



HAL
open science

Une approche de l'architecture de Gaudí en milieu scolaire

Hélène Marais

► **To cite this version:**

Hélène Marais. Une approche de l'architecture de Gaudí en milieu scolaire. Education. 2013. dumas-00992170

HAL Id: dumas-00992170

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00992170v1>

Submitted on 16 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Universités de Nantes, de La Roche-sur-Yon, d'Angers et du Maine

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site du Mans

Année universitaire 2012-2013



www.gaudidesigner.com

Une approche de l'architecture de Gaudí en milieu scolaire

Par : MARAIS Hélène

Sous la direction de : Mr F. Copello et Mme E. Richard

Dans le cadre du séminaire : Langues et cultures étrangères

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements :

Je suis infiniment reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont aidée. Mes sincères remerciements vont à mes professeurs d'espagnol du collège et du lycée : Madame Salé, Monsieur Troussicot et Madame Péan, sans qui cette passion ne serait jamais née. Aux enseignants des écoles primaires et maternelles de Lombron, Bonnétable, Loué qui m'ont accueillie et surtout à Mademoiselle Laure Maitre qui m'a permis de mettre ma séquence en place dans sa classe de CM1 à Pruillé l'Eguillé. Merci aux 20 élèves de cette classe d'avoir accepté de découvrir une nouvelle langue et de m'avoir donné tant de plaisir à leur enseigner. Je remercie également les sept enseignants, français et espagnols, qui ont eu la gentillesse de répondre à mes questionnaires.

Je remercie tout spécialement ma famille : mon papa et ma maman, mon frère Thibaud, ma sœur Pauline, mon oncle et ma tante et mes cousins Brice, Maud et Mathilde pour m'avoir offert ces superbes vacances en Espagne où mon émerveillement pour ce temple, la Sagrada Família, a débuté. Je remercie également tous mes amis qui, de près ou de loin, ont participé à l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, je ne pourrais terminer sans remercier mes directeurs de mémoire Monsieur Copello et Madame Richard.

Sommaire

INTRODUCTION	page 1
I/ PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	page 4
A) Bref historique de l'enseignement des langues vivantes étrangères	page 4
B) Les compétences	page 4
C) Les stratégies	page 7
D) L'aspect culturel dans l'apprentissage des langues étrangères	page 8
1. Définition.....	page 8
2. L'enseignement de la culture.....	page 9
E) L'enseignement des langues vivantes étrangères, un enseignement obligatoire	page 12
F) Les programmes actuels	page 14
G) L'initiation à l'espagnol à travers une étude de l'église de la Sagrada Família	page 15
1. Choix de la Sagrada Família.....	page 15
2. L'architecture de Gaudí.....	page 15
a. <i>Aperçu général du temple expiatoire</i>	page 16
b. <i>Une cathédrale aux multiples couleurs</i>	page 18
c. <i>Les animaux de la Sagrada Família</i>	page 20
- Les caméléons.....	page 21
- Les tortues.....	page 22
- Le serpent.....	page 22
- Le bœuf et la mule.....	page 23
- L'agneau.....	page 23
- Le pélican.....	page 23
- Les colombes.....	page 24
- Les oiseaux.....	page 24
- L'escargot, la grenouille et la salamandre.....	page 25
d. <i>Une végétation abondante</i>	page 26
e. <i>Des notions non abordables en classe</i>	page 29
f. <i>L'existence d'un lien entre la Sagrada Família et les Espagnols</i>	page 30

II/ DEUXIEME PARTIE : VERS LA PROBLEMATIQUE	page 33
A) Eléments clés de la problématique	page 33
1. L'espagnol à l'école élémentaire.....	page 33
2. Un choix contraint des enseignants.....	page 34
3. L'enseignement de plusieurs langues : une expérience enrichissante.....	page 34
4. L'enseignement d'une langue vivante étrangère au primaire : l'espagnol.....	page 35
B) Problématique et hypothèses	page 37
1. Problématique.....	page 37
2. De la problématique aux hypothèses.....	page 37
III/ TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE	page 39
A) Finalités et réalisation du questionnaire	page 39
B) Présentation de l'échantillon	page 40
C) Les obstacles	page 42
IV/ QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	page 44
A) Les différents profils	page 44
B) Conclusion de l'analyse du questionnaire	page 56
V/ CINQUIEME PARTIE : EXPERIENCE SUR LE TERRAIN	page 59
CONCLUSION	page 62
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	page 65
ANNEXES	page 68

Introduction

« L'art est fait par l'homme et pour l'homme, par conséquent, il doit être rationnel. »¹ Cette affirmation donne à réfléchir et quelle autre œuvre artistique que celle de Antonio Gaudí est la mieux placée pour pouvoir tenter d'y répondre ? J'ai donc fait le choix d'orienter le sujet de mon mémoire sur cette même œuvre architecturale ainsi que sur sa symbolique. Son œuvre étant vaste, je vais uniquement porter ma réflexion sur la Sagrada Família, temple expiatoire de Barcelone. Ainsi, l'aboutissement de cet écrit nous permettra de vérifier si l'enseignement de l'espagnol en tant qu'initiation dans un cycle 3 (CE2, CM1, CM2) par le biais culturel à partir du support de la Sagrada Família est trop ambitieux ou s'il s'adapte au public comme objet d'étude en primaire.

J'ai choisi d'utiliser la Sagrada Família comme support d'objet d'étude pour plusieurs raisons. La première est que je sors d'un cursus d'espagnol dans lequel j'ai pu étudier la civilisation d'Espagne au travers de différentes époques. Ces études m'ont permis de découvrir la culture du pays et ainsi de l'apprécier à sa juste valeur. La seconde, c'est que je suis souvent allée en vacances en Espagne avec ma famille et plus précisément à Barcelone. Plusieurs fois nous sommes passés devant la Sagrada Família mais étant nombreux nous n'avons pas pu en faire la visite. Je restais donc à l'extérieur à contempler cet édifice impressionnant et merveilleux par ses formes et ses sculptures. Déjà en tant qu'enfant ce bâtiment m'impressionnait. Je me suis donc dit que ce devait être le cas pour beaucoup d'autres enfants et que probablement, comme moi, ils se posaient diverses questions. Je me suis alors demandé s'il serait possible d'utiliser ce bâtiment pour s'orienter vers une démarche didactique en s'en servant comme base pour une approche de la langue espagnole à l'école. J'ai pu constater qu'il subsistait un lien particulier entre la Sagrada Família et les petits Espagnols car il existe de nombreux puzzles pour enfant représentant la cathédrale ainsi que des livres de contes : "*Petite Histoire de la Sagrada Família*", Faulí i Oller, Jordi, Tapa

¹ BERGOS I MASO Joan, LLIMARGAS Marc, *Gaudí*, chapitre Personnalité de Gaudí, Paris, Flammarion, 1999.

blanda ; "*Pequeña historia de la Sagrada Familia*", Faulí Oller, Jordi, Tapa blanda ; "*Gaudi para niños (Arte Para Niños-Zorro Rojo)*", García, Marina, Tapa blanda.

Evidemment, la Sagrada Família ne sera pas étudiée dans ses moindres détails avec les élèves car cela serait trop lourd et hors de leur portée. Néanmoins, elle constitue un bon élément de départ pour aborder différents points lexicaux. En effet, le travail effectué avec les enfants portera surtout sur les fruits, la végétation et les animaux que l'on retrouve sur l'édifice. En plus de permettre l'apport d'un nouveau lexique permettant de définir les goûts et les couleurs, les élèves pourront associer un symbole aux animaux (la tortue = la lenteur). Je choisis de n'étudier que ces éléments car ce sont eux que l'on voit généralement en premier lorsqu'on s'initie à une nouvelle langue. De plus, l'aspect culturel du pays peut être perçu grâce à eux.

Les recherches que j'ai pu entreprendre sur ce sujet m'ont apporté un certain nombre de connaissances. Cependant, je ne les utiliserai pas car cela n'entre pas dans les programmes de l'école élémentaire. Cela concerne toute l'architecture typique du bâtiment, qui est inspirée de l'art gothique, la fonction qu'a un bâtiment religieux au sein de la société actuelle ou encore l'importance des symboles religieux présents dans la Sagrada Família. Ce dernier point restant très difficile à aborder dans le cadre laïque de l'école.

Désormais, l'enseignement des langues étrangères est une pratique de plus en plus courante à l'école primaire, même s'il est vrai que l'anglais domine toujours dans la classe. Ce nouvel enseignement permet de créer chez les élèves une ouverture européenne et internationale. Ainsi, il y a maintenant dix ans, le Conseil de l'Europe a mis en place le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Il sert de base à tous les enseignants pour élaborer des séquences en langues étrangères.

D'autre part, pour ce qui est du socle commun, au niveau des compétences attendues à la fin du CE1, on relève dans la compétence 5 de la culture humaniste que l'élève doit être capable de découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays et reconnaître des œuvres visuelles préalablement étudiées. Pour les compétences attendues à la fin du CM2, l'élève doit être capable de connaître quelques éléments culturels d'un autre pays, lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie, inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques à visée artistique ou expressive. Il y est aussi dit que : « la pratique d'une langue vivante étrangère implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes ». Au niveau des attitudes demandées par le socle commun,

plusieurs éléments sont demandés. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère doit développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il doit donc favoriser le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, donner envie de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale et il doit aussi permettre l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

Néanmoins, aujourd'hui l'enseignement de l'anglais prédomine encore dans les classes mais il y a certaines écoles qui font l'effort de proposer plusieurs langues comme l'espagnol. Grâce à mon projet, je vais pouvoir vérifier si le fait d'enseigner l'espagnol à partir d'une base architecturale est envisageable.

Pour cela, je questionnerai des enseignants qui font ou ne font pas espagnol dans leur classe pour savoir comment ils auraient envisagé ce projet ou si tout simplement ils se seraient sentis capables de le mettre en place. Un questionnaire similaire sera proposé à des enseignants en Espagne pour pouvoir comparer leurs représentations initiales à celles des enseignants français face à l'approche de ce projet.

Dans la première partie de la recherche, nous présenterons le cadre théorique : rappel historique, compétences et stratégies des langues étrangères, la place de l'aspect culturel dans les apprentissages, les textes officiels et nous verrons également l'initiation de l'espagnol au travers une étude de la Sagrada Família.

Dans une seconde partie, nous verrons les éléments clés de la problématique ainsi que le passage de la problématique aux hypothèses.

Dans une troisième partie, sera consacrée la méthodologie employée pour la recherche quantitative.

La quatrième partie montrera l'analyse des données quantitatives en lien avec les hypothèses.

Enfin, une cinquième partie relatera l'expérience mise en place sur le terrain.

Première partie : Cadre théorique

A) Bref historique de l'enseignement des langues vivantes étrangères

« En quoi l'institution scolaire est-elle qualifiée pour enseigner les langues étrangères ? Elle n'a commencé à le faire systématiquement et officiellement en France qu'aux environs de 1840 »². Mais cet enseignement ne permettait pas d'utiliser concrètement à l'oral ce qui avait été appris. Cependant, les pratiques ont évolué en même temps que la société. C'est en 1960 que la scolarité a été allongée jusqu'à seize ans, ce qui a permis à tous les élèves d'apprendre une langue étrangère, ou langue seconde pour Gaonac'h. Selon Porcher, « l'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité contre laquelle aucune discussion ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des élèves et surtout pour leur existence future d'adultes ». L'apprenant doit donc acquérir la capacité de communiquer, d'où la priorité donnée à l'oral dès le CE2 en langues étrangères.

B) Les compétences

La principale compétence en langue étrangère est celle du savoir-faire. Bertrand Schwartz, dans les années soixante, l'a d'ailleurs mis en évidence en démontrant qu'il était important de lister ce que les élèves étaient capables de faire à l'issue de leur apprentissage. Cette nouvelle notion a donc permis le lancement d'une pédagogie tournée vers l'utilité. On n'apprend plus les langues pour le plaisir mais plutôt pour s'en servir, être capable de telle ou telle action. Ainsi, l'enseignement des langues étrangères a vu naître la tâche finale. Selon le CECRL (**le cadre européen commun de référence pour les langues**), « la tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité, en partie, ou pas du tout. La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches. On pourrait résumer, à ce stade, le cadre comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières)

² PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004.

entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser ». On parle plus particulièrement de tâche communicative, « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». ³ Elle est définie par quatre catégories : tâche de production (parler et écrire), de réception-compréhension (écouter et lire), de médiation (traduire, expliquer, s'entremettre) et d'interaction (converser, discuter, convaincre). Elle est motivée par un objectif, un besoin et elle donne lieu à un résultat identifiable. Ce résultat identifiable est généralement couplé avec une notion de projet. Celle-ci suppose une approche dynamique, un parcours entre un point de départ et un point d'arrivée, un objectif fixé. Il existe deux parcours, celui de l'élève et celui de l'enseignant. Le parcours de l'élève va de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative (par la tâche finale) en passant par des tâches intermédiaires. L'enseignant, lui, doit donner la définition de la tâche finale (macro tâche), de l'objectif à atteindre. Il doit mettre en place l'évaluation diagnostique pour faire un état des lieux, connaître les savoirs, savoir-faire, voire savoir-être déjà acquis par les élèves et il doit aussi définir les étapes et tâches intermédiaires (micro tâches) ainsi que construire la progression.

Dans le cadre de mon stage, j'ai pu mener une séquence d'initiation à l'espagnol en CM1⁴. Comme évaluation diagnostique, puisqu'il s'agissait d'une initiation, j'ai simplement demandé aux élèves s'ils connaissaient l'Espagne, des éléments culturels se rapportant à ce pays et s'ils connaissaient quelques mots de vocabulaire. Ensuite, je leur ai présenté la tâche finale qu'ils devaient réaliser (créer la fiche identité de la Sagrada Família). Pour arriver à réaliser cette tâche finale, nous sommes passés par des tâches intermédiaires : découvrir le vocabulaire de certains éléments présents sur la Sagrada Família (couleurs, animaux, végétaux) et le réutiliser par le biais du jeu, apprendre à faire des phrases simples, poser des questions et y répondre...

Comme on vient de le voir, au savoir-faire s'ajoute le savoir-être, qui permet la participation de l'étranger à la vie communicationnelle et le savoir-apprendre. Mais toutes ces compétences (savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) ne peuvent fonctionner l'une sans l'autre. Elles forment un tout et permettent d'aboutir à une capacité suffisante de communication, ce qui est le but unique de l'enseignement des langues.

³ CECR page 16

⁴ Voir annexe

Ainsi, l'objectif de l'institution scolaire et des enseignants est de mettre en œuvre des manières d'apprendre, de les rendre accessibles et donc de permettre à l'élève d'apprendre, ce qu'il est le seul à pouvoir faire et de manière autonome. En effet, selon Porcher, l'autonomie est un but mais aussi un moyen dans l'acquisition de la communication. L'apprenant est le seul qui doit apprendre car personne ne peut le faire pour lui. L'enseignant ne constitue qu'une aide à son apprentissage. Il doit également donner à l'élève les moyens de mener son apprentissage et le mettre en situation pour le faire. L'élève apprendra seulement de cette façon et il aura une attitude active face à la langue. La notion de tâche finale est donc essentielle en langue pour les élèves car dès lors qu'elle est présentée en début de séquence, ils savent vers quoi vont tendre leurs apprentissages et cela permettra de leurs donner du sens.

C) Les stratégies

Tout cela sous-entend nécessairement la mise en place de stratégies tant du côté des enseignants que des élèves. L'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe et donc diminuer les inégalités en termes d'apprentissages. Il ne dispose que de trois heures par semaine sur trente-cinq semaines pour mettre en place sa stratégie en langues étrangères. Sa priorité, due à un temps d'enseignement relativement court, est celle de la cohérence qui doit prédominer entre chaque séance d'une séquence, et tout au long de sa progression. Cela est évidemment très différent dans l'enseignement secondaire qui offre une tranche horaire plus importante pour l'enseignement des langues étrangères. Généralement, les élèves étudient deux langues, l'anglais en tant que première langue et l'espagnol, l'italien ou l'allemand en seconde langue. Les enseignants disposent donc de 4 heures hebdomadaire en 6^{ème}, 3 heures 30 en 5^{ème}, 3 heures pour la première langue et 3 heures pour la seconde langue en 4^{ème} et 3^{ème}. Au lycée, les horaires varient en fonction de la série dans laquelle on étudie, des options de langue que l'on choisit ou non.

Ensuite, les activités proposées doivent être concrètes, avoir du sens afin de réaliser une tâche finale, tout en étant variées. Le plus judicieux pour l'enseignant, afin que tous ses élèves se sentent concernés, est de procéder par encouragement en valorisant ce qui est réussi. Afin que les élèves restent motivés et surtout concernés par le projet mis en place, l'enseignant doit constamment rappeler l'objectif final, les objectifs intermédiaires. La réactualisation doit donc être permanente et l'enseignant doit veiller à ce que tout le monde participe en gérant la cohésion du groupe et l'individualisation. Pour cela, une des stratégies les plus efficaces est de viser à instaurer un sentiment de solidarité et d'aide entre les élèves au sein du groupe classe. Cela sous-entend donc l'acceptation de la personnalité et de la singularité de chacun. Enfin, l'enseignant doit « concocter » un enseignement à son image, quelque chose qui lui ressemble et qui soit le plus approprié possible à sa classe. Il doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme. Il doit fabriquer « sa propre cuisine pédagogique ».⁵

⁵ PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004, p.44

D) L'aspect culturel dans l'apprentissage des langues étrangères

1. Définition

La culture se définit de multiples façons. Pour le Larousse⁶, elle se définit selon cinq points de vue différents : 1- Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels, 2- Connaissances dans un domaine particulier (exemple : *Elle a une vaste culture médicale*), 3- Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation (exemple : *La culture occidentale*), 4- Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui (exemple : *Culture bourgeoise, ouvrière*) et 5- Ensemble de traditions technologiques et artistiques caractérisant tel ou tel stade de la préhistoire. La définition que donne l'UNESCO⁷ de la culture est la suivante : « **La culture**, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » Pierre Bourdieu, quant à lui, donne une définition opératoire : « la culture c'est la capacité de faire des différences ».⁸ Il précise même que la culture constitue « la grammaire générative de nos comportements ». Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous l'apprenons de l'extérieur puisque ce n'est pas notre langue maternelle. Ainsi, quand nous apprenons sa culture, nous l'apprenons également de l'extérieur. En effet, notre culture maternelle est un héritage, nous sommes nés dedans car nous l'avons reçue par inculcation et imprégnation donc nous la vivons de l'intérieur. Tandis que la culture étrangère, nous ne la possédons pas et donc nous devons l'apprendre, la construire. C'est pour cela que nous y entrons de l'extérieur.

Bourdieu parle de capital culturel comme de capital économique. Tous deux possèdent quatre caractéristiques. On peut quantifier le capital culturel, montrer sa diversité, voir qu'il augmente et on est maître de son propre capital.⁹ La capacité à communiquer ne relève donc pas seulement d'un capital linguistique mais aussi « d'un capital communicationnel dont la culture est un des composants, au même titre que la langue ». L'aspect culturel pour entrer dans une langue étrangère est donc un élément important car il permet de mieux la

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

⁷ <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=5826>

⁸ *La distinction*, Paris, Minuit, 1979

⁹ PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004. Louis Porcher, p.50

comprendre. La culture englobe différentes choses et notamment la langue. Elle est l'essence même d'une civilisation et c'est par elle que s'identifie chaque personne.

2. L'enseignement de la culture

Une langue ne peut donc être enseignée à l'école sans se préoccuper de l'aspect culturel du pays. La langue et la culture ne font qu'un et la compréhension de l'un ne peut se faire qu'avec la compréhension de l'autre. De plus, enseigner la culture aux élèves peut leur permettre de trouver un sens à leurs apprentissages linguistiques et semble être un bon projet de départ.

De nombreuses recherches ont été faites pour montrer que l'aspect culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère est quelque chose d'important.

« L'émergence d'une culture commune, dans la logique de la construction de l'Union, sera le fruit d'une évolution progressive, partant de trait commun à tous les pays membres et prenant en compte les spécificités culturelles de chacun ». ¹⁰ Dans cette citation, on retrouve les propos de Bourdieu à travers le mot « spécificité » qui montre bien que la culture amène des différences. Néanmoins, un autre aspect est ici présent, celui de la ressemblance, « trait commun » qui traduit une certaine unité. Ainsi, grâce à l'enseignement de la culture auprès des élèves, certaines valeurs essentielles peuvent être abordées comme le respect de la diversité d'autrui mais aussi l'appartenance à la même communauté.

Dans cette optique, Anne-Brit Fenner, Marina Katnić-Bakar, Mária Kostelníková et Hermine Penz s'intéressent à la sensibilisation que l'élève a envers la culture et les langues. Au travers de leur étude *Sensibilisation aux cultures et aux langues et autonomie de l'apprenant*¹¹, on constate que la sensibilisation culturelle a autant d'importance que la sensibilisation langagière. Cette étude rejoint donc l'idée de Porcher, à savoir que la langue ne peut aller sans la culture. En effet, l'interaction qui existe entre ces deux aspects les rend essentiels et inséparables de la compétence en communication. L'apprentissage des langues vivantes est plutôt considéré comme le développement de compétences spécifiques (savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) que comme un processus qui permet aux apprenants de réagir de façon

¹⁰ *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, « Les Actes de la Desco », Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Programme national de pilotage, direction de l'Enseignement scolaire.

¹¹ FENNER Anne-Brit, KATNIC-BAKAR Marina, KOSTELNIKOVA Mária, PENZ Hermine, *Sensibilisation aux cultures et aux langues et autonomie de l'apprenant*.

appropriée, culturellement et linguistiquement, à des situations de communication imprévues. Cela sous-entend de la part des apprenants qu'ils mobilisent une compétence et une sensibilité culturelles et langagières générales dans la langue et la culture étrangère.

Cependant, même si aujourd'hui l'avis général est de plus en plus d'accord avec le fait que la culture et la langue sont mêlées, cela n'a pas toujours été le cas. Samira Boubakour, doctorante à l'université de Batna, montre dans son étude que l'enseignement des langues a longtemps occulté la dimension culturelle qui est « véhiculée dans le rapport à la langue au nom d'une dimension fonctionnelle ». Mais depuis peu, les nouvelles orientations didactiques ont pris en considération le rapport unissant langue et culture, et l'ont rebaptisé l'enseignement des langues-cultures, selon les travaux de Robert Galisson¹² (1991).

A présent, tout enseignement de langue doit favoriser la dimension (inter) culturelle. Effectivement, pour apprendre une langue étrangère, la première chose à développer est une disponibilité à l'autre et une volonté de communiquer avec lui.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, des notions comme celles des représentations et d'identité culturelle sont devenues primordiales car elles problématisent la relation que l'apprenant entretient avec la culture étrangère enseignée mais aussi avec sa propre identité.

Beacco, dans son ouvrage *Dimensions culturelles des enseignements des langues*¹³, met en évidence qu'il n'existe pas une « vérité » sur un pays et qu'il faut donc conserver un regard vigilant vis-à-vis d'un pays qu'on apprend à découvrir. Il faut donc bien sélectionner les documents et les supports d'apprentissage ainsi que tenir compte des connaissances sociétales qu'apportent les supports authentiques. Il dit que « c'est seulement en respectant leur facture linguistique que l'on peut construire des activités pédagogiques adaptées à ces supports didactiques ». Traiter la civilisation sous forme classique, ce n'est pas innover. À travers cette étude, l'auteur propose donc de revisiter cette problématique de l'enseignement des langues. Il adopte un mot composé « culture-civilisation » pour désigner un objet didactique complexe dont la méthodologie d'enseignement sera abordée dans sa spécificité.

Enfin, Byram M., Gribkova B. et Starkey H., auteurs de *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des*

¹² GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international, 1991.

