



**HAL**  
open science

# Compréhension et appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français

Mélanie Durman

► **To cite this version:**

Mélanie Durman. Compréhension et appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03040359

**HAL Id: dumas-03040359**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03040359>**

Submitted on 4 Dec 2020

**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.



# **Compréhension et appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français**

**Mélanie  
DURMAN**

Sous la direction de Christelle BERGER

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Didactique du FLE  
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLE, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020



# **Compréhension et appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français**

**Mélanie  
DURMAN**

Sous la direction de Christelle BERGER

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Didactique du FLE  
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLE, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020



## **Remerciements**

Tout d'abord, je remercie ma directrice de mémoire, Christelle Berger, pour ses nombreuses relectures, ses conseils et son soutien.

Je tiens également à remercier Jérôme, qui partage ma vie et mes angoisses, et qui m'a donné la force d'aller jusqu'au bout. Merci pour toutes ses relectures et pour son indéfectible soutien.

Un grand merci également à mes chers parents, sans lesquels je n'aurais jamais pu me consacrer pleinement à ce Master. Je remercie également mes tantes Sona et Knarig pour leur soutien.

Merci à mes chères amies Léa et Amélie qui ont réussi à faire de mon appartement un espace de travail, à la fois studieux et convivial.

Enfin, je remercie tous ceux qui ont contribué à mon aventure péruvienne : les enseignantes E. et S., mes colocataires Jessica et Julien, puis, pendant le confinement, Eva et Marylou, mes co-stagiaires et amis Léa, Mély et Quentin.

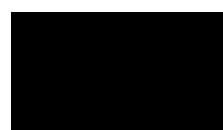
**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Mélanie.....

NOM : DURMAN.....

DATE : 14/08/2020.....



# Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire .....	5
Introduction.....	7
Partie 1	
-	
Présentation du terrain de stage .....	10
<b>CHAPITRE 1. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE CUSCO .....</b>	<b>11</b>
1. CONTEXTE GÉNÉRAL.....	11
2. CONTEXTE HUMAIN .....	13
3. CONTEXTE PÉDAGOGIQUE.....	14
<b>CHAPITRE 2. MON INTERVENTION AU SEIN DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE CUSCO .....</b>	<b>18</b>
1. LA COMMANDE DE STAGE .....	18
2. MISSION D'ENSEIGNEMENT .....	19
3. PROJET INGÉNIERIQUE .....	22
Partie 2	
-	
Cadrage théorique .....	26
<b>LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE.....</b>	<b>27</b>
<b>CHAPITRE 4. L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À DES ENFANTS PRÉ-LECTEURS .....</b>	<b>28</b>
1. LES SPÉCIFICITÉS DU PUBLIC .....	28
2. ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE À CE PUBLIC.....	34
<b>CHAPITRE 5. ABORDER LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN FLE .....</b>	<b>38</b>
1. CARACTÉRISTIQUES DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	38
2. APPORTS DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE EN FLE .....	42
3. QUESTIONS DIDACTIQUES .....	46
<b>CHAPITRE 6. DE LA COMPRÉHENSION À L'APPROPRIATION DU TEXTE .....</b>	<b>50</b>
1. LA RÉCEPTION ORALE.....	50
2. L'INTERCOMPRÉHENSION EN LANGUES ROMANES .....	54
3. L'APPROPRIATION DU TEXTE .....	57
Partie 3	
-	
Propositions pédagogiques.....	63
<b>PROJET INGÉNIERIQUE DE CONCEPTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE .....</b>	<b>64</b>
<b>CHAPITRE 7. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....</b>	<b>65</b>
1. LES MOYENS MIS À DISPOSITION .....	65
2. LE PUBLIC VISÉ .....	67
3. LES ENSEIGNANTES.....	70
<b>CHAPITRE 8. CONCEPTION DE LA SÉQUENCE DE TRAVAIL À PARTIR D'UN ALBUM DE JEUNESSE .....</b>	<b>74</b>
1. CHOIX DE L'ALBUM DE JEUNESSE.....	74
2. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE .....	78
3. FAVORISER LA COMPRÉHENSION ET L'APPROPRIATION DE L'ALBUM .....	81
<b>CHAPITRE 9. ÉVALUATION DE LA SÉQUENCE PAR LES ENSEIGNANTES.....</b>	<b>88</b>
1. ÉVALUATION GÉNÉRALE .....	88
2. LE DÉCOUPAGE EN SÉANCES .....	89
3. LA QUESTION DE LA TRADUCTION.....	89
Conclusion .....	91



Bibliographie.....	93
Table des illustrations.....	96
Table des annexes.....	97
Table des matières.....	132

## Introduction

Lorsque j'étais petite, mes parents me lisaient beaucoup d'histoires qui éveillaient ma curiosité et stimulaient mon imagination. Je me souviens également de ma grand-mère me racontant en arménien des contes qui me fascinaient. Bien plus tard, lorsque je suis devenue moi-même une grande lectrice, passionnée de littérature, je me suis interrogée sur le rôle de celle-ci dans la construction des savoirs. Ainsi, au moment où l'Alliance Française de Cusco m'a recrutée pour y effectuer un stage, en me demandant de concevoir du matériel pédagogique à destination des enfants, j'ai immédiatement pensé à la richesse offerte par la littérature de jeunesse.

L'Alliance Française de Cusco, située au Pérou, a pour but de promouvoir la langue française et la culture francophone. Elle propose des cours de langue de tous niveaux à destination des adultes, des adolescents et des enfants. Aux mois de janvier et de février, qui correspondent aux vacances estivales au Pérou, un cours d'été est mis en place à destination d'enfants âgés de quatre à douze ans. Celui-ci inclut non seulement une initiation au français, mais aussi d'autres activités artistiques et sportives en espagnol. J'étais, pour ma part, en charge de l'enseignement du français auprès d'un groupe d'apprenants âgés de quatre et cinq ans, en binôme avec une enseignante de l'institution. En parallèle, ma mission ingénierique consistait à concevoir du matériel pédagogique à partir de la littérature de jeunesse. Malheureusement, à cause de la crise sanitaire, celui-ci ne pourra être testé en classe avec le public-cible, à savoir les enfants pré-lecteurs et débutants en français.

Est-il possible de faire entrer ces jeunes apprenants dans la langue et la culture étrangères à travers la littérature de jeunesse ? Voici la première question que je me suis posée. Les enfants de quatre et cinq ans n'apprennent pas une langue comme les adultes. Ce temps représente davantage pour eux un moment de stimulation et d'éveil à l'altérité. La littérature de jeunesse regroupe de nombreuses oeuvres à destination des enfants et des adolescents, dont certaines, comme l'album, présentent des illustrations. Certes, elle constitue un support très riche pour travailler l'ensemble des compétences linguistiques : grammaticale, lexicale, phonologique. Mais elle est aussi et surtout un médiateur - autre que l'enseignant - entre les jeunes Péruviens d'une part, la France et la francophonie

d'autre part. Ce monde est très lointain pour eux et la littérature peut le rendre accessible. Cependant, lors du cours d'été, lorsque je lisais des albums aux enfants, l'enseignante traduisait systématiquement et intégralement le texte en espagnol, ce qui me semblait être en contradiction avec la volonté de les faire entrer dans la langue nouvelle. Une question a alors émergé : comment peut-on stimuler la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par un public d'enfants hispanophones de 4-5 ans, pré-lecteurs et débutants en français, pour favoriser leur entrée dans la langue française ? Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de mettre en place des stratégies d'étayage au cours de la lecture, qui permettent d'éviter de traduire le texte, tout en rendant possible sa compréhension, puis son appropriation, par les apprenants.

Pour répondre à cette problématique, j'ai recueilli plusieurs types de données : tout d'abord, j'ai effectué de nombreuses observations en classe, auprès du public-cible. Ensuite, pour connaître les représentations des enseignantes de l'Alliance Française de Cusco au sujet de la littérature de jeunesse, j'ai mené un entretien semi-directif auprès de celle avec laquelle j'ai travaillé au mois de février. Au mois de janvier, je n'ai malheureusement pas eu la possibilité de faire de même avec la première enseignante que j'ai accompagnée, mais j'ai pu lui envoyer un questionnaire suite à mon rapatriement. Ayant gardé de bons contacts avec les deux femmes, j'ai été en mesure de leur soumettre la séquence de travail que j'ai conçue à partir d'un album de jeunesse, et ainsi d'évaluer la faisabilité de celle-ci.

Dans une première partie, nous exposerons le contexte de mon stage : nous présenterons, tout d'abord, l'Alliance Française de Cusco, puis nous expliquerons de manière détaillée en quoi consistait mon intervention au sein de cette institution, et enfin nous reviendrons sur la problématique qui a émergé de ce terrain. Dans une deuxième partie, nous analyserons les éléments théoriques liés à cette question : tout d'abord, nous nous interrogerons au sujet des spécificités des enfants de quatre et cinq ans et de l'enseignement d'une langue étrangère à ce public, puis nous serons en mesure d'étudier les apports de la littérature de jeunesse ainsi que les manières de l'aborder avec ce public-cible, et enfin nous exposerons les moyens permettant de favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse. Dans une troisième partie, nous présenterons des propositions concrètes pour répondre à la problématique : tout d'abord, nous analyserons le

contexte, puis nous étudierons la séquence de travail conçue, et enfin nous évaluerons celle-ci.

# **Partie 1**

-

## **Présentation du terrain de stage**

## **Chapitre 1. L'Alliance Française de Cusco**

J'ai effectué mon stage de fin d'études à l'Alliance Française de Cusco, dans l'ancienne capitale inca, située au sud du Pérou, dans les Andes. Cette institution est la seule, dans toute la ville cusquénienne, à proposer un apprentissage de la langue française. Elle constitue une référence en la matière pour les habitants et bénéficie ainsi d'un certain prestige.

### ***1. Contexte général***

À Cusco, et plus généralement au Pérou, le français est une langue étrangère assez prisée, en particulier par les personnes travaillant dans le secteur du tourisme, puisque de nombreux Français visitent le pays chaque année. L'Alliance Française (désormais AF) de Cusco a été créée le 9 août 1948, dans le but de promouvoir la langue et la culture françaises.

#### ***1.1. Contexte institutionnel***

Cette institution fait partie de la Fondation des Alliances Françaises, qui regroupe plus de 850 établissements à travers le monde et constitue en cela un important réseau contribuant au rayonnement de la langue française et des cultures francophones. Il existe six AF au Pérou : Lima, Arequipa, Cusco, Trujillo, Chiclayo et Piura.

L'AF de Cusco compte plusieurs partenaires institutionnels : l'Ambassade de France, le réseau AF, l'IFEA (Institut Français d'Etudes Andines) et l'IRD (Institut de Recherche et de Développement), avec lesquels elle propose des événements scientifiques, la municipalité de Cusco qui lui permet d'organiser des activités culturelles, les deux plus grandes universités de la ville (l'une publique, l'autre privée), ainsi que des collèges et lycées. Ses partenariats avec les universités permettent de mettre en place des accords cadres pour les étudiants et de proposer des réductions sur le prix de ses cours à hauteur de 15 et 10%.

Cette institution est implantée dans le réseau culturel péruvien. À Cusco, elle est même considérée comme un acteur majeur sur la scène culturelle locale : au cours de l'année 2019, l'AF de Cusco a organisé 162 événements culturels. De manière générale,

elle accueille une exposition tous les quinze jours, ainsi qu'un ciné-club et des représentations théâtrales.

### ***1.2.Organisationnel***

L'AF de Cusco est une association à but non lucratif. Elle dispose par conséquent d'une assemblée générale et d'un comité directeur, composé de six personnes - trois Français et trois Cusquéniens travaillant dans le secteur du tourisme. Au total, 31 personnes sont employées sous contrat péruvien, dont le directeur, les coordinatrices administrative, pédagogique et culturelle, ainsi qu'une équipe de 20 enseignants. Parmi ces derniers, 60% sont de nationalité péruvienne et 40% sont francophones.

La structure accueille 1250 étudiants différents par an et un peu plus de 450 inscriptions par mois. Elle arrive ainsi en troisième position dans le pays après Lima - la plus grande AF du pays avec 10 000 étudiants par an - et Arequipa - qui en compte 2500 sur l'année en moyenne. Le nombre d'inscriptions à Cusco a explosé entre 2016 et 2019, notamment grâce à la diversification de l'offre menée par le nouveau directeur Anthony Rohou. En 2019, l'institution accueillait 70 nouveaux étudiants chaque mois, au lieu de 30 en 2016.

### ***1.3.Économique***

L'AF de Cusco est auto-financée à 99% grâce aux cours dispensés. Elle bénéficie de façon ponctuelle d'une aide financière de l'Ambassade de France au Pérou ou de l'AF de Lima. Pour la première fois en 2020, l'institution a reçu une aide de 15 000 euros du Soutien au Tissu Associatif des Français de l'Étranger (STAFE), permettant de financer à hauteur de 30% la construction d'un ascenseur dans ses locaux.

L'offre de formation qui inclut les cours, les examens et l'achat des manuels, représente 97% des bénéfices, le reste provenant de la location de salles pour des cours de danse qui ne sont pas dispensés par l'AF. La totalité du budget est réinvesti. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française à Cusco, l'AF détient le monopole et n'est pas confrontée à la concurrence. Un cours collectif est composé au minimum de sept apprenants pour que la prise en charge des salaires et des frais liés aux infrastructures soit possible. Le tarif est de 5,5 soles pour une heure, soit 1,30 euros, ce qui peut paraître peu. Néanmoins, le mois complet de cours représente une somme importante pour un Péruvien.

## **2. Contexte humain**

Ainsi, les apprenants de l'AF de Cusco sont issus de la classe moyenne-élevée. Mais cela ne signifie pas que les enseignants bénéficient, quant à eux, d'un salaire très important.

