besoin de plusieurs actions interdisciplinaires entre enseignante accompagnatrice et stagiaire, et entre ceux-ci et la classe. Néanmoins, nous le répétons, cette classe n'avait pas

¹ Les traductions sont les nôtres.

d'expérience préalable avec le FLE, donc nous avons eu une première étape de sensibilisation linguistique et culturelle. Ceci nous a permis de mettre les participants en contexte de l'apprentissage de la langue étrangère. Pendant ce temps, les contenus ont évolué du plus simple au plus complexe, en partant par une approche de la langue à travers des mots transparents entre le français et l'espagnol pour favoriser la compréhension des apprenants (Journal de bord, p.10).

Une fois finie l'étape de sensibilisation, nous nous sommes penchés sur les séances interdisciplinaires, c'est-à-dire, celles intégrant les sciences sociales et le FLE. Pendant cette période, également, les contenus abordés ont évolué du plus simple (l'entourage) au plus complexe (localisation spatiale).

L'expérience et l'évaluation de ce processus ont été enregistrées dans un journal de bord, un cahier de notes, et des questionnaires d'évaluation. Dans le tableau suivant, nous présentons donc le plan des actions que nous venons de décrire :

	ACTIONS	JUILLET				AOÛT				SEPTEMBRE				OCTOBRE				NOVEMBRE			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Activités d'interdisciplinarité	Réunions avec l'enseignante accompagnatrice																				
	Élaboration du plan d'études																				
	Séances de sensibilisation au FLE																				
	Séances interdisciplinaires (FLE et sciences sociales)																				
Collecte de données	Journal de bord																				
	Questionnaire diagnostique																				
	Évaluation des contenus																				
	Questionnaire et entretien finaux																				
Phase continue	Analyse des données et interprétation des résultats																				
	Recherche de bibliographie																				
	Rédaction du rapport final																				

Déroulement des actions

Après avoir défini nos interventions, nous avons établi les moments pour les mettre en place. Premièrement, nous avons analysé le curriculum de l'institution où nous avons proposé ce projet, notamment les programmes d'études des cours d'anglais² et de sciences sociales, ainsi que la charte proposée par le Ministère d'Éducation National pour les institutions éducatives. Ensuite, nous avons analysé ces deux documents officiels et un questionnaire pour avoir des informations socioéconomiques des élèves et leurs préférences pour les thématiques à aborder dans le cours. Finalement, nous avons défini les contenus et les thématiques à inclure dans notre proposition pour le programme d'études interdisciplinaire.

Rappelons que les élèves n'avaient pas eu d'expérience préalable avec le FLE. Par conséquent, nous avons fait une sensibilisation au FLE entre les mois de juillet et août, ce qui était incontournable avant de se pencher sur le projet en soi. Pour ce faire, nous avons utilisé du matériel audiovisuel (vidéos et jeux interactifs), des comptines et des cartes-images afin d'aider les apprenants à s'approcher de cette nouvelle langue. C'est pourquoi l'utilisation des mots transparents a eu une importance capitale. Également, la classe a travaillé individuellement et par équipes en raison du nombre élevé d'étudiants.

D'un côté, les comptines ont joué un rôle très important dans la partie d'apprentissage du nouveau lexique. Les thèmes des comptines ont donc varié de la populaire *Dansons la capucine* au *Pic et pic et colégram*. Ce type de matériel a eu de très bons résultats chez les élèves concernant l'apprentissage du FLE : d'après notre expérience en tant qu'enseignants, la répétition aide à se rappeler des nouveaux mots et exige évidemment de la production orale. De la même manière, ils se sont très bien amusés grâce à la sonorité et aux mouvements que nous avons

² On a pris ce programme comme base dû à l'inexistence d'un programme pour le cours de français.

ajoutés aux comptines afin de promouvoir la participation et pour les aider à se rappeler des paroles.

D'autre côté, les mots transparents ont aidé énormément les élèves à la compréhension du lexique de la langue française. En plus, nous en avons profité pour faire des jeux de mots qui ont même provoqué des éclats de rire lorsque nous prenions des mots en français et les comparions avec des mots similaires en espagnol.