¹³ BEACCO, *Dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette, 2000.

*enseignants*¹⁴, veulent démontrer que la notion de « Dimension interculturelle » est accessible aux enseignants souhaitant en faire l'expérience pratique en classe, avec leurs élèves. Il est mis en avant ici que la notion de « dimension interculturelle » ne revient pas simplement à introduire une nouvelle méthode d'enseignement mais plutôt que c'est un prolongement naturel des éléments les plus importants en dehors d'un « corpus théorique ». Bien sûr, il ne faut pas confondre « interculturel » et « multiculturel ». On parle de « multiculturel » lorsque les cultures sont juxtaposées. « Interculturel » signifie qu'il y a un échange entre plusieurs cultures ce qui sous-entend une communication et un enrichissement mutuel. Travailler sur l'interculturel en classe prend alors une dimension importante dans le sens où on se dirige vers un métissage possible sans abandon de sa propre identité. « Apprendre une langue étrangère c'est affirmer à la fois sa propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements », ¹⁵ telle est la pensée de Louis Porcher.

¹⁴ BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella et STARKEY Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Divisions des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, 2002.

¹⁵ PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004, p.118

E) L'enseignement des langues vivantes étrangères, un enseignement obligatoire

L'enseignement de l'anglais débute généralement en deuxième année du cycle 2 (CP), mais il est possible, dans certains secteurs, de le voir enseigné dès la grande section de la maternelle. Cet enseignement est assuré par le professeur la plupart du temps, mais il n'est pas impossible qu'il soit dispensé par d'autres (enseignant de collège et/ou lycée, assistant de langue ou encore une personne dont la connaissance en la langue et la pratique pédagogique est vérifiée).

Après l'EPLV (**enseignement précoce d'une langue vivante étrangère**) mis en place à partir de 1960, dont l'objectif était une sensibilisation, a été instauré l'EILE (**enseignement d'initiation aux langues étrangères**), qui s'est développé de 1989 à 1998. Dès lors, on ne parle plus de simple sensibilisation. Les langues vivantes étrangères font partie des matières à enseigner. D'abord au CM2, puis à partir du CM1, elles sont entrées dans les programmes de 2002. Il s'agit ouvertement d'un apprentissage obligatoire, focalisé sur des activités de communication (se présenter, parler de ses goûts, de ses loisirs, etc.) et dont l'objectif est l'acquisition de compétences langagières bien définies (parler en continu, compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). À la fin du cycle 3, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié au conseil de l'Europe.

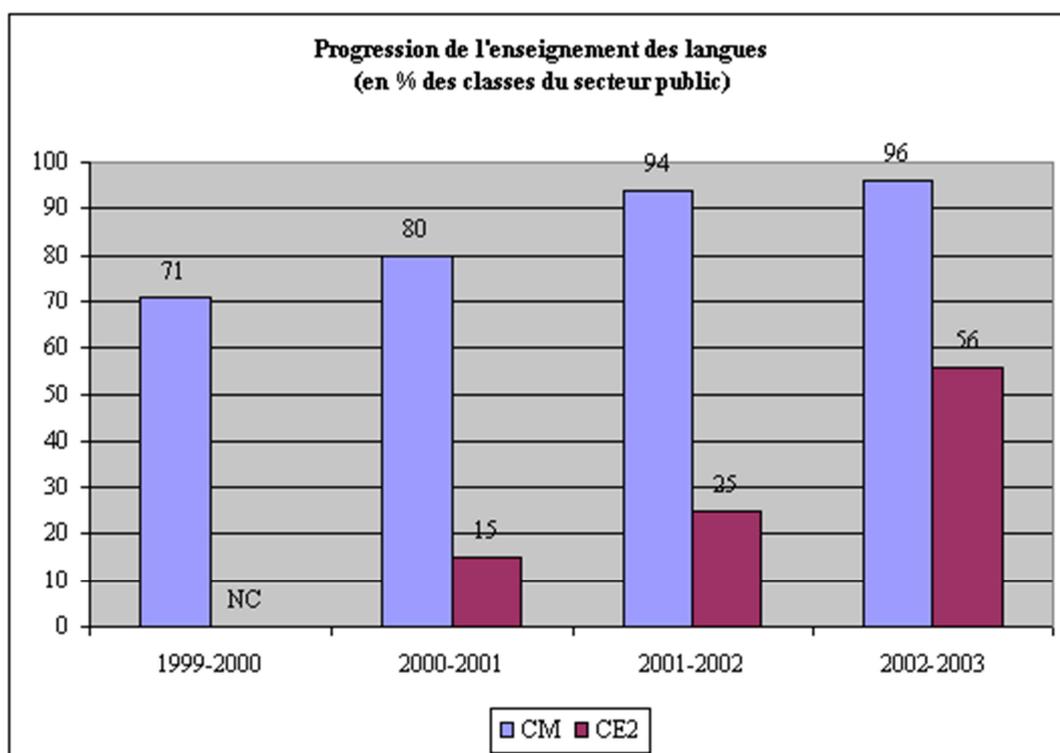
L'horaire attribué à cet enseignement est d'une heure minimum, à deux heures en cycle 2 (GS, CP, CE1) et d'une heure et demie à deux heures en cycle 3 (CE2 à CM2).

L'intégration d'un enseignement obligatoire de langues vivantes dès l'école primaire permet à la France de suivre la voie ouverte par les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède), pionniers dès la fin des années 1950. A la suite d'une conférence qui a réuni experts et décideurs en septembre 1997 à Luxembourg (« L'apprentissage précoce - et après »), les ministres de l'éducation de l'Union Européenne ont opté pour une résolution invitant les Etats membres à stimuler l'apprentissage précoce des langues, et à l'intégrer dans l'enseignement obligatoire, pour en faire bénéficier tous les élèves. Un certain nombre d'expérimentations ont alors été mises en place comme l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) dont on a parlé plus haut, qui concernait 42 % des CM2 et 15 % des CM1 en 1993-94. Par la suite, la France s'engage dans le cadre d'un nouveau contrat pour l'école à continuer dans la voie de l'apprentissage précoce, mais avec des priorités et

objectifs différents. Le public visé concerne les élèves de cours élémentaires (les classes de CE1 dès la rentrée 1995, puis le dispositif est étendu aux CE2 en 1996-97, et aux CM1 en 1997-98). L'objectif de « sensibilisation » est privilégié à la notion d'apprentissage.

A la rentrée 1998, le plan Allègre de généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes est de nouveau modifié et revient aux principes de l'EILE : les procédés se concentrent sur les élèves de cours moyen. A partir de la rentrée 98 tous les élèves de CM2 sont graduellement concernés (75,8 % des élèves en 1998-1999, contre 56 % l'année précédente dans le cadre de l'EILE), puis, à la rentrée 99, l'enseignement s'élargit dans les classes de CM1 (55,3 % des élèves, contre 40 % l'année précédente). Finalement, les langues ne seront enseignées en grandes section qu'à partir de 2005, au CP en 2006 et au CE1 en 2007. Toutes ces étapes ont néanmoins participé au développement progressif des langues en élémentaire ; **95,6 % des classes de CM** sont concernées par l'enseignement d'une langue dans le secteur public en **2002-2003** (94 % en 2001-2002) et 90,1 % dans le secteur privé sous contrat.¹⁶ Voici ci-dessous un graphique résumant ces données.

Graphique n°1 : Progression de l'enseignement des langues (en % des classes du secteur public)



¹⁶ <http://www.senat.fr>

F) Les programmes actuels

Dans les programmes actuels de 2008, seule une petite partie est consacrée aux langues vivantes et est d'une moindre aide pour les enseignants. Pour obtenir plus d'informations et de détails, il faut se référer à deux documents : le préambule commun des langues du BO 2007 et les documents références en anglais et espagnol des hors-séries de 2007. Voici la première phrase du hors-série d'espagnol page 53:

Le programme d'espagnol à l'école primaire doit être appréhendé à la lumière des orientations exposées dans le préambule commun. Il vise à rendre l'élève capable de comprendre et de communiquer au niveau A1 du Cadre européen, tout en éveillant sa curiosité naturelle à l'égard des pays hispanophones.

Ainsi, on retrouve bien les éléments essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère dont on a parlé précédemment, à savoir l'importance de la communication et de la culture. Ce document se divise en deux parties : les activités de communications langagières avec des tableaux proposés pour chacune d'entre elles et les connaissances en abordant les thèmes de phonologie, grammaire, lexique...

Enseigner l'espagnol à l'école élémentaire est désormais possible et les enseignants disposent des mêmes outils que pour enseigner l'anglais. Cet enseignement de la langue peut également se réaliser dans l'interdisciplinarité, ce qui favorise l'entrée culturelle.

Un lien peut donc évidemment être fait avec l'histoire des arts qui permet d'aborder l'histoire sous toutes ses formes (culturelle, littéraire, musicale...) à travers différentes époques et différents lieux. Dans le dossier « ressources pour faire la classe à l'école » de Eduscol pour l'histoire des arts, on trouve à l'époque du XXe siècle, à la rubrique arts de l'espace, une catégorie intitulée « architecture à vocation culturelle » dans laquelle on évoque la possibilité d'étudier Antoni Gaudí et des exemples de ses œuvres sont donnés comme le Parc et le Palais Güell à Barcelone.

G) L'initiation à l'espagnol à travers une étude de l'église de la Sagrada Família

1. Choix de la Sagrada Família

Le choix d'un thème pour enseigner une langue est très important car il permet la construction et le développement de l'enseignement. En effet, pour pratiquer une langue il faut bien sûr parler de quelque chose, se référer à du concret. Le choix du thème de travail doit intéresser l'élève et lui être utile. Porcher dit qu'il y a des thèmes qui sont indispensables et ceux-là appartiennent au domaine culturel. Ils offrent une base propice pour des comparaisons systématiques avec son pays d'origine.

Pour ma part, j'ai choisi d'utiliser le temple de la Sagrada Família comme support pour initier les jeunes enfants à l'espagnol pour plusieurs raisons. La première est que j'ai suivi une formation en espagnol dans laquelle j'ai eu l'occasion d'étudier la civilisation d'Espagne au travers de différentes époques. Ces études m'ont permis de découvrir la culture du pays et ainsi de l'apprécier à sa juste valeur. La seconde, c'est que je suis souvent allée en vacances en Espagne avec ma famille et plus précisément à Barcelone. Plusieurs fois nous sommes passés devant la Sagrada Família mais étant nombreux nous n'avons pas pu en faire la visite. Je restais donc à l'extérieur à contempler cet édifice impressionnant et merveilleux par ses formes et ses sculptures. Je l'ai donc choisi pour pouvoir enfin en connaître les moindres recoins et son histoire.

D'autre part, je me suis dit que ça pouvait être intéressant de la faire découvrir aux élèves car de nombreuses pistes sont envisageables à partir de ce support et aussi parce que finalement ce n'est pas un bâtiment très connu des enfants français.

2. L'architecture de Gaudí

A présent, je vais m'intéresser plus particulièrement à la Sagrada Família en elle-même. Tout en parcourant son architecture et sa symbolique, j'expliquerai quels éléments je garderai pour la classe, comment je les utiliserai et quels sont les éléments que je ne peux pas utiliser. Dans un premier temps, nous remarquerons que la couleur est omniprésente sur la cathédrale. C'est par cet aspect que nous commencerons à aborder la Sagrada Família en classe.

Dans un second temps, nous verrons la prédominance des animaux sur les façades. Nous pourrions observer que les animaux présents ne sont pas tous des animaux domestiques ou encore très connus des enfants.

Enfin, dans un dernier temps, nous verrons également que les sculptures de végétation abondent sur l'édifice et nous en découvriront quelques-unes.

a. Aperçu général du temple expiatoire

Pour commencer, et afin de mieux connaître l'édifice auquel je vais me référer tout au long de mes écrits, je vais en faire une présentation générale.

Tout d'abord, l'architecture de la Sagrada Família suit le courant artistique catalan : le Modernisme. Courant qui oscille entre le romantisme et les styles préraphaélite et symboliste. Il se caractérise par une exubérance des formes, une ornementation avec un goût du détail, l'utilisation de motifs végétaux, une préférence pour les lignes courbes et asymétriques ainsi qu'un dynamisme des formes. Gaudí, en construisant ce temple, avait une forte volonté, voire une exigence, celle d'intégrer parfaitement ce nouveau bâtiment dans le paysage et la tradition de l'environnement. « En construisant ce temple, je me suis proposé de suivre une tradition bien à nous, une tradition qui s'accorde avec nous, la tradition méditerranéenne. Tout style architectonique naît à l'abri du temple et tout art nouveau qui viendra doit faire de même »¹⁷

Le temple a été construit selon la tradition judéo-chrétienne qui situe l'origine de tout temple dans le Temple de Salomon dont les plans ont été révélés au roi David par Dieu.

Si nous observons la construction d'un point de vue fonctionnel, nous pouvons voir que Gaudí n'a pas dessiné les plans en suivant la méthode traditionnelle car son prédécesseur dans le projet, Francesc de Paula del Villar avait commencé les travaux par la crypte.

Les fondations du temple ont été orientées grâce à un gnomon¹⁸ qui a permis le dessin de deux axes ; un axe dit *cardo* – Nord-Sud – et un axe dit *decumanus* – Est-Ouest, indiqué par l'espace de séparation le plus grand entre l'ombre du matin et celle de l'après-midi. Cette méthode était très répandue et la plus utilisée dans toute l'Europe jusqu'à la fin de l'époque médiévale.

¹⁷ FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.6

¹⁸ Gnomon : ancien instrument d'astronomie, composé d'une tige verticale et d'un cercle horizontal, grâce auquel on déterminait, en observant la direction et la longueur de l'ombre projetée par la tige sur le cercle, l'azimut et la hauteur du soleil. (FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012)

L'acte de fondation en lui-même commence avec l'orientation de l'édifice car cela représente un rituel reliant l'ordre cosmique (le cercle) à l'ordre terrestre (le carré). Ainsi, l'ordre cosmique descend sur la terre et le carré se transforme en cercle. Pour que cela se réalise, il existe trois opérations de base : tracer la circonférence (qui correspond au cercle), tracer les axes cardinaux pour orienter l'édifice (la croix) et tracer le carré de la base. Gaudí a donc adopté un plan de type basilique avec cinq nefs longitudinales et un transept de trois nefs qui forme une croix dite latine, c'est-à-dire ayant une faible largeur et une tour-lanterne principale à la croisée du transept. De chaque côté du transept se trouvent deux façades ; celle de la Nativité et celle de la Passion et de la Mort. La longueur du temple, le portique et l'atrium principal en moins, est la même que celle de la cathédrale de Barcelone et la largeur de la nef principale est quasiment la même que celle de la basilique barcelonaise de Santa María del Mar. Voulant rester fidèle aux gothiques de la région, Antonio Gaudí, s'inspirant du modèle de Viollet-le-Duc, conçut des collatéraux très élevés en comparaison à la nef centrale. Il ajouta à ce modèle des forêts de colonnes, des voûtes paraboliques en faisant disparaître toute rigidité historiciste. Du côté de l'atrium se trouvent deux grandes chapelles, l'une étant consacrée au baptême et l'autre à la pénitence. L'abside est flanquée de deux sacristies et surmonte une crypte tandis qu'un cloître périphérique permet de faire le tour du temple.

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.69

La Façade de la Nativité



b. Une cathédrale aux multiples couleurs

Dès le premier coup d'œil qu'ils jettent sur cet édifice, adultes et enfants se rendent compte que cette église n'est pas une église comme les autres. Elle est différente de par sa grandeur et ses sculptures, mais surtout différente de par ses couleurs. L'abondance des couleurs, et notamment de couleurs chaudes comme l'or, le rouge, le brun, permet de mettre en avant certains éléments. La couleur blanche renforce cet aspect car en temps de grand soleil, elle renvoie des reflets qui, forcément attirent le regard des visiteurs et bien évidemment le regard des enfants qui se sentent éblouis et émerveillés par cette multitude de couleurs. La façade de la Nativité sera la façade la plus susceptible d'être utilisée en classe car c'est celle qui réunit la majorité des éléments les plus propices à l'enseignement.

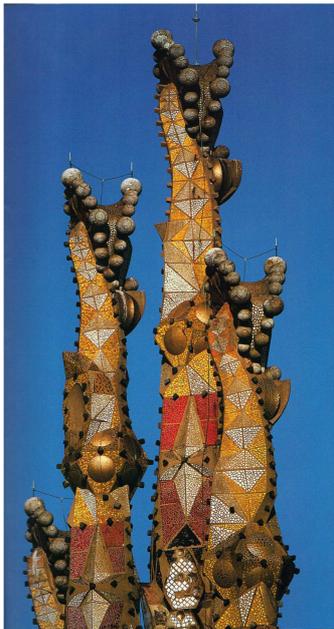
« *Nous avons fait une façade complète de temple, afin que son importance rende impossible l'abandon de l'œuvre.* » Antonio Gaudí

Au vu des analyses de certains, cette façade a été conçue selon l'inspiration de l'art baroque.¹⁹ Lorsque Rubió i Tuduri conçut les jardins de la plaça Gaudí, ce fut exactement ce à quoi il pensa avec l'étang qui permet à la façade de se refléter comme un miroir, en accentuant les aspects « mous » et polymorphes des volumes. Elle se compose de trois portiques dédiés aux valeurs théologiques et à des Saints. La foi pour Saint Joseph, l'Espérance pour la Sainte Vierge et, la plus élevée car la vertu la plus centrale, la Charité pour l'Enfant Jésus. Avant la réalisation de cette façade, Gaudí avait un projet précis en tête. Elle devait être polychrome, c'est-à-dire de plusieurs couleurs, et cela devait concerner quatre aspects. Le premier était les personnages se trouvant au plan inférieur sur les socles. L'anecdote des coqs et des dindes de Noël y est représentée, suivie des faits de l'enfance de Jésus les plus populaires de l'iconographie chrétienne. Le second, se situant un peu plus haut, concerne trois faits de signification chronologique qui sont les Noces, l'Annonciation et la Présentation. Le troisième concerne les pinacles qui doivent représenter la symbolique des vertus théologiques. Enfin, le dernier, se trouvant dans les hauteurs des clochers, doit mettre en évidence l'invocation du groupe d'anges : *Sanctus...* et *Hosanna in excelsis*.

¹⁹ L'art baroque : le terme « baroque » a une origine précise : il désignait, en joaillerie, une perle fine irrégulière ou une pierre mal taillée. Le baroque était donc l'anormal, l'exubérant, voire le décadent. Puis, au début du XX^e siècle, les historiens de l'art en ont fait un concept d'esthétique générale appliquée au style brillant de la période qui s'étend, en Italie d'abord, entre la Renaissance et le néoclassicisme. (*Le petit Larousse illustré*, 2002, p120)

Evidemment, seul l'aspect des couleurs sera abordé en classe et non l'aspect religieux qui y est associé.

Une séance entière sera consacrée à la découverte des couleurs²⁰. Nous verrons alors le vocabulaire des couleurs présentes sur la Sagrada Família mais aussi celles qui ne sont pas présentes afin que les élèves disposent d'un bagage suffisant pour la suite. La partie oralisante sera abordée grâce à l'outil des flashcards et l'aspect écriture se fera grâce aux wordcards ainsi qu'à un petit jeu de mots croisés des couleurs. Cette séance sera la deuxième de la séquence (la première étant consacrée à la présentation de soi). Elle permettra ainsi de servir de prérequis pour les séances suivantes sur les animaux et les végétaux puisque la plupart de ces éléments apparaissent en couleurs sur la cathédrale.



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.59

Pinacles achevant les tours de la façade de la Nativité

²⁰ Voir séquence en annexe

c. Les animaux de la Sagrada Família

Quel que soit l'âge des enfants, les animaux ont toujours été des êtres qui les intéressent. Grâce à la Sagrada Família, ils peuvent en rencontrer de toutes formes et toutes espèces confondues. En effet, ils peuvent tomber sur l'un d'entre eux au moindre détour du bâtiment. Ce qui est intéressant ici, c'est qu'ils peuvent à la fois faire la connaissance d'animaux qu'ils connaissent déjà comme la brebis, le chien ou les oiseaux ou alors tomber nez à nez avec certains qu'ils ne connaissent pas ou peu comme le pélican, la salamandre. Ainsi, la Sagrada Família est l'endroit idéal pour prendre connaissance d'un monde animal que l'on n'aurait peut-être pas eu l'occasion de voir ailleurs. Ces animaux sont répartis un peu partout sur l'édifice mais essentiellement sur la façade de la Nativité.

La séance sur les animaux sera la troisième²¹ et permettra aussi de revoir les couleurs. L'oral et l'écrit seront abordés (en laissant bien sûr la priorité à l'oral) grâce aux flashcards et wordcards.

Je vais à présent présenter les animaux visibles sur la Sagrada Família en poussant un peu plus mes propos dans le cadre de la recherche. Ces éléments ne seront donc pas abordés en classe avec les élèves mais je pense qu'il est nécessaire que l'enseignant en ait connaissance afin de maîtriser son sujet et de parer aux éventuelles questions des élèves. Par ailleurs, l'enseignant pourra demander aux élèves quelles sont leur représentations initiales par rapport à ces animaux ; que représente le serpent pour vous ? La brebis? Etc...

D'un point de vue religieux, les animaux représentent le « sommet de la création non-humaine » et donc ils arrivent avant la création de l'homme. Ils ont été créés collectivement par Dieu puis une deuxième fois, un par un, par Adam. Dans l'Ancien Testament, à chaque animal, qui sert de modèle pour l'homme, est attribuée une charge. Par exemple, on attribue à la colombe la simplicité et à la brebis la douceur. Mais l'animal symbolise aussi la personne humaine. La brebis incarne le bon, le croyant et le loup ou le lion incarnent le méchant. Un des ouvrages les plus connus qui traite ce thème de la symbolique animale est *Le Physiologus*²². L'auteur de cet ouvrage est inconnu même si le nom d'Ambroise y a souvent été associé. Le lieu et la date de rédaction restent également incertains. Il présente un

²¹ Voir séance en annexe

²² CARMODY Francis J., *Physiologus latinus*, Paris, Ed. Prelim., versio B, 1939.

échantillon d'une quarantaine d'animaux qui sont présentés sans aucune hiérarchie et où se mêlent les espèces réelles et imaginaires.

L'animal apparaît comme un produit dans le christianisme car il n'a aucune vie propre ni d'autonomie. Il n'existe que par et pour l'homme. Il joue un rôle qui doit servir à l'édification du chrétien et ne symbolise qu'un message envoyé par Dieu. Il existe plusieurs raisons pour expliquer la symbolique d'un animal. Elle peut être due au fait qu'il se distingue auprès de l'homme par son utilité ou par ses nuisances. Leur caractère fonctionnel ou anti-fonctionnel donnerait donc leur stature symbolique.

Sur le temple de la Sagrada Família, plusieurs animaux sont représentés. On les trouve principalement tous sur la façade de la Nativité car ils accueillent et accompagnent dans sa jeunesse l'Enfant Jésus. C'est à partir de ce catalogue²³ que nous pourrions choisir les animaux les plus intéressants pour les enfants.