### **2.1. Les apprenants**

Les apprenants sont âgés en moyenne de 25 ans, ils sont universitaires ou jeunes actifs. La majorité d'entre eux s'exprime en espagnol, mais certains ont pour langue maternelle le quechua, ce qui leur pose des difficultés à l'écrit - le quechua étant une langue de tradition orale. Les objectifs sont multiples : certains apprenants souhaitent partir étudier en France, d'autres veulent accéder à la littérature - au sens large - en français, d'autres apprennent le français par plaisir ou sur un « coup de tête », selon le directeur.

### **2.2. Les enseignants**

L'équipe pédagogique de l'établissement est composée de 20 enseignants, avec une majorité de femmes. Parmi ceux-ci, 60% sont Péruviens et 40% sont francophones. Ils n'ont pas reçu de formation en didactique du Français Langue Etrangère (désormais FLE). Néanmoins, ils peuvent prendre part à des sessions de formation nationale et locale. De plus, ils ont accès à de nombreuses ressources dans le bureau de la coordinatrice pédagogique. Ils échangent beaucoup entre eux et partagent des conseils. En général, les enseignants nouvellement arrivés sont en charge des niveaux débutants, en particulier s'ils sont hispanophones. Toute l'équipe se réunit chaque début de mois lors d'une réunion pédagogique en présence du directeur de l'AF et de la coordinatrice pédagogique. Il existe également de façon ponctuelle des groupes de travail s'intéressant à l'évaluation des apprenants.

Le salaire des enseignants est calculé selon le diplôme et l'expérience dans l'enseignement du FLE ; il existe trois taux horaires : 14, 16 et 18,5 soles. Le nombre d'heures de cours hebdomadaires assurés varie selon les professeurs. Beaucoup d'entre eux travaillent le soir ainsi que le week-end. Au Pérou, le salaire minimum s'élève à 930 soles ; le salaire des enseignants de l'AF de Cusco est en moyenne de 1400 soles mensuels, ce qui est tout de même plutôt modeste. Il est possible d'obtenir un mois de congés à partir de la



deuxième année travaillée. Lors de mes échanges avec les enseignants, ces derniers m'ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas suffisamment valorisés au sein de cette institution. En même temps, le directeur m'a confié que le manque de professeurs était la principale difficulté rencontrée par l'établissement, et qu'elle impliquait une embauche constante.

### **3. Contexte pédagogique**

De façon à accueillir un maximum d'apprenants, l'AF de Cusco présente une offre de formation diversifiée. Elle met également à la disposition des étudiants une médiathèque ainsi que des outils numériques.

#### **3.1.L'offre de formation**

En ce qui concerne l'offre de formation, l'institution propose des cours de FLE pour adultes du niveau A1 à B2, des cours de Français de spécialité (tourisme), des cours de FLE pour adolescents du niveau A1 à B2, ainsi que des cours de FLE pour enfants de 6 à 10 ans du niveau A1 à A2. Les apprenants s'inscrivent pour une durée d'un mois et changent le plus souvent d'enseignant d'un mois à l'autre. Il existe un découpage commun à toutes les AF du pays, qui impose l'utilisation de manuels spécifiques : il s'agit de *Tendances* pour les adultes, *Adomania* pour les adolescents et des *Loustics* pour les enfants. Les enseignants ont également à leur disposition des référentiels nationaux pour les adultes et les adolescents. Ceux-ci indiquent une progression pré-établie et permettent ainsi d'assurer la continuité du cours d'un mois à l'autre et d'harmoniser l'enseignement de la langue française à l'échelle du pays.

# MALLA CURRICULAR

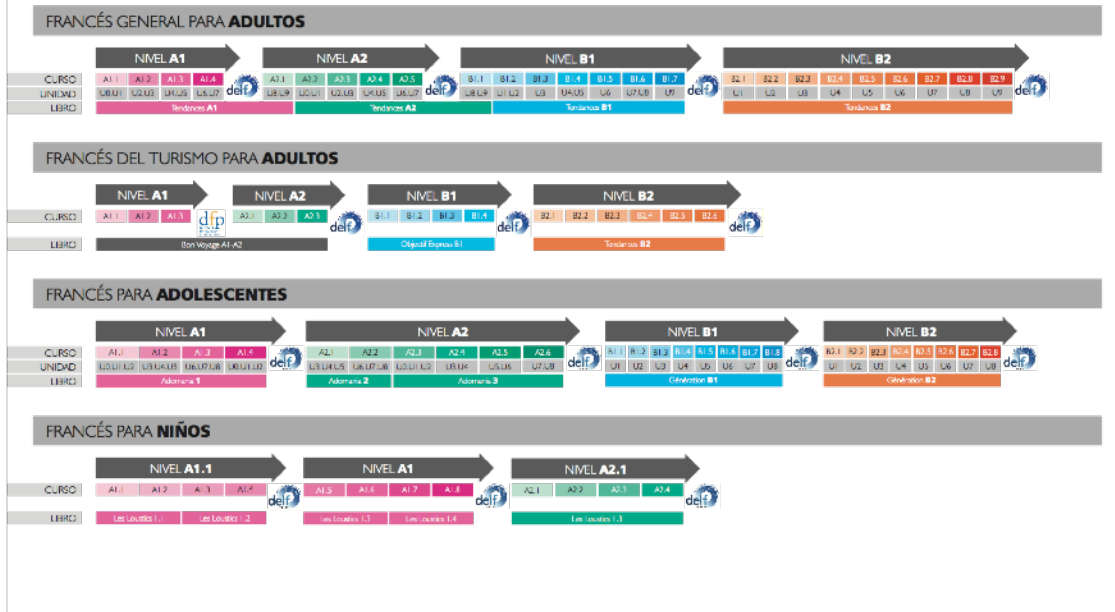


Figure 1 : Découpage des cours de l'Alliance Française de Cusco (Français général pour adultes, Français du tourisme pour adultes, Français pour adolescents et Français pour enfants)

L'AF de Cusco est également centre de passage du Diplôme d'Etudes en Langue Française (désormais DELF), c'est pourquoi l'examen est prévu dans la progression, à l'issue d'un niveau. Chaque sous-niveau mensuel du cours de Français général pour adultes est composé d'un module de 27 heures, soit 1h30 par jour du lundi au vendredi ou 6 heures intensives le samedi. Le cours de Français du tourisme comprend un module de 40 heures par mois, soit 2h par jour du lundi au vendredi. Pour les adolescents, il est proposé 1h20 de cours par jour à partir de 16h du lundi au vendredi. Enfin, le cours pour enfants est composé de deux séances d'1h30 par semaine.

Outre la bibliothèque pédagogique à la disposition des enseignants, l'AF de Cusco a également inauguré le 5 février une nouvelle médiathèque, située au cinquième étage de l'établissement. Celle-ci contient d'autres ressources pédagogiques, des ouvrages de littérature francophone et étrangère, classique et contemporaine - dont certains sont adaptés aux apprenants de FLE -, des livres de littérature jeunesse, des bandes-dessinées, des ordinateurs et un casque de réalité virtuelle. L'institution dispose également d'autres ressources numériques.

### ***3.2.L'utilisation des outils numériques***

Les salles de classe de l'AF de Cusco ne sont pas dotées d'un Tableau Numérique Interactif mais elles présentent chacune un grand écran connecté à un ordinateur, qui permet aux enseignants de présenter des supports numériques en complément du cours. Les professeurs n'ont pas reçu de formation spécifique au sujet des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) mais ils ont été formés au fur et à mesure à l'utilisation de ces outils.

Les apprenants de l'AF de Cusco sont usagers du numérique au quotidien : ils privilégient quasi-exclusivement le smartphone et utilisent très peu l'ordinateur (la plupart d'entre eux n'en possèdent pas à leur domicile). Cet usage se limite plutôt à leur pratique personnelle et n'intervient pas beaucoup dans leur apprentissage du français, si ce n'est pour traduire certains termes lexicaux. L'institution a développé avec l'AF de Lima un projet visant à renforcer la place des TICE dans l'apprentissage. Une plateforme en ligne a ainsi été créée : celle-ci permet aux enseignants de dialoguer avec les apprenants, de partager des contenus de cours, ainsi que des activités complémentaires.

Nous avons exposé le contexte pédagogique général de l'AF de Cusco. Mais aux mois de janvier et février, l'offre de formation est quelque peu différente.

### ***3.3.Le cours d'été***

Les mois de janvier et février correspondent à la période estivale au Pérou. Les écoliers sont en vacances pendant deux mois, c'est pourquoi l'AF de Cusco propose un cours d'été (vacacional en espagnol), à destination des enfants de 4 à 12 ans. Le prix de ce cours est onéreux : il s'élève à 800 soles pour les deux mois<sup>1</sup>.

Pour ce cours estival, l'offre de formation est différente : les enfants sont accueillis du lundi au vendredi de 8h à 13h, non seulement pour des cours de FLE, mais aussi pour des ateliers de musique, de danse, de théâtre, d'activités manuelles ou encore de yoga. Beaucoup d'activités ont lieu en espagnol. Ce vacacional existe depuis trois ans mais la première année, il proposait uniquement des ateliers en espagnol. Le programme des activités a été déterminé en amont par le directeur et la coordinatrice pédagogique, en fonction de l'âge des enfants. Cette année, l'AF de Cusco a ouvert deux groupes d'enfants

---

<sup>1</sup> Rappelons que le salaire péruvien minimum est de 930 soles mensuels

âgés de 4-5 ans, deux autres de 6-7 ans, un groupe de 8-9 ans, et enfin un dernier de 10-12 ans. Au sein de chaque groupe, une assistante maternelle accompagne les enfants lors des déplacements et les surveille pendant les cours et les récréations.

Tranche d'âge	Groupe	Effectif
4-5 ans	A	15
	B	15
6-7 ans	A	15
	B	5
8-9 ans	A	16
10-12 ans	A	12

Figure 2 : Effectifs de chaque groupe du cours d'été de l'année 2020

Pour pouvoir mettre en place ce cours d'été, la direction de l'AF a dû faire appel à des stagiaires. Ainsi, le vacacional est à l'origine de ma commande de stage et des missions qui en découlent.

## **Chapitre 2. Mon intervention au sein de l'Alliance Française de Cusco**

Je suis donc arrivée le 3 janvier 2020 à l'AF de Cusco, dans le but de répondre aux besoins de l'institution concernant son cours d'été. Mon stage a duré au total trois mois, au lieu de quatre, à cause de la crise sanitaire. Il s'articulait autour de deux missions principales : une mission d'enseignement et un projet ingénierique de conception de matériel pédagogique à destination des enfants.

### ***1. La commande de stage***

#### ***1.1. Les besoins de l'institution***

L'AF de Cusco a publié une offre de stage sur des sites à destination des enseignants et futurs enseignants de FLE. L'institution était à la recherche de six stagiaires dans le but d'ouvrir son cours d'été dans les meilleures conditions. La direction recherchait d'une part des étudiants de Master FLE ayant la capacité d'enseigner à des enfants. Elle souhaitait d'autre part que ces personnes puissent proposer du matériel didactique voire un projet pédagogique à destination des jeunes apprenants de la période estivale. En effet, il n'existe pas de progression prédéfinie pour les deux mois que représente le cours d'été ; chaque enseignant est libre de définir les objectifs et le programme du cours. Toutefois, l'institution conserve des attentes vis-à-vis du vacacional : il s'agit pour elle de donner envie aux enfants de continuer à apprendre la langue française, de les « fidéliser ». Ainsi, il est question de mettre en place une pédagogie du « plaisir ».

Au sein de l'établissement, seules trois enseignantes étaient familières des jeunes publics, les autres n'ayant jamais enseigné à ce type d'apprenants. Ainsi, l'arrivée de stagiaires devait permettre de composer une équipe disposée à prendre en charge l'enseignement aux enfants. Ce que nous ne savions pas, avant d'arriver sur les lieux, c'est que l'AF avait prévu de nous faire travailler en binôme avec un enseignant, que celui-ci soit spécialiste ou non de l'enseignement du FLE aux jeunes publics. Cette décision s'expliquait par le fait que, l'année précédente, les stagiaires avaient pris en charge seuls les groupes d'enfants et que certains avaient été découragés, au point d'interrompre leur stage. L'institution souhaitait également favoriser ainsi la mutualisation d'expérience entre stagiaires et enseignants. Ce dispositif nous a permis, en tant que stagiaires, de découvrir le

fonctionnement ainsi que les approches pédagogiques de l'AF de Cusco. De plus, nous avons beaucoup échangé avec les professeurs au sujet de l'enseignement du FLE, bien plus que si nous avions été seuls, ce qui était très intéressant.

### ***1.2. Mes propositions***

Ma candidature a intéressé l'AF de Cusco, d'une part parce que j'étais en deuxième année de Master FLE, d'autre part parce que j'avais déjà travaillé auprès de jeunes enfants âgés de 3 à 6 ans en tant qu'animatrice. L'enseignement et l'animation n'ont bien entendu rien à voir, mais ma connaissance des jeunes enfants devait me permettre d'adapter les approches pédagogiques que j'avais étudiées dans le cadre du Master à ce public. Il s'agissait alors pour moi de négocier avec l'institution, dans le but de mettre en place un projet ingénierique qui convienne à toutes les parties. Au départ, j'ai proposé de manière générale au directeur de l'établissement de concevoir du matériel pédagogique spécialement adressé aux enfants, ce matériel pouvant être réutilisé par l'AF par la suite. Celui-ci m'a alors répondu que ce projet l'intéressait, étant donné qu'il souhaitait « développer ce public » à la suite du cours d'été.

Lorsqu'une autre étudiante de l'Université Grenoble Alpes a été recrutée en tant que stagiaire au sein de la même institution, j'ai pensé qu'il était nécessaire que je précise mon projet ingénierique. C'est alors que m'est venue l'idée d'y inclure la littérature de jeunesse. J'ai fait l'hypothèse, pour ce stage, que celle-ci pouvait représenter une source quasi-intarissable de plaisir pour les enfants, qu'elle offrirait de nombreuses perspectives de prolongement à travers des activités qui ne sont pas directement liées à l'enseignement de la langue. Le projet a été validé par le directeur de l'AF de Cusco.