Pendant cette période, l'enseignante et moi, nous avons eu des contraintes de temps pour établir une relation interdisciplinaire forte ainsi que pour élaborer et développer le programme d'études. Le temps consacré à nos réunions a dû être restreint à cause d'autres activités programmées dans le cadre institutionnel de l'enseignante. Même les réunions que nous avons pu avoir ont été très courtes et presque toujours pendant la récréation, les cris des enfants autour. Néanmoins, l'engagement au projet de la part de l'enseignante aussi que du stagiaire a permis, éventuellement, de surmonter cette difficulté.

D'après les décisions prises pendant ces réunions, nous avons défini les actions suivantes dans l'espace hebdomadaire du cours de sciences sociales. D'abord, les participants ont remplis une fiche technique en français avec des informations concernant leur environnement proche (voir Annexe E), et l'enseignante a fait une reconstruction-redécouverte de leur zone d'habitation en dessinant le croquis au tableau avec l'aide de la classe. À partir de cette information, nous avons identifié quels étaient les quartiers et les hameaux où les élèves habitent. Ensuite, en petites équipes d'élèves, nous avons fait une construction de la zone de *Pajarito* à partir d'un croquis en bois et en papier. Ici, nous leur avons appris du lexique en français : les points cardinaux, les divisions du territoire (rues, avenues, etc.), la description de l'entourage, les

couleurs et les moyens de transport. Après, chaque élève a placé un petit drapeau indiquant son lieu d'habitation pour finalement avoir une description de la zone à partir de tout le travail fait.

Par ailleurs, les cours pendant lesquels nous avons mis en œuvre nos actions ont été guidés par une approche interdisciplinaire, qui cherche à l'accompagnement et à une vision complémentaire (points forts d'un spécialiste au service de l'autre, et vice versa) entre enseignante et stagiaire. Effectivement, nous avons mené les séances d'une manière conjointe, avec une relation d'accompagnement et de soutien, notamment de la part de l'enseignante envers le stagiaire. Elle s'est chargée spécialement de la gestion de la classe et de diriger quelques activités brise-glace, ainsi que des explications et des renforcements des contenus étroitement liés au cours de sciences sociales. Nous y reviendrons en détail plus tard.

En bref, ces actions ont eu deux effets importants. En premier lieu, elles nous ont permis de mettre en place un projet interdisciplinaire. En deuxième lieu, nous avons aussi découvert les progrès individuels et collectifs par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère de la part des apprenants. La classe a eu aussi l'opportunité de travailler par équipes, ce que les professeurs de l'institution n'exploitent pas normalement (Cahier de notes, p. 2-3).

Analyse de données

L'analyse des données récoltées a été développée en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous nous sommes basés sur plusieurs outils de collecte de données : journal de bord, questionnaire, et cahier de notes. Ceci ayant le but d'obtenir de l'information la plus précise possible pour notre projet de recherche. Plus tard, nous avons décidé de prélever des échantillons stratifiés en raison du grand nombre de participants (44 élèves). Pour sélectionner les participants faisant partie de l'échantillonnage, nous avons tenu compte des particularités des élèves. Alors, nous y avons

inclus des élèves ayant des besoins spéciaux, des élèves ayant un haut niveau d'oralité, aussi que des élèves ayant une certaine difficulté orthophonique. Enfin, nous avons fait une évaluation pour contraster et comparer les échantillons pris.

Puis, nous avons organisé cette information sous forme d'une matrice catégorisée sous plusieurs codes venant de sources variées comme le journal de bord, les notes de terrain et les questionnaires. Ces codes ont été d'abord définis d'une façon déductive, et puis organisés dans une liste divisée en trois grandes thématiques : l'interdisciplinarité, l'apprentissage, et l'enseignement. Ensuite, nous avons établi les récurrences de ces codes dans les outils utilisés. Finalement, les résultats de cette triangulation ont été validés auprès des participants. Nous les présentons ci-dessous.