☞ Les caméléons

On peut apercevoir deux grands caméléons qui encadrent le portail de l'Espérance, sculptés de manière à suivre une ligne descendante (la tête vers le bas). La fonction symbolique initiale, dans le cadre d'une église, est de jouer un intermédiaire entre Dieu et l'être humain ou entre le ciel et la terre. Cet animal a joué un rôle très important dans les légendes de la création du monde car grâce à sa faculté de monter dans les arbres les plus hauts, il était donc l'être le plus proche de Dieu. Le caméléon est aussi le symbole de l'éternel devenir et du meilleur antidote contre l'immobilisme. En effet, il a la faculté de changer de couleur en fonction de l'endroit où il se trouve. Cet aspect pourra être vu en classe avec les élèves puisqu'ils auront vu au préalable les couleurs. Selon d'autres légendes, le caméléon possède sept fonctionnalités qui sont aussi sept symboles : il change de couleur donc il a un pouvoir de transformation ce qui lui offre une adaptation en toute circonstance et sa langue lui permet d'agir à distance tout en se protégeant. Il avance lentement et jamais de face car il est un prodige de la prudence et de la précaution. Il rassemble des informations sur le lieu où il se trouve tout en ne tournant jamais le dos mais uniquement en bougeant la tête et les yeux. Son

²³ Les explications symboliques présentes ici sont issues de deux ouvrages : VOISENET Jacques, *Bestiaire chrétien*, « L'imagerie animale des auteurs du Haut Moyen Age (Ve – Xie siècles) », Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1994 et CHARBONNEAU-LASSAY Louis, *Le Bestiaire du Christ*, éd. Albin Michel, 2006

corps est comprimé pour lui offrir une importante agilité, sa crête lui permet de se défendre et sa queue permet de chasser ceux qui s'approchent trop près.

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.75

Caméléon et tortue marine du portail de la Foi de la façade de la Nativité



☞ Les tortues

Elles soutiennent les deux colonnes du portail de la Charité. Elles représentent la force majeure sur laquelle repose le cosmos. Elles sont également le symbole de la quadrature du cercle car leurs quatre pattes représentent les quatre piliers qui symbolisent les quatre points cardinaux et leur carapace représente la voûte céleste. Dans les mythologies, la tortue soutient la terre donc elle est en même temps l'image du cosmos et l'élément stabilisateur de ce même cosmos.

☞ Le serpent

On le retrouve montant le long de la colonne centrale du portail de la Charité. Il apparaît avec une pomme dans sa bouche qui symbolise le péché originel et la chute du genre humain ce qui rappelle l'histoire d'Adam et Eve. Si ce péché n'avait pas eu lieu, Dieu ne se serait pas fait homme. Le serpent joue donc le rôle du séducteur, du tentateur. Il symbolise l'opposition à l'être humain. L'homme se situe tout en haut de la chaîne génétique de l'évolution animale tandis qu'à l'autre extrémité on trouve le serpent. La pomme complète ce symbolisme car elle incarne les désirs terrestres dont celui de la connaissance. Les prophètes et messagers divins qui viennent du ciel sont le remède au venin du serpent.

☞ Le bœuf et la mule

Ces deux animaux associés symbolisent la polarité de base. Cependant, à l'origine, on parlait plutôt de l'âne que de la mule.

Le bœuf est le symbole du Christ car dans le peuple des animaux sacrificiels, il était la victime pure. Avec les enfants, on sera plutôt amené à parler de la vache.

Dans la crèche lors de la naissance du Christ, le bœuf et la mule incarnent la dualité cosmique. D'un côté, on a le bœuf symbolisant les forces bénéfiques et de l'autre, la mule qui symbolise les forces maléfiques. A eux deux, ils représentent toutes les dualités du monde comme le blanc et le noir, le masculin et le féminin, le haut et le bas, le froid et le chaud, le yin et le yang...

☞ L'agneau

Sur la scène des bergers de l'Adoration, on peut voir un agneau. Pour un souci de généralité, on verra en priorité le mouton avec les enfants afin qu'ils ne confondent pas les différents stades de vie de cette espèce.

Cet animal peut avoir trois symboliques. La première est celle de la victime rédemptrice. Dans tous les cultes de sacrifices, l'agneau est la victime virginale du fait de sa blancheur, de sa grâce et de son âge. C'est une victime qui est substituée à l'humanité coupable.

Ensuite, l'agneau est également le symbole de la pureté. Il est rédempteur des hommes et il s'affirme également comme le Purificateur du monde.

Enfin, il est l'emblème du chrétien fidèle. Le Seigneur a d'ailleurs étendu ce symbolisme à ses apôtres puis à ses disciples.

☞ Le pélican

Il est un symbole antique de Jésus-Christ car tout comme lui, la femelle pélican est capable de donner sa vie pour sauver celle de ses petits. C'est le symbole de la charité par extension et c'est probablement pour cette raison que Gaudí le fait apparaître sur le portail de la Charité. Lorsqu'il accompagne la Vierge Marie, on peut identifier la charité maternelle. Mais il signifie aussi l'amour, le dévouement paternel à travers le sacrifice personnel.

Le pélican est aussi l'emblème du Christ purificateur. Le Sauveur répand sur la croix son sang de par ses organes percés. Par cet acte, il purifie la croix et lui rend la vraie vie. A travers la sculpture du temple, on voit que le sang du pélican et celui du Christ ne font qu'un car tous deux redonnent la vie. Par le biais du pélican, c'est l'idée du rachat de l'âme humaine par la

toilette rituelle du sang divin qui s'exprime. Il est donc, tout comme Dieu, le purificateur du monde.

☞ Les colombes

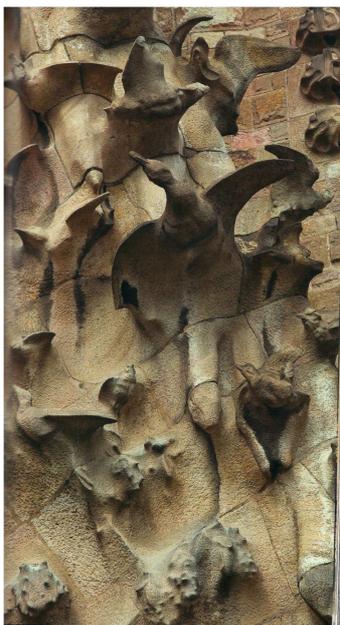
La colombe symbolise le Saint Esprit qui fait partie de la Trinité. Elle représente aussi la pureté et l'âme. Dans la façade de la Nativité, elle représente bien le Saint Esprit qui veille depuis le sommet sur tous les évènements antérieurs et postérieurs à la naissance du Fils de Dieu. L'un des premiers rôles que lui a donné l'art chrétien fut de rappeler l'histoire biblique de l'arche de Noé. Elle devient la messagère allégorique de la paix, une messagère rapide et sûre par excellence.

☞ Les oiseaux

On se rend compte que les oiseaux sont partout présents sur ce temple car ils sont le symbole parfait des relations entre le ciel et la terre. Comme la colombe, ils sont des messagers pour faire le lien entre le monde d'en-bas et le monde d'en-haut car leur langage correspond au langage des dieux. Leur symbolisme est en rapport avec celui des anges car ils incarnent la pensée, l'imagination et la rapidité des relations avec l'esprit.

En un sens plus général, les animaux ailés symbolisent la sublimation des instincts et la prédominance des esprits.

En revanche, l'oiseau est le contraire symbolique du serpent. L'un est le symbole du monde céleste (l'oiseau) et l'autre du monde terrestre (le serpent).



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.107

Oiseaux du portail de la Charité de la façade de la Nativité

☞ L'escargot, la grenouille et la salamandre

Ces animaux sont en fait des gargouilles pour écouler l'eau de pluie, représentés avec la gueule ouverte. Ils se situent au niveau de la façade de l'abside qui adopte un style néogothique élancé. Gaudí a voulu la décorer avec des éléments de la faune et de la végétation car à cette époque la Sagrada Família en était entourée lorsque la majeure partie de cette zone était toujours en friche.

Une séance entière sera donc consacrée à la découverte des animaux. Nous verrons alors le vocabulaire des animaux présents sur la Sagrada Família grâce à une visite virtuelle sur le site officiel²⁴. La partie oralisante sera abordée grâce à l'outil des flashcards et l'aspect écriture se fera grâce aux wordcards ainsi qu'à un petit exercice pour associer le mot à l'image. Cette séance sera la troisième de la séquence. Elle permettra ainsi de revoir le vocabulaire des couleurs en associant les flashcards couleurs et animaux pour réaliser des phrases simples.

²⁴ <http://www.sagradafamilia.ca>

d. Une végétation abondante

Après avoir observé les couleurs et les animaux sur la Sagrada Família, les enfants ne manqueront sûrement pas de relever la présence d'une végétation abondante, également mise en évidence par les couleurs. C'est donc tout naturellement que ce thème sera l'objet de la quatrième séance²⁵ de la séquence. Celle-ci ressemblera à la séance précédente sur les animaux dans le fonctionnement afin de ne pas trop perturber les enfants puisqu'ils verront déjà un certain nombre de notions nouvelles. Les outils utilisés seront des flashcards et des wordcards. L'acquisition du vocabulaire par l'oral se fera sous forme de jeu (un bingo) et un temps sera réservé pour l'écrit. Chaque phase d'écrit dans toutes les séances étant faite dans le but de préparer les élèves pour la réalisation de la tâche finale²⁶ qui sera d'écrire une petite fiche d'identité de la Sagrada Família.

Comme je l'ai dit précédemment, la végétation est relativement présente sur et dans le temple. Mais pour rester sur quelque chose de simple pour les enfants, nous ne verrons ensemble que celle que nous pouvons apercevoir de l'extérieur du temple. De même que pour les animaux, nous n'aborderons en classe que des choses simples concernant cette flore. Néanmoins, l'enseignant se doit, là encore, de connaître davantage de détails. C'est pour cela que je vais, une fois de plus, pousser de droit ma réflexion sur ce thème dans le cadre de la recherche.

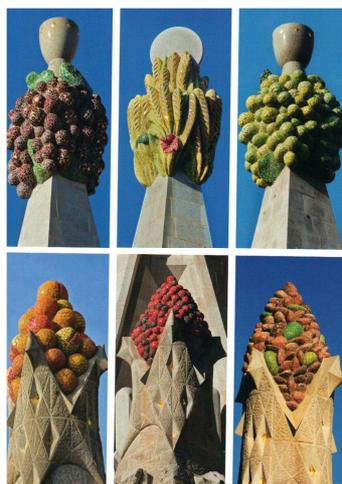
Gaudí a choisi de représenter de manière abondante la nature dans son temple car pour lui, tout temple doit imiter la tradition « cosmique ». Le temple ne doit pas prétendre être une image « réaliste » du monde mais plutôt une image « spirituelle » et il doit recréer la structure intime et mathématique du monde. En somme, la nature est vue comme un modèle dans cette église car elle fait partie de l'essence de la création. C'est pour cela que la Sagrada Família a été construite sous la forme d'un temple-montagne et porte des ressemblances avec la montagne de Montserrat. La variété des formes agit sur la nature, la réalité de l'environnement et sur les personnes.

Au niveau des murs extérieurs, on peut remarquer que les latéraux sont terminés par un fronton de rempart. Le sommet de ces derniers est surmonté d'une magnifique panetière de

²⁵ Voir séance en annexe

²⁶ Voir annexe

fruits de la campagne de Tarragone où l'architecte a passé son enfance. Ces fruits ne manqueront pas d'intriguer les élèves qui se poseront sûrement beaucoup de questions, notamment vis-à-vis de leur présence sur une église. On y perçoit des pommes, des figes, des amandes, des cerises, des grenades... Ils symbolisent la source de fruits que le Saint Esprit envoie aux hommes.



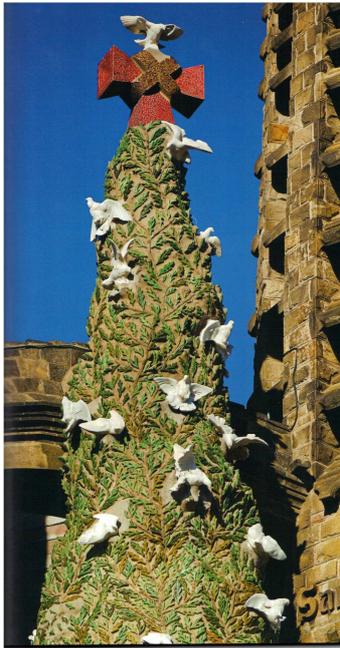
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.54

Pinacles des nefs du temple couronnés par des fruits de la campagne de Tarragone

Une fois arrivé au portail de la charité, on peut constater que son résumé symbolique est le pinacle. En effet, il contient une partie des animaux vus plus haut ainsi qu'une flore importante. On peut relever dix-huit espèces : l'acacia, l'arbre de Judée, l'hortensia, le palmier, la glycine, l'iris, l'iris dorée du Japon, l'iris d'eau, l'iris jonc, la fleur de lys, la luzerne, le nard, l'olivier, l'amandier, l'abricotier, le pêcher, le cerisier et le pommier. Ainsi, la nature prend ici toute son importance et rend compte de l'aspect « cosmique » du portail. Toutes ces espèces ne seront pas abordées en classe avec les élèves car certaines sont trop proches les unes des autres au niveau des ressemblances ce qui perturberait les élèves dans leur apprentissage du vocabulaire. Les arbres fruitiers seront vus en priorité ainsi que quelques fleurs.

Tout en haut du portail de la Charité, domine un grand cyprès. De nos jours, nous trouvons plutôt ce genre d'arbre dans les cimetières car il est associé à la mort. Sa présence sur la façade de la Nativité peut donc paraître contradictoire. Mais le symbolisme du cyprès est beaucoup plus en rapport avec le temps, Chronos, qu'avec la mort. Il est le symbole d'une longue vie et plus concrètement celui de la vie éternelle et spirituelle. Le fait qu'il soit aujourd'hui présent dans les cimetières montre donc que la mort ne consiste pas à cesser

d'exister mais au contraire à passer à la vie éternelle. On peut donc dire que le cyprès est l'arbre de la vie et de l'immortalité, il a donc toute sa place sur cette façade.



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.103

Cyprès culminant le portail de la Charité de la façade de la Nativité

Sur le portail de la Foi de la façade de la Nativité, on aperçoit également certains éléments végétaux. En effet, on peut voir des grandes feuilles de palmier en haut des deux colonnes du portique. Dans plusieurs cultures elles symbolisent la victoire et l'immortalité, ce qui peut passer comme une victoire sur la mort. Ces feuilles de palmier font référence aux palmes du jour des Rameaux et elles préviennent la résurrection de Jésus Christ après sa passion, son calvaire et sa mort. Un peu plus haut sur ce portail, on aperçoit des grappes de raisin et des épis de blé qui représentent l'Eucharistie, représenté également, par extension, par le vin et le pain. Le pain symbolise l'aliment essentiel donc spirituel, donc symbole de la vie éternelle. De plus, dans la tradition, le pain symbolise les mystères mineurs et le vin les grands mystères. On retrouve ces deux aspects dans les deux miracles de Jésus Christ. Dans la condition de la façade de la Nativité, la grappe de raisin est le symbole de fertilité et le vin qui en sort est le symbole de la vie éternelle et de l'ivresse sacrée. Si on regarde en amont, avant le vin et la grappe de raisin on trouve la vigne qui, pour les premiers chrétiens, représentait l'arbre de la vie du paradis terrestre. De cet ensemble architectural, nous ne garderons que le palmier et le raisin comme éléments à voir en classe.

Enfin, sur la façade de la Passion, le seul élément végétal qu'on peut voir est celui de la couronne d'épine de Jésus-Christ. Elle apparaît comme un élément de torture, de moquerie et correspond totalement au symbolisme de cette façade qui est celle de la Mort. Les épines symbolisent la terre Sainte vierge. La couronne d'épine de Jésus célèbre le mariage entre le ciel (l'influence divine), et la Terre Sainte vierge (monde terrestre). Selon la légende, les épines qui composent la couronne de Jésus sont des épines d'acacia qui, je le rappelle, est un arbre qui symbolise la résurrection et l'immortalité. Cette couronne est donc un double symbole d'immortalité, grâce à la matière de l'objet mais aussi l'objet lui-même. Cette couronne représente donc l'immortalité du message de Jésus Christ.

L'inspiration de Gaudí vient donc de la nature intense et évidente et il utilise des modèles de la nature reproduits avec du plâtre. On trouve aussi de l'argile, du bois et de la pierre. Les formes qui sont associées à ces matériaux semblent offrir un résultat d'une authentique « création ».

e. Des notions non abordables en classe

Dans le cadre de ma recherche, j'ai été amenée à étudier intensément l'architecture et la symbolique de la Sagrada Família. Néanmoins, la plupart des informations que j'ai pu recueillir sont trop savantes pour pouvoir être abordées en classe avec des élèves, surtout s'il s'agit d'une initiation à l'espagnol. Le point le plus important qu'il m'est impossible de présenter en classe est bien entendu celui de la religion. En ayant un support qui est un temple expiatoire, la religion est forcément omniprésente, tant dans l'architecture que dans la symbolique. Le moindre détail de cet édifice a été pensé pour être en lien avec le Testament car chacune des trois façades raconte la vie de Jésus, de sa naissance à sa mort en passant par tous les événements de sa vie. L'école publique française étant laïque, il nous est impossible, nous, enseignants, d'aborder un tel aspect en classe. Une exception peut être faite pour aborder l'idée que certaines images servent à sensibiliser un public ou qu'elles ont une fonction sociale. Néanmoins, cela reste complexe à cet âge-là.

D'autre part, lorsque j'ai fait mes recherches sur la Sagrada Família, je me suis d'abord intéressée à l'intérieur du temple. Celui-ci regorge de sculptures végétales et il est un peu un rappel de ce que l'on peut voir à l'extérieur. Cependant, j'ai fait le choix de ne pas étudier cette partie en classe avec les élèves. Premièrement parce qu'il aurait été possible qu'on se répète étant donné que la végétation est également présente à l'extérieur du temple et

deuxièmement par un manque de temps. Beaucoup de notions seront déjà vues grâce à l'étude de l'extérieur de la cathédrale. Je trouvais donc plus judicieux de prendre le temps de bien les voir plutôt que de se presser et d'en voir davantage.

De même, j'ai également fait le choix de ne pas voir en détail toutes les parties architecturales de la Sagrada Família, comme les façades une à une, les portails de chaque façade ainsi que chaque partie de chaque portail de chaque façade. Je les ai, au contraire, vues dans un ensemble en fonction des éléments qui nous intéressaient (les couleurs, les animaux et les végétaux).

Enfin, afin de mieux comprendre l'architecture de ce bâtiment, j'avais également fait des recherches sur le fonctionnement des temples dans la société, le style architectural en fonction de l'époque...Mais encore une fois, la séquence mise en place en classe portera sur une initiation à l'espagnol en se servant comme base de la Sagrada Família. Il ne s'agit pas d'une initiation à l'architecture de Gaudí ou l'architecture en générale. C'est pour cela que j'ai fait le choix de ne pas sélectionner ces éléments.

f. L'existence d'un lien entre la Sagrada Família et les Espagnols

La Sagrada Família est un symbole qui rassemble chaque jour des gens du monde entier, des personnes qui se sentent fascinées par la beauté et le symbolisme du temple que Gaudí a mis toute une vie à faire naître. Mais l'histoire de cette œuvre majestueuse reflète surtout la volonté et la force de tout un peuple pour permettre, avec son soutien, d'achever ce que Gaudí voulait ; qu'elle soit la cathédrale des pauvres.

Il existe aussi un lien particulier entre la pierre et les Espagnols dans le sens où cette œuvre majestueuse a débuté en 1882, uniquement financée par les donations des gens. Depuis cette date, les générations se sont succédées sans jamais abandonner le projet de Gaudí.

D'ailleurs, tel était le souhait de l'architecte. En effet, la façade de la Gloire du Ciel ou de la Vie n'a pas été achevée dans le but d'y faire participer les générations futures afin que toute la population de Barcelone et même de l'Espagne se sente concernée par cette œuvre et ce qu'elle signifie.

« Je ne compléterai ni ne développerai le fragment de maquette des clochers de la façade principale. J'ai décidé de la laisser seulement programmée pour qu'une autre génération collabore au temple, comme on le voit de manière répétée dans l'histoire des cathédrales, dont les façades ne sont pas seulement l'œuvre d'autres auteurs sinon d'autres styles. »²⁷ Antoni Gaudí

Outre ce lien particulier entre la Sagrada Família et les Espagnols, il en existe un plus fort encore entre Gaudí lui-même et son peuple. Il était admiré de tous pour ses idées, son courage. Lors de son décès le 10 Juin 1926 suite à un accident de tramway, un innombrable cortège funèbre accompagnait son cercueil à l'entrée de la Sagrada Família en un parcours qui avait débuté à l'ancien hôpital de la Sainte Croix. Tout le monde l'aimait. Les gens appréciaient ses édifices et les Catalans reconnaissaient son courage et son dévouement à son œuvre, surtout au temple expiatoire qui est devenu le symbole de Barcelone et de la Catalogne.

Gaudí était donc un génie apprécié de tous, castillans et catalans. Mais son aura ne se limite pas seulement aux adultes, elle touche aussi une population plus jeune : les enfants.

En effet, pour ce qui est des enfants et de mon projet pédagogique, un lien existe également car le temple met en place des activités à visées scolaire. Ce thème de la Sagrada Família peut être vu en classe grâce à des supports mis à disposition. Nous allons donc évoquer ces quelques supports qui permettraient aux élèves d'avoir une première approche. Certains sont appelés supports authentiques car ils n'ont pas été créés à des fins didactiques puisqu'ils sont issus de la vie quotidienne et directement importés du pays. Ils sont conçus pour des besoins sociaux et ils véhiculent une culture, une façon de penser, des modes de vie et une langue. Ils permettent de faire entrer la réalité du pays étranger dans la classe et créent une curiosité qui mobilise les élèves. Les documents authentiques sont des supports qui permettent de travailler des savoirs, d'exercer des savoir-faire et de construire des savoir-être. Ils peuvent être des documents imprimés, audio accompagnés d'un écrit, audiovisuels, des documents Internet, ou des objets de la vie quotidienne.

²⁷ FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbolologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p180

L'utilisation de ces supports authentiques peut être couplée avec celle des supports didactiques. La plupart des documents didactiques sont construits autour d'une notion grammaticale, axés vers un lexique précis et une structure linguistique ciblée.

Cependant, les supports authentiques présentent des obstacles que l'enseignant doit identifier avant de les proposer aux élèves car ils doivent être exploitables. En effet, le maître propose des outils pour une écoute active, un travail de repérage efficace par un guidage organisé.

Par rapport à la Sagrada Família, il existe en Espagne divers livres pour enfants qui racontent l'histoire de la construction du temple. Il y a par exemple *Pequeña historia de la Sagrada Família* de Jordi Faulí qui se compose de petits textes informatifs mis sous forme d'histoire narrée ou de dialogue faisant intervenir les Barcelonais. A ces textes s'ajoutent de nombreuses illustrations qui permettent aux enfants de mieux visualiser les scènes et de mieux comprendre l'histoire. De plus, pour aller plus loin, il existe aussi des livres pour enfants les informant de la vie de Gaudí et des différentes œuvres qu'il a pu réaliser. Par exemple, *Gaudí para niños*²⁸ de Marina García. Ce livre raconte brièvement la vie de Gaudí, les œuvres qu'il a réalisées et qui sont toutes illustrées. Puis en seconde partie de ce livre, se trouvent différents petits jeux (questionnaires, le jeu des sept erreurs, retrouver des éléments dans la première partie du livre...). Enfin, ce livre se termine par une petite biographie de l'auteur.

Ainsi, les enfants peuvent tout connaître de la Sagrada Família, de Gaudí et même de ses autres œuvres grâce à des supports qui sont adaptés pour eux et qui sont rendus très attractifs grâce à la forme qu'ils prennent, que ce soit des histoires, des jeux, les illustrations ou couleurs qu'ils possèdent. De même, il est tout à fait envisageable de se servir de ces livres ou de s'en inspirer pour faire classe en France.

²⁸ GARCIA Marina, *Gaudí para niños*, Barcelone, Libros del Zorro Rojo, 2006.