## ***2. Mission d'enseignement***

Pendant la période estivale, correspondant à mes deux premiers mois de stage, ma mission d'enseignement comprenait 12 heures par semaine auprès d'enfants âgés de 4-5 ans. Au mois de mars, je devais initialement poursuivre cette mission auprès d'apprenants âgés de six à huit ans. Malheureusement, ce cours a été annulé à cause de la crise sanitaire et j'ai enseigné à des adultes et des adolescents. Nous ne détaillerons pas cette mission ici, puisqu'elle n'intervient pas dans ce travail de recherche.

### 2.1. Emploi du temps

Pour le cours d'été de janvier et février, la direction de l'AF m'a attribué un groupe de la tranche d'âge la plus jeune. Il s'agissait d'un groupe d'une dizaine d'apprenants comprenant une légère majorité de garçons. Comme pour les autres groupes, l'emploi du temps avait été défini en amont par l'institution et comprenait douze heures hebdomadaires en ce qui me concernait. Le programme des séances consacrées à l'apprentissage du français dépendait ensuite du choix de chaque enseignante.

HORARIO DE 4 a 5 AÑOS GRUPO "B"						professeur	Eloïse	
Heure	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Stagiaire	Mélanie	chansons
08h00 a 09h00	Recepción					français	4	
09h00 a 09h40	français	français	français	aprestamiento	français	chansons	6	
09h40 a 10h20	cuencuentos	chansons	cuencuentos	chansons	chansons	manualidades	2	heures
10h20 a 11h00	Recreo						12	8
11h00 a 11h40	danza	musique 4-5	Yoga	danza	musique 4-5			
11h40 a 12h20	chansons	manualidades	Yoga	manualidades	aprestamiento			
12h20 a	Salida							

Figure 3 : Emploi du temps du cours d'été du groupe B des 4-5 ans

Sur l'emploi du temps apparaissent en jaune les sessions de cours de 40 minutes dont j'avais la charge en binôme avec une enseignante de l'AF. Celles-ci incluaient l'enseignement du FLE, des temps consacrés aux chansons ou comptines, et d'autres aux activités manuelles ou « manualidades » en espagnol. Ainsi, le temps que nous passions avec les enfants variait d'une journée à l'autre. Notre emploi du temps prévoyait également deux sessions dédiées aux chansons auprès d'un autre groupe de la même tranche d'âge. Les sessions qui apparaissent en d'autres couleurs correspondent aux autres activités que suivaient les enfants. Celles-ci avaient lieu exclusivement en espagnol. Nous remarquons que la proportion d'activités en français et de celles en espagnol est de 50-50.

Lors de la réunion pédagogique précédant l'ouverture du cours d'été, le directeur de l'AF a indiqué qu'il ne souhaitait pas que les sessions de français, de chansons et

d'activités manuelles soient cloisonnées, et qu'il était de la responsabilité des enseignants et des stagiaires de faire le maximum de lien entre les activités dont ils avaient la charge. L'objectif, selon lui, était de poursuivre l'enseignement du FLE et ainsi favoriser son apprentissage lors d'activités qui n'étaient pas strictement linguistiques. Lors des premières semaines de cours, nous avons décidé avec mon binôme de ne pas respecter *stricto sensu* l'emploi du temps et de mettre l'accent sur le français ainsi que les comptines. En effet, nous ne voyions pas l'intérêt de faire des activités manuelles uniquement en espagnol ; celles-ci n'auraient pas présenté d'intérêt pédagogique.

## ***2.2.Répartition des tâches***

L'enseignante avec laquelle j'étais en binôme n'était pas la même au mois de janvier et au mois de février, ce qui a eu des conséquences sur notre répartition des tâches. Au mois de janvier, celle-ci était de nationalité française et spécialiste de la petite enfance mais elle n'avait pas suivi d'études de didactique du FLE. Elle intervenait très majoritairement en classe, alors que nous préparions toujours les cours ensemble. Cela s'expliquait en partie par la modalité de travail qu'elle choisissait, qui consistait à réunir la totalité du groupe-classe sur un tapis près du tableau. Lors des temps consacrés aux comptines, nous étions tout de même toutes deux très impliquées dans le chant. De plus, l'enseignante m'a offert la possibilité de lire des albums et des contes aux enfants, ce qui a eu une importance majeure dans ma recherche.

Au mois de février, le groupe C de la même tranche d'âge a finalement été supprimé en raison d'un nombre insuffisant d'apprenants inscrits. Les enfants, l'enseignante, la stagiaire et l'assistante maternelle de ce groupe ont donc rejoint le mien, d'autant plus que l'enseignante précédente partait en congés. Ce changement a porté au nombre de cinq les adultes présents dans la classe, ce qui a perturbé la perception de l'autorité par les enfants, qui n'étaient qu'une dizaine. L'enseignante était bolivienne et avait suivi des études de FLE en France. Elle se chargeait de l'organisation du cours mais elle variait les modalités de travail et proposait régulièrement des ateliers en petits groupes de 3 ou 4 enfants, ce qui me permettait d'intervenir très souvent en prenant la charge d'un atelier.



### **3. *Projet ingénierique***

Mon projet a été validé par les différentes parties et consistait en la réalisation de ressources pédagogiques à destination des enfants à partir de la littérature jeunesse. Il a donc fallu définir les objectifs du projet, avant de prévoir sa mise en place.

#### **3.1. *Objectifs***

Avant mon départ en stage, lors de la gestation de mon projet, j'ai longuement réfléchi aux apports de la littérature jeunesse en cours de langue. Il est vrai que celle-ci constitue un support très riche pour développer des compétences linguistiques. Mais elle permet surtout de faire entrer la culture étrangère dans la classe.

Lors de mon arrivée à l'Alliance Française de Cusco, le directeur de l'établissement m'a indiqué que les Péruviens lisaient en moyenne 0,8 livre par an et que les parents ne lisaient pas d'histoires à leurs enfants. Néanmoins, la mère d'un apprenant m'a indiqué que des récits étaient lus à l'école, notamment des contes traditionnels des Andes. J'ai émis l'hypothèse que l'imagination pouvait avoir un rôle dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Prenons un exemple : si je souhaite enseigner les couleurs aux jeunes apprenants, je peux tout à fait leur montrer les couleurs et leur faire répéter les termes en français. Ou alors je peux leur raconter l'histoire du *Loup qui voulait changer de couleur* d'Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier, en faisant l'hypothèse que celle-ci peut captiver leur attention, stimuler leur imaginaire, tout en leur permettant de s'approprier les termes de couleurs en français, dans un contexte qui donne du sens et soutient la mémorisation.

Ainsi, les objectifs de ce projet sont multiples : il s'agit, tout d'abord, de faire entrer les apprenants dans la langue étrangère, de leur faire découvrir ses sonorités à travers la lecture d'une histoire. Comme ces enfants connaissent peu la littérature de jeunesse, le deuxième objectif consistera à les introduire à celle-ci ; cette initiation commencera par la découverte des objets-livres. De manière générale, puisque les apprenants seront amenés à écouter un récit, ce travail développera leur écoute et stimulera leur imagination. Enfin, les oeuvres de littérature de jeunesse leur permettront de découvrir la culture étrangère et, à partir de là, d'opérer des liens avec leur propre culture, de trouver peut-être des éléments communs et d'engager ainsi une première réflexion interculturelle.

À l'origine, ce projet devait s'adresser aux apprenants de 6-8 ans, que je devais prendre en charge en mars et avril, mais la crise sanitaire m'a contrainte à prendre une nouvelle orientation de travail. Finalement, le matériel pédagogique s'adressera à des enfants de 4-5 ans, puisque j'ai côtoyé ce public pendant deux mois. Les enseignantes travaillant auprès des enfants au sein de l'établissement m'ont indiqué avoir très peu recours à la littérature de jeunesse, c'est pourquoi elles se sont montrées très intéressées par mon projet.

### ***3.2. Traduction et appropriation***

Avant le début de mon stage, ma réflexion était orientée par plusieurs questionnements : est-il possible de faire entrer des enfants hispanophones dans la langue française à travers la littérature de jeunesse ? Cette démarche a-t-elle des répercussions positives sur le processus d'apprentissage ? Est-elle un bon moyen d'éveil à l'altérité ? Comment procéder à la didactisation d'un texte littéraire ? Lors des premières semaines de stage, j'ai pris le temps d'analyser le terrain. Je donnais alors cours en binôme à des enfants de 4-5 ans et j'ai effectué plusieurs observations. Tout d'abord, les apprenants étaient très enthousiastes à l'idée de découvrir des albums. Lors de la lecture collective, ils étaient très attentifs et réceptifs. Mais l'enseignante traduisait simultanément et intégralement en espagnol les histoires que je lisais en français. Je me suis alors interrogée à ce sujet : la traduction systématique n'était-elle pas un frein à l'entrée des enfants dans la langue française ? En effet, cela ne contribuerait pas à les préparer au plongeon dans l'inconnu que représente le premier contact avec une langue étrangère. Elle pourrait également les empêcher de construire le sens du texte par eux-mêmes et les détourner de l'écoute des sonorités et des mots du français, entravant ainsi son appropriation. Ainsi, mon analyse du terrain a soulevé un problème qui a depuis lors orienté ma réflexion autour de la problématique suivante :

**Comment peut-on stimuler la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par un public d'enfants hispanophones de 4-5 ans, pré-lecteurs et débutants en français, pour favoriser leur entrée dans la langue française ?**

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des stratégies d'étayage, que l'enseignant peut utiliser au cours de la lecture, comme par exemple le recours aux gestes ou aux mimes, qui permettent d'éviter de traduire le texte, tout en rendant possible sa compréhension par les apprenants, et ensuite son appropriation.

Ma méthodologie de travail est celle de la recherche-action : en effet, elle comprend ma participation directe sur le terrain en vue d'une transformation. C'est dans ce cadre que s'inscrit ma démarche ingénierique de création de matériel pédagogique. Celle-ci devait initialement comprendre quatre étapes : l'analyse fine du contexte, la conception de matériel adapté, son exploitation en classe avec le public-cible et son évaluation. Cette démarche s'accompagne d'un recueil de données faisant intervenir la méthode directe participante, pour reprendre la classification de J. Billiez, ainsi que la méthode indirecte à travers un entretien et un questionnaire.

### ***3.3. Recueil de données***

À cause de la crise sanitaire, le matériel conçu ne pourra pas être utilisé et évalué en classe, avec le public-cible. Et il est impossible de prédire à quel moment les cours pour enfants rouvriront et que cette évaluation sera possible. Ainsi, je ne dispose pas de toutes les données que je souhaitais recueillir. Néanmoins, j'ai en ma possession des éléments importants : ma participation directe aux cours dispensés aux enfants de 4-5 ans en janvier et février et toutes les observations qui en découlent, ainsi qu'un entretien semi-directif mené auprès de l'enseignante que j'accompagnais au mois de février. Cet entretien m'a permis de connaître ses représentations quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. Je n'ai malheureusement pas pu faire de même au mois de janvier avec l'enseignante avec laquelle je travaillais. Il était également très difficile de planifier un entretien par téléphone suite à mon rapatriement, à cause du décalage horaire et de la charge de travail de l'enseignante. Mais j'ai eu la possibilité de lui envoyer un questionnaire, auquel elle a répondu à l'oral ; j'ai ensuite moi-même transcrit ses réponses. Ayant gardé de bons contacts avec l'équipe pédagogique, j'ai soumis mon matériel pédagogique à ces deux enseignantes, dans le but d'obtenir malgré tout une évaluation de celui-ci dans le cadre de ce travail de recherche.

Ainsi, mon intervention au sein de l'AF de Cusco comprenait deux missions principales : une mission d'enseignement auprès d'enfants âgés de 4-5 ans et une mission d'ingénierie pédagogique, qui consistait en la conception de matériel pédagogique à partir de la littérature de jeunesse. La traduction systématique opérée par l'enseignante pendant le cours d'été m'a amenée à m'interroger sur les moyens permettant de stimuler la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par les jeunes apprenants, de façon à favoriser leur entrée dans la langue française. Avant d'effectuer des propositions pédagogiques qui répondent à cette question, il est nécessaire d'étudier des notions théoriques.

## **Partie 2**

-

## **Cadrage théorique**

## **La littérature de jeunesse dans l'enseignement précoce d'une langue étrangère**

Mon terrain de stage m'a donc confrontée au problème suivant : comment peut-on stimuler la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par un public d'enfants hispanophones de 4-5 ans, pré-lecteurs et débutants en français, pour favoriser leur entrée dans la langue française ? Plusieurs questions plus précises et plus concrètes découlent de ce problème initial.

Tout d'abord, puisqu'il s'agit d'enfants de 4-5 ans, nous devons nous concentrer sur leurs spécificités cognitives. Quelles sont leurs compétences langagières et leurs stratégies d'apprentissage dans leur langue d'origine ? Et que représente alors pour eux le contact avec une langue étrangère ? Que peuvent-ils réaliser dans cette langue ?

Ensuite, s'il ne s'agit pas de faire apprendre la langue française mais de permettre à ces enfants d'entrer dans cette langue, de les éveiller à celle-ci, qu'est-ce que cela implique ? Est-ce qu'il s'agit uniquement de sensibiliser en excluant tout apprentissage langagier explicite ?

Enfin, j'ai choisi de m'appuyer sur la littérature de jeunesse. Quelles sont les caractéristiques de cette littérature eu égard à la littérature générale ? Et comment celle-ci peut-elle favoriser l'entrée dans la langue ? Que signifient la compréhension et l'appropriation d'un texte et quelles sont les stratégies pour les favoriser ?