Résultats et interprétations

Une fois les données collectées, nous avons analysé les données et triangulé les catégories finales qui représentent des trouvailles importantes dans notre projet. Premièrement, nous trouvons l'intégration des contenus interdisciplinaires dans le cadre d'un projet collaboratif institutionnel. Deuxièmement, nous présentons les résultats au niveau de l'engagement des élèves au projet. Et troisièmement, nous montrons l'aspect concernant la mise en valeur du projet.

L'intégration des contenus interdisciplinaires : projet entre pairs

Les enjeux de l'interdisciplinarité

Nous avons exposé préalablement le projet entre pairs professionnels issu du curriculum institutionnel à partir duquel nous avons inscrit notre proposition. À ce propos, nous avons découvert que poursuivre un tel projet requiert une quantité de temps plus vaste dont nous n'avons pas pu disposer. En fait, « d'autres responsabilités et le peu de temps disponible pour travailler avec moi, ont été les difficultés les plus grandes qu'elle a identifiées et même pressenties dès le début » (Cahier de notes, p. 6).

Nonobstant, d'autres espaces comme les couloirs et la cour du collège lors du temps de récréation ont servi comme lieu de rencontre à cause du manque de temps. Nous avons beau nous réunir afin de surmonter les contraintes imminentes, il nous a fallu du temps pour élaborer une proposition complète du programme d'études interdisciplinaire que nous avons accordé de réaliser.

Nous avons donc défini les sujets ou thématiques de notre proposition à partir du modèle curriculaire –le programme d'études du cours d'anglais- et des contenus de sciences sociales définis par le centre éducatif (voir Annexe D). Ce programme d'études suit le modèle pédagogique de l'institution et a été conçu sous l'approche par projets.

Passons maintenant au travail interdisciplinaire. Lors des séances de sensibilisation et d'intégration interdisciplinaire (voir le tableau du plan d'actions), l'enseignante et le stagiaire ont joué un rôle interdépendant très remarquable et important pour le projet. D'un côté, l'enseignante

ne connaissait pas la langue française, alors le stagiaire a été à la tête de ces leçons. D'autre côté, elle a joué un rôle fondamental quant à l'accompagnement professionnel concernant la conduite de la classe : "la prof a intervenu pour m'aider à gérer la classe même s'il n'y avait pas beaucoup de bruit" (Journal de bord, p. 4).

Un dernier aspect est important à souligner par rapport à la relation interdisciplinaire. Ici, nous avons fait une découverte doublement importante qui sert à mieux comprendre les implications de l'interdisciplinarité comme nous l'avons éprouvée. Cette double découverte s'inscrit aux niveaux cognitif et curriculaire : "elle a appris non seulement un peu de français tout comme les élèves, mais aussi, elle connaît des rudiments de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère chez des enfants" (Cahier de notes, p. 6). Ceci représente incontournableement un atout pour elle, bien aussi que pour le stagiaire en tant qu'enseignant car le projet entre pairs qui cherchait à la coopération interdisciplinaire a fini par nous faire apprendre de manière réciproque tout en respectant nos différences.

L'engagement des élèves : participer pour apprendre

Différencier sa langue maternelle, envisager une langue étrangère

À part l'institution et l'enseignante accompagnatrice, les apprenants se sont montrés très intéressés dès le début à participer à un projet interdisciplinaire intégrant le français langue étrangère et les sciences sociales. En effet, le 100% des étudiants enquêtés ont exprimé leur goût pour les types d'activités proposées dans l'étape diagnostique du projet :

Après avoir analysé les réponses des apprenants dans le Questionnaire 1, on remarque leur intérêt principal à des activités orales comme les chansons et la conversation, ainsi que leur envie d'inclure des éléments de leur entourage dans le cours de français tels que la formation territoriale et les points cardinaux. (Cahier de notes, p. 1)

La participation des apprenants a pris donc une importance essentielle pour enrichir le projet. Indubitablement, plutôt que l'interdisciplinarité, les participants ont été le vrai moteur qui a facilité un déroulement positif des actions menées. Leurs nombreuses prises de parole, questions posées continuellement, interpellations, enfin leur engagement entraîné par une curiosité innée et naturelle à leur tranche d'âge (7-8 ans), a fonctionné au service du développement linguistique, notamment de la compétence orale.