Deuxième partie : Vers la problématique

A) Eléments clés de la problématique

1. L'espagnol à l'école élémentaire

Dans les textes officiels, les programmes de langues étrangères (PRIMLANGUES) publiés en 2007²⁹ fixent les objectifs à atteindre pour chaque cycle tant pour les compétences de communication que pour la connaissance de la culture des pays où la langue est parlée. Ils concernent huit langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe. Ainsi, en théorie, on a la possibilité d'enseigner ces huit langues en France à l'école élémentaire à part égale. D'ailleurs, le rapport intitulé "La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne" préconise que les politiques soient conçues de façon à ce que les langues ne soient pas mises en concurrence. Elles pourraient être proposées successivement, de telle manière que le gain dans une langue puisse être exploité pour une autre. De plus, le Conseil et le Parlement européen ont mis en avant en décembre 2006, dans l'une de leurs huit compétences, le fait qu'il devait être offert à tous les élèves la possibilité d'apprendre deux langues étrangères à l'école. Néanmoins, et même si on peut constater une certaine évolution, plus de la moitié des élèves du primaire n'apprennent qu'une seule langue étrangère. C'est aussi le cas ailleurs. Treize pays européens donnent l'anglais comme première langue enseignée obligatoire. En France, 43 % des élèves apprennent l'anglais à l'école élémentaire. C'est d'ailleurs la première langue étrangère la plus étudiée. La seconde langue la plus étudiée est l'espagnol et elle ne concerne que 15 % des élèves français.³⁰ Malgré ce que préconisent les programmes, une réelle préférence est donnée à l'anglais ce qui crée une certaine concurrence avec les autres langues.

Ainsi, une place minime est laissée à ces langues et les élèves ne les découvrent alors qu'à partir du second degré. Et là encore, l'anglais domine. Près de 94% des élèves choisissent l'anglais comme première langue. L'allemand, qui arrive en seconde position, ne regroupe qu'un peu moins de 7% des effectifs. Pour le choix de la seconde langue, l'espagnol arrive en tête avec 71% des élèves du second degré. Viennent ensuite l'allemand, l'anglais et l'italien.

²⁹ <http://www.primlangues.education.fr/references/textes-officiels>

³⁰ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26092011-AP/FR/3-26092011-AP-FR.PDF

Au final, que ce soit en première, seconde, voire troisième langue, 98% des élèves du secondaire apprennent l'anglais, 40% l'espagnol, et 15% l'allemand.³¹

2. Un choix contraint des enseignants

L'enseignement des langues à l'école, anglais ou autre, est dispensé par les professeurs des écoles eux-mêmes dans 90 % des cas. « Dans le premier degré, il y a un attachement à la polyvalence du maître. L'objectif est de permettre au professeur des écoles d'enseigner lui-même les langues vivantes, comme n'importe quelle autre matière », indique René Macron. C'est pour cela qu'au jour d'aujourd'hui, des certifications en langues sont nécessaires pour pouvoir obtenir son MASTER enseignement à l'IUFM (Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres) et valider son concours de l'enseignement. Cependant, cela n'a été mis en place que très récemment et donc tous les enseignants qui n'ont pas passé cette certification ne sont pas forcément spécialistes dans une langue étrangère. Ainsi, soit ils choisissent d'enseigner l'anglais parce qu'ils n'ont pas le choix et que c'est devenu une « habitude » dans l'enseignement primaire, soit ils le choisissent car même s'ils ne sont pas à l'aise avec, ils le sont encore moins avec les autres langues. On pointe donc ici le problème de la formation des enseignants dans le domaine des langues étrangères. « Enseigner une langue vivante à des enfants nécessite des compétences spécifiques. Or, les enseignants reçoivent peu de formation pédagogique, que ce soit durant leur cursus initial ou dans le cadre de la formation continue. Ils manquent également d'une approche réflexive sur le fonctionnement de la langue. Du coup, de nombreux enseignants éprouvent des difficultés », souligne Sébastien Sihr.

3. L'enseignement de plusieurs langues : une expérience enrichissante

L'objectif de l'enseignement des langues vivantes est de familiariser l'enfant de façon ludique avec la pratique des langues étrangères, mais aussi de l'ouvrir sur d'autres cultures, pour le préparer à un enseignement et à une pratique qui seront plus intensifs au collège. L'éveil aux langues est donc une pratique essentielle mais peu présente dans les écoles françaises. Le programme Evlang définit l'éveil aux langues de la manière suivante : « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom

³¹ <http://www.vousnousils.fr/2010/09/17/1%E2%80%99enseignement-des-langues-vivantes-en-france-etat-des-lieux-18-324774>

d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise ».

Ainsi, sa finalité est de contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. Son but, lui, est multiple. On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions. La première est le développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes). La seconde concerne le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire). Enfin, la dernière porte sur le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus et qui constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

4. L'enseignement d'une langue vivante étrangère au primaire : l'espagnol

L'enseignement d'une langue étrangère constitue aujourd'hui une discipline à part entière de l'école primaire. Grâce à cet enseignement, l'élève doit construire des capacités de communication telles qu'elles sont demandées dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Cela lui permet également d'avoir une ouverture sur le monde en développant sa sensibilité à la diversité culturelle afin qu'il puisse devenir « un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà ».

Selon ce qui est dit dans le préambule des langues, grâce à l'enseignement des langues étrangères, l'élève doit « développer des comportements et attitudes indispensables (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi) ». La priorité est donnée à l'oral au travers de tâches simples en compréhension, reproduction et progressivement en production. Au cycle 3 (CE2-CM1-CM2), l'enfant va plus loin dans l'expression et la compréhension. Il doit maîtriser les formules usuelles de communication, connaître un peu de vocabulaire et quelques formes verbales, faire un récit situé dans le temps, exprimer une localisation. Il apprend également les faits culturels propres au pays dont il apprend la langue (usages, vie scolaire, folklore...).

Les objectifs pour l'enseignement de l'espagnol sont les mêmes que pour toutes les autres langues. Les élèves doivent se familiariser à des réalités sonores nouvelles en étant réceptifs à la musique de la langue. Ils doivent percevoir les sons, les intonations, les mots afin de les reproduire et les utiliser pour ensuite réagir et parler. L'enseignant doit donc, lors de ses séances, utiliser le français le moins possible. Au cycle 2, l'écrit est très peu utilisé et seulement comme support aux activités orales. En revanche, elles sont beaucoup plus présentes au cycle 3 mêmes si l'oral garde sa place prédominante. Afin de maintenir l'intérêt et le plaisir des élèves tout au long de l'apprentissage de cette nouvelle langue, il est important et nécessaire de passer par le jeu. C'est d'ailleurs ce que préconise le BO hors-série espagnol de 2008 : « L'enseignant privilégiera nettement les activités ludiques, qui, tout en convergeant vers un apprentissage méthodique, suscitent l'envie de comprendre et de participer, la plaisir de *dire* à partir de ce que l'on *fait*, en somme le désir de s'engager activement dans des apprentissages stimulants. Jeux, chansons, comptines, saynètes et contes traditionnels offriront maintes situations motivantes pour que l'élève apprenne à *vivre la langue* qu'il apprend ».

Les quatre grands points abordés au fil de cet apprentissage seront la culture, le lexique, la grammaire et la phonologie et ce, à travers différents supports (didactiques et/ou authentiques). Comme on l'a vu plus haut, la culture du pays dont on étudie la langue est essentiellement vue à partir du cycle 3. C'est un aspect par lequel il est généralement plus facile d'entrer dans la langue car cela permet de s'appuyer sur quelque chose de concret et de connu. Par exemple, il est possible de s'appuyer sur les monuments les plus connus du pays. Dans le cas de l'Espagne, on peut par exemple partir de la Sagrada Família qui se trouve à Barcelone et qui est une des cathédrales les plus connues en Europe mais aussi dans le monde. Cependant, fonder une séquence à partir de la Sagrada Família avec des élèves qui ont l'habitude de faire de l'espagnol n'est pas la même chose que le faire en initiation avec des élèves qui découvrent cette langue. En outre, ces notions culturelles peuvent également être abordées par rapport à d'autres matières comme la géographie, l'histoire...

B) Problématique et hypothèses

1. Problématique

L'interrogation centrale de ce travail de recherche consiste à nous demander si étudier des éléments culturels de la langue espagnole, en prenant comme point de départ l'architecture de la Sagrada Família, est réalisable comme activité d'initiation dans un cycle 3. Il s'agit de comprendre si les stratégies et pratiques d'enseignement sont différentes selon la manière d'aborder le sujet. De même, si les stratégies d'enseignement mises en place dans une classe dépendent des représentations initiales qu'ont les enseignants ?

Ces premiers questionnements ont évidemment amené d'autres interrogations, à savoir les pratiques et stratégies des enseignants espagnols sont-elles différentes de celles des enseignants français ? Ce projet est-il réalisable lorsqu'il est fait dans le cadre d'une initiation en cycle 3 ? Quel(s) rôle(s) joue(nt) les supports utilisés ? Nous allons tenter de répondre à toutes ces questions par le biais d'une recherche quantitative.

2. De la problématique aux hypothèses

A partir de la problématique choisie nous allons essayer de mettre en évidence des hypothèses. Ces hypothèses constitueront le fil conducteur du travail de recherche mais ne sont pas définitives, d'autres peuvent apparaître au cours de la réalisation de ce mémoire.

Les premières hypothèses que nous tenterons de vérifier avec notre travail de recherche sont les suivantes :

H1 : L'espagnol est une langue plus facile à enseigner à l'école primaire grâce à sa ressemblance avec le français.

H1-1 : Que l'enseignant soit spécialiste ou non, l'enseignement de l'espagnol reste simple.

H2 : Bâtir tout un projet autour de la Sagrada Família en espagnol auprès d'un public qui n'a jamais étudié cette langue est envisageable.

H2-1 : Enseigner l'espagnol en tant qu'initiation à un cycle 3 à partir de la Sagrada Família est réalisable

H3 : Le choix des supports joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue.

H4 : L'aspect culturel d'une langue est abordé différemment dans le pays d'origine que dans les pays où l'on étudie cette langue.

Troisième partie : Cadre méthodologique de la recherche quantitative

Dans cette partie, nous allons présenter l'échantillon et le recueil de données, puis nous en ferons l'analyse.

A) Finalités et réalisation du questionnaire

Un questionnaire a été réalisé pour mettre en avant les différentes approches de l'enseignement de l'espagnol par le biais de l'aspect culturel. Il sera analysé par la suite pour pouvoir mettre en lumière des méthodes qui se recouperaient.

Le questionnaire a été réalisé à partir du livre *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* dont l'auteur est De Singly .F, ainsi qu'à partir de la partie D) 2. *L'enseignement de la culture*.

L'objectif de la première question est de connaître les représentations initiales des enseignants par rapport à l'Espagne, ont-ils des connaissances plus ou moins avancées sur la culture architecturale du pays ?

Les questions 2 et 3 ont été posées pour connaître le ressenti des enseignants par rapport à ce monument précisément qui peut paraître de prime abord un peu imposant et donc compliqué à aborder avec des élèves. La question 3 notamment permet de voir par quel biais serait envisagée la séquence.

La question 4 nous offre la possibilité de voir si les enseignants envisagent d'étudier la Sagrada Família uniquement en espagnol en tant que séquence d'initiation ou à travers d'autres disciplines en tant que projet.

Quel que soit le choix fait, il est intéressant de voir quels sont les supports utilisés, de quelle sorte sont-ils et dans quels buts sont-ils utilisés, d'où la question 5.

La question 6 permet de voir si une réalisation concrète est mise en place à la fin de la séquence ou du projet.

Grâce à la question 7, nous pouvons voir si les enseignants décident de placer l'aspect linguistique en avant de leur séquence ou projet ou si c'est plutôt l'aspect culturel qui prime.

Enfin, la question 8 permet de voir si les enseignants décideront d'élargir leur enseignement à Gaudí et peut-être même à ses autres œuvres ou s'ils se cantonneront à la Sagrada Família elle-même.

Ce questionnaire ne comporte que huit questions car ce sont des questions ouvertes qui offriront donc une variété de réponses toutes différentes les unes des autres. Même s'il est vrai qu'un questionnaire avec des questions ouvertes à rédiger reste compliqué pour les enseignants, il était important ici qu'elles le soient car chaque enseignant possède sa propre méthode pour enseigner une discipline et il me paraissait intéressant d'obtenir un panel de réponses diverses et variées. DE SINGLY dans *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, définit les questions ouvertes comme des questions où « les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent. »³². Il préconise d'adopter un compromis entre questions ouvertes et fermées. Néanmoins, le questionnaire en présence ne comprend pas de questions fermées, car comme je l'ai dit, chaque enseignant possède sa propre méthode d'enseignement et il n'y avait donc pas de réponse type envisageable.

Un questionnaire destiné aux enseignants en Espagne a également été mis en place. Il est sensiblement le même que celui destiné aux enseignants français à deux questions près. Aux questions 6 et 7 du questionnaire français ont été substituées deux autres questions.

La question 7 du questionnaire espagnol permet de voir si un projet envisagé en France fait partie des programmes officiels en Espagne.

La question 8 permet de voir si le rapport entretenu par les jeunes espagnols avec ce bâtiment espagnol célèbre est le même que celui que les jeunes français entretiennent avec un bâtiment français célèbre tel le château de Versailles par exemple.

B) Présentation de l'échantillon

Le recueil des informations s'est effectué grâce à des professeurs des écoles français et espagnols, enseignants dans des lieux différents. Le critère fondamental était que les professeurs enseignent dans un cycle 3. Pour ce qui est des enseignants interrogés en France, il n'a pas été pris en compte le fait qu'ils soient spécialistes ou non, ni le fait qu'ils enseignent l'espagnol régulièrement à leurs élèves ou non. Tous ces enseignants ont été choisis sur la base du volontariat. L'échantillon pourrait être qualifié d' « *échantillon grappes* »: « On

³² DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Collin, 2005, p 66.

suppose ici que les individus de la population sont naturellement regroupés en paquets relativement homogènes, appelés « grappes »³³ ; en effet grâce à mes camarades, mon questionnaire a pu être transmis à plusieurs professeurs (entre trois et quatre) de la même école.

Par ailleurs, pour réussir à diffuser tous ces questionnaires, j'ai profité des moments de stages pour demander à mes camarades de les transmettre aux enseignants du cycle 3 des écoles dans lesquelles ils se trouvaient et je les ai aussi proposés aux enseignants des écoles où j'ai eu la possibilité d'aller en stage. J'ai également contacté une enseignante du cycle 3 avec qui j'avais effectué un stage de pratique accompagnée l'an dernier. Enfin, pour ce qui est du questionnaire espagnol, ma directrice de mémoire Madame Emilie Richard m'a mise en contact avec une enseignante sur *etwinning* qui m'a donné un site internet sur lequel je pouvais trouver les adresses internet de différentes écoles en Espagne.³⁴ L'échantillon ne coïncide pas avec une zone géographique bien définie puisqu'il concerne des professeurs de toute la Sarthe, et pour certains, des professeurs d'Espagne.

Tableau n°1 : Présentation de l'échantillon

N° de l'enseignant	Ecole (Lieu) et niveau	Sexe	Durée d'enseignement
A1 (française enseignant l'espagnol)	Ecole publique de Cherreau – Grande section, CP, CM1, CM2	Femme	27 ans
A2 (française enseignant l'espagnol)	Ecole Saint Vincent Van Gogh, Sait Aubin des Coudrais – CE1, CE2	Femme	5ans (et 2ans d'espagnol)
A3 (enseignante Espagnole)	Ecole L'Arjau Vilanova i la Geltrú, Barcelone, Espagne – enseignante pour les élèves en difficulté	Femme	Non communiqué

³³ MARTIN Olivier, *L'analyse de données quantitatives*, Paris, Armand Collin, 2005, p 20.

³⁴ <http://segarraf.wordpress.com/centres-de-la-comarca/educacio-primaria/>

A4 (enseignante Espagnole)	Ecole Llebetx, Vilanova i Geltrú, Barcelone, Espagne – educación infantil (3 a 6 años)	Femme	26 ans
A5 (française n’enseignant pas l’espagnol)	Ecole du Lac, Mansigné – CM1, CM2	Femme	4 ans
A6 (français n’enseignant pas l’espagnol)	Ecole du Lac, Mansigné – CE2, CM2	Homme	11 ans
A7 (français n’enseignant pas l’espagnol)	Ecole saint Jean d’Assé / Assé-le-Riboul – tous les niveaux sauf le CE2	Homme	6 ans

C) Les obstacles

«Toute enquête est entachée d’ ‘erreurs’. Il n’existe pas de règles ou de principes permettant de s’en prémunir : il faut simplement être très attentif », tel est ce que dit Olivier Martin dans *l’analyse des données quantitative*.

Effectivement, j’ai rencontré quelques difficultés pour recueillir toutes les données car certains professeurs non spécialistes en espagnol et se sentant très peu à l’aise avec l’enseignement de cette langue ont refusé de remplir le questionnaire. D’autres, ont bien voulu y répondre mais certaines questions, comme la n° 7 « Selon vous, quelle serait la place de la langue en elle-même dans ce projet ? », sont restées sans réponse car ces enseignants n’étant pas hispanophones ne savaient pas trop comment la langue espagnole pouvait prendre place dans ce projet.

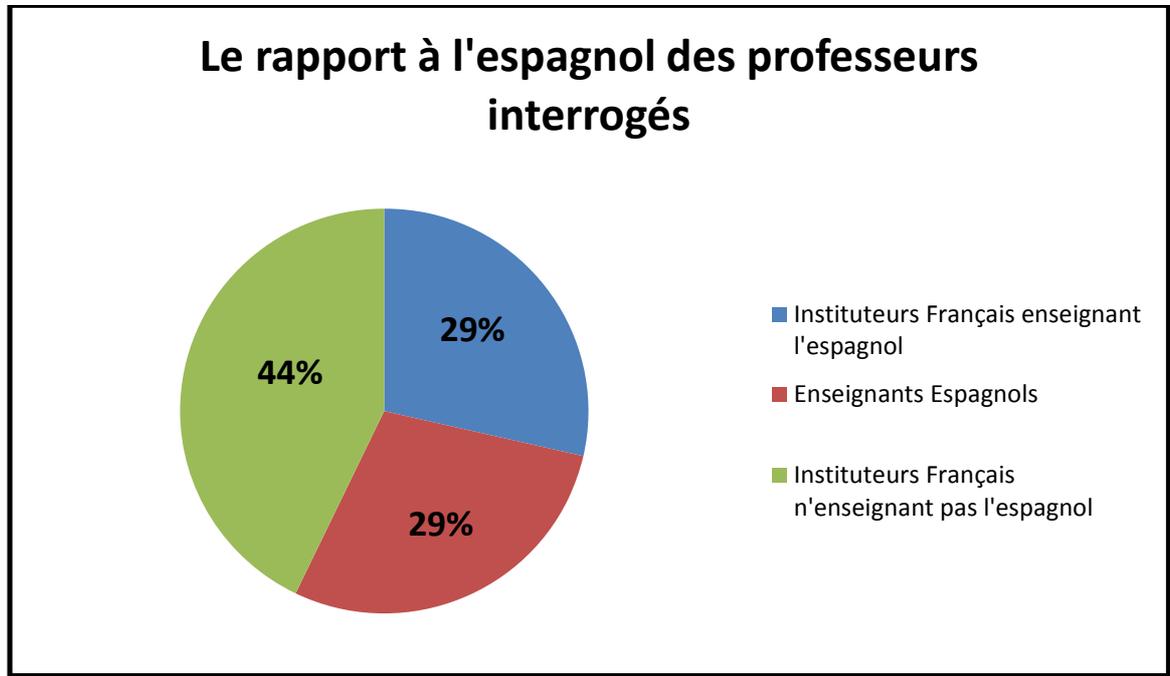
De même, une des enseignantes françaises qui propose de l’espagnol dans sa classe n’a pas répondu aux questions n° 3 et 5 concernant les objectifs envisagés pour ce projet et les supports. Or, étant donné qu’elle enseigne l’espagnol depuis un moment déjà, elle aurait dû savoir répondre à ces questions. Peut-être n’en a-t-elle pas trouvé l’utilité ou trouvait ces questions trop générales ou au contraire trop « fermées ».

Le fait de poser uniquement des questions ouvertes aurait pu être un obstacle pour les enseignants qui remplissaient ce questionnaire. Néanmoins, je me rends compte que cela n'a pas vraiment été le cas car dans l'ensemble, même si la plupart des réponses n'ont pas été rédigées, de nombreuses propositions ont été apportées. En revanche, peut-être aurait-il été judicieux de ma part de demander quelques précisions, notamment pour les questions 4 et 6. En effet, la question 4 « Envisageriez-vous de l'aborder par le biais d'autres disciplines ? Lesquelles ? » ne demandait de mentionner que la discipline. Or, il aurait été intéressant de savoir comment, par le biais de cette discipline, le projet aurait été abordé. De même qu'à la question 6 « Quelle(s) tâche(s) finale(s) pourrai(en)t être mise(s) en place ? », tous les enseignants n'ont pas vraiment détaillé ce qu'ils proposaient.

Je me rends compte maintenant qu'il aurait été nécessaire d'apporter un vocabulaire plus précis pour certaines questions afin que les réponses soient plus ciblées. Quand on crée un questionnaire pour la première fois, il est vrai qu'on ne se pose pas toujours les bonnes questions, tout comme on ne pose pas les questions comme on l'avait pensé au préalable, mais tout doit être prévu : les mots doivent être choisis avec précision et justesse pour pouvoir obtenir un résultat qui corresponde à nos attentes.

Quatrième partie : Analyse du questionnaire

Graphique n°2 : Le rapport à l'espagnol des professeurs interrogés



Comme on peut le voir, parmi les enseignants interrogés, 44 % n'ont aucune formation en espagnol et donc n'enseignent pas cette langue dans leur classe. 29 % des professeurs interrogés enseignent l'espagnol dans leur classe ce qui sous-entend donc qu'ils ont eu au minimum une formation dans ce domaine et peut-être que certains ont suivi un parcours scolaire hispanique à l'université. Enfin, on constate que parmi les enseignants interrogés, 44 % sont Espagnols et enseignent dans le pays.

A) Les différents profils

Les sept questionnaires récoltés ont été analysés dans le but de dégager différents profils afin de voir si tous pouvaient envisager de mettre en place une séquence sur la Sagrada Família en espagnol dans leur classe en cycle 3. Cette analyse est riche puisque tous les profils envisagés sont représentés (enseignants Espagnols, instituteurs Français n'enseignant pas l'espagnol et instituteurs Français enseignant l'espagnol). Ainsi, une étude de ces trois catégories d'enseignants sera envisagée.

Dans un premier temps, nous analyserons le cas des instituteurs Français enseignant l'espagnol dans leur classe qui représentent, comme nous l'avons dit précédemment, 29 % des professeurs interrogés.