Dans cette deuxième partie, il s'agira de traiter ces questions en analysant des notions théoriques issues de la didactique des langues. Ainsi, nous étudierons les spécificités de l'enseignement d'une langue étrangère à de très jeunes apprenants, avant de nous intéresser à la littérature jeunesse, à ses caractéristiques et à son usage en Français Langue Maternelle (désormais FLM) et en FLE, et enfin nous nous interrogerons sur les moyens permettant de favoriser la compréhension et l'appropriation d'un texte.

## **Chapitre 4. L'enseignement d'une langue étrangère à des enfants pré-lecteurs**

Les enfants âgés de 4-5 ans ont des caractéristiques cognitives particulières, que l'enseignant de FLE doit prendre en compte avant de proposer une activité pédagogique, d'autant que ces caractéristiques impliquent des enjeux spécifiques pour l'enseignement d'une langue étrangère.

### ***1. Les spécificités du public***

Les jeunes enfants n'ont pas encore achevé leur acquisition langagière dans leur langue d'origine. De plus, même s'ils ne savent pas encore lire, ils peuvent côtoyer la langue écrite au quotidien, ce qui peut laisser supposer qu'ils entretiennent une certaine familiarité avec celle-ci. Il s'agit donc de savoir précisément où ils se situent dans leur acquisition du langage, de façon à déterminer ce qu'il est possible d'envisager dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

#### ***1.1. Acquisitions en langue d'origine***

L'acquisition du langage a fait l'objet de nombreuses recherches depuis les années 1970 : tout d'abord, l'approche béhavioriste développée par B.F. Skinner a stipulé que celle-ci avait lieu par « imitation et reproduction de modèles » (cité par Vanthier, 2009 : 33). Selon N. Chomsky, il s'agissait plutôt d'un processus inné respectant une chronologie constante (cité par Vanthier, 2009 : 33). J. Bruner a quant à lui développé une « position interactionniste », que nous retiendrons ici, en s'appuyant sur les travaux de L.S. Vigotsky, selon lesquels « le langage est un outil social de communication qui sert à l'établissement des relations entre les individus » (cité par Vanthier, 2009 : 33). Dans cette approche, l'enfant acquiert le langage grâce aux interactions qu'il entretient avec son entourage lors de situations de communication (*ibid.*).

Il existe dans le développement de l'enfant deux périodes dans l'acquisition du langage oral : la période pré-linguistique, qui précède l'apparition des premiers mots à 12-18 mois, et la période linguistique (Delahaie, 2009 : 19-20). Durant la période pré-linguistique, même si l'enfant n'utilise pas de mots, il interagit avec son entourage et use de « vocalises » et de « babils » (Vanthier, 2009 : 34). Après l'âge d'un an, il gagne petit à petit ses cinquante premiers mots puis les suivants de façon beaucoup plus rapide (*ibid.*). À

ce moment-là, il met en mots ce qu'il voit, ce qui appartient à son environnement immédiat, c'est pourquoi on parle de « langage d'action » (*ibid.*). L'enfant utilise alors de nombreux déictiques, indissociables du contexte de la situation de communication, comme par exemple les pronoms personnels des première et deuxième personnes du singulier ou encore des pronoms démonstratifs (*ibid.* : 34-35). C'est à partir de l'âge de quatre ans que l'enfant accède au « langage d'évocation » et qu'il commence à faire référence à des éléments extérieurs au contexte (*ibid.* : 35). Le rôle de l'adulte est alors primordial car l'enfant a besoin de son étayage pour enrichir son lexique et savoir l'utiliser, pour « ordonner les événements dans le temps et dans l'espace » et pour produire des énoncés structurés (*ibid.*). Cet apprentissage est également favorisé par la lecture de contes ou d'histoires (*ibid.* : 36).

Selon M. Delahaie, la réception de la langue s'effectue à partir de l'âge de 4-5 ans selon une « modalité narrative » grâce à la lecture de récits par les adultes, dans le cercle familial et à l'école ; celle-ci « implique de la part de l'enfant la prise en compte de la successivité temporelle des événements et des relations causales qui les lient » (2009 : 26). Nous avons vu que les parents des jeunes apprenants péruviens ne leur lisaient pas d'histoires. Néanmoins, de nombreux contes sont lus à l'école. Nous pouvons donc supposer que ces enfants comprennent également leur langue maternelle selon la modalité narrative. Cet aspect est très important dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants comprendront davantage un récit en langue étrangère s'ils possèdent déjà cette capacité cognitive dans leur propre langue.

M. Delahaie s'intéresse à des enfants francophones et indique qu'ils possèdent en moyenne un répertoire de 1500 mots à l'âge de 4-5 ans, alors que celui-ci était composé de 200 mots à 2 ans (2009 : 25). D'un point de vue grammatical, ils peuvent construire des phrases de type « sujet-verbe-complément / adjectif » (*ibid.*). Nous supposons qu'il en va de même pour nos jeunes apprenants hispanophones, puisque nous retrouvons cette structure grammaticale en espagnol, ainsi que j'ai pu l'observer en classe. H. Vanthier ajoute à cela que l'enfant de quatre ans commence à conjuguer et à utiliser des « catégories syntaxiques » comme les déterminants, qu'il forme des phrases d'au moins six mots et qu'il exprime ses émotions grâce à un lexique adéquat (2009 : 37). L'enfant de cinq ans pose quant à lui beaucoup de questions, invente des histoires, utilise correctement le genre



et le nombre, et manipule la langue de façon ludique, à travers des comptines par exemple (*ibid.*). De nouveau, nous ferons l'hypothèse que les enfants de l'AF de Cusco partageront ces caractéristiques en espagnol puisque j'ai pu les relever lors du cours d'été.

À l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants ne maîtrisent pas encore le « langage d'évocation » : en effet, comme l'indique H. Vanthier, un élève de six ans peut avoir du mal à invoquer un événement inconnu de son destinataire (2009 : 36). C'est également à cet âge que les enfants témoignent explicitement de capacités pragmatiques, c'est-à-dire qu'ils envisagent les règles socio-culturelles qui accompagnent la production d'un énoncé adapté au contexte (Delahaie, 2009 : 26). Ils peuvent à ce moment-là percevoir les représentations de celui qui parle, et s'y adapter en conséquence (*ibid.*). Prenons un exemple : si l'enfant dit « Je veux un jouet » en utilisant un ton impératif, il aura moins de chances de l'obtenir que s'il emploie les formules de politesse et les intonations appropriées (*ibid.*). À l'âge de 4-5 ans, ces capacités sont tout de même présentes à l'état latent (*ibid.*). Cela signifie qu'ils commencent à saisir les règles socio-culturelles qui accompagnent la parole et qu'ils pourront ainsi, lors de la lecture d'un album en langue étrangère, être réceptifs à un énoncé, même s'ils n'en comprennent pas chaque terme, en s'appuyant sur le contexte et sur les schémas intonatifs.

Outre ces compétences en matière d'acquisition langagière, l'enfant présente également des capacités en matière de « motricité fine et globale » et de « sociabilité » ; à l'âge de 4-5 ans, un enfant peut par exemple dessiner « une croix, un carré, un triangle, un bonhomme » (Delahaie, 2009 : 19). Cette capacité peut permettre de restituer une histoire, même de façon rudimentaire, après la lecture, par le dessin. De plus, l'enfant, à cet âge, « se met à la place de l'autre » et « s'identifie aux "héros et héroïnes" » (*ibid.*). Cela signifie qu'il peut, lors de la lecture d'un album de jeunesse, s'identifier à des personnages et exprimer son ressenti face à ces derniers et face aux événements de l'histoire.

Ainsi, les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco commencent à accéder au « langage d'évocation » et disposent de compétences lexicales, grammaticales et pragmatiques dans leur langue d'origine. Néanmoins, ils ne côtoient, depuis leur naissance, qu'une seule culture. Quel sera alors leur rapport à une langue et une culture étrangères ? Et comment se

déroulera l'acquisition de cette langue ? C'est ce qu'il convient d'analyser à présent en étudiant notamment le concept de « période critique ».

### ***1.2.Acquisition d'une langue étrangère***

Comme l'explique H. Vanthier, l'enfant qui découvre une langue étrangère s'est déjà construit, lors de l'acquisition de sa langue d'origine, une « représentation du fonctionnement possible de la langue » (2009 : 22). L'autrice cite comme exemple le genre des noms en allemand (*ibid.*). Si l'on prend le cas de l'espagnol, il existe également des noms qui n'admettent pas le même genre qu'en français, comme par exemple « el tomate » qui est masculin, alors que « la tomate » est féminin. Pour l'enfant hispanophone, le genre de « tomate » est alors nécessairement masculin. Lorsqu'il sera confronté à la langue étrangère, celui-ci devra donc apprendre à déconstruire cette évidence et à prendre en compte la relativité de la langue (*ibid.* : 23).

À ces conceptions liées à la langue s'ajoute la « représentation du monde, des autres cultures et des autres langues » que l'enfant a développée au sein de son « environnement familial, social et culturel » (Vanthier, 2009 : 23). H. Vanthier explique qu'un enfant qui a grandi dans un milieu défavorisé n'aura pas la même « ouverture aux langues » que celui qui est issu du « cadre international » (*ibid.*). Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les apprenants de 4-5 ans inscrits au cours d'été de l'AF de Cusco sont tous issus de la classe sociale élevée, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils soient exposés à des langues étrangères et qu'ils désirent spontanément en apprendre une. Pour que cet apprentissage puisse avoir lieu, il revient à l'enseignant de lui donner du sens en expliquant à chaque enfant en quoi il lui sera bénéfique (*ibid.*). Pour cela, il n'est pas envisageable, avec de très jeunes apprenants, de donner une justification explicite. Néanmoins, il est possible de leur faire découvrir la pluralité des langues du monde, et ainsi de leur donner envie d'apprendre une nouvelle langue.

Comment se déroule ensuite l'acquisition de la langue étrangère ? E. Lenneberg, en 1967, stipulait qu'il existait une « période critique » pour l'acquisition du langage, entre la naissance et l'adolescence (cité par Granfeldt, 2016 : § 3). À l'issue de cette période, l'acquisition d'une langue nécessiterait des efforts conscients (Lenneberg, 1967, cité par Granfeldt, 2016 : § 3). Selon H. Silva, l'existence de cette « période critique » n'est pas

totallement prouvée ; néanmoins, il est certain que l'acquisition d'une langue ne se déroule pas de la même manière chez l'enfant et chez l'adulte (2003 : 1). Selon M. Allès-Jardel, de nombreux travaux montrent que l'enfant, lors de ses premières années de vie, dispose d'une « plasticité cérébrale », et par conséquent d'une « “disposition naturelle” pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément » (cité par Silva, 2003 : 2). Dans le domaine de la phonologie, selon les travaux de N.S. Troubetskoy repris par P. Guberina, l'enfant âgé de moins de 6 ans, dont le cerveau est encore en développement, montre une meilleure compréhension et une meilleure prononciation dans la langue étrangère, notamment parce que le « filtre phonétique » de sa langue d'origine n'interfère pas dans son écoute (cité par Cuq & Gruca, 2017 : 316). Cependant, les chercheurs ne sont pas d'accord à ce sujet, puisque certains indiquent que les enfants de cinq ans sont déjà très influencés par les sons de leur langue d'origine, et que d'autres estiment que ce n'est pas le cas jusqu'à l'âge de dix ans (Vanthier, 2009 : 40).

Ainsi donc, s'ils trouvent du sens, avec l'aide de l'enseignant, à l'apprentissage d'une langue nouvelle, alors les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco seront en bonne posture pour apprendre le français, une langue totalement étrangère pour eux, même si celle-ci est une langue proche de l'espagnol, nous y reviendrons. Néanmoins, il s'agit d'enfants « pré-lecteurs », autrement dit qui ne savent pas encore lire, mais qui ont tout de même un rapport à l'écrit. C'est ce rapport qu'il convient de questionner à présent.

### ***1.3. Le rapport à l'écrit***

Comme l'indique C. Frier, les temps consacrés à la lecture de récits à l'enfant participent de l'« acculturation à l'écrit » de ce dernier (2016 : 47). En quoi consiste cette acculturation ? Tout d'abord, la notion d'« acculturation » désigne le « processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe et l'adaptation d'un individu ou d'un groupe à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (*ibid.* : 30). Ainsi, l'« acculturation à l'écrit » représente le procédé selon lequel l'enfant découvre « le monde de l'écrit dans son ensemble : ses codes, mais aussi ses usages » (*ibid.*). Comme l'indique H. Vanthier, la « culture écrite » regroupe des « objets » et des « pratiques » : en effet, l'action de lire présente un objectif qui peut être par exemple « s'informer » ou « se

divertir » ; de même, elle implique un support, comme par exemple un livre ou un journal (2009 : 50). Ainsi, l'« acculturation à l'écrit » désigne la familiarisation du jeune enfant avec tous ces éléments appartenant à la « culture écrite ». Comme l'indique C. Frier, l'enfant ne peut réaliser ce processus tout seul, il a besoin d'un adulte médiateur, notamment l'enseignant (2016 : 31). Dans le cas des jeunes apprenants de l'AF de Cusco, l'acculturation à l'écrit est enclenchée, puisque des histoires sont lues à l'école par l'enseignant, en espagnol. Nous avons mentionné dans la première partie que certains apprenants avaient pour langue d'origine le quechua, qui est une langue de tradition orale. Si c'est le cas pour certains enfants - sachant qu'ils s'exprimaient tous en espagnol -, dans tous les cas, les jeunes apprenants sont tous scolarisés en espagnol. La découverte d'un album de jeunesse en classe de FLE participera également de l'« acculturation à l'écrit » de ces jeunes enfants.