Il est certain que le niveau de production orale chez les élèves a été limité en raison des traits particuliers du cours et des participants, surtout l'inexpérience préalable avec le FLE. Par conséquent, les prises de parole et les traces de production orale des élèves ont été majoritairement en espagnol, bien que nous ayons trouvé très peu de cas où les participants se sont exprimés en français et, plus curieusement, en anglais. Voyons deux extraits du journal de bord qui mettent en évidence ces deux cas précis :

De cette manière, les élèves se sont souvenus de la séance où on a travaillé ce contenu et ont commencé à participer selon leurs cas. Tous y ont répondu d'une manière cohérente à ce qu'on leur demandait, mais en espagnol. (p.20)

Je lui ai reposé la question : **Qu'est-ce qu'il y a dans ta chambre ?**, et il a dit *Yes!*, puis s'est « corrigé » sur-le-champ pour dire **Oui !** Je lui ai dit que je voulais savoir ce qu'il y a dans sa chambre (en espagnol), mais il est resté muet. (p. 13)

Effectivement, les conséquences de l'alternance entre production en langue maternelle et en langue française sont devenues une trouvaille très intéressante. L'utilisation de l'espagnol rend compte du niveau de compréhension orale que les élèves ont développé de manière progressive au cours du temps. Par rapport à cet aspect, on trouve qu'« Au début, j'avais interprété la réponse en espagnol comme plutôt négative, mais le fait de répondre à une question posée en français est déjà une trace de compréhension et d'apprentissage » (Journal de bord, p. 14). Enfin, on peut dire que cette découverte est possiblement l'effet d'une faible exposition à la langue étrangère, par exemple, à cause du peu de temps consacré au cours (moins d'une heure par semaine). C'est pourquoi Gaonac'h (2002) explique que « les enfants réussissent mieux [...] avec une longue exposition à la langue et des interactions importantes avec des natifs ou d'autres apprenants » (p. 16).

En dépit que la classe m'a accueilli comme son enseignant, mon manque d'expérience dans le cadre public et avec une classe si nombreuse m'a probablement fait inhiber pour gérer la classe. Néanmoins, les participants ont développé progressivement une disposition favorable envers l'apprentissage. À ce propos, l'enseignante a constaté que le nombre élevé d'étudiants « a représenté un double défi pour moi en tant qu'enseignante recrue », mais que justement « le projet

interdisciplinaire et collaboratif a contribué aussi à l'amélioration du comportement et de l'apprentissage des élèves dits difficiles » (Cahier de notes, p. 6).

Enfin, les apprenants ont mis en évidence leur engagement au projet interdisciplinaire en montrant leur curiosité envers la langue. Deux images en sortent : a) leur intérêt à écrire en français, et b) la réflexion quant aux traits particuliers de la langue écrite. Par exemple, pendant plusieurs activités, les apprenants voulaient que je traduise des mots : « lorsque je circulais dans la salle, quelques-uns m'ont demandé comment écrire en français quelques mots qu'ils voulaient écrire » (Journal de bord, p. 20). De plus, un enfant m'a même coupé la parole pour résoudre une question apparemment superficielle mais transcendante pour lui : « lorsque j'ai écrit le mot 'Bâtiments' au tableau, un enfant s'est approché de moi pour me montrer son souci : '*Hay una cosita ahí*'³ m'a dit-il en pointant le mot et en se référant à l'accent circonflexe que porte le « a » » (Journal de bord, p. 6). Ceci révèle bien non seulement l'intérêt et l'engagement de l'apprenant, mais aussi l'interpellation et le niveau de réflexion d'un élève qui commence à repérer des différences entre sa langue maternelle et une nouvelle langue.

En somme, les interventions des élèves ont évolué au fil du temps. Ils ont passé de prendre la parole -sous prétexte de participer- à questionner des particularités langagières, ce qui leur a donné un certain niveau de conscience et d'enrichissement sur la langue maternelle à partir d'une langue initialement étrange. On confirme donc que :

³ Il y a un petit bidule.