Tableau n°2 : Les professeurs Français interrogés enseignant l'espagnol dans leur classe

Numéro de l'enseignant	Si vous deviez étudier la culture espagnole en classe par le biais de l'architecture, quel(s) bâtiment(s) choisiriez-vous ?	Un travail à partir de la Sagrada Família vous paraît-il envisageable ?	Si oui, quels seraient vos objectifs ?	Envisageriez-vous de l'aborder par le biais d'autres disciplines ? Lesquelles ?
A1	Statue de Don Quichotte Sancho, Alhambra, Mezquita de Cordoba, Juderia	Un travail sur Gaudí → oui mais pas sur la Sagrada Família car c'est une église. Plutôt sur le Parc Güell, la Casa Pedrera	(Pas de réponse communiquée)	Les arts plastiques
A2	Gaudí, Barcelone, Alhambra	Oui car c'est le monument architectural espagnol le plus caractéristique et le plus connu.	Découvrir une architecture différente de la nôtre et différente de l'architecture classique espagnole, objectifs culturels, objectifs linguistiques.	Géographie (Barcelone, Espagne, Europe), Histoire et Histoire des arts, arts visuels (créer un monument miniature à la manière de Gaudí ou la Sagrada Família simplifiée)

	Quels supports utiliseriez-vous pour travailler sur la Sagrada Família ?	Quelle(s) tâche(s) finale(s) pourrai(en)t être mise(s) en place ?	Selon vous, quelle serait la place de la langue en elle-même dans ce projet ?	Etudieriez-vous la vie de Gaudí dans le cadre de ce projet ? Si oui, quel genre de travail ?
A1	(Pas de réponse communiquée)	Activités plastiques, panneaux avec texte et photos, histoire et œuvres de Gaudí, influence formes de la nature, maths et géométrie.	Du catalan	Recherches dans textes, influence sur les architectes actuels, sur le style d'aujourd'hui, sur ses contemporains célèbres, histoire de l'Espagne durant sa vie.
A2	Cartes postales, photos, prospectus, sites internet, plan de la ville et du site	Créer un monument miniature à la manière de Gaudí ou la Sagrada Família simplifiée, panneaux info pour les autres classes/les parents.	Vocabulaire spatial, verbes pour un itinéraire (indiquer un chemin à un touriste dans Barcelone pour aller à la Sagrada Família ou à partir d'un autre monument, vocabulaire de la description et des sentiments.	Autobiographie, lien entre sa vie et son architecture particulière, carte identité, frise chronologique de sa vie.

Entre ces deux institutrices Françaises enseignant l'espagnol, on remarque quelques similitudes mais surtout des différences.

Pour ce qui est des similitudes, toutes deux envisageraient d'étudier la culture espagnole à travers l'Alhambra, sans doute parce qu'il s'agit d'un des monuments les plus connus et

visités en Espagne. L'autre similitude qui est mise en évidence apparaît à la question 4 lorsqu'on demande par le biais de quelles autres disciplines pourrait-on envisager le projet. Ici, les deux enseignantes répondent que cela serait fait par le biais des arts visuels (ceci est l'unique réponse de l'enseignante A1 tandis que l'enseignante A2 en a donné plusieurs). Le choix de cette même discipline entraîne indéniablement une réponse similaire à la question 6 concernant les tâches finales envisagées puisque toutes deux répondent qu'elles mettraient en place des panneaux photos et textes à destination des autres élèves ou des parents. Ceci est généralement le premier travail fait en arts visuels pour permettre de communiquer ce qui a été appris de nouveau.

Malgré ces quelques similitudes, de grandes différences dans leurs réponses apparaissent. La plus grande survient en question 2 lorsqu'on demande si un travail sur la Sagrada Família serait envisagé. L'enseignante A1 répond non car elle n'envisage ce bâtiment que de façon religieuse puisqu'il s'agit d'une église. L'école étant laïque, elle ferait le choix de ne pas étudier ce bâtiment sans doute parce qu'elle pense que l'aspect religieux prendrait le dessus sur l'aspect architectural. En revanche, l'enseignante A2, au contraire, voit ce bâtiment comme quelque chose d'incontournable pour étudier la culture espagnole car elle le considère comme « le plus caractéristique et le plus connu ». Elle fait donc le choix de mettre de côté cet aspect religieux qui dérangeait l'enseignante A1 en se concentrant essentiellement sur tout ce qui gravite autour et qui permet de rendre indispensable l'étude de ce bâtiment.

Une autre différence apparaît à la question 7 lorsqu'il est demandé quelle place aurait la langue en elle-même dans ce projet. Ici, l'enseignante A1 répond qu'elle n'envisagerait que d'étudier le catalan puisque la Sagrada Família se situe en Catalogne. Cependant, l'enseignante A2, elle, étudierait plutôt l'espagnol en restant sur des bases simples en lien avec le bâtiment. En effet, elle verrait le vocabulaire nécessaire pour pouvoir mettre en place un itinéraire dans Barcelone. Grâce à cela, elle permet aux élèves d'apprendre un nouveau vocabulaire tout en contextualisant la situation et en la rendant plus ludique. Elle envisage aussi d'étudier le vocabulaire de la description et des sentiments pour pouvoir s'intéresser exclusivement à l'architecture de la Sagrada Família. Grâce au vocabulaire spatial qu'elle aurait vu, les élèves pourront ainsi situer sur les différentes façades divers éléments (animaux ou végétation) et dire si cela leur plaît ou non.

Enfin, on constate une approche différente dans le travail sur Gaudí (question 8). En effet, l'enseignante A1 envisagerait plus un travail concernant l'entourage de Gaudí (ses contemporains, les différents styles et ses influences) tandis que l'enseignante A2 se

concentrerait essentiellement sur l'architecte, sur sa vie et son architecture. Ces deux approches sont différentes mais permettent toutes deux d'avoir un aperçu de la vie de Gaudí tant par rapport à lui-même que par rapport à son époque.

Pour finir, nous pouvons observer que l'enseignante A1 n'a pas répondu aux questions 3 « Si oui, quels seraient vos objectifs ? » et 5 « Quels supports utiliseriez-vous pour travailler sur la Sagrada Família ? ». Ainsi, nous ne pouvons pas constater de différences ou similitudes avec l'enseignante A2. Cette dernière, quant à elle, envisagerait des objectifs architecturaux, culturels et linguistiques ce qui lui permet d'appréhender un panorama assez vaste de la culture espagnole. Cela serait réalisé à partir de nombreux supports authentiques comme les cartes postales, photos, prospectus ou plan de la ville et du site. Les élèves pourront alors être en contact avec de réels supports et donc avoir une première approche avec le catalan.

Pour conclure, on peut voir que deux institutrices françaises n'ont pas tout à fait la même vision concernant l'enseignement de l'espagnol et notamment sur le fait d'étudier la Sagrada Família. Néanmoins, une fois l'aspect religieux mis de côté, un travail vaste peut être réalisé et ce de manière assez ludique.

Penchons-nous maintenant sur les enseignants espagnols³⁵ qui représentent, comme la catégorie précédente, 29% des professeurs interrogés.

Tableau n°3 : Les enseignants Espagnols interrogés

Numéro de l'enseignant	Si vous deviez étudier la culture espagnole en classe par le biais de l'architecture, quel(s) bâtiment(s) choisiriez-vous ?	Un travail à partir de la Sagrada Família vous paraît-il envisageable ?	Si oui, quels seraient vos objectifs ?	Envisageriez-vous de l'aborder par le biais d'autres disciplines ? Lesquelles ?
	Basílica de Santa María del Mar →	Oui, pour les enfants de	Sur les végétaux de la Sagrada Família :	Langue, histoire, maths, sciences,

³⁵ Les réponses à ces questionnaires ont toutes été traduites en français.

<p>A3</p>	<p>iglesia gòtica. L'Espagne est pleine de grands et beaux monuments, il est donc difficile d'en choisir un.</p>	<p>maternelle jusqu'aux plus grands mais il faut adapter les difficultés des activités proposées → projet</p>	<p>- reconnaître et associer les noms aux bons fruits - à quelle époque de l'année correspondent les fruits et fleurs - distinction fruit sec/charnu, acide/doux - différence entre saisons, climats, couleurs - expérience avec couleurs chaudes/froides Correspondance forme des fruits et forme géométrique</p>	<p>arts visuels (dessins, travaux manuels...)</p>
<p>A4</p>	<p>Pour la culture catalane → la Sagrada Família</p>	<p>Oui sur plusieurs séances → tout un projet</p>	<p>Associer l'édifice avec le style artistique, avec la réalité de l'époque, avec le phénomène de l'attraction de masse qui attire pour le pays.</p>	<p>Arts visuels, Sciences sociales, histoire.</p>

	Quels supports utiliseriez-vous pour travailler sur la Sagrada Família ?	La Sagrada Família apparait-elle dans les programmes de l'école en Espagne ?	S'organise-t-il des visites scolaires à la Sagrada Família ?	Etudieriez-vous la vie de Gaudí dans le cadre de ce projet ? Si oui, quel genre de travail ?
A3	Tous peuvent servir, cela dépend de l'objectif et du contenu qui veut être travaillé dans l'activité proposée.	Cela n'apparait pas comme contenu spécifique mais il faut la prendre en compte comme une manifestation artistique et culturelle de l'espace proche des élèves.	Quasiment tous les élèves dans leur parcours scolaire la visite. La Sagrada Família propose des activités pour ces visites scolaires.	Approche de la société du monument de Gaudí, vision qu'en ont les Catalans et les Castellans.
A4	Visite virtuelle	Etude de diverses œuvres de Gaudí (La Pedrera, Parc Güell)	Oui	Travail sur Gaudí indispensable pour comprendre ses créations.

La première remarque qui peut être faite aux vues de l'analyse de ces réponses est qu'en Espagne, un travail sur la Sagrada Família est envisagé dès l'école maternelle. A l'initiative de mon projet, je n'envisageais de le mettre en place que dans un cycle 3 car je pensais que la langue deviendrait vite un obstacle. Or, comme l'enseignante A3 l'énonce clairement en question 2, ce projet peut être envisagé avec toutes les catégories d'âge, il suffit juste « d'adapter les difficultés des activités proposées ». Bien entendu, la place de la langue sera de moindre importance si ce projet est réalisé en cycle 1 ou cycle 2 que s'il l'était en cycle 3.

Comme les enseignantes françaises A1 et A2, les enseignantes espagnoles envisagent le travail sur la Sagrada Família en tant que projet (cf. réponse enseignante A4 question 2) mettant en œuvre une certaine interdisciplinarité. Pour les enseignantes A3 et A4, l'interdisciplinarité intervient quasiment dans les mêmes matières : Arts visuels, histoire et sciences. Néanmoins, les objectifs diffèrent entre les deux. En effet, l'enseignante A3 se base essentiellement sur l'architecture du bâtiment et plus particulièrement sur la végétation. A cela, elle ajoute un travail sur les couleurs, les saisons et le climat qu'elle pourrait travailler en arts visuels mais aussi en sciences. Tandis que l'enseignante A4 envisagerait un travail plus vaste par rapport au bâtiment. Elle préconise plutôt d'étudier la Sagrada Família en tant que style architectural en lien avec « la réalité de l'époque » et la relation qu'entretient le pays avec cet édifice. Ces différences de point de vue et donc d'objectifs entre les deux enseignantes sont sans aucun doute dû au fait qu'il n'est pas mentionné dans les programmes de l'école espagnole qu'un travail sur la Sagrada Família doit être mis en place. Néanmoins, et l'enseignante A3 y fait bien référence suite à la question 6, la Sagrada Família fait partie de la ZPD (Zone Proximale de Développement) des élèves espagnols catalans, il est donc important de ne pas l'omettre à l'école.

A la question 5 « quels supports utiliseriez-vous pour travailler sur la Sagrada Família ? » l'enseignante A3 mentionne que tout type de support peut être utilisé à condition qu'il corresponde aux objectifs fixés et que le contenu du support soit en lien avec ce qui veut être travaillé. Ainsi, supports authentiques et supports didactisés peuvent être utilisés au bon vouloir de l'enseignant tant qu'ils sont au service de l'activité et non l'inverse. L'enseignante A4, elle, ne donne qu'une seule réponse mais cette réponse sort un peu de tous les types de supports qui ont été proposés jusqu'à présent. Il s'agit d'une visite virtuelle. Ce support est très intéressant puisqu'il permet à la Sagrada Família de venir aux élèves si les élèves n'ont pas la possibilité d'y aller.

Cela m'amène à la question 7 « S'organise-t-il des visites scolaires à la Sagrada Família ? ». Plus enrichissant qu'un support, la visite sur le lieu même du bâtiment que l'on étudie est très avantageuse. C'est d'ailleurs pourquoi, l'enseignante A3 répond « quasiment tous les élèves dans leur parcours scolaire visitent la Sagrada Família ». Ce site très touristique s'est d'ailleurs adapté à son jeune public et met en place des activités pédagogiques spécifiques.

Enfin, à la question 8 « Etudieriez-vous la vie de Gaudí dans le cadre de ce projet ? Si oui, quel genre de travail ? », deux types de réponses apparaissent. L'enseignante A3 privilégie l'étude de la vie de l'architecte par rapport à la société espagnole en favorisant la vision des

Catalans mais aussi des Castellans car toutes deux sont bien différentes l'une de l'autre. Le fait d'étudier Gaudí par le biais de la vision de ses contemporains est très enrichissant car cela permet aux élèves de voir un point de vue différent de ce que l'on propose en général. L'enseignante A4 ne mentionne pas de quel point de vue elle aborderait la vie de Gaudí ; en revanche, elle précise qu'il est « indispensable de l'étudier et d'apprendre à le connaître pour pouvoir comprendre ses créations ».

Pour conclure, cette analyse permet d'invalider une partie de mon hypothèse initiale H2-1 : Enseigner l'espagnol en tant qu'initiation à un cycle 3 à partir de la Sagrada Família est réalisable. En effet, ces deux enseignantes espagnoles précisent qu'il est tout à fait possible de réaliser un projet sur la Sagrada Família dès le plus jeune âge (école maternelle).

Enfin, pour clôturer cette analyse, nous allons étudier la dernière catégorie d'enseignants : les professeurs Français n'ayant jamais enseigné l'espagnol dans leur classe (catégorie qui représente 44% des enseignants interrogés).

Tableau n°4 : Les professeurs Français interrogés n'enseignant pas l'espagnol dans leur classe

Numéro de l'enseignant	Si vous deviez étudier la culture espagnole en classe par le biais de l'architecture, quel(s) bâtiment(s) choisiriez-vous ?	Un travail à partir de la Sagrada Família vous paraît-il envisageable ?	Si oui, quels seraient vos objectifs ?	Envisageriez-vous de l'aborder par le biais d'autres disciplines ? Lesquelles ?
A5	En choisir plusieurs : Alhambra de Grenade, Mosquée de Cordoue, Sagrada Família de Barcelone.	Oui car c'est le monument le plus visité mais il serait judicieux de l'étudier avec d'autres.	<u>Compétence</u> : Connaitre quelques monuments de la civilisation espagnole <u>Objectif</u> : Apport culturel	Histoire des arts

A6	Alhambra, arènes espagnoles, place centrale de Madrid	Oui car c'est un symbole dans la culture espagnole, possibilité d'élargir sur Barcelone.	Civilisation espagnole : - le poids de la religion - histoire complexe de ce bâtiment	Histoire des arts
A7	La culture espagnole est riche de courant architecturaux différents, il ne faut donc pas se limiter à un seul bâtiment. Aller de l'Alhambra (influence musulmane) jusqu'à la Sagrada Família (modernisme catalan) en passant par toutes les périodes.	Oui car c'est le symbole architectural de l'Espagne.	- Connaitre un monument architectural de l'Espagne de l'époque contemporaine - Connaitre des éléments de la vie de Gaudí - Savoir situer l'Espagne et Barcelone sur une carte.	Projet transdisciplinaire en histoire, arts visuels, TIC, géographie. En histoire, faire un parallèle entre la Sagrada Família et les cathédrales romanes et gothiques (durée de construction, structure des bâtiments).

	Quels supports utiliseriez-vous pour travailler sur la Sagrada Família ?	Quelle(s) tâche(s) finale(s) pourrai(en)t être mise(s) en place ?	Selon vous, quelle serait la place de la langue en elle-même dans ce projet ?	Etudieriez-vous la vie de Gaudí dans le cadre de ce projet ? Si oui, quel genre de travail ?
A5	Supports visuels, recherche documentaire sur internet	Fiche identité de l'œuvre	Cela demande plus ample réflexion aux vues que la pratique de la langue vivante se fait quasiment exclusivement en anglais au cycle 3.	Courte biographie
A6	Diaporama, visite virtuelle, documentaires (« C'est pas sorcier »)	Création d'une maquette	Vocabulaire : localisation bâtiment	Sa vie, son œuvre, interview imaginaire en espagnol
A7	Reproductions « papiers », diapositives, vidéos de la construction, internet (recherche documentaire), livres documentaires	Différents types d'expositions : - documentaire sur la Sagrada Família, Gaudí avec affiches réalisées par les élèves - artistiques avec les arts visuels (éléments architecturaux des bâtiments, croquis de Gaudí)	Pas hispanophone donc mineure, ne s'en servirai que pour les noms des bâtiments.	Gaudí est un génie qui a apporté son lot de révolution en termes d'architecture. Un parallèle avec les maisons Gaudí de Barcelone est nécessaire pour rendre compte des évolutions qu'il a apporté.

De prime abord, faire le choix d'étudier la Sagrada Família pour ces enseignants ne faisant pas espagnol dans leur classe semble aller de soi puisque tous ont une vision très positive de ce bâtiment qui se caractérise par les expressions suivantes : « monument le plus visité », « symbole de la culture espagnole », « symbole architectural ».

Les objectifs travaillés sont donc sensiblement les mêmes pour chacun et s'orientent vers le fait de connaître un monument de la civilisation espagnole. Cependant, on remarque que l'enseignant A6 envisagerait de voir « le poids de la religion » alors qu'on se rappelle que l'enseignante A1 refusait d'étudier la Sagrada Família justement à cause de ce critère.

Suite à la question 5 concernant les supports utilisés, plusieurs propositions semblables ont été faites. On relève néanmoins, que l'enseignant A6 propose également une visite virtuelle (tout comme l'enseignante A4 l'avait proposée). Ici, cette visite virtuelle prend encore plus de sens car il est plus difficile pour les élèves français d'aller visiter la Sagrada Família.

Pour ce qui est des tâches finales proposées par ces enseignants Français ne faisant pas espagnol dans leur classe, toutes les propositions sont différentes ce qui démontre que ce projet reste très ouvert pour permettre aux enseignants de mettre en place des activités dans lesquelles ils se sentent à l'aise et sûr d'eux.

En revanche, lorsque nous abordons la place de la langue dans le projet, nous observons une certaine méfiance. En effet, tous trois n'ayant eu aucune formation dans cette langue n'accordent donc que très peu de place à ce qu'elle pourrait prendre dans le projet. L'enseignante A5 répond que c'est l'enseignement de l'anglais qui domine au cycle 3. L'enseignant A6, malgré sa méconnaissance de la langue, répond quand même qu'il étudierait le vocabulaire de la localisation et du bâtiment mais nous voyons que cela reste très vague. Quant à l'enseignant A7, celui-ci répond en toute franchise qu'il n'est pas hispanophone et qu'il se contenterait donc d'énoncer les noms des bâtiments en espagnol.

Enfin, pour ce qui est de Gaudí, tous étudieraient sa vie et ses œuvres en général pour voir l'impact qu'il a eu sur le style de l'époque. On relève un peu de fantaisie de la part de l'enseignant A6 qui étudierait sa vie sous forme d'une interview imaginaire afin de rendre plus concrète et attractive cette étude afin de lui donner du sens.

Pour conclure, cette analyse a permis d'invalider certaines de mes hypothèses de départ. Néanmoins nous pouvons observer que même si ces enseignants n'ont reçu aucune formation en espagnol et donc qu'ils ne pratiquent pas du tout cet enseignement, leurs idées de projet se rapprochent très sensiblement des autres enseignants interrogés.

B) Conclusion de l'analyse du questionnaire

Suite à l'analyse des trois catégories d'enseignants interrogés, nous constatons que, malgré leur rapport plus ou moins faible à la langue, de nombreuses similitudes apparaissent dans les réponses données. En effet, tous conçoivent qu'il est important d'étudier la Sagrada Família lorsque l'on s'intéresse à la civilisation espagnole puisqu'il s'agit d'un des monuments les plus connus et les plus symboliques d'Espagne. Ainsi, les objectifs visés se recoupent. Le plus mentionné est celui qui permet de découvrir un monument de la culture espagnole. Ensuite, en fonction qu'il s'agisse de professeurs français enseignant l'espagnol dans leur classe ou d'enseignants espagnols, les objectifs se déclinent et deviennent de plus en plus précis. Cela est dû au fait que ça soit un thème qu'ils travaillent sans doute régulièrement et qu'ils ont donc pu voir ce que cela donnait lorsqu'il était mis en pratique contrairement aux professeurs Français qui n'enseignent pas l'espagnol et donc qui se sont seulement contenté d'imaginer ce que pourrait être leur projet. Néanmoins, l'enseignante A1 n'a pas répondu à la question des objectifs. Il est donc possible qu'en dépit de son expérience cette question n'ait pas été assez claire ou ne lui exprimait rien.

De plus, pour tous ces enseignants, il était tout à fait naturel qu'étudier la Sagrada Família induisait d'étudier également Gaudí. Mais là encore, cette étude est plus ou moins approfondie en fonction du rapport à la langue des enseignants. En effet, pour les enseignantes A1 et A2 (enseignant l'espagnol dans leur classe), en plus d'étudier sa vie et ses œuvres, elles étudieraient aussi l'histoire de l'Espagne durant sa vie mais aussi les liens qu'il pouvait avoir avec ses contemporains. Les enseignantes A3 et A4 (enseignantes espagnoles) ajouteraient à cela la compréhension de sa vie au travers de ses œuvres mais aussi et surtout elles étudieraient la vision qu'avaient et qu'ont toujours les Castellans et Catalans de lui-même. Pour ce qui est des enseignants A5, A6 et A7, cette étude se limiterait seulement à sa vie et ses œuvres. Néanmoins on observe de la part de l'enseignant A6 un souci de rendre ce travail plus attrayant et plus approfondi lorsqu'il propose de le faire sous la forme d'une interview imaginaire de Gaudí.

Ainsi, en considérant que toutes les catégories d'enseignants interrogées ont répondu à quasiment toutes les questions, qu'ils soient familiers ou non de cette langue, cela permet de valider certaines hypothèses initiales.

En effet, au regard de toutes les réponses qui ont été proposées, qu'elles proviennent d'enseignants espagnols, d'enseignants français faisant espagnol dans leur classe ou d'enseignants français n'ayant jamais fait d'espagnol, une grande majorité des réponses est semblable. Ainsi, l'hypothèse **H4 : L'aspect culturel d'une langue est abordé différemment dans le pays d'origine que dans les pays où l'on étudie cette langue** peut être invalidée puisque les objectifs et tâches finales d'un même projet sont considérablement les mêmes. Néanmoins, il faut évidemment prendre en compte que les niveaux d'exigence seront indéniablement différents en fonction que l'élève découvre la langue, la pratique régulièrement depuis un certain temps ou qu'il soit natif.

D'autre part, lorsque l'on considère la catégorie des enseignants Français qui n'enseignent pas l'espagnol dans leur classe, on remarque que tous ont répondu à toutes les questions et de manière assez détaillée. Cela prouve donc que malgré leurs lacunes au niveau linguistique, ils seraient prêts à envisager de mettre en place dans leur classe un tel projet puisque de nombreuses idées ont été proposées. Ainsi, cela permet de valider l'hypothèse **H2 : Bâtir tout un projet autour de la Sagrada Família en espagnol auprès d'un public qui n'a jamais étudié cette langue est envisageable.**

En revanche, au travers des réponses de l'enseignante Espagnole A3, l'hypothèse H2-1 : Enseigner l'espagnol en tant qu'initiation à un cycle 3 à partir de la Sagrada Família est réalisable, paraît en partie invalidée puisqu'elle nous précise qu'il est tout à fait envisageable de mettre en place un tel projet autour de la Sagrada Família dès l'école maternelle. Néanmoins, la barrière de la langue pour les jeunes enfants espagnols n'est pas présente. C'est pour cette raison que je précise « en partie invalidée » puisqu'étant fixée principalement sur un cycle 3, je n'ai pas envisagé de présenter un tel questionnaire à des enseignants français exerçant en cycle 1 voire même en cycle 2. Je ne peux donc pas tirer de conclusion sur ce point malgré qu'il soit de plus en plus préconisé d'appréhender une langue étrangère dès le plus jeune âge.

Par rapport à la place de la langue en elle-même dans ce projet, les enseignants A5, A6, A7 (n'enseignant pas l'espagnol dans leur classe) ont répondu en toute franchise avoir une grosse réticence sur ce point puisqu'ils ne maîtrisent pas la langue. Cela permet donc d'invalider l'hypothèse H1-1 : Que l'enseignant soit spécialiste ou non, l'enseignement de l'espagnol reste simple.