E. Riquois reprend le modèle de l'apprentissage de la lecture proposé par U. Frith en 1985, qui présente trois stades : « logographique », « alphabétique » et « orthographique » (2019 : 49). C'est le premier stade, logographique, qui nous intéresse ici dans le cadre de l'entrée dans l'écrit. En effet, cette étape consiste à « distinguer des unités graphiques qui font sens pour celui qui les identifie » (*ibid.*). Cela signifie que l'enfant peut reconnaître des lettres, celles de son prénom par exemple, sans les identifier comme des lettres mais plutôt comme un dessin (*ibid.*). Les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco peuvent tous écrire leur prénom, parfois en se trompant dans la graphie de certaines lettres, mais nous pouvons supposer qu'ils ont atteint le stade logographique en espagnol, en tout cas en ce qui concerne leur prénom, qu'ils peuvent reconnaître en tant qu'entité.

En somme, les enfants de 4-5 ans ont acquis un certain bagage langagier dans leur langue maternelle, ils disposent d'une « plasticité cérébrale » leur permettant d'apprendre une langue étrangère et ils sont « pré-lecteurs », dans le sens où, même s'ils ne peuvent pas lire à proprement parler, ils ont commencé leur « acculturation à l'écrit ». Qu'impliquent ces spécificités sur le cours de FLE ? Est-il pertinent d'inclure des apprentissages langagiers ? Ou faut-il en priorité proposer un éveil à la langue étrangère ?

## **2. Enjeux de l'enseignement du FLE à ce public**

La recherche en matière d'enseignement des langues aux enfants se partage en deux courants : l'éveil aux langues, d'une part, courant développé en premier lieu en Grande-Bretagne puis repris en France par M. Candelier et L. Dabène, ainsi que l'enseignement précoce des langues, d'autre part, exposé notamment dans les travaux de B. Mallet et H. Vanthier (Cuq & Gruca, 2017 : 315-316). Dans cette section, nous présenterons ces deux courants et nous réfléchirons aux enjeux qu'ils mettent en perspective dans le cadre de ce travail de recherche.

### **2.1. L'éveil aux langues**

L'enfant qui découvre une langue étrangère l'aborde avec ses propres représentations du monde et de la langue. L'objectif principal de l'éveil aux langues est justement d'amener l'enfant à se décentrer par rapport à sa propre langue et sa propre culture, dans une perspective plurilingue ; il n'est pas question pour le jeune apprenant de commencer des apprentissages langagiers à proprement parler mais plutôt de découvrir de nombreuses langues - à l'oral comme à l'écrit - et de les comparer à sa langue d'origine (Cuq & Gruca, 2017 : 319-320). Les langues approchées ne sont pas nécessairement des langues enseignées au sein de l'institution qui propose l'éveil aux langues (De Pietro, 2003 : 167). Elles présentent différents statuts : en effet, les langues qui n'ont pas de statut officiel trouvent tout autant leur place que les autres (*ibid.*). Il peut même s'agir de variétés régionales d'une langue (*ibid.*). Selon H. Vanthier, l'intérêt de l'enfant pour l'apprentissage du FLE ne s'éveillera qu'à la condition qu'il prenne conscience de la grande variété des langues dans le monde (2009 : 43). L'éveil aux langues favorise justement cette prise de conscience en ouvrant le jeune apprenant sur le monde et sur les autres langues. Les activités mises en place présentent ainsi des effets bénéfiques sur la « motivation à apprendre des langues » (De Pietro, 2003 : 167). Elles encouragent une attitude bienveillante de la part des enfants vis-à-vis des autres cultures, tout en laissant la place aux émotions des jeunes apprenants (Cuq & Gruca, 2017 : 320).

Par ailleurs, les activités d'éveil aux langues développent à la fois des « apprentissages métalangagiers » et des savoirs « transversaux » (De Pietro, 2003 : 167). En ce qui concerne ces derniers, l'enfant acquiert des savoir-faire, comme la

« discrimination auditive et visuelle » ou encore les « capacités de comparaison et d'analyse », qui lui seront utiles pour d'autres apprentissages, même en langue d'origine (*ibid.*). De plus, comme l'indique L. Dabène, les activités d'éveil aux langues font émerger la conscience métalinguistique de l'enfant et lui font découvrir le caractère arbitraire des langues et des cultures (citée par Cuq & Gruca, 2017 : 320). Par exemple, l'activité « Fruits et légumes en tous genres », conçue par C. De Goumoëns au sein du projet EOLE, propose aux enfants de découvrir plusieurs noms en différentes langues romanes et de les classer en fonction de leur genre ; le but étant de faire prendre conscience aux élèves de l'arbitraire du genre, que nous évoquions ci-dessus (De Pietro, 2003 : 170-171). Tout le travail métalinguistique offert par l'éveil aux langues permet à l'élève d'envisager la langue en tant qu' « objet d'étude, de réflexion, d'observation », ce qui ne va pas de soi pour l'enfant (*ibid.* : 167-168). Selon H. Vanthier, cette capacité est primordiale pour réussir l'entrée dans l'écrit : en effet, l'enfant se retrouve alors face à une forme objectivée et réfléchie du langage, et non plus face à une pratique orale et non réfléchie de celui-ci (2009 : 45). Il faut donc qu'il y soit disposé et l'éveil aux langues permet cette préparation, même si l'objectif principal de ce courant consiste à permettre aux enfants de se décentrer par rapport à leur langue et leur culture.

Le travail autour de l'album de jeunesse pourra favoriser ce décentrement culturel : en effet, les enfants de l'AF de Cusco expérimenteront ainsi les sonorités et le rythme de la langue française, ils seront confrontés à une autre culture que la leur et engageront ainsi une toute première réflexion linguistique et interculturelle. Si le but n'est pas de mettre en place des activités d'éveil aux langues à proprement parler, puisqu'il s'agit avant tout d'une initiation au français, il est possible de s'inspirer de cette approche.

## ***2.2.L'enseignement précoce***

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'enfant de 4-5 ans présente un bagage langagier dans sa langue d'origine et une « plasticité cérébrale » qui lui permet d'en apprendre de nouvelles. Est-ce que cela signifie pour autant que l'enseignant doit lui proposer des apprentissages langagiers, grammaticaux et lexicaux ? Et si oui, doit-il

procéder de la même manière que pour les adultes ? Quelles sont alors les stratégies d'apprentissage des enfants ?

Contrairement aux adultes, les enfants n'ont pas besoin de communiquer en français de façon urgente, il faut plutôt leur donner les « bases des futurs apprentissages communicatifs oraux et écrits », ce qui implique tout de même des apprentissages lexicaux et grammaticaux (Vanthier, 2009 : 44). Pour ce travail, les modalités sont spécifiques au public : comme l'explique H. Vanthier, l'apprentissage chez l'enfant ne requiert pas uniquement une dimension cognitive mais également des composantes perceptive et affective (2009 : 46). Ainsi, il est essentiel d'impliquer tout le corps et les émotions du jeune apprenant dans les activités proposées (*ibid.*). Pour engager le corps, il est intéressant de mettre en place une « approche plurisensorielle », parce que celle-ci mobilise les cinq sens (*ibid.* : 46-47). Il est alors possible de proposer des activités permettant à la fois les « apprentissages langagiers » et les « apprentissages expérientiels », comme par exemple « toucher », « sentir », « mimer » ou encore « dessiner » (*ibid.* : 47). L'enfant manipule ainsi des objets et expérimente par lui-même, ce qui favorise son apprentissage de la langue.

Mais comment pouvons-nous procéder concrètement pour mener un apprentissage du lexique et de la morphosyntaxe ? Comme l'indique H. Vanthier, celui-ci ne peut s'effectuer sous la forme de listes de vocabulaire ou d'exercices de grammaire dénués de contexte (2009 : 47). Il faut donc que l'enfant puisse s'engager activement et concrètement dans la langue. C'est à cette fin que B. Mallet a proposé un modèle qui accorde une place importante au jeu et qui présente un caractère fictionnel : il s'agit d'élaborer avec les enfants un espace fictionnel de jeu qui leur permette de s'engager émotionnellement (Cuq & Gruca, 2017 : 318). Ce modèle prend en compte les caractéristiques discursives du langage enfantin et met en avant les récits qui stimulent l'imaginaire des jeunes apprenants (*ibid.*). Il valorise également le passage par des activités non linguistiques comme le dessin (*ibid.*). Prenons un exemple : si l'enseignant souhaite effectuer un travail sur le lexique des animaux, il pourra, dans le cadre de ce modèle, créer avec les apprenants une histoire faisant intervenir plusieurs personnages d'animaux, en demandant à chaque fois aux enfants ce qu'ils ressentent face à l'arrivée d'un nouveau protagoniste.

Dans le cadre de ce projet, il sera intéressant de s'appuyer sur ce lien entre fiction et émotion. Seulement, il ne s'agira pas de créer de toutes pièces un espace fictionnel mais plutôt d'utiliser des fictions déjà existantes, des récits en langue française. Cette approche émotionnelle permettra aux enfants de gagner en confiance et, dans un second temps, de leur faire produire des énoncés simples, qu'ils auront déjà rencontrés dans la fiction.

Ainsi, l'objectif principal de ce projet est la sensibilisation à la langue française, et par extension à l'altérité, par une approche émotionnelle et plurisensorielle des albums de jeunesse. Cette approche peut permettre ensuite d'enseigner certaines structures linguistiques simples, mais ce n'est pas là son objectif premier. Pour mener à bien ce projet, il convient à présent d'étudier précisément le support choisi, à savoir la littérature de jeunesse.



## **Chapitre 5. Aborder la littérature de jeunesse en FLE**

Dans le cadre de cette recherche, il est question de faire découvrir la littérature de jeunesse à des enfants pré-lecteurs de l'AF de Cusco. Quelles sont les caractéristiques de cette littérature et de l'album de jeunesse plus particulièrement ? Et comment aborder un tel support, dans le but de permettre son appropriation ? Ce domaine a été beaucoup plus étudié en FLM qu'en FLE. Nous pouvons tout de même présenter des éléments qui seront essentiels dans ce travail. Tout d'abord, nous étudierons les caractéristiques de la littérature de jeunesse, puis nous nous intéresserons aux apports de ce support en classe de FLE, et enfin nous examinerons les questions didactiques qui en émergent.

### ***1. Caractéristiques de la littérature de jeunesse***

Que signifie exactement la notion de « littérature de jeunesse » ? Nous pouvons penser, en premier lieu, que celle-ci se distingue de la littérature générale essentiellement par le public visé, à savoir la « jeunesse », autrement dit les enfants et les adolescents. Mais la littérature de jeunesse est un objet bien plus complexe à définir, qui se différencie du reste de la littérature par bien d'autres aspects, qu'il convient de mettre en lumière à présent.

#### ***1.1. Définition et statut***

Comme le souligne N. Prince, il est difficile de donner une définition générique de la littérature de jeunesse (2010 : 9-26). Tout d'abord, la littérature de jeunesse se démarque des autres écrits littéraires par le fait qu'elle comporte dans son nom même un certain public qu'elle vise (*ibid.* : 11). Ainsi, les enfants et les adolescents semblent être les destinataires principaux de cette littérature, ce qui représente déjà une grande variété de lecteurs présentant des attentes bien différentes (*ibid.* : 13). Cette diversité entraîne une autre qui concerne le corpus : en effet, la littérature de jeunesse comprend aussi bien des albums, des bandes dessinées que des romans, c'est pourquoi N. Prince évoque davantage « des littératures de jeunesse » au pluriel (*ibid.* : 14).

Au sein du public visé, certains enfants ne savent pas encore lire, et pourtant certaines oeuvres leur sont adressées (Prince, 2010 : 15). Il existe donc un « double destinataire » : l'enfant, d'une part, mais aussi l'adulte - parent, enseignant ou bibliothécaire - qui va choisir et lire l'oeuvre (*ibid.*). De cette caractéristique en découle

une autre : les illustrations, emblématiques de la littérature de jeunesse, peuvent occuper une place très importante, certaines oeuvres ne présentant pas de texte ou très peu (*ibid.* : 20). Il existe même des ouvrages qui constituent davantage des supports que l'enfant est amené à manipuler plutôt que des livres destinés à être lus (*ibid.* : 21-22). Ainsi, la littérature de jeunesse est un objet hétérogène qui présente une grande variété d'oeuvres, parfois sans texte, et qui admet plusieurs destinataires. Dans le cadre de ce travail, nous nous focaliserons sur un support particulier au sein de cette littérature, à savoir l'album de jeunesse, dont nous analyserons les caractéristiques dans cette section.

Mais avant cela, il est nécessaire de s'interroger sur le statut de la littérature de jeunesse, dans le but de savoir si celui-ci peut représenter un obstacle pour les enseignants. Si la littérature générale présente un « caractère "sacralisé" » qui peut dissuader certains enseignants de l'aborder en cours de FLE ou les contraindre à un « respect exagéré » (Defays *et al.*, 2014 : 28), existe-t-il des obstacles spécifiques à la littérature de jeunesse, et si oui lesquels ? S'agit-il d'un obstacle inverse, non pas une sacralisation, mais un désintérêt ? M. Bernanoce explique que la naissance de la littérature de jeunesse a constitué un paradoxe lors de son apparition au XVIII<sup>ème</sup> siècle : en effet, il s'agissait alors d'accorder une place à l'enfant, tout en l'excluant de la littérature destinée aux adultes (2006 : 11). Au départ, la littérature de jeunesse se situait donc en marge de la littérature générale. Selon P. Lidsky, cela a longtemps été le cas et la littérature de jeunesse a même été considérée par la critique comme une « sous-littérature ou une littérature mineure et insignifiante » (1976 : 9). N. Prince fait le même constat, en regrettant un manque de reconnaissance du milieu académique (2010 : 23).

Dans le cadre de ce travail de recherche, il sera primordial de s'intéresser dans la partie suivante aux représentations des enseignants de l'AF de Cusco sur la littérature de jeunesse. Ces derniers éprouvent-ils des réticences à l'idée de l'aborder en classe ? Si oui, est-ce à cause du caractère « sacralisé » de la littérature en général ? Ou est-ce à cause d'un manque de connaissance de la littérature de jeunesse, dû au fait que celle-ci a longtemps été ignorée ? Le travail d'ingénierie pédagogique devra alors prendre en compte d'éventuelles réticences des enseignants, en mettant en exergue les apports d'une telle approche en classe de FLE. Si la littérature de jeunesse a longtemps été ignorée voire

méprisée, cela s'explique également par la langue utilisée, qui est nécessairement différente de celle que l'on trouve dans la littérature générale.