[...] la distance que le jeune enfant commence à prendre par rapport à sa langue maternelle quand il en analyse le code [...] est un facteur favorisant l'apprentissage d'une autre langue ; cet apprentissage lui-même constitue en retour une nouvelle occasion de voir fonctionner un autre code linguistique, et de renforcer ainsi le rôle du métalinguistique dans la maîtrise de sa langue maternelle. (Gaonac'h, 2002, p. 20)

La mise en valeur du projet

L'impact de l'interdisciplinarité

Un projet de cette envergure, élaboré et mis en place de manière collaborative et interdépendante, n'a aucun sens si les participants et les acteurs y impliqués n'expriment pas leurs impressions là-dessus. Pour cette raison, nous leur avons donné la parole une dernière fois afin de connaître leurs perceptions. Pour ce faire, nous nous sommes réunis avec les parents, et nous avons mené un questionnaire final auprès des élèves.

Tout comme nous l'avons mentionné préalablement, les parents ont été mis en considération en tant que responsables des mineurs avec lesquels nous nous étions engagés à travailler. Bien que les actions menées en classe n'aient eu aucun rapport direct avec les parents, ils ont manifesté lors de la réunion qu'ils se sentaient contents par le fait que leurs enfants ont eu l'opportunité d'être en contact avec la langue française. De plus, les parents ont été attentifs pendant le développement du projet même s'ils ont reconnu ne pas parler la langue, mais, ce dont ils tiennent compte est l'apprentissage chez les enfants. En fait, « Ils m'ont même remercié

d'avoir déroulé un tel projet au sein de l'institution, ce qui est rare » (Cahier de notes, p. 5).

Enfin, les parents ont accueilli le projet d'une manière très positive et se sont intéressés à un éventuel cours de français dans le cadre institutionnel.

Les élèves, eux, ont été également importants en ce qui concerne la validation de ce projet. Nous avons conçu un questionnaire pour y enregistrer notamment leurs impressions et les activités qu'ils ont aimées le plus. En effet, la majorité d'élèves ont fait ressortir des activités liées à l'oralité telles que les comptines et les phrases et mots appris en français (voir Annexe C).

En outre, les apprenants ont fait ressortir d'autres types de matériels et d'activités comme les jeux et les vidéos (voir Annexe C). On trouve intéressant que presque un tiers de la classe a aimé le fait d'avoir travaillé de manière collaborative, et plusieurs ont même précisé qu'ils ont aimé le travail conjoint sur le croquis de *Pajarito* (voir Annexe C). Certes, les élèves se sont amusés pendant les séances et le déroulement du projet interdisciplinaire. Et, au-delà de s'amuser, ils ont tous appris en français des sujets du cours de sciences sociales (voir Annexe C), ce qui représente tout un atout non seulement académique mais aussi qui touche à l'expérience personnelle. Ainsi le témoigne l'enseignante accompagnatrice, qui « considère que le projet a eu un très bon impact chez les apprenants, qu'ils ne vont jamais oublier ce qu'ils ont fait pendant cette année scolaire : élaborer un projet collaboratif entre toute la classe » (Cahier de notes, p. 6).

Conclusions et suggestions

Après avoir analysé et interprété les résultats obtenus pendant notre projet de recherche-action, nous dégagons des conclusions d'après la question de recherche et l'objectif général que nous avons travaillés. Nous avons trouvé que les activités propres au projet collaboratif ainsi que l'intégration des contenus interdisciplinaires ont contribué à la découverte d'autres habiletés chez les élèves ainsi que de nouveaux questionnements chez les enseignants.

Le travail interdisciplinaire entre enseignante accompagnatrice et stagiaire a embrassé les niveaux académique et professionnel. Certes, les diverses activités supplémentaires chargées à l'enseignante et le manque de temps ont nui à la conception du programme d'études proposé au début. Nonobstant, l'idée d'atteindre cet objectif a demeuré en attente d'un espace pour le faire. On suggère donc à d'éventuels stagiaires et enseignants qui visent un projet similaire au nôtre de prendre ceci en compte pour éviter des contraintes de temps.