Enfin, pour ce qui est des supports utilisés dans ce projet, l'hypothèse **H3 : Le choix des supports joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue**, doit être nuancée puisqu'aux vues du questionnaire, de nombreuses réponses ont été fournies. On peut donc valider le fait qu'utiliser différents supports permet de rendre plus attractif le projet et de maintenir l'intérêt des élèves, donc de favoriser leur apprentissage. Or, comme le précise l'enseignante A3, il faut que ces supports soient adaptés « à l'objectif et au contenu qui veut être travaillé dans l'activité proposée ». Donc, pour répondre totalement à cette hypothèse, il faut avoir mené le projet en classe et avoir pu observer grâce à quels supports l'élève apprend le mieux la langue.

Cinquième partie : Expérience sur le terrain

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses que j'avais avancées, j'ai décidé de mettre en place dans une classe lors de mes stages la séquence que j'ai conçue. J'avais initialement prévu de le faire dans une classe de CM2 avec un public qui avait déjà pratiqué l'espagnol. Puis, après réflexion, je me suis demandé si l'expérience ne serait pas plus intéressante et plus enrichissante si je mettais en place ce projet dans une classe qui n'avait jamais pratiqué l'espagnol. Lors de l'affectation de nos stages, j'ai appris que je serais dans un CM1 qui n'avait jamais fait espagnol. C'était donc l'occasion pour moi de pouvoir valider ou invalider les hypothèses que j'avais avancées.

Lors de ma première journée de stage, j'ai annoncé aux élèves le matin que nous ferions espagnol dans l'après-midi. Sur le coup, j'ai pu observer un peu d'appréhension pour certains car c'était quelque chose de nouveau pour eux et ils avaient peur de ne pas comprendre cette langue et de se trouver en difficulté. Moi-même, j'avais une certaine inquiétude car je ne savais pas comment ils allaient réagir face à cette nouveauté. J'ai donc commencé par quelque chose de simple : savoir se présenter et dire où est-ce qu'on habite. A la fin de cette séance, je ne savais pas trop quoi penser car je n'avais pas vraiment eu de retour de la part des élèves. Ce n'est seulement que la semaine d'après que j'ai pu réaliser que les élèves avaient apprécié ce que nous avons fait puisqu'au moment de rentrer en classe, ils m'ont dit : « Hola maitresse, ¿como te llamas ? ». J'ai donc pris conscience à ce moment que mon projet pourrait surement fonctionner. Par ailleurs, j'ai dû modifier quelque peu ma tâche finale car je prévoyais de réaliser la fiche identité de Gaudí, seulement les élèves l'avaient déjà faite dans le cadre de l'histoire des arts. J'ai alors décidé de réaliser la fiche identité de la Sagrada Família. C'est d'ailleurs une des tâches finales qu'envisageait de mettre en place l'enseignant A5 interrogé.

Je n'ai pas voulu annoncer de suite aux élèves quelle serait la tâche finale dans ses détails pour qu'ils puissent se concentrer sur le contenu de chaque séance sans avoir à se demander comment ils feraient pour écrire une fiche identité alors que ce n'était que la deuxième fois qu'ils abordaient cette langue. Afin de donner du sens à ce qu'ils apprenaient, nous avons pris comme support de référence le bâtiment de la Sagrada Família. Il s'est alors révélé que certains la connaissaient et dès la semaine suivante ils m'ont rapporté des photos de lorsqu'ils l'avaient visitée, des livres dans lesquels on parlait de la Sagrada Família... J'étais surprise mais à la fois contente de voir qu'ils s'intéressaient vraiment à ce que l'on faisait.

Etant donné que je n'étais que neuf semaines en stage dans cette école, je n'avais que neuf séances d'espagnol. Lors de cette séance, pour ne pas amener trop de difficultés, je visais l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. C'est pour cette raison que je me suis basée essentiellement sur le vocabulaire des animaux, végétaux et couleurs que l'on retrouvait sur la Sagrada Família. Cependant, cela ne suffisait pas pour pouvoir réaliser la fiche identité. J'ai donc associé les séances de littérature aux séances de langue. Ainsi, les élèves ont pu découvrir quelle était l'histoire de la Sagrada Família et ce en français. Afin de maintenir leur intérêt tout au long de la séquence, j'ai varié les supports. En effet, en littérature nous avons utilisé un livre racontant l'histoire du bâtiment sous la forme de récit avec de nombreuses illustrations. En langue, nous avons beaucoup utilisé les flashcards pour apprendre le nouveau vocabulaire sous forme de jeu, ce qui a très bien marché. En jouant, les élèves manipulaient le vocabulaire dans tous les sens et ne se rendaient pas forcément compte qu'ils l'apprenaient en même temps. Nous avons également utilisé l'informatique pour voir la visite virtuelle de la Sagrada Família. Les élèves voyaient réellement le bâtiment tant de l'extérieur que de l'intérieur. Cela les a beaucoup impressionnés car ils ont pu se rendre compte de la grandeur et de la splendeur du bâtiment, chose qu'ils ne pouvaient pas voir seulement à travers les photos ou les dessins. A la moitié de la séquence, nous avons fait une séance d'art visuel dans laquelle les élèves devaient représenter la Sagrada Família à partir de seulement trois éléments que nous avons vu en classe. Ainsi, ils pouvaient utiliser les animaux, les couleurs, les végétaux ou même le bâtiment. J'ai pu alors constater qu'ils étaient très enthousiastes et de nombreuses et diverses représentations ont émergé.

Ainsi, les doutes que j'avais pu avoir au début avaient complètement disparu. Chaque semaine les élèves étaient de plus en plus demandeurs et les séances étaient donc un peu plus longues. En effet, ils voulaient à chaque fois continuer les jeux avec les flashcards. La séance avant celle de la réalisation de la tâche finale, j'ai pris le temps d'en parler avec eux, de la détailler. D'ailleurs, ce sont les élèves qui ont décidé des critères que nous allions mettre dans cette fiche d'identité. Comme les critères qu'ils avaient choisis correspondaient à ce que j'avais pensé et que leur principale inquiétude était plutôt la mise en forme de la fiche identité que son contenu, je leur ai présenté un exemple. La séance suivante, les élèves se sont totalement investis dans la confection de leur fiche identité et ils m'ont même demandé si j'allais leur rendre pour qu'ils puissent l'accrocher chez eux.

Le dernier jour de stage, certains élèves m'ont écrit un mot en me remerciant de leur avoir appris l'espagnol. D'autres m'ont fait part du fait qu'ils étaient un peu déçus car après mon

départ ils ne feraient plus d'espagnol puisque leur maitresse était plutôt spécialiste en anglais. C'est ainsi que j'ai pu alors mesurer l'impact que cette langue avait pu avoir sur eux et le plaisir qu'ils avaient eu à la découvrir. Lors de ces neuf semaines, la séquence que j'avais imaginée avait très bien fonctionnée et encore plus que ce que je croyais surtout auprès d'un public qui découvrait l'espagnol.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de voir si étudier des éléments culturels de la langue espagnole, en prenant comme point de départ l'architecture de la Sagrada Família, était réalisable comme activité d'initiation dans un cycle 3. Le but était de comprendre si les stratégies et pratiques d'enseignement étaient différentes selon la manière d'aborder le sujet.

La première difficulté qui est survenue concernait le bâtiment de la Sagrada Família. En effet, ce bâtiment est très riche culturellement et il a donc fallu faire des choix pour savoir ce qui serait gardé pour être étudié en classe auprès d'un jeune public de cycle 3. Une fois ces éléments d'étude trouvés, et dans le but de répondre à la problématique, il a fallu construire une séquence autour de la Sagrada Família. J'ai donc pu, grâce à mes stages, mettre en place ce projet interdisciplinaire dans une classe de CM1 à Pruillé l'Eguillé. L'interdisciplinarité a eu lieu en littérature, langue vivante et arts visuels. Ainsi, nous avons pu aborder l'histoire de la Sagrada Família, une partie de la vie de Gaudí, des notions linguistiques autour des animaux et de la végétation de l'édifice ainsi qu'apprendre à faire des phrases simples. Grâce à l'art visuel, nous avons pu aborder les différentes représentations des élèves par rapport à ce bâtiment. Ainsi, cette séquence m'a permis de pouvoir répondre aux hypothèses qui n'avaient pu être résolues uniquement avec le questionnaire.

En ce qui concerne l'hypothèse **H1 : L'espagnol est une langue plus facile à enseigner à l'école primaire grâce à sa ressemblance avec le français**, il est effectivement vrai que les élèves ont un rapport plus facile à la langue puisqu'il s'agit d'une langue romane et donc qui ressemble, pour une grande partie des mots, au français. En dépit du fait que les élèves découvraient cette langue, j'ai pu vérifier que les mots ressemblants au français de par leur sonorité ont été très vite retenus et ce sont d'ailleurs c'est mots-là qui revenaient le plus souvent.

Mon stage ne durant que neuf semaines, je n'ai donc disposé que de neuf séances de langue de quarante-cinq à soixante minutes, huit séances de littérature de trente minutes pour mener à bien ce projet auprès d'élèves qui n'avaient jamais entendu un mot d'espagnol durant leur

scolarité. Néanmoins, au bout de ces neuf semaines, ce fut un réel plaisir pour les élèves de constater qu'ils avaient appris de nouvelles choses et ce dans une langue différente de la leur, tout comme ce fut un réel plaisir pour moi de constater que ce projet est effectivement réalisable en tant qu'initiation dans un cycle 3. Les hypothèses **H2 : Bâtir tout un projet autour de la Sagrada Família en espagnol auprès d'un public qui n'a jamais étudié cette langue est envisageable** et H2-1 : Enseigner l'espagnol en tant qu'initiation à un cycle 3 à partir de la Sagrada Família est réalisable, ont donc pu être totalement validées à la suite du stage.

De plus, l'intérêt des élèves pour cette nouvelle langue m'a été totalement prouvé lorsqu'ils m'ont demandé si nous pouvions faire les rituels du matin (date, météo, emploi du temps de la journée) habituellement en anglais, en espagnol.

Lors de ce projet, nous avons utilisé un support authentique en littérature qui racontait l'histoire de la Sagrada Família. Cet album qui était illustré, nous l'avions à la fois en français et en espagnol. Pour les séances de langue, les principaux supports que nous avons utilisés étaient des flashcards des couleurs, des animaux et de la végétation vus sur le bâtiment de la Sagrada Família. Puis, que ce soit pour la littérature, la langue ou l'art visuel, nous avons beaucoup utilisé la visite virtuelle de la Sagrada Família du site <http://www.sagradafamilia.ca>. Cela a permis aux élèves d'appréhender toute la grandeur et la splendeur de l'édifice qu'ils n'auraient pas pu percevoir au travers d'illustrations, d'images ou de photographies. Les supports les plus utilisés tout au long de ce projet ont été les flashcards par le biais de différents jeux. Ainsi, les élèves ont pu apprendre ce nouveau vocabulaire grâce à un support visuel et de manière ludique (à tel point qu'ils ne voulaient jamais que les séances se terminent). De cette manière, j'ai pu valider l'hypothèse **H3 : Le choix des supports joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue.**

La seconde difficulté rencontrée lors de mon travail a été de récolter les réponses aux questionnaires que j'avais envoyés un peu partout en France et en Espagne. En effet, sur un peu plus de trente questionnaires envoyés, seulement sept réponses me sont revenues. Heureusement, les trois catégories d'enseignants visées étaient représentées ce qui ne m'a pas empêché de poursuivre mon travail.

Cependant, mener ce travail du début jusqu'à la fin, d'un début de pensée jusqu'à sa mise en page a été pour moi source de nombreux sentiments pendant ces deux années. Il m'a toutefois permis de grandir tant professionnellement que personnellement.

Professionnellement, la menée de ce mémoire m'a offert l'opportunité d'apprendre de nombreuses choses grâce aux lectures mises en œuvre, aux enseignants contactés mais aussi et surtout au contact des élèves qui ont découvert une nouvelle langue et qui m'ont permis de visualiser les résultats d'un travail qui n'avait été qu'imaginé sur le papier.

Personnellement, cela m'a appris à persévérer même quand tout semblait être contre moi. Ce travail m'a également permis d'enrichir ma culture personnelle et m'a offert l'opportunité d'entreapercevoir un univers qui un jour prochain sera le mien.

Bibliographie

Aspects culturels et historiques :

- BAUDOT Anatole (de), *L'architecture, le passé, le présent*, Paris, H. Laurens, 1916.
- BERGOS I MASO Joan, LLIMARGAS Marc, *Gaudí*, Paris, Flammarion, 1999.
- *Bestiaire roman*, textes médiévaux traduits par Elisabeth de Solms, La Pierrequi-Vire (Yonne), Zodiaque, 1977.
- BIANCIOTTO Gabriel, *Bestiaire du Moyen-Age*, Paris, Stock, 1980.
- BOESPFLUG François, *La Trinité dans l'art d'Occident (1400-1460)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 2006.
- BOUCHON Chantal, BRISAC Christine, CHALINE Nadine-Josette, LENIAUD Jean-Michel, *Ces églises du dix-neuvième siècle*, Amiens, Encrage, le courrier Picard, 1993.
- BOURASSE Jean-Jacques, *Les cathédrales de France*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1843.
- CARMODY Francis J., *Physiologus latinus*, Paris, Ed. Prelim., versio B, 1939.
- CHARBONNEAU-LASSAY Louis, *Le Bestiaire du Christ*, éd. Albin Michel, 2006
- DUBY Georges, *Le temps des cathédrales : l'art et la société, 980-1420*, Paris, Gallimard, 1976.
- ERLANDE-BRANDENBURG, Alain, *L'art gothique*, Paris, Citadelles et Mazenot, 1983, n. éd. 2004.
- ERLANDE-BANDENBURG, Alain, *La cathédrale*, Paris, Fayard, 1985.
- ERLANDE – BRANDENBURG, Alain, *Qu'est-ce qu'une église ?*, Paris, Gallimard, 2010.
- FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals 2012.
- FAULI Jordi, *Pequeña historia de la Sagrada Família*, Barcelone, Editorial Mediterrània, 2010.
- FAULI Jordi, *Petite histoire de la Sagrada Família*, Barcelone, Editorial Mediterrània, 2010.
- GARCIA Marina, *Gaudí para niños*, Barcelone, Libros del Zorro Rojo, 2006.
- HUYSMANS Joris-Karl, *La cathédrale*, Paris, Stock, 1898
- LEMAIRE Gérard-Georges, *Gaudí (1852 →1926)*, XXe siècle, Paris, Cercle d'art, 1998.
- LEMAIRE, Gérard-Georges, *L'histoire de l'architecture*, XXe siècle, Paris, Cercle d'art
- LEMAIRE, Gérard-Georges, *Les constructions rurales*, XXe siècle, Paris, Cercle d'art
- MAGNE Lucien, *L'architecture française du siècle*, Paris, Firmin-Didot, 1889.
- MILLIN Aubin-Louis, "Architecture gothique", *Dictionnaire des Beaux-Arts*, t.1, Paris, Barba, 1838.

- REICHENSPERGER August Karl, *L'art gothique du dix-neuvième siècle*, Bruxelles, V. Deraux, 1867.
- RUYER Raymond, *L'animal, l'homme, la fonction symbolique*, Paris, Gallimard, 1964.
- SHMIT Jean-Philippe, *Les églises gothiques*, Paris, Angé, 1837.
- TOMAN Rolf (dir), *L'art gothique : architecture, peinture, sculpture*, Cologne, Könemann, 1999.
- VOISENET Jacques, *Bestiaire chrétien*, « L'imagerie animale des auteurs du Haut Moyen Age (Ve – Xie siècles) », Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1994.

Aspects pédagogiques :

- BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella et STARKEY Hugh, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Divisions des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, 2002.
- DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Collin, 2005.
- GAONAC'H Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette Education, 2006.
- *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, « Les Actes de la Desco », Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, Programme national de pilotage, direction de l'Enseignement scolaire.
- MARTIN Olivier, *L'analyse de données quantitatives*, Paris, Armand Collin, 2005.
- PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004.
- *Repères pédagogiques en architecture (pour le jeune public)*, Ministère de la culture et de la communication, Ministère de l'Education Nationale.
- SICARD Mireille, *Comprendre l'architecture*, Grenoble, CRDP Académie de Grenoble, 2002.

Sitographie

Aspects culturels et historiques :

- <http://www.gaudiallengaudi.com/FA012a.htm>
- <http://www.linternaute.com/voyage/destination/barcelone/sagrada/sagrada.shtml>
- [http://www.gaudiallengaudi.com/FA012.htm#Information_pratique:](http://www.gaudiallengaudi.com/FA012.htm#Information_pratique)
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Antoni_Gaud%C3%AD#Biographie#Biographie
- bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2633/azconalesdimensiones.pdf

Aspects pédagogiques :

- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>
- <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=5826>
- <http://www.senat.fr>
- <http://eduscol.education.fr>
- <http://www.primlangues.education.fr/references/textes-officiels>
- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26092011-AP/FR/3-26092011-AP-FR.PDF
- <http://www.vousnousils.fr/2010/09/17/1%E2%80%99enseignement-des-langues-vivantes-en-france-etat-des-lieux-18-324774>
- <http://www.sagradafamilia.ca>
- <http://archive.ecml.at/documents/pub126fennerF.pdf>
- <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/boubakour.pdf>
- http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf

Annexes

Chronologie de la vie de Antonio Gaudí

1852 : Naissance de Gaudí à Reus, Tarragone

1868-1870 : Un projet de restauration du monastère de Poblet lui est confié pendant ses études

1870 : Entre à l'Ecole Supérieur d'Architecture de Barcelone

1876-1878 : Premiers écrits sur l'art et l'architecture

1883 : Gaudí est nommé architecte de la Sagrada Família

1884-1926 : Temple expiatoire de la Sagrada Família

1884-1887 : Achève la crypte de la Sagrada Família

1884-1889 : Finca Güell

1885 : Inauguration de la Chapelle Saint Joseph de la Sagrada Família

1885-1889 : Construction du Palais Güell

1898 : Construction de la Casa Calvet

1900-1914 : Parc Güell

1904 : Construction de la Casa Batlló

1906 : S'installe dans la maison édifée par Berenguer dans le Parc Güell. Construction de la Casa Milá

1909 : Construction de l'école de la Sagrada Família

1914 : Mort de son collaborateur Fancisco Berenguer. Travaux de la Sagrada Família sont interrompus faute de moyens

1915 : Premier essais des cloches tubulaires destinées aux tours de la façade de la Nativité de la Sagrada Família

1926 : Termine la tour consacrée à Saint Barnabé sur la façade de la Nativité de la Sagrada Família. Renversé par un tramway (7 juin). Mort de Gaudí (10 juin)

1930 : Achèvement des trois derniers clochers de la façade de la Sagrada Família

1954 : Mise en chantier des travaux de la façade Occidentale

1976 : Les clochers de la façade Occidentale sont terminés

1985 : La façade Occidentale de la Sagrada Família est entièrement achevée



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.202

Éléments structureux de la Façade de la Nativité

³ Portail de l'Espérance ⁴ Portail de la Charité ⁶ Portail de la Foi

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|---|--|
| 7 Les deux colonnes | 18 L'Annonciation-Incarnation | 29 Les saints Innocents | 36 Le cœur de Jésus |
| 8 Les caméléons | 19 Les signes du zodiaque | 30 La promesse de mariage de la Vierge Marie | 37 La présentation de l'Enfant Jésus au Temple |
| 9 Les tortues | 20 Le Couronnement de Marie | 31 La fuite en Égypte | 38 L'Immaculée Conception |
| 10 Les anges du Jugement dernier | 21 Le nom de Jésus | 32 Le savant et l'Enfant Jésus | 39 La lampe de la Sainte Trinité |
| 11 La colonne central | 22 Le pélican | 33 La scie passe-partout et autres outils | 40 Le raisin et l'épi de blé |
| 12 Le bœuf et la mule | 23 Lixiv | 34 Saint Joseph en barque | 41 Les feuilles de palmier |
| 13 Les bergers de l'adoration | 24 Le cyprès et les colombe | 35 L'ensemble de Jésus prêchant, l'atelier de Nazareth et la Visitation | 42 La Providence |
| 14 Les trois Rois d'Orient | 25 Le tau, le khi et la colombe | | |
| 15 Les anges musiciens | 26 Les escaliers à main | | |
| 16 L'étoile | 27 Le pont | | |
| 17 Le rosaire | 28 Les oiseaux | | |

¹ Façade de la Nativité

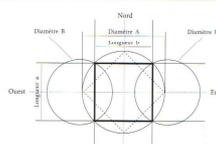
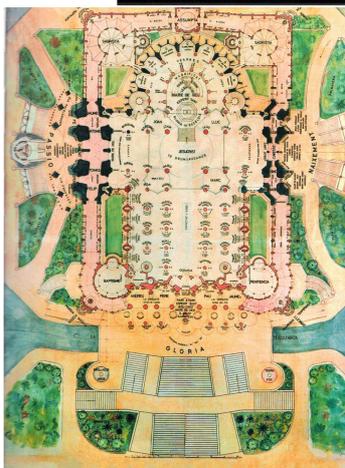
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.203

Éléments structureux de la Façade de la Passion

⁴⁴ Portail de la Foi ⁴⁵ Portail de la Charité ⁴⁵ Portail de l'Espérance

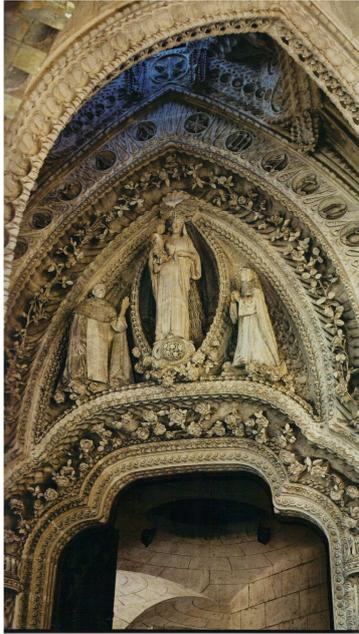
- | | | |
|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 46 La sainte Cène | 52 Les négations de Pierre | 58 Longin |
| 47 L'oreille de Malchus | 53 Le labyrinthe | 59 La dispute pour les vêtements |
| 48 Le carré magique | 54 La couronne d'épines | 60 La crucifixion |
| 49 La trahison de Judas | 55 Jésus face à Pilate | 61 Le sépulcre |
| 50 La flagellation | 56 Le chemin du Calvaire | 62 L'enterrement |
| 51 L'alpha et l'oméga | 57 Véronique | 63 Ascension de Jésus |

² Façade de la Passion



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.23

Dessin du plan de l'ensemble du temple sacré à partir de l'ombre que projette le soleil dans le cercle central



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.39

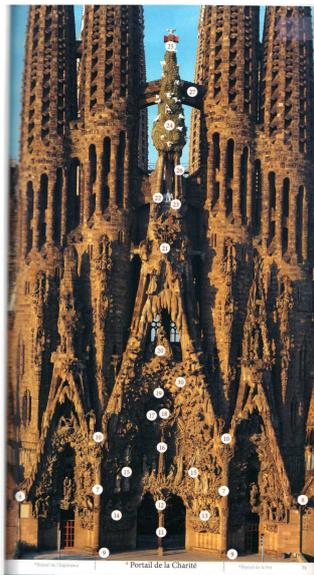
Porte ornementée dédiée à la Vierge du rosaire et située à l'intersection du cloître avec la façade de la Nativité