### ***1.2. La langue utilisée***

En 1905, B. Croce estimait que la littérature destinée aux enfants n'était pas véritablement un art à cause de sa pauvreté esthétique (cité par Prince, 2010 : 24). Il est vrai que la langue utilisée est nécessairement adaptée au public, et donc simplifiée (Prince, 2010 : 24). Cette simplification s'accompagne d'une volonté didactique ; en effet, les oeuvres de littérature jeunesse sont souvent porteuses de messages (*ibid.* : 25). Cependant, comme le souligne N. Prince, la personne qui éprouve du plaisir à lire et celle qui juge de la qualité de l'oeuvre ne sont pas les mêmes (*ibid.* : 26). En effet, c'est bien l'adulte qui est à l'origine des critiques envers la littérature jeunesse, d'où l'importance de s'intéresser aux représentations des enseignants de l'AF de Cusco.

Cette simplification se retrouve également dans l'oralité que l'on retrouve souvent dans le texte de littérature de jeunesse. Comme l'explique N. Prince, le texte pour les enfants ne comporte pas de longues phrases, il se limite à des « unités de souffle » ; il s'agit d'un « texte qui ne vit que le temps de l'expiration du lecteur et qui s'inscrit dans la respiration du médiateur » (2010 : 155). L'autrice ajoute que l'oralité se situe également dans le rythme chanté, proche de celui des comptines (*ibid.*). Cet aspect est très important en cours de FLE avec des enfants. En effet, les jeunes apprenants pourront plus aisément s'approprier un texte présentant de courtes unités, en particulier si celles-ci présentent un rythme chanté. Enfin, l'oralité est liée à la narration : le texte lu est ensuite repris par l'enfant, qui le raconte de nouveau, à l'oral, ce qui implique une histoire simple et captivante (*ibid.* : 156). Les oeuvres de littérature jeunesse reprennent souvent le schéma quinaire en cinq étapes mis en lumière par P. Larivaille - situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution et situation finale - parfois jusqu'à la simplification extrême (*ibid.* : 154-155). Cette caractéristique concernant la trame est également très importante en classe de FLE, puisqu'elle facilitera la compréhension du texte, et ensuite son appropriation.

Parmi la grande variété d'oeuvres que comprend la littérature de jeunesse, il existe des différences quant à la langue utilisée. Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux

albums de jeunesse, l'on trouve des textes qui emploient une langue courante, alors que d'autres usent d'une langue littéraire et s'apparentent en cela au conte (Lidsky, 1976 : 17). Est-ce que cela signifie que l'enseignant de FLE qui choisit un support pour sa classe doit nécessairement opter pour un album dont le texte est très accessible, en particulier si son objectif principal est d'éveiller les jeunes apprenants à la langue ? Pas nécessairement, puisque, comme le remarque H. Vanthier : « Même s'ils ne les comprennent pas toujours, les enfants savent goûter la musique des mots, leur étrangeté ou leur mystère » (2009 : 63). Les jeunes apprenants peuvent donc entrer dans la langue étrangère par l'aspect esthétique et musical du lexique, même s'ils ne comprennent pas les termes. La compréhension peut, quant à elle, être facilitée par un autre aspect esthétique, à savoir le lien entre texte et image, qu'il convient d'analyser à présent, à travers la notion d' « iconotexte ».

### ***1.3.L'iconotexte***

Le terme « iconotexte » a été introduit par M. Nerlich en 1990 pour désigner une oeuvre qui articule texte et image selon des modalités spécifiques (cité par Maizonniaux, 2015 : § 9). À la suite de M. Nerlich, A. Montandon complète cette définition la même année : « [L']iconotexte est un 'genre' poétique qui joue de l'écart, de l'écho et du contrepoint entre le verbe et l'image » (cité par Côté, 2003 : 54). Ainsi, l'album de jeunesse peut être qualifié d' « iconotexte », dans le sens où il allie bien texte et image.

Si les deux éléments fonctionnent en écho, alors l'image peut constituer une aide importante d'accès au sens, rendant ainsi l'utilisation de cet « iconotexte » très intéressante en classe de langue. Mais l'usage de ce support en cours de FLE ne se réduit pas aux albums présentant une complémentarité entre le texte et l'image. En effet, M. Letourneux indique en 2009 que « non seulement l'album pour la jeunesse associe deux langages indépendants, mais en les faisant dialoguer, il en fonde un troisième, hybride, jouant sur les possibilités offertes par leur combinaison », ajoutant qu'il est intéressant de jouer sur la distance entre les deux éléments (cité par Maizonniaux, 2015 : § 9). Il existe quatre liens possibles entre le texte et l'image au sein de l'album de jeunesse : nous l'avons vu, les deux éléments peuvent être redondants, mais ils peuvent aussi fonctionner de manière complémentaire - dans ce cas, le lecteur doit prêter attention à la fois au texte et à l'image pour construire le sens (Demougin & Elbaz, 2005 : 18). Dans certains cas, les deux éléments peuvent véhiculer un sens opposé : l'illustration contredit alors le texte (*ibid.*).

Enfin, l'image peut représenter une « micro-histoire » en parallèle de l'histoire racontée par le texte (*ibid.*). Dans le cas des jeunes apprenants de l'AF de Cusco qui sont débutants en français, peut-on réellement jouer sur un possible écart entre l'image et le texte de l'album ? Selon H. Vanthier, il est préférable, pour les niveaux débutants, de choisir des albums où les deux éléments sont redondants, dans le but de favoriser la compréhension ; ce n'est qu'ensuite qu'il sera possible d'exploiter d'autres albums et d'accorder une place plus importante à l'interprétation (2009 : 63).

Ainsi, la littérature de jeunesse, longtemps ignorée de la recherche, est un objet plus complexe que ce qu'il n'y paraît au premier abord. Parmi ce corpus varié, l'album de jeunesse sera notre support principal : lors du choix de celui-ci, nous devons nous intéresser à la langue utilisée et au lien qui unit le texte et l'image. Mais avant cela, il est temps de s'interroger sur les apports d'un tel support en classe de FLE auprès d'enfants pré-lecteurs.

## **2. Apports de la littérature jeunesse en FLE**

B. Uhoda résume ainsi les apports de la littérature en classe de FLE :

Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) (cité par Defays *et al.*, 2014 : 8).

Parmi ces besoins, et conformément au public visé, nous nous focaliserons sur les besoins linguistiques (comment l'album de jeunesse permet-il d'entrer dans la langue étrangère ?), les besoins culturels (comment développer et favoriser la réflexion interculturelle ?), et enfin sur les besoins esthétiques (comment l'émotion suscitée par le texte permet-elle la compréhension et l'appropriation de celui-ci ?).

### **2.1. Entrée dans la langue étrangère**

Comme le rappelle M. Fiévet, l'écrit littéraire ne se destine pas initialement à des apprenants de langue étrangère et constitue en cela un document authentique (2013 : 21). Pour faire découvrir aux jeunes apprenants de l'AF de Cusco la langue française et la richesse de ses sonorités, il est intéressant d'utiliser un support qui n'est pas limité par les

besoins et compétences d'apprenants en FLE. H. Vanthier va même plus loin et indique que, puisque les albums de jeunesse sont d'ordinaire lus par des enfants qui parlent le français, « ils légitiment la présence de la langue étrangère dans l'espace de la salle de classe, donnant ainsi du sens à son apprentissage » (2009 : 61).

Le texte littéraire permet ensuite d'effectuer un travail sur les compétences linguistiques de l'apprenant. Comme nous l'avons vu, une partie des albums de jeunesse emploie une langue courante, proche de l'oral. H. Vanthier ajoute que l'on y trouve les actes de parole du quotidien, tels que présenter, saluer ou encore remercier (2009 : 62). Ainsi, il est possible d'enseigner aux enfants des structures simples qui figurent dans les albums de jeunesse. Il est important que les jeunes apprenants de l'AF de Cusco aient envie de découvrir la langue étrangère et de s'y investir. La littérature de jeunesse, et plus particulièrement l'album de jeunesse, le permettent puisqu'ils sont « source de plaisirs : plaisir de la découverte des situations, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage » (*ibid.* : 61). Cette notion de plaisir est importante pour faire entrer les très jeunes apprenants dans la langue étrangère. Mais le travail autour de l'album de jeunesse ne s'arrête pas là, puisque celui-ci peut être l'occasion d'une première réflexion interculturelle.

## ***2.2.Médiation interculturelle***

Comme l'explique P. Sperkova, l'apprenant d'une langue étrangère possède un « univers de références », empreint de sa culture d'origine, qui l'influence lors de la découverte et de l'interprétation d'un texte (2009 : 6). Or, poursuit l'autrice : « Le texte littéraire véhicule des images qui renvoient à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son oeuvre est d'abord reçue » (*ibid.*). Ainsi, l'apprenant-lecteur découvre le « monde de l'Autre » et s'interroge au sujet de sa culture d'origine (*ibid.*). Autrement dit, en permettant l'ouverture sur autrui, le texte littéraire favorise une réflexivité accrue sur soi-même et sa propre culture (Mercier, 2010, cité par Defays *et al.*, 2014 : 33).

Bien plus, de par les émotions qu'elle suscite, la lecture littéraire permet une « empathie avec l'Autre », qui n'est que très peu envisageable à la découverte d'un texte informatif (Defays *et al.*, 2014 : 12). Les auteurs ajoutent que cette dimension

émotionnelle a des répercussions positives sur la motivation des apprenants (*ibid.*). Enfin, aux dimensions réflexive et émotionnelle, nous pouvons ajouter une dimension éthique. En effet, la littérature encourage la tolérance, dans le sens où elle permet de s'interroger, souvent de manière critique, sur ses propres représentations du monde (*ibid.* : 33).

Néanmoins, il nous faut prendre en compte la spécificité de ce cadre de recherche et du public visé, à savoir les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco. Peut-on supposer que ces enfants s'engagent aussi spontanément que des adolescents ou des adultes dans la réflexivité culturelle ? Ne doit-on pas plutôt penser à des moyens concrets en classe pour favoriser l'émergence de cette réflexivité, en accompagnant les jeunes apprenants ? Prenons un exemple : si les enfants découvrent le personnage de la petite souris, il sera alors question de leur demander comment ils procèdent au Pérou lorsqu'ils perdent une dent, puis de leur expliquer qu'en France, les enfants déposent leur dent sous leur oreiller, et que la petite souris passe dans la nuit pour l'échanger contre une pièce de monnaie. Ainsi, ce travail autour de la littérature jeunesse en classe de FLE peut être l'occasion d'une toute première réflexion interculturelle. Une chose est certaine : les enfants étant très réceptifs aux émotions, celles-ci constituent un levier important pour l'enseignement de la langue et de la littérature.

### ***2.3. Approche émotionnelle***

Lors de l'enseignement précoce d'une langue étrangère, il est nécessaire d'envisager une approche émotionnelle. Le texte littéraire constitue un excellent moyen d'y parvenir, puisqu'il suscite des émotions et des réactions chez le lecteur-apprenant. Comme l'indique G. Langlade : « Le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi, transformé, singularisé par l'«activité fictionnalisante» des lecteurs » (2007 : 71). Il peut s'agir des images que le lecteur visualise lors de la « concrétisation imageante », ou des liens qu'il bâtit entre les différents éléments de l'histoire, ou encore des critiques qu'il émet à l'égard des personnages ou des événements, et qui constituent la « réaction axiologique » (*ibid.*). Il existe donc une reconstruction du texte par chaque lecteur, correspondant au « texte du lecteur » (Mazauric *et al.*, cités par Béguelin-Argimón, 2016 : 2).

Le « texte du lecteur » est au coeur de travaux en FLM qui montrent l'importance d'accorder une place à l'élève dans le travail consacré à une oeuvre littéraire (Béguelin-Argimón, 2016 : 2). L'apprenant est alors considéré en tant que « sujet lecteur », c'est-à-dire comme un « sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale » (Langlade, 2007 : 72). Il s'agira de mesurer l'importance du « texte de lecteur » en FLE, et particulièrement dans le cadre d'un public composé de très jeunes apprenants. Nous faisons en effet l'hypothèse que les enfants s'impliquent spontanément dans les textes lus d'un point de vue émotionnel et axiologique. Nous mettons donc en place une « lecture subjective » des textes littéraires, c'est-à-dire une lecture laissant la place aux émotions et aux réactions du lecteur (*ibid.* : 71). Lors de celle-ci, l'apprenant-lecteur sollicite « sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (*ibid.*). Comment peut-on mettre en place concrètement cette approche subjective ? G. Langlade donne un exemple concernant les questions à poser, et suggère, au lieu de simplement demander les noms des personnages, d'interroger les apprenants sur leurs ressentis face à ces personnages et leurs actions, pour savoir notamment s'ils se seraient comportés de la même manière dans la même situation (*ibid.*).

La notion de « sujet lecteur » est liée à celle de « littéracie ». Selon C. Frier, celle-ci fait référence à la « maîtrise linguistique de la langue écrite mais aussi ses usages, ou encore l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, la réalisation en contexte de la langue écrite » (2016 : 35). Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les enfants « pré-lecteurs » de l'AF de Cusco ne savent pas encore lire mais ils ont commencé le processus d'acculturation à l'écrit, en découvrant des usages du code écrit, notamment lors de la lecture d'histoires à l'école. Ainsi, ils connaissent déjà des albums et savent en quoi consiste un rituel de lecture. Il sera donc possible de s'appuyer sur ces connaissances pour en construire de nouvelles, de façon à poursuivre le développement de la « littéracie » de ces enfants.