Concernant l'engagement des élèves au projet, il faut dire absolument qu'ils ont bien profité de cette opportunité rare, voire unique dans le cadre institutionnel public. Plutôt que leur plasticité et le reste de caractéristiques de leur âge, les enfants ont mis leur curiosité naturelle au service de l'apprentissage. Or, ils n'ont pas démontré avoir développé une oralité en langue française tel que l'on l'aurait imaginé, mais ils ont vécu une expérience spéciale. Il aurait été intéressant de voir leur comportement avec une intensité horaire plus généreuse.

Bref, il est important de remarquer que le travail interdisciplinaire proposé a été tout un défi non seulement pour moi en tant que stagiaire, mais aussi pour l'enseignante et pour la classe.

Malgré nos inexpériences variées, nous avons appris que les points forts des uns peuvent diminuer les faiblesses des autres. À ce propos, ce serait intéressant de formuler un projet interdisciplinaire en explicitant le composant du travail coopératif entre les élèves.

Réflexion

Cette expérience a représenté pour moi plusieurs apprentissages. Le fait de m'occuper de tout un projet de recherche sans en avoir expérience préalable a été très important pour mon processus. Également, l'enseignement-apprentissage chez les enfants a pris chez moi une nouvelle signification. Enfin, cette année de stage est devenue chez moi une période d'épanouissement du côté personnel.

Il est vrai que l'enseignant doit se préparer jour après jour pour offrir à ses élèves le mieux possible. C'est pourquoi je trouve que le projet de recherche que j'ai mené de manière collaborative au collège m'a appris à penser d'une manière plus analytique et à organiser mes idées en raison des objectifs que je poursuis, peu importe le domaine dont on parle.

D'ailleurs, l'expérience professionnelle avec de petits enfants de 7-8 ans m'a fait remonter le temps et m'a fait réfléchir aux jours de mon enfance quand j'étais en deuxième année de l'école primaire. Certes, les temps ont changé tout comme le système éducatif, les enseignants et les salles de classe. De même, l'enseignement-apprentissage chez les enfants a pour moi une nouvelle signification : cela requiert patience et tendresse plutôt que des

connaissances, des théories et des approches qui ne tiennent pas compte d'un contexte spécifique.

Finalement, ces expériences et apprentissages n'ont laissé chez moi qu'une sensation d'épanouissement. Dans le cadre universitaire, j'ai développé la passion pour l'enseignement et l'apprentissage à partir de la discussion. Au lieu de me faire tort, ces passions ont fait germer chez moi des joies et des projections en tant qu'enseignant éternellement en formation.

Références

- Bailly, S. (2000). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation didactique. *Mélanges CRAPEL* 27, 41-70.
- Brunner, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans le cours de FLE : Conception de séquences didactiques interdisciplinaires*. Saint-Martin-d'Hères, France : Université Stendhal (Grenoble-III).
- Camel V. et Fargue-Lelièvre, A. (2009). Analyse de pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25-2 | 2009, mis en ligne le 14 septembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. Récupéré de <http://ripes.revues.org/188>
- Colombie (2002). Decreto 0230, *Ministerio de Educación Nacional*.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.

- Gaonac'h, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. *Sciences humaines* 123, 16-20.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues –Des enjeux à la pratique*. Lyon, France : Ed. Chronique Sociale.
- Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. *Le français dans le monde*. 330, 23-25.
- Lenoir, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*.
Récupéré de <https://goo.gl/vPjerM>
- Taddéi, F. Pour un enseignement interdisciplinaire. Entretien avec la revue *Hermès*, *Hermès, La Revue* 2013/3 67, 57-61.
- Théodorou, C. (2007). Enseigner le FLE à l'école primaire : problèmes à résoudre. Dans A. Procolli et K. Forakis (dir.) *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. (pp. 203-208). Athènes, Grèce : Presse Université d'Athènes.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris, France : CLE International.
- Richoz, J.-C. Comment gérer les classes difficiles ? *L'Essentiel Cerveau & Psycho*. 11, 88-93.

Annexes

Veillez trouver les annexes sur le lien suivant : <https://goo.gl/spxUGY>