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.69

La Façade de la Nativité

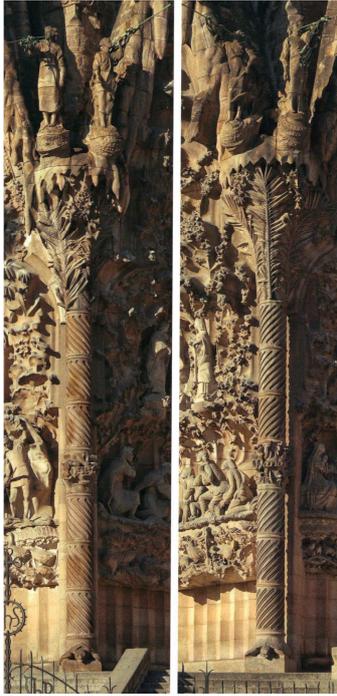


- 1 Façade de la Nativité
- 2 Portail de la Charité
- 7 Les deux colonnes
- 8 Les caméléons
- 9 Les tortues
- 10 Les anges du Jugement final
- 11 La colonne centrale
- 12 Le bœuf et la mule
- 13 Les bergers de l'Adoration
- 14 Les trois Rois de l'Orient
- 15 Les anges musiciens
- 16 L'étoile
- 17 Le rosaire
- 18 L'Annonciation-Incarnation
- 19 Les signes du zodiaque
- 20 Le couronnement de Marie
- 21 Le nom de Jésus
- 22 Le pélican
- 23 L'œuf
- 24 Le cyprès et les colombes
- 25 Le tau (T), le khi (X) et la colombe
- 26 Les escaliers à main
- 27 Le pont
- 28 Les oiseaux



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.71

Le portail de la Charité de la façade de la Nativité

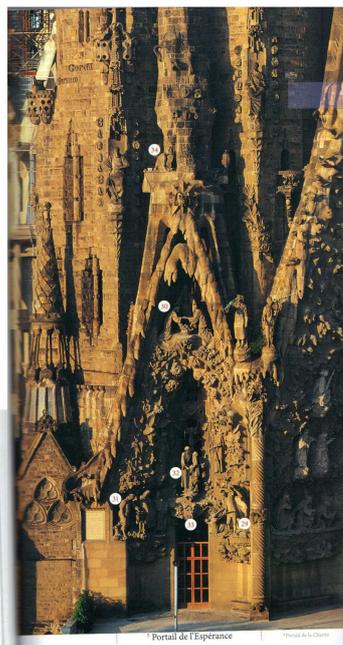
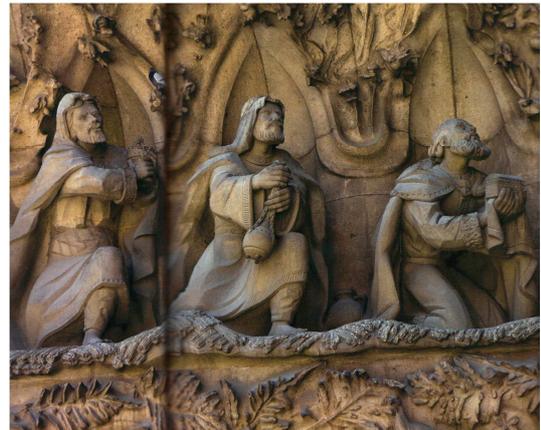


FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.79

La colonne centrale de la façade de la Nativité

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.85

Les Rois Mages situés sur la façade de la Nativité



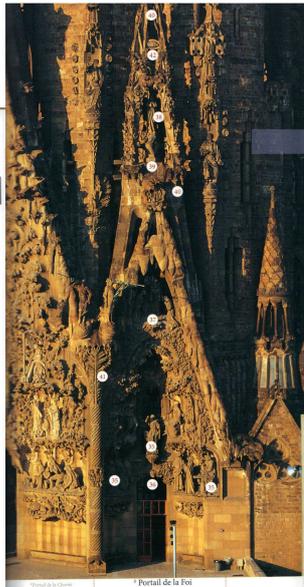
- 1 Façade de la Nativité
- 5 Portail de l'Espérance

- 29 Les saints Innocents
- 30 La promesse de mariage de la Vierge Marie
- 31 La fuite en Égypte
- 32 Le savant et l'Enfant Jésus
- 33 La scie et les autres outils
- 34 Saint Joseph en barque

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.109

Le portail de l'Espérance de la façade de la Nativité

- 1 Façade de la Nativité
- Portail de la Foi
- 35 L'ensemble de Jésus prédisant, l'atelier de Nazareth et la Visitation
- 36 Le cœur de Jésus
- 37 La présentation de l'Enfant Jésus au Temple
- 38 La très pure Conception
- 39 La lampe de la Sainte Trinité
- 40 Les grappes de raisin et les épis de blé
- 41 Les palmes
- 42 La Providence



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.121

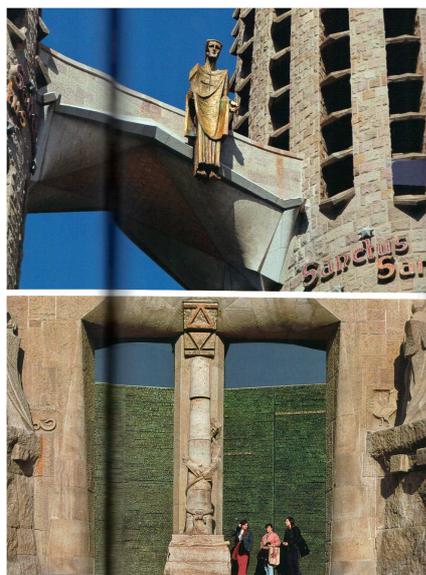
Le portail de la Foi de la façade de la Nativité

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.137

La façade de la Passion



- 43 Portail de la Charité
- 44 Portail de l'Espérance
- 45 Portail de la Foi
- 46 La sainte Cène
- 47 L'oreille de Malchus
- 48 Le carré magique
- 49 La trahison de Judas
- 50 La flagellation
- 51 L'alfa et l'oméga
- 52 Les négations de Pierre
- 53 Le labyrinthe
- 54 La couronne d'épines
- 55 Jésus face à Pilate
- 56 Le chemin du Calvaire
- 57 La Véronique
- 58 Longin
- 59 Les vêtements répartis au jeu
- 60 La crucifixion
- 61 Le sépulcre
- 62 L'enterrement



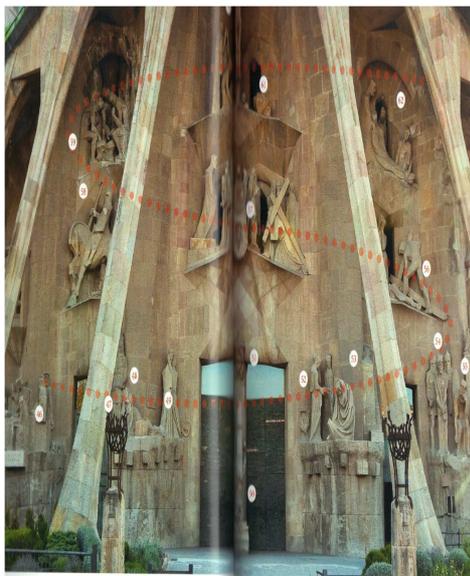
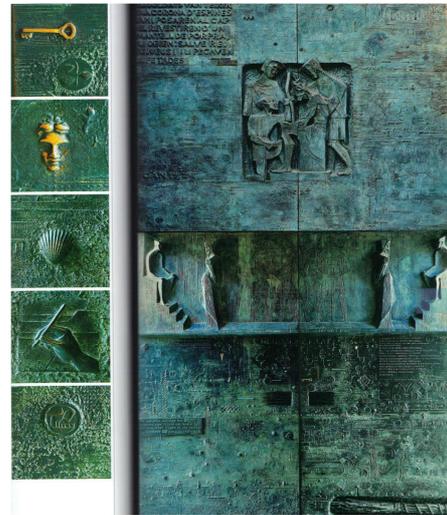
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.139

Le portail de la Charité de la façade de la Passion



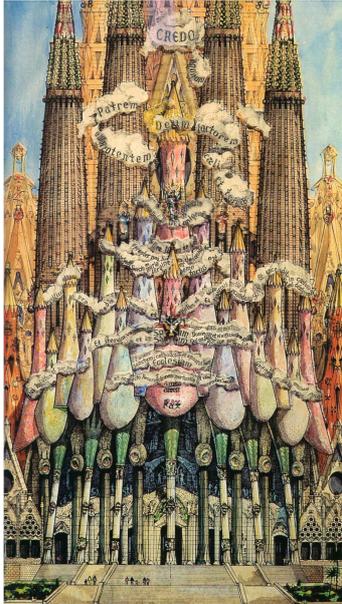
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.143
 Le portail de la Foi de la façade de la Passion

FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.145
 Le portail de l'Espérance de la façade de la Passion



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.146-147
 Eléments structuraux de la façade de la Passion

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------|
| 46 La sainte Cène | 49 La trahison de Judas | 52 Les négations de Pierre | 55 Jésus face à Pilate | 58 Longin | 60 La crucifixion |
| 47 L'oreille de Malchus | 50 La flagellation | 53 Le labyrinthe | 56 Le chemin du Calvaire | 59 Les vêtements répartis au jeu | 61 Le sépulcre |
| 48 Le carré magique | 51 L'alfa et l'oméga | 54 La couronne d'épines | 57 La Véronique | | 62 L'enterrement |

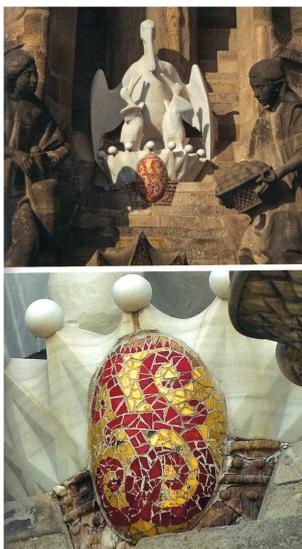
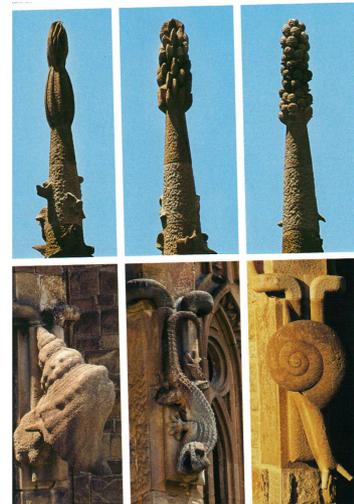


FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.181

La façade de la Gloire

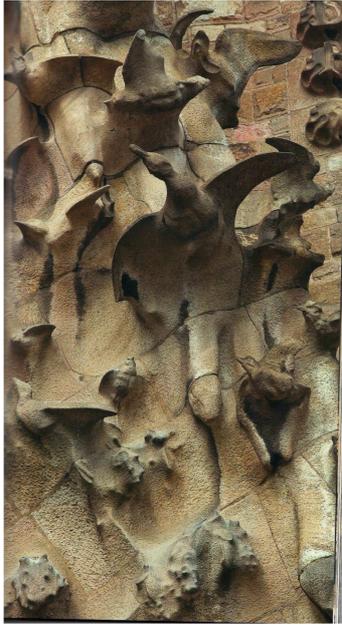
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.44

Motifs végétaux et animaux de l'abside



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.101

Le pélican et l'œuf à la base du cyprès sur la façade de la Nativité



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.107

Oiseaux du portail de la Charité de la façade de la Nativité

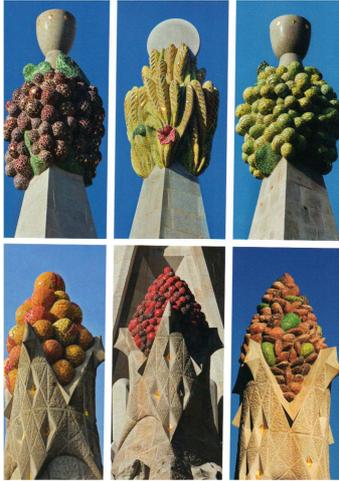
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.75

Caméléon et tortue marine du portail de la Foi de la façade de la Nativité



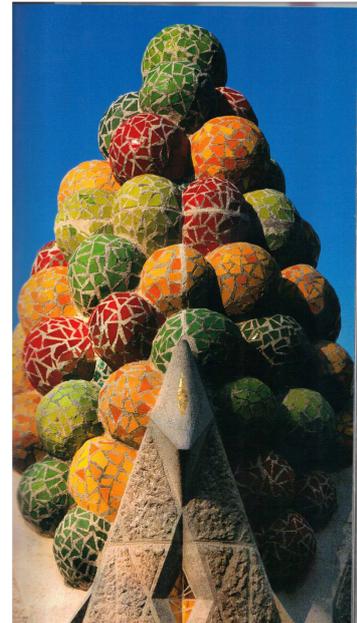
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.16-17

Structure arborescente de la nef centrale du temple



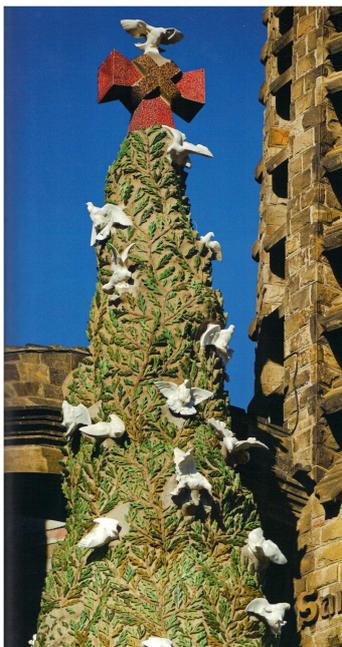
FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.54

Pinacles des nefs du temple couronnés par des fruits de la campagne de Tarragone



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.55

Pinacles des nefs du temple couronnés par des fruits de la campagne de Tarragone



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.103

Cyprès culminant le portail de la Charité de la façade de la Nativité



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.133

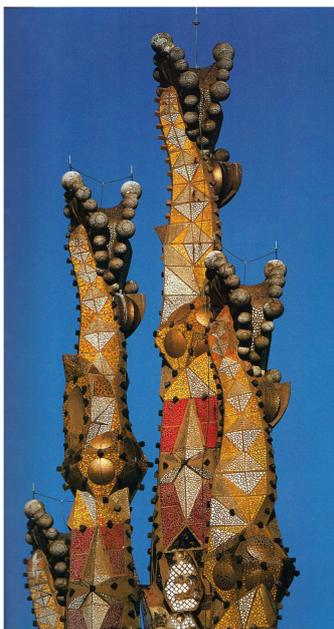
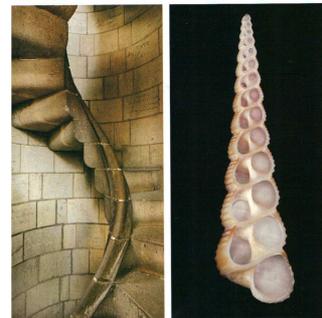
Grappes de raisin et palmes dans le portail de la Foi de la façade de la Nativité



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.11

Pinacles du temple comparés avec des tiges de *Sedum nicaeensis*

Escalier en colimaçon de l'une des tours de la Façade de la Nativité comparé à une section longitudinale de la coquille d'un escargot marin



FARGAS Albert, VIVAS Pere, *Symbologie du temple de la Sagrada Família*, Barcelone, Triangle Postals, 2012, p.59

Pinacles achevant les tours de la façade de la Nativité

Nombre :

Clase :

Apellido :



Español



Fiche de préparation

Date : Jeudi 22 Novembre

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°1 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Salutation (hola, buenos días) L'identité (chico/chica, niño/niña)	Le genre des noms Les verbes « « llamarse », « ser » à la première et deuxième personne du singulier	Le schéma intonatif de la phrase interrogative La « elle » et la « eñe »
La nationalité	Les verbes courants dans les situations familières	L'accent des mots

Objectifs

- Savoir se présenter

Matériel : feuille exercice

Durée : 40 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<p><u>Etape 1</u> : Descubre</p> <p>L'enseignant se désigne et prononce: "¡Hola niños!, ¡buenos días!, me llamo Hélène y soy vuestra profesora. »</p> <p>Répéter « ¡Hola!, me llamo Hélène, soy una chica, y tú, ¿cómo te llamas?"</p> <p>Les élèves répètent la question.</p> <p>L'enseignant reprend la parole : « Vivo en Le Mans. Soy francesa."</p> <p>Répéter plusieurs fois.</p> <p>Interroger les élèves: «Y tú, ¿dónde vives ? » « ¿Qué es tu nacionalidad?»»</p> <p>Les élèves répètent les questions.</p>	Collectivement	15 min	
<p><u>Etape 2</u> : Juega</p> <p>Les mettre par groupe de 2 pour qu'ils se posent les questions entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hola, me llamo Y soy un/a chico/a. Y tú, ¿cómo te llamas ? - Me llamo ... y soy un/a chico/a. - Vivo en.... Y soy francés/a. Y tú, ¿dónde vives ? , ¿Qué es tu nacionalidad? 	Par petits groupes	15 min	
<p><u>Etape 3</u> : Escribe</p> <p>Remettre les réponses aux questions dans l'ordre.</p> <p>¿Cómo te llamas? Me, [prénom]. , llamo</p> <p>¿Dónde vives? En, le Mans. , vivo</p> <p>¿Qué es tu nacionalidad? Francés/a. , soy</p>	Individuellement	10 min	

Español – Lección 1

Presentarse

Remettre les réponses aux questions dans l'ordre.

1) ¿Cómo te llamas? Me, [prénom]. , llamo. chico/a, Soy, un/una.

.....

2) ¿Dónde vives? En, le Mans. , vivo

.....

3) ¿Qué es tu nacionalidad? francés/francesa. , Soy

.....

Fiche de préparation

Date : Jeudi 29 Novembre

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°2 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les couleurs	Le genre des noms L'accord des adjectifs	Phonèmes

Objectifs

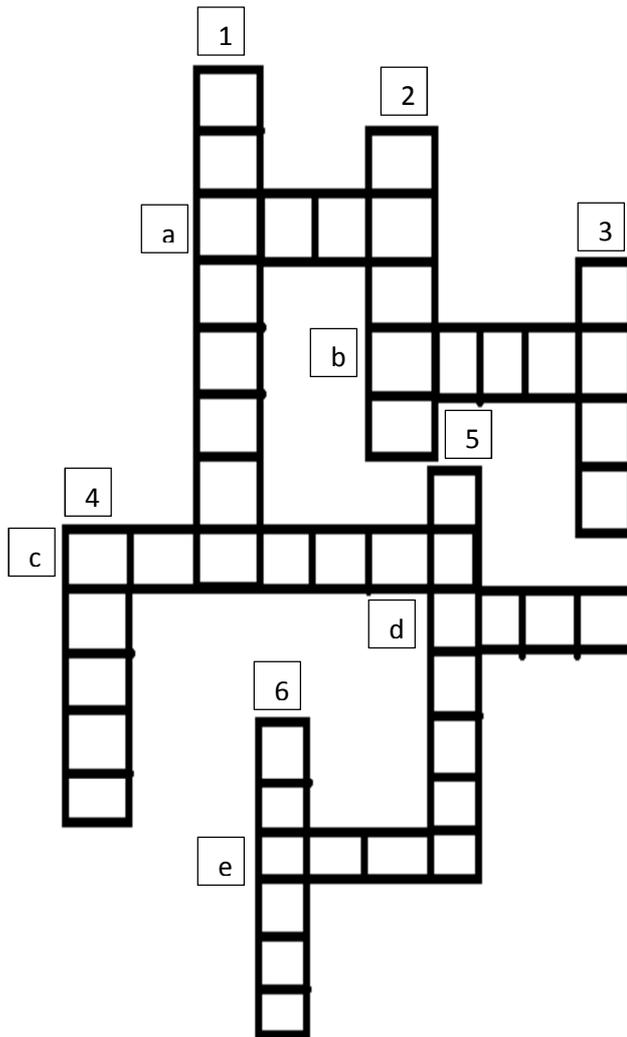
- reconnaître et prononcer les couleurs: marrón, rojo, azul, amarillo, blanco, negro, verde, rosa, naranja, violeta.
- Répondre à des questions

Matériel : Feutres de différentes couleurs, Flashcards des couleurs, photographie de la Sagrada Familia

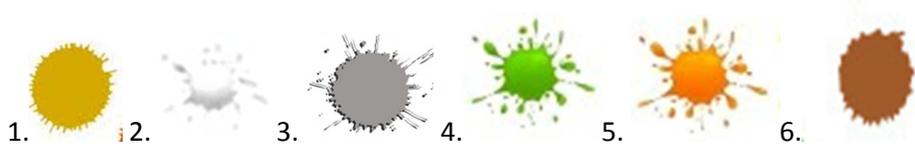
Durée : 45 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Repaso ¿Cómo te llamas? Me llamo...	Collectivement	5 min	
<u>Etape 2</u> : Enseña « ¿Qué color vemos en la Sagrada Familia? Rojo, azul, amarillo, verde.... Chercher dans la classe d'autres objets de la même couleur. Donner le mot en espagnol et faire répéter : « Es rojo. »	Collectivement	15 min	
<u>Etape 3</u> : Toca L'enseignant montre une couleur sur la Sagrada Familia en la disant à voix haute. L'élève doit toucher quelque chose de la couleur demandée. Utiliser les feutres.	Collectivement	5 min	
<u>Etape 4</u> : Juega Mémoire des couleurs (avec flash-cards)	Collectivement	10 min	
<u>Etape 5</u> : Escribe Mots croisés sur le thème des couleurs	Individuellement	10 min	

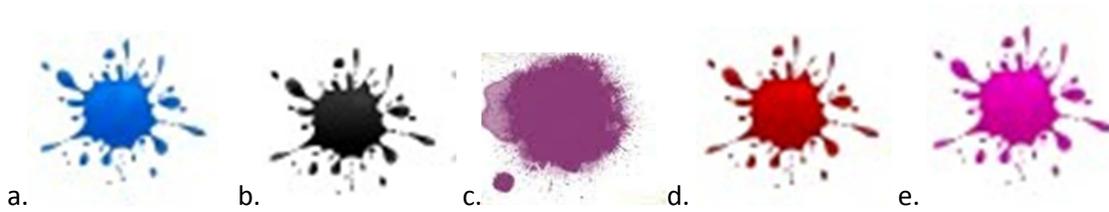
Crucigrama



Números:



Letras:



Fiche de préparation

Date : Jeudi 6 Décembre

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°3 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les animaux	Adverbe de lieu « aquí » Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes

Objectifs

- Associer un animal et une couleur.
- Découvrir la place de l'adjectif dans le groupe nominal.