En somme, le travail autour de la littérature de jeunesse trouve tout à fait sa place au sein du modèle de B. Mallet exposé dans le chapitre précédent. En effet, il crée un espace fictionnel en classe qui fait entrer les jeunes apprenants dans la langue étrangère et leur permet de s'engager émotionnellement. De plus, il peut être l'occasion d'une toute



première réflexion interculturelle et donc d'un décentrement. Se posent désormais plusieurs questions d'ordre didactique : au sein de cette démarche, quelle est la place occupée par l'enseignant ? Parmi la très grande variété d'albums de jeunesse, lequel sera adapté au public visé ? Et enfin, comment traiter les stéréotypes qui sont très présents dans la littérature de jeunesse ?

### **3. Questions didactiques**

Comme les enfants de 4-5 ans ne peuvent pas lire directement l'album de jeunesse, celui-ci sera oralisé par l'enseignant. Ainsi, la tâche de ce dernier sera primordiale, c'est pourquoi il convient de l'analyser dans cette section. Pour que cette oralisation se déroule de manière favorable, il faudra, dans le cadre du projet ingénierique, choisir un support adapté, c'est pourquoi nous devons également analyser les critères de sélection d'un album pour la classe de FLE.

#### **3.1. Le passeur de lecture**

L'enseignant qui lit une oeuvre littéraire aux enfants pré-lecteurs s'apparente à un « passeur de lecture » (Frier, 2016 : 104). C. Frier reprend ici les travaux de J. Giasson en FLM, selon lesquels le rôle du professeur est primordial dans l'implication du sujet lecteur, puisqu'il est « le modèle de lecteur », qui donnera envie aux élèves de lire par la suite (*ibid.*). En FLE, nous pouvons également considérer l'enseignant comme un « passeur de lecture » : en effet, par son oralisation du texte écrit, il donne envie aux jeunes apprenants de découvrir des histoires dans la langue étrangère. La lecture à voix haute est « offerte » aux enfants, elle permet de donner vie et corps au texte, et de mettre l'accent sur certains éléments du récit (Drouar *et al.*, 2005 : 122). Ainsi, celle-ci joue un rôle très important dans la construction du sens du texte par l'apprenant. Par conséquent, la mission du « passeur de lecture » est primordiale et interroge sur le lien qui unit les enseignants de l'AF de Cusco à la lecture. En effet, comme le souligne C. Frier, les professeurs ne sont pas nécessairement des lecteurs réguliers, c'est pourquoi leur formation devrait comprendre un temps dédié à leur rapport à la lecture, ainsi que leur capacité à oraliser un texte (2016 : 104-105). Dans le cadre de ce travail de recherche, nous analyserons les profils de lecteurs des « passeurs de lecture » de l'AF de Cusco, de façon à proposer des fiches pédagogiques adaptées.

Pour que l'activité de lecture en classe se déroule au mieux, elle doit avoir lieu dans un espace adéquat (Frier, 2016 : 105). En effet, le temps de la lecture représente un moment à part, qui doit donc être matérialisé par un espace spécial, favorable à la concentration. À l'école, en France, il existe le « coin lecture » qui est un lieu dédié, où les élèves trouvent en permanence des ouvrages et peuvent s'asseoir confortablement pour les lire (*ibid.*). À l'AF de Cusco, il ne sera pas possible de mettre en place un tel espace. Néanmoins, à l'aide de tapis, l'enseignant pourra créer un lieu adéquat, où les apprenants s'immergeront, le moment venu, dans la fiction de l'album. Mais pour qu'ils puissent y parvenir, encore faut-il que l'album de jeunesse choisi soit adapté à ce public. Pour cela, il convient de respecter un certain nombre de critères, que nous allons analyser à présent.

### ***3.2. Critères de sélection d'un album***

Selon H. Vanthier, si l'on veut didactiser un album de jeunesse pour les enfants, il est important de respecter plusieurs critères : tout d'abord, concernant le format de l'oeuvre, l'auteur recommande de choisir un album assez grand, de façon à ce que tous les apprenants puissent voir les illustrations lors de la lecture (2009 : 63). Il est intéressant également de prêter attention à la dimension esthétique du texte comme de l'image (*ibid.*). Ensuite, nous privilégierons pour des enfants débutants en français des oeuvres où texte et image véhiculent le même sens, de façon à faciliter la compréhension (*ibid.*). Toujours d'après H. Vanthier, l'album choisi devra offrir la possibilité de mettre en place des activités de mise en voix, de mise en espace et d'arts plastiques (*ibid.*). Nous reviendrons sur ces activités dans le chapitre suivant.

Concernant la langue utilisée, H. Vanthier préconise de sélectionner des textes où les phrases sont courtes, de façon à ne pas perdre l'attention du jeune apprenant (2009 : 63). De plus, le lexique doit être accessible, représentatif d'une langue quotidienne, même si, cela ne signifie pas qu'il faille restreindre le choix à cause de ce seul critère (*ibid.*). H. Vanthier insiste également sur l'importance des « structures dites "itératives" », c'est-à-dire des structures qui se répètent et constituent des repères pour l'apprenant, ces derniers favorisant la compréhension et la mémorisation (*ibid.*). Nous trouvons ces structures dans les « contes de randonnée », très présents au sein de la littérature de jeunesse, qui ont la particularité d'être « construits sur le principe d'une chaîne de répétitions, d'accumulations, d'éliminations ou d'emboîtements » (*ibid.* : 64). Pour les enfants pré-

lecteurs de l'AF de Cusco, qui ont un niveau débutant en français, nous choisirons en priorité ce type d'album. Quelle que soit l'oeuvre choisie, dans tous les cas, celle-ci risque de présenter des stéréotypes, qui peuvent représenter un frein à la compréhension. À quoi reconnaît-on un stéréotype et comment peut-on l'aborder en classe de FLE avec de très jeunes enfants ? C'est ce qu'il convient d'explicitier à présent.

### ***3.3. La question des stéréotypes***

Selon M. Butlen, la littérature de jeunesse, parce qu'elle véhicule des modèles, regorge de stéréotypes (2005 : 195). En quoi consiste véritablement un stéréotype ? C. Poslaniec le définit comme la « forme canonique d'une comparaison, d'un personnage, d'une thématique, d'une structure littéraire » (2003 : 65). Il s'agit par exemple du loup, qui est très présent dans les contes et la littérature de jeunesse en général, et qui représente souvent un personnage méchant, qui veut dévorer les enfants. Les stéréotypes peuvent rapidement devenir des « lieux communs » ou des « poncifs » (Butlen, 2005 : 195). Est-ce que cela signifie qu'il ne faut pas les aborder en classe de FLE ? Comme l'indique C. Poslaniec, les stéréotypes participent de la « complicité culturelle », et sont même représentatifs d'une culture donnée, c'est pourquoi il est nécessaire de les étudier à l'école (2003 : 65). Ainsi, les apprenants de FLE qui sont issus d'une autre culture n'ont pas nécessairement en commun les mêmes stéréotypes, d'où l'importance de les expliquer et de les discuter en classe. D'autant que la connaissance de ceux-ci est essentielle pour comprendre et s'approprier un texte. Selon J-L Dufays : « apprendre à lire c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes » (cité par Butlen, 2005 : 200). Ceux-ci participent de l'intertextualité, dans le sens où ils renvoient à d'autres textes ; cela peut favoriser la compréhension et l'appropriation d'une oeuvre (Butlen, 2005 : 200). Encore faut-il que les apprenants partagent ces références, ce qui ne sera pas nécessairement le cas pour les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco. Toutefois, nous pouvons émettre l'hypothèse que certains stéréotypes, comme par exemple celui du loup, sont partagés dans de nombreuses cultures du monde et qu'ils constituent ainsi des ponts entre la langue d'origine et la langue étrangère. Lors de la conception de la séquence de travail à partir d'un album de jeunesse, nous relèverons les stéréotypes présents et nous proposerons un échange autour de ceux-ci, de façon à favoriser la compréhension du texte.

Dans ce chapitre, nous avons étudié les caractéristiques de la littérature de jeunesse, et de l'album de jeunesse en particulier. Comme nous l'avons vu, ce dernier peut présenter différents liens entre le texte et les illustrations. Lorsque les deux éléments sont redondants, cela constitue une aide importante à la compréhension du texte. De plus, l'album de jeunesse peut proposer une langue courante, proche de l'oral, qui facilitera l'apprentissage de structures simples par les enfants de 4-5 ans. Son utilisation en classe s'inscrit tout à fait dans le modèle suggéré par B. Mallet pour l'enseignement précoce des langues étrangères, qui accorde une place importante à la dimension affective. Mais pour que cette approche puisse fonctionner avec les enfants pré-lecteurs et débutants en français de l'AF de Cusco, encore faut-il que ces derniers comprennent et s'approprient l'album. C'est pourquoi nous allons maintenant étudier ces deux notions, ainsi que les stratégies à mettre en oeuvre pour les favoriser.

## Chapitre 6. De la compréhension à l'appropriation du texte

Selon K. Déjean le Féal, la traduction en classe de langue étrangère ne bénéficie pas à l'apprenant car ce dernier se focalise alors sur les signifiés de chaque mot, au lieu de s'intéresser au sens qu'ils donnent à l'énoncé, ce qui l'empêche ensuite de « retrouver toute la sensibilité qu'il faut à l'égard de la langue étrangère pour parvenir à la comprendre vraiment et à la manier correctement » (citée par Cuq & Gruca, 2017 : 359). Il semble, en effet, que celle-ci ne permette pas aux enfants de s'immerger dans la langue étrangère et de se l'approprier. Comment peut-on alors aider à la compréhension d'un album de jeunesse, sans passer par la traduction ? Nous étudierons tout d'abord le processus de réception orale ainsi que les stratégies qui le favorisent, puis nous nous intéresserons à l'intercompréhension en langues romanes, et enfin nous mettrons en lumière des activités permettant l'appropriation d'un texte.

### 1. La réception orale

En langue étrangère, la réception orale représente souvent une source de difficulté et d'angoisse pour les apprenants (Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 1). Ainsi, pour que la lecture « offerte » de l'album de jeunesse se déroule au mieux et permette aux enfants d'appréhender le texte, il convient de s'intéresser au processus de réception orale.

#### 1.1. Processus

La compréhension orale peut être envisagée selon deux modèles : le premier est « ascendant » ou « sémasiologique », c'est-à-dire qu'il part de la forme pour aller vers le sens ; le deuxième est « descendant » ou « onomasiologique », il part du sens pour aller vers la forme (Gramo & Holec, 1990, cités par Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 1). F. Berdal-Masuy et G. Briet reprennent les travaux de M. Vanderwalle et A. Verdonck qui s'intéressaient en 1999 au premier modèle et divisaient la réception orale en quatre étapes : « perception », « segmentation », « interprétation » et « traitement de l'information », ces étapes étant très liées les unes aux autres (2010 : 1). Lors de la perception, l'apprenant discrimine les sons qu'il entend et prend garde également aux caractéristiques prosodiques de la langue, à savoir l'intonation, le rythme et l'accentuation (*ibid.* : 2). Cette activité ne va pas de soi et nécessite un entraînement à l'écoute (Cuq & Gruca, 2017 : 149). Les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco devront donc être sensibilisés à l'écoute de la langue

étrangère, avant de mener une activité de compréhension orale à proprement parler. Cet entraînement n'intervient pas dans le cadre de ce projet ingénierique et devra être effectué en amont de la découverte de l'album de jeunesse.

Suite à l'étape de perception, l'apprenant regroupe les sons en syllabes et, grâce à ses connaissances de la langue étrangère, il associe les syllabes aux mots lors de la segmentation (Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 2). Les jeunes enfants de l'AF de Cusco sont débutants en français et ne réaliseront pas aisément cette association. Néanmoins, ils pourront s'appuyer sur la proximité entre l'espagnol et le français, nous y reviendrons dans la section suivante. Lors de l'interprétation, les mots reconnus sont traités en fonction du contexte de l'activité de réception orale (*ibid.*). C'est alors que le texte narratif revêt toute son importance, puisqu'il présente un contexte qui facilite cette étape (*ibid.*). Enfin, durant la dernière étape de traitement de l'information, l'apprenant se dégage du sens de chaque mot pour envisager le sens global du texte, ce qui lui permet ensuite de restituer celui-ci avec ses propres mots (*ibid.* : 3).

Ce modèle n'est pas le seul à prendre en considération, dans le cadre de la réception orale : il peut être couplé avec le modèle « descendant » mentionné ci-dessus (Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 3). Ce dernier sera dominant dans le cas des jeunes enfants de l'AF de Cusco, qui n'ont aucune connaissance préalable de la langue française. Dans ce modèle, l'apprenant anticipe le sens de l'énoncé à l'aide d'hypothèses, qui sont vérifiées ou non par la suite (*ibid.*). C'est dans ce modèle que s'inscrit l'une des stratégies permettant de favoriser la compréhension d'un album de jeunesse par les enfants pré-lecteurs, à savoir celle qui s'appuie sur la notion d'« horizon d'attente », qu'il convient d'analyser à présent.

### ***1.2.Stratégies pour favoriser la compréhension***

Lors de la découverte d'un texte littéraire, le lecteur possède un certain nombre d'attentes quant à ce qui va suivre, ce qui le rend actif dans sa lecture ; ce phénomène a été conceptualisé par H.R. Jauss sous la notion de l'« horizon d'attente » (1978 : 56). Ce théoricien de la réception littéraire explique :

Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites (*ibid.*)

Selon H.R. Jauss, l'« horizon d'attente » dépend du genre littéraire de l'oeuvre (*ibid.*). Cela impliquerait une connaissance préalable des genres littéraires. Qu'en est-il alors des enfants pré-lecteurs qui nous intéressent ici ? Ceux-ci ne connaissent pas les genres littéraires, mais ils ont déjà entendu des histoires à l'école. Ainsi, ils ont été sensibilisés, par leur culture éducative, à la dimension narrative, et nous pouvons en déduire qu'ils possèdent également un « horizon d'attente ». Selon H. Vanthier, l'enfant est déjà familier de la structure narrative dans sa langue maternelle et lorsqu'il retrouve cette progression dans un texte en langue étrangère, cela ouvre en lui un « horizon d'attente » (2009 : 62). L'autrice ajoute que ce processus est favorable à la compréhension de la langue étrangère (*ibid.*). Ainsi, lors du travail autour de l'album de jeunesse, il sera primordial de stimuler l'« horizon d'attente » des enfants, en leur demandant de formuler en espagnol des hypothèses avant et pendant la lecture, de façon à favoriser leur compréhension du texte.