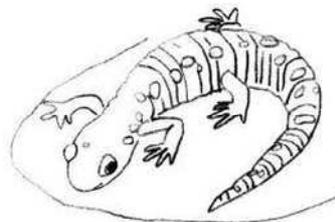
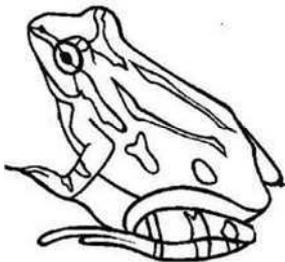
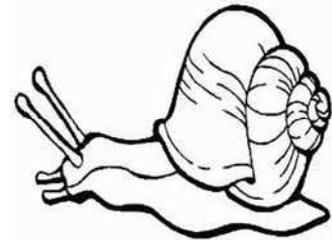
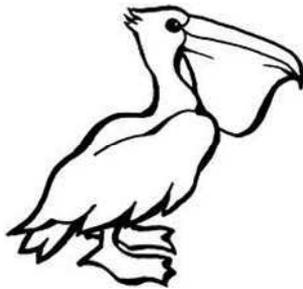
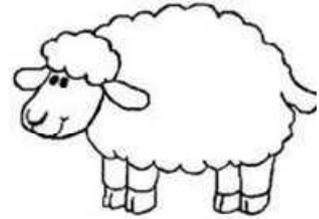
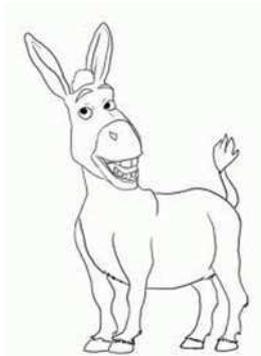
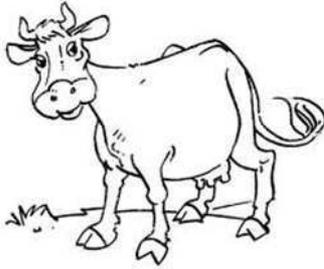
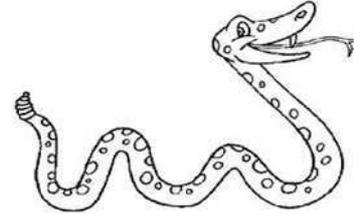
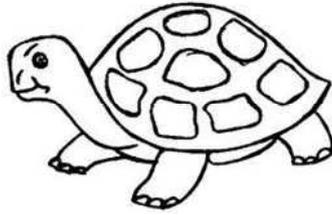
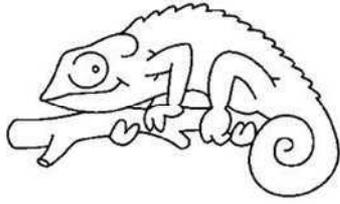
Matériel : Flashcards des animaux évidées, Flashcards des couleurs déjà apprises, Wordcards des animaux, photographie de la Sagrada Familia

Durée : 35 min

Prérequis : les couleurs

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<p><u>Etape 1</u> : Mira L'enseignant remontre l'image de la Sagrada Familia en demandant aux élèves ce qu'ils voient de particulier (les amener à parler des animaux).</p>	Collectivement	10 min	
<p><u>Etape 2</u> : Descubre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant affiche les <u>flashcards des animaux</u> et donne leur nom en utilisant la structure "Qué animal es ?". Les élèves doivent répondre en utilisant la structure "Es un/una...". ▪ L'enseignant affiche les <u>flashcards des couleurs</u> et procède à un bref rappel de leur nom en utilisant la structure "Qué color es ?". ▪ Puis l'enseignant prend une flashcard d'un animal et place derrière une flashcard de couleur. Il demande aux élèves "Qué es ?". Les élèves essaient de comprendre et de répondre en espagnol. L'enseignant finit par apporter la bonne structure "Es un/una [animal] [adjectif couleur]". Répéter plusieurs fois avec différents animaux et structures. 	Collectivement	15 min	
<p><u>Etape 3</u> : Escribe Ecris le nom de chaque animal sous son image. (les wordcards seront laissés au tableau)</p>	Individuellement	10 min	

Los animales de la Sagrada Familia



Fiche de préparation

Date : Jeudi 13 Décembre

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°4 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les animaux	Adverbe de lieu « aquí » Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes

Objectifs

- Associer un animal et une couleur.
- Découvrir la place de l'adjectif dans le groupe nominal.

Matériel : Flashcards des animaux évidées, Flashcards des couleurs déjà apprises, Wordcards des animaux, photographie de la Sagrada Familia

Durée : 40 min

Prérequis : les couleurs

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Recuerdo Revoir les animaux présents sur la Sagrada Familia grâce aux flashcards et wordcards. Les associer aux couleurs. Revoir la structure de la phrase avec l'adjectif couleur « Es un [animal] [couleur] »	Collectivement	10 min	
<u>Etape 2</u> : Juega <ul style="list-style-type: none"> Procéder à un jeu collectif: l'enseignant divise la classe en deux équipes. Il prend des animaux et des couleurs différentes et interroge les élèves de chaque équipe à tour de rôle ("Qué animal es?"). Les équipes doivent essayer d'avoir un maximum de bonne réponse ("Es un/una [animal] [color]") pour marquer des points. La première équipe arrivée à 5 points a gagné. 	Collectivement	10 min	
<u>Etape 3</u> : Lección Faire remarquer que les adjectifs couleurs s'accordent avec le nom. Donner la règle.	Collectivement	10 min	
<u>Etape 4</u> : Escribe Remplis l'espace avec la couleur indiquée. Attention aux accords !	Individuellement	10 min	

El acuerdo de los adjetivos colores

Les couleurs qui s'accordent en genre (masculin-féminin) ...

amarillo - **rojo** - blanca - negro

... et en nombre (singulier-pluriel) :

amarillo - **azul** - **verde** - **gris** - **rojo** - blanca - negro

Les couleurs qui ne s'accordent pas sont les suivantes :

marrón - **violeta** - **rosa** - **naranja**

Si on observe la terminaison des adjectifs qui s'accordent on trouve des terminaisons en -o, en -e et avec une consonne (s-l)

Au masculin, pour mettre l'adjectif au féminin seul le "o" devient "a". Le "e" et les consonnes restent identiques au masculin et au féminin.

Au masculin ou au féminin, pour mettre l'adjectif au pluriel, on ajoute un "s" si l'adjectif se termine par une voyelle ("e" "o") et on ajoute "-es" si l'adjectif se termine par une consonne (l-s-n).

Remplis l'espace avec la couleur indiquée. Attention aux accords!

Exemple : el pantalón  azul 

la camiseta . 

el libro. 

las vacas 

un teléfono 

los camaleones 

las tortugas 

la puerta 

los caracoles 

el ordenador  (blanc)

las serpientes 

los burros 

Fiche de préparation

Date : Jeudi 20 Décembre

Niveau : CM2

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°5 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les végétaux	Adverbe de lieu « aquí » Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes

Objectifs

- Associer un végétal et une couleur.

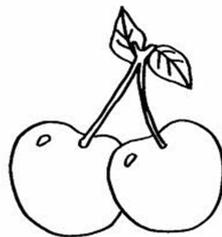
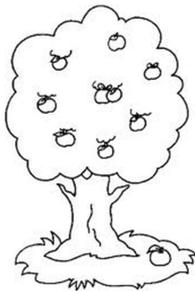
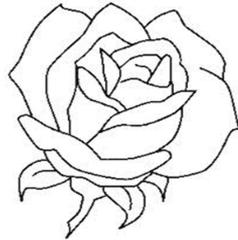
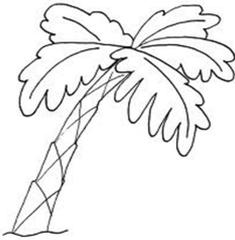
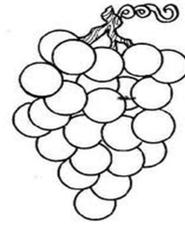
Matériel : Flashcards des végétaux évidées, Flashcards des couleurs déjà apprises, Wordcards des végétaux, photographie de la Sagrada Familia

Durée : 35 min

Prérequis : les couleurs

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<p><u>Etape 1</u> : Mira</p> <p>L'enseignant remontre l'image de la Sagrada Familia en demandant aux élèves ce qu'ils voient de particulier (les amener à parler des végétaux).</p>	Collectivement	10 min	
<p><u>Etape 2</u> : Descubre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant affiche les <u>flashcards des végétaux</u> et donne leur nom en utilisant la structure "Qué es ?". Les élèves doivent répondre en utilisant la structure "Es un/una...". ▪ L'enseignant affiche les <u>flashcards des couleurs</u> et procède à un bref rappel de leur nom en utilisant la structure "Qué color es ?". ▪ Puis l'enseignant prend une flashcard d'un végétal et place derrière une flashcard de couleur. Il demande aux élèves "Qué es ?". Les élèves essaient de comprendre et de répondre en espagnol. L'enseignant finit par apporter la bonne structure "Es un/una [végétal] [adjectif couleur]". Répéter plusieurs fois avec différents animaux et structures. 	Collectivement	15 min	
<p><u>Etape 3</u> : Juega</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procéder à un jeu collectif: l'enseignant divise la classe en deux équipes. Il prend des animaux et des couleurs différentes et interroge les élèves de chaque équipe à tour de rôle ("Qué es?"). Les équipes doivent essayer d'avoir un maximum de bonne réponse ("Es un/una [végétal] [color]") pour marquer des points. La première équipe arrivée à 5 points a gagné. 			
<p><u>Etape 4</u> : Escribe</p> <p>Ecris le nom du végétal qui correspond à l'image</p>	Individuellement	10 min	

Los vegetales de la Sagrada Familia



Fiche de préparation

Date : Jeudi 10 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°6 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les végétaux Les animaux	Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes
Les couleurs	Le genre des noms L'accord des adjectifs	Phonèmes

Objectifs

- Associer un végétal ou un animal et une couleur.

Matériel : Flashcards des végétaux et animaux évidées, Flashcards des couleurs, Wordcards des végétal et animaux, cases de jeu, fiche exercice

Durée : 35 min

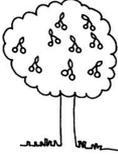
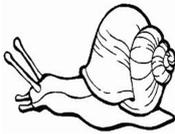
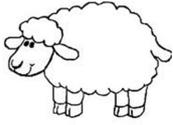
Prérequis : les couleurs, les animaux, les végétaux

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<p><u>Etape 1</u> : Recuerdo Nous revoyons tout le vocabulaire vu jusqu'à présent (couleurs, animaux, végétaux). Revoir les structures de phrases.</p> <p>« Répète si c'est vrai » (je prends les flashcards, je dis ce que c'est. Si c'est vrai, les enfants répètent, si ce n'est pas vrai, ils ne répètent pas.)</p>	Collectivement	10 min	
<p><u>Etape 2</u> : Juega</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bingo : les flashcards et wordcards sont au tableau. Chaque enfant reçoit une grille à 5 cases dans lesquelles il note le nom d'une flashcard. ▪ Je tire les flashcards au hasard en disant leur nom. Les enfants mettent une croix dans la case s'ils ont le mot appelé. ▪ Le premier qui a fini sa grille crie bingo ! 	Collectivement	15 min	
<p><u>Etape 3</u> : Escribe Relie l'image au bon mot. (les flashcards et wordcards ne sont plus au tableau)</p>	Individuellement	10 min	

Bingo !

Nombre de la flashcard					
Cruces					

Relie le bon mot à la bonne image.



- un ciprès
- azul
- una rana
- un cerezo
- naranja
- el trigo
- una oveja
- un caracol
- rosa

Fiche de préparation

Date : Jeudi 17 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°7 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les végétaux Les animaux	Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes
Les couleurs	Le genre des noms L'accord des adjectifs	Phonèmes

Objectifs

- Associer un végétal ou un animal et une couleur.

Matériel : Flashcards des végétaux et animaux évidées, Flashcards des couleurs, Wordcards des végétal et animaux, cases de jeu

Durée : 35 min

Prérequis : les couleurs, les animaux, les végétaux

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Descubre Visite virtuel en fonction des questions et curiosité des élèves	Collectivement	10 min	
<u>Etape 2</u> : Juega <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bingo : les flashcards et wordcards sont au tableau. Chaque enfant reçoit une grille à 5 cases dans lesquelles il note le nom d'une flashcard. ▪ Je tire les flashcards au hasard en disant leur nom. Les enfants mettent une croix dans la case s'ils ont le mot appelé. ▪ Le premier qui a fini sa grille crie bingo ! 	Collectivement	15 min	
<u>Etape 3</u> : Escribe Explication de la tâche finale (fiche identité de la Sagrada Família) Que met-on comme critères dans la fiche identité ? (Faire le listing au tableau pour qu'ils le notent dans leur cahier)	Collectivement	10 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 24 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°8 sur 9

Compétences :

- Etre capable de comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions courantes
- Etre capable d'utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux l'écrire)

Objectifs

- Créer une fiche d'identité de la Sagrada Família

Matériel : Album *Pequeña historia de la Sagrada Familia*, Jordi Faulí, banque de photographies, support de la fiche d'identité, fiche évaluation

Durée : 50 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
Etape 1 : Explication du projet J'explique les consignes en leur montrant ma fiche d'identité. Ils doivent réaliser leur propre fiche d'identité. Je réponds aux questions des élèves.	Collectivement	5 min	
Etape 2 : Tâche finale Distribution des banques de photographies, des fiches-guides de l'évaluation et des supports de fiche d'identité	Individuellement	45 min	

Fiche identité de la Sagrada Família

- ✓ Pour faire la fiche identité de la Sagrada Família, tu as besoin :
 - d'une feuille A4
 - de crayons de couleurs ou de crayons feutres
 - d'une colle et des ciseaux
 - de minimum deux photos
- ✓ Pour que ta fiche identité soit complète, on doit y voir apparaître :
 - le nom du bâtiment
 - le nom de l'architecte qui l'a construit
 - l'année de construction du bâtiment
 - quelles décorations peut-on voir dessus et donne un ou deux exemples
 - où peut-on visiter ce bâtiment
 - des photos



Tu crées ta fiche identité comme tu le veux, mais il faut que tous les éléments soient présents.



Fiche de préparation

Date : Jeudi 31 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Initiation à l'espagnol

Séance n°9 sur 9

Compétences langagières		
Culture/Lexique	Grammaire	Phonologie
Les végétaux Les animaux	Les prépositions Emploi de « ser »	Phonèmes
Les couleurs	Le genre des noms L'accord des adjectifs	Phonèmes

Objectifs

- Utiliser toutes les notions abordées à travers le jeu

Matériel : Flashcards des végétaux et animaux évidées, Flashcards des couleurs, Wordcards des végétal et animaux, cases de jeu

Durée : 35 min

Prérequis : les couleurs, les animaux, les végétaux

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Corección Correction de l'évaluation	Collectivement	10 min	
<u>Etape 2</u> : Juega <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bingo : les flashcards et wordcards sont au tableau. Chaque enfant reçoit une grille à 5 cases dans lesquelles il note le nom d'une flashcard. ▪ Je tire les flashcards au hasard en disant leur nom. Les enfants mettent une croix dans la case s'ils ont le mot appelé. ▪ Le premier qui a fini sa grille crie bingo ! 	Collectivement	15 min	
<u>Etape 3</u> : juega <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procéder à un jeu collectif: l'enseignant divise la classe en deux équipes. Il prend des animaux et des couleurs différentes et interroge les élèves de chaque équipe à tour de rôle ("Qué es?"). Les équipes doivent essayer d'avoir un maximum de bonne réponse ("Es un/una [végétal] [color]") pour marquer des points. La première équipe arrivée à 5 points a gagné. 	Collectivement	10 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 29 Novembre

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°1 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Présenter la première de couverture
- Emettre des hypothèses
- Développer un horizon d'attente

Matériel : photocopie première page de couverture

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Présentation de la première de couverture « Ceci est la première de couverture de l'ouvrage que l'on va étudier. Vous la voyez pour la première fois, à quoi cela vous fait-il penser ? Selon vous, de quoi va parler l'histoire ? »	Individuel / à l'écrit	15 min	
<u>Etape 2</u> : Mise en commun Lecture de quelques rédactions. Je note au tableau leurs premières hypothèses.	Collectif	15 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 6 Décembre

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°2 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Lecture de l'incipit
- Vérifier premières hypothèses
- Premiers renseignements
- Emettre nouvelles hypothèses

Matériel : photocopie première paragraphe

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Commençons la lecture « Voici le premier paragraphe du livre. On va le lire ensemble. » Vérification des premières hypothèses	Collectif	15 min	
<u>Etape 2</u> : Explication « Qu'apprend-on à la lecture de ce passage ? » explication du passage. Nouvelles hypothèses	Collectif	15 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 20 Décembre

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°3 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Lecture des pages 2, 3, 4 au préalable
- Répondre à un questionnaire

Matériel : photocopie pages 2, 3, 4, questionnaire

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Rebrassage « De quoi parlent les pages que vous avez lu à la maison ? »	Collectif	10 min	
<u>Etape 2</u> : Répondre à un questionnaire Lecture du questionnaire ensemble Répondre aux questions	Individuel	20 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 10 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°4 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Lecture des pages 5, 6, 13 au préalable
- Relever des champs lexicaux

Matériel : photocopie pages 5, 6, 1

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Correction du questionnaire Distribution du questionnaire corrigé et discussion.	Collectif	5 min	
<u>Etape 2</u> : Rebrassage « De quoi parlent les pages que vous avez lu à la maison ? »	Collectif	5 min	
<u>Etape 3</u> : Les champs lexicaux « Relevez les expressions/mots liés à la nature, aux animaux et à l'architecture. »	Individuel	20 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 17 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°5 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Voir le lien entre illustrations et texte
- Justifier différents propos

Matériel : photocopie page 22

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Lecture « Lisons ensemble le texte page 22. Quels liens pouvez-vous voir entre le texte et l'illustration ? »	Collectif	15 min	
<u>Etape 2</u> : L'illustration « Parmi les extraits que je vous propose, choisissez en un et illustrez-le. »	Individuel	15 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 24 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°6 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Lecture des pages 23, 24 au préalable
- Ecrire à partir de ce qui a été lu en faisant parler les personnages

Matériel : photocopie page 22, 23, 24

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape 1</u> : Rebrassage « De quoi parlait l'extrait que vous avez lu à la maison ? »	Collectif	5 min	
<u>Etape 2</u> : Rédaction « A partir d'une des illustrations des pages 23 ou 24, écrivez, comme Anne p22, un dialogue qui décrit ce que vous voyez. »	Individuel	25 min	

Fiche de préparation

Date : Jeudi 31 Janvier

Niveau : CM1

Domaine : Français (Littérature)

Séance n°7 sur 7

Compétences

- Comprendre des textes littéraires, à l'oral et à l'écrit
- Donner aux élèves des références puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui et participer à la constitution d'une culture littéraire commune
- Echanger, débattre à partir d'un corpus de textes

Objectifs

- Ecrire à partir de ce qui a été lu, en décrivant une illustration

Matériel : photocopie page 17

Durée : 30 min

Déroulement	Mode de travail	durée	Observations
<u>Etape1</u> : Evaluation Raconte à un ami, ce que tu ressens et vois en regardant cette illustration. (p17)	Individuel	30 min	

Extraits de texte du livre *Petite histoire de la Sagrada Família*, Jordi Faulí

Pendant ce temps se terminerait la façade de l'abside, d'un style néogothique élancé. Gaudí souhaita la décorer avec des éléments de la faune, et de la végétation qui entourait, à cette époque, la Sagrada Família, lorsque la majeure partie de cette zone était toujours en friche. C'est pourquoi les gargouilles, celles qui écoulent l'eau de pluie, représentent toutes des animaux la gueule ouverte : escargots, lézards, crapauds, geckos, serpents, grenouilles, salamandres. Et si vous regardiez avec attention, vous verriez qu'au sommet des contreforts et des flèches, à cinquante mètres de haut, il y a des épis végétaux qui subsistent ainsi dans le paysage.

Si vous fixiez votre regard sur le portail central, vous verriez que cela ressemble à une crèche. Vous observeriez qu'au centre, se trouve Marie, Joseph et l'enfant Jésus, sous l'étoile, ainsi que le bœuf et l'âne ! Des deux côtés, nous percevons l'adoration des bergers et celle des Rois Mages. Quatre anges avec des trompettes annoncent la naissance de Jésus, et plus bas, vous pourriez découvrir plantes et animaux qui expriment la joie de ce moment historique : arbres fruitiers, plantes à fleurs, toutes sortes d'oiseaux, d'écureuils, d'insectes...

Pour symboliser le froid qu'il faisait à Noël, Gaudí sculpta des chandelles de glace pour délimiter les trois portes de la façade. Le portail central se termine par un cyprès ; celui du côté Nord par des épis et des raisins ; celui du Sud, par un rocher qui symbolise le sanctuaire de Montserrat, la patronne de la Catalogne.

Gaudí définissait l'intérieur de la Sagrada Família comme une forêt, avec les troncs des arbres, leurs nœuds, les diverses branches, les feuilles dans les voûtes, avec la lumière du soleil réfléchi dans toutes les directions, semblable à une forêt d'arbres hauts et touffus. En outre, pour mieux diffuser la lumière, il décida de placer des lanternes métalliques qui pendraient aux entrées de lumière des voûtes.

Ainsi se sont achevés les derniers éléments qui forment la zone de l'abside, tel que le sanctuaire – situé au centre de l'abside et à deux mètres de haut de plus que le reste – au sein duquel se trouve l'autel et le baldaquin suspendu (avec des épis et une treille de raisin), le Siège épiscopal, les bancs pour les prêtres qui concélébrent la messe, l'ambon, estrade un peu surélevée d'où sont faites les lectures.

De chaque côté de l'abside se trouvent deux grands escaliers en colimaçon et des ascenseurs pour pouvoir monter aux différents étages du Temple et descendre dans la crypte.

Questionnaire à partir de l'extrait « Un nouveau projet », *Petite histoire de la Sagrada Família* de Jordi Faulí

Réponds aux questions en faisant des phrases.

1) Combien d'argent a-t-il fallu pour poursuivre la construction de l'église ?

Il a fallu environ 600 000 pesetas de l'époque pour poursuivre la construction de l'église. (Ligne 3)

2) Que forment les 18 tours de la Sagrada Família ?

Les 18 tours de la Sagrada Família forment une pyramide. (Lignes 7-8)

3) Comment s'appellent les trois façades de la cathédrale ?

Les trois façades de la cathédrale s'appellent : la façade de la Nativité, la façade de la Passion et la façade de la Gloire. (Lignes 14-15-16)

4) Comment et par qui est financée la construction de l'église ?

La construction de l'église est financée par des dons volontaires du public. (Ligne 28)

5) Que peut-on voir comme décors sur les façades de la Sagrada Família ?

Les façades sont décorées avec des éléments de la faune et de la végétation. Il y a aussi des gargouilles qui représentent des animaux (escargots, lézards, crapauds, geckos, serpents, grenouilles, salamandres) et des épis végétaux. (Lignes 32 à 36)

6) Dans quel style architectural a été construite la cathédrale ?

La cathédrale a été construite dans un style néogothique élancé. (Ligne 31)

7) Où Gaudí a-t-il fini sa vie ?

Gaudí passa les huit derniers mois de sa vie à la Sagrada Família, dans un bâtiment à côté de l'abside de la cathédrale. (Lignes 40 et 47)

8) La construction de la Sagrada Família est-elle terminée ? Pourquoi ?

La construction de la Sagrada Família n'est pas encore terminée car c'est un projet ambitieux qui demande beaucoup de temps. (Ligne 20). L'église est construite en plusieurs étapes (Lignes 21-22) pour pouvoir terminer un jour une église de pareille dimension (Ligne 27).

Résumés :

Résumé :

Ce mémoire est une réflexion sur l'enseignement de l'espagnol en tant qu'initiation dans un cycle 3 par le biais de l'architecture. Il soulève les questions suivantes : les pratiques et stratégies des enseignants espagnols sont-elles différentes de celles des enseignants français ? Ce projet est-il réalisable lorsqu'il est fait dans le cadre d'une initiation en cycle 3 ? Quel(s) rôle(s) joue(nt) les supports utilisés ?

Après une partie théorique sur l'aspect culturel dans l'apprentissage des langues étrangères d'une part, et sur la découverte de la Sagrada Família d'autre part, ce travail tente d'apporter des réponses à travers une recherche quantitative et une expérience sur le terrain.

Mots-clés : enseignement de l'espagnol, cycle 3, initiation, Sagrada Família, Gaudí

Abstract:

This thesis reflects on teaching Spanish through an introductory course for a cycle 3 in architecture. This work investigates whether Spanish teachers employ different teaching methods and techniques to those used by French teachers, whether this project is practicable within the framework of a cycle 3 and whether the media used play a role in its efficacy.

First, the cultural aspects of learning foreign languages and discovering the Sagrada Família are dealt with theoretically. Then possible answers to the questions are provided through quantitative research and results from experience in the field.

Key words : Teaching of Spanish, cycle 3, initiation, Sagrada Família, Gaudí