Ce travail autour de l'« horizon d'attente » ne s'effectue pas nécessairement de manière individuelle. Comme l'indique A. Godard, le travail collaboratif entre les apprenants, par l'échange d'hypothèses et d'interprétations, est d'une grande importance dans la construction du sens d'un texte littéraire (2015 : 43). Cette collaboration est présente dans la notion de « lecture interactive », développée par F. Cicurel, qui fait intervenir « trois mouvements » : « l'interaction du lecteur vers le texte » lors de la formulation d'hypothèses, « l'interaction du texte sur le lecteur » par tous les effets produits sur ce dernier, et « l'interaction entre les membres du groupe-classe » qui collaborent (citée par Godard, 2015 : 43). Comment pouvons-nous procéder avec un public composé de jeunes enfants qui ont l'habitude de discuter spontanément entre eux en classe ? Il s'agira d'utiliser cette spontanéité pour mettre en place une collaboration favorisant la compréhension du texte.

La réception orale dépend également de la lecture « offerte » par l'enseignant. Comme l'indique H. Hilton, si l'apprenant éprouve des difficultés linguistiques lors d'une interaction orale, il peut se focaliser sur des éléments pragmatiques, comme par exemple les gestes (2000 : 37). De plus, les indices prosodiques guident la compréhension, c'est pourquoi l'enseignant doit les mettre en valeur (Berdal-Masuy & Briet, 2010 : 5). De même, les images, que nous choisirons redondantes avec le texte, sont essentielles pour

favoriser la réception orale, en particulier lorsque les apprenants ont un niveau débutant en français (*ibid.* : 8). Ainsi, l'enseignant qui aura pour tâche d'« offrir » la lecture aux enfants pourra user de différentes stratégies d'étayage pour les aider à accéder au sens : il s'appuiera bien entendu sur les images de l'album, en s'assurant que tous les apprenants les voient bien, il exagérera les intonations et les accentuations, et il effectuera de nombreux gestes et mimiques. Une question demeure en suspens : quelles activités l'enseignant pourra-t-il proposer aux enfants dans le cadre de la réception orale ?

### ***1.3. Activités de classe***

J.P. Cuq et I. Gruca notent l'importance de faire « prédire » un texte aux apprenants en leur faisant examiner les « indices de surface », à savoir la mise en page, la typologie ou les éventuelles illustrations (2017 : 156). Cette préparation se retrouve également dans les activités de réception orale : H. Hilton préconise une « écoute motivée », qui passe par la découverte d'images ou de bruits et par la formulation d'hypothèses, tous ces éléments donnant envie de découvrir le document (2000 : 28). Suite à la pré-lecture, il s'agit de procéder à une compréhension globale du texte, de façon à faire émerger les éléments les plus importants qui permettent de dégager le sens général (Cuq & Gruca, 2017 : 156).

Cependant, cette méthodologie n'est-elle pas celle de toute activité de compréhension en FLE ? Qu'est-ce qui différencie alors l'activité de réception du texte littéraire de celle des autres textes informatifs ? A. Godard met en garde contre la tentation d'interroger l'apprenant sur des éléments de compréhension détaillée ou encore d'utiliser le texte littéraire à des seules fins lexicales ou grammaticales (2015 : 42). Selon l'autrice, la mission de l'enseignant est de « rendre actif l'apprenant, en sollicitant son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence et d'anticipation, en lui faisant expliciter ses hypothèses » (*ibid.*). Ainsi, la séquence de travail destinée aux enfants de l'AF de Cusco devra bien sûr comprendre des questions précédant la lecture ainsi que des questions de compréhension globale, mais elle devra aussi et surtout inclure des questions permettant d'engager l'enfant au cours de la lecture et après celle-ci. Pour favoriser l'investissement du jeune apprenant pendant la lecture, il est possible de lui proposer une tâche qui l'engagera dans une « écoute active » (Cuq & Gruca, 2017 : 151). Dans le cas de ce travail, nous pouvons par exemple distribuer des images aux enfants et leur demander d'en lever une, si celle-ci correspond à un mot prononcé par l'enseignant. Cela a pour objectif de faire



repérer un mot-clé du texte. Néanmoins, comme nous l'avons vu ci-dessus, nous privilégions ici une approche émotionnelle de la littérature de jeunesse. Comment pouvons-nous mettre en place une telle approche lors d'une activité de compréhension ?

Comme l'indique S. Roch-Veiras, les émotions suscitées par un texte et la compréhension de celui-ci sont intimement liées (2013 : 100). L'autrice s'appuie sur la littérature et propose une « grille de la compréhension des narrations littéraires par les émotions » (*ibid.* : 104). Même si cette grille s'adresse à des apprenants de niveau B2, nous pouvons nous inspirer de certaines questions lors de la conception de la séquence de travail, notamment celles qui interrogent les étudiants au sujet de leurs ressentis avant la lecture, celles qui accompagnent la lecture en interpellant sur les émotions liées aux personnages, aux lieux et aux événements, et celles qui suivent la lecture (*ibid.* : 104-105). Par exemple, il est possible de demander aux apprenants de décrire leurs émotions face à un personnage, à différents moments du texte, de façon à évaluer ses actions (*ibid.* : 104). Ces questions présentent le double avantage de proposer une lecture « subjective », tout en guidant la compréhension. S. Roch-Veiras indique que cette approche nécessite un travail préalable sur le lexique des émotions (*ibid.* : 102). C'est pourquoi nous suggérerons à l'enseignant de poser ces questions en espagnol, tout en insistant sur le fait que le texte devra être lu en français, les deux langues présentant des ressemblances qui peuvent aider à la compréhension. C'est pourquoi nous devons nous intéresser à présent au domaine de l'intercompréhension en langues romanes.

## **2. *L'intercompréhension en langues romanes***

L'espagnol et le français font partie de la famille des langues romanes. Elles sont ainsi qualifiées de « langues apparentées », ce qui signifie qu'elles présentent des ressemblances aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique, ou encore alphabétique (Caddéo & Jamet, 2013 : 51). Toutes ces ressemblances peuvent permettre à l'apprenant d'accéder plus aisément à la langue étrangère en réduisant son temps d'adaptation (*ibid.*). Les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco sont tous scolarisés en espagnol, nous pouvons donc supposer *a priori* qu'ils entreront plus facilement dans la langue française que si leur langue maternelle avait été une langue éloignée. Comment pouvons-nous mettre à profit cet atout en classe, dans le but de favoriser la compréhension d'un album de jeunesse ?

Pour répondre à cette question, nous devons nous intéresser à l'intercompréhension, en commençant tout d'abord par définir cette notion, puis en présentant des activités qui ont été développées dans ce domaine.

### **2.1.Définition**

La notion d'intercompréhension présente différents sens : il s'agit, tout d'abord, de la capacité de deux locuteurs à se comprendre lors d'une interaction, même s'ils s'expriment chacun dans leur langue maternelle (Caddéo & Jamet, 2013 : 42). Cette situation de communication est très fréquente dans le cas de familles bilingues (*ibid.*). Elle peut donner lieu à un « objectif d'apprentissage », celui d'« apprendre à comprendre l'autre pour être en mesure d'intercommunier » (*ibid.*). L'intercompréhension désigne ensuite des stratégies qu'un locuteur peut mettre en oeuvre lorsqu'il se retrouve face à une langue inconnue et qu'il s'appuie sur ses connaissances d'une ou d'autres langues pour tenter de la comprendre (*ibid.*). Dans le cadre d'un apprentissage guidé, ces stratégies sont mises à profit et les ressemblances entre les langues sont utilisées dans le but de comprendre une ou plusieurs langues inconnues (*ibid.*).

De ces deux sens premiers découle un troisième qui fait référence à une approche spécifique en didactique des langues (Caddéo & Jamet, 2013 : 42). Cette approche est née dans les années 1990, au moment où la notion de plurilinguisme prenait de plus en plus d'ampleur (*ibid.* : 27). Les premiers outils ont été développés en France par L. Dabène et C. Degache à Grenoble, ainsi que C. Blanche-Benveniste (*ibid.* : 28). Ceux-ci s'intéressaient en priorité à l'écrit, puisque cette modalité rassure les apprenants et qu'elle leur permet d'explorer la langue à leur rythme (*ibid.* : 87). Lorsque l'on considère cette approche spécifique, plusieurs caractéristiques émergent : tout d'abord, celle-ci vise en priorité la compréhension et non la production, elle aborde au moins deux langues en même temps, de préférence des langues apparentées, et propose une « immersion » dans la ou les langues « cibles », c'est-à-dire que le niveau de l'apprenant dans ces langues n'a pas d'importance, seuls comptent les savoirs préexistants, notamment en langue source (*ibid.* : 49). C'est d'ailleurs dans cette langue que se fait le « travail de restitution de la compréhension » (*ibid.*).

Cette approche présente un intérêt dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, les enfants de l'AF de Cusco sont débutants en français, mais ils disposent de connaissances et de compétences en espagnol qui peuvent leur permettre d'effectuer de premières comparaisons entre les deux langues romanes, et ainsi d'opérer un décentrement par rapport à leurs langue et culture. Néanmoins, comme l'indiquent S. Caddéo et M.C. Jamet, il n'existe pas de recherches en intercompréhension consacrées aux jeunes enfants de moins de sept ans (2013 : 113). Nous pouvons tout de même analyser des activités proposées dans le cadre de cette approche et nous en inspirer lors de la conception de la séquence de travail à partir d'un album de jeunesse, dans le but de favoriser la compréhension de celui-ci.

### ***2.2. Activités de classe***

Plusieurs méthodes ont été développées dans le cadre de l'intercompréhension en langues romanes, comme par exemple celle intitulée « Itinéraires romans », destinée à un public d'apprenants âgés de 9 à 13 ans, et dont l'un des objectifs est l'éveil aux langues (Caddéo & Jamet, 2013 : 164). Cette méthode se présente sous la forme de six modules en ligne : les enfants découvrent des récits en différentes langues romanes et sont invités à manipuler les mots de façon ludique (*ibid.* : 165). Il est par exemple proposé de « mettre en relation les mots des différentes langues ou des mots et des images » via des exercices de « classement » ou « appariement » (*ibid.*). Pour chaque activité, les deux modalités - orale et écrite - apparaissent en même temps (*ibid.*). La majeure partie du travail est à réaliser en autonomie, l'enseignant intervenant ponctuellement pour aider notamment les apprenants à comparer les langues (*ibid.*). En ce qui concerne les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco, l'objectif ne sera pas de leur faire découvrir les six langues romanes mais de les faire entrer dans la langue française à travers un album de jeunesse, en s'appuyant sur leurs connaissances préalables en espagnol. Ce travail d'intercompréhension ne se fera pas en autonomie, à l'écrit, comme c'est le cas dans la méthode « Itinéraires romans ». Quelles approches pédagogiques peut-on alors envisager pour permettre aux jeunes enfants de mettre en relation les mots en français et en espagnol ?

E. Carrasco Perea et M. Masperi s'appuient sur les travaux du projet Galatea, initié par L. Dabène en 1991 à Grenoble, et présentent une approche pédagogique inductive dans le cadre de l'intercompréhension en langues romanes, avec le français pour langue de

référence (2004 : 142). Il s'agit tout d'abord de donner envie aux apprenants d'étudier les ressemblances entre les langues en proposant une activité de compréhension (*ibid.*). Il est ensuite du ressort de l'enseignant de « suggérer les rapprochements possibles (...) entre les langues concernées par une série d'informations de type phonético-lexicales et sémantico-lexicales » (*ibid.*). Prenons un exemple : il existe en espagnol des suffixes qui ressemblent d'un point de vue phonétique à leurs équivalents en français, comme « ancia » dans « tolerancia » (tolérance) ou « ción » dans « posición » (position) ; l'enseignant peut faire sentir ces ressemblances aux apprenants, tout en montrant que l'on trouve également des différences (*ibid.* : 148). Dans un troisième temps, les apprenants sont invités à expérimenter par eux-mêmes les rapprochements en utilisant la traduction (*ibid.* : 143).

Dans le cadre de ce travail de recherche, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'objectif est de favoriser la compréhension d'un album de jeunesse sans passer par la traduction de celui-ci. Ainsi, il n'est pas uniquement question de sensibiliser les enfants aux ressemblances entre l'espagnol et le français en traduisant systématiquement le lexique. Néanmoins, nous pouvons nous inspirer des travaux en intercompréhension et proposer à l'enseignant de faire sentir aux apprenants, pour certains termes sélectionnés en amont, la similarité entre les deux langues romanes. Ainsi, ceux-ci opéreront d'eux-mêmes les rapprochements et développeront une première compétence en intercompréhension en langues romanes. L'enseignant s'appuiera également sur le genre narratif qui apporte, comme nous l'avons vu, des indices favorisant la compréhension en ouvrant l'« horizon d'attente » des enfants. Mais le travail proposé autour de l'album de jeunesse ne se limitera pas à sa seule réception. La question est alors de savoir comment les jeunes apprenants de 4-5 ans de l'AF de Cusco pourront s'approprier un tel texte.

### **3. *L'appropriation du texte***

Selon J.P. Cuq et I. Gruca, l'objectif du cours de FLE consiste à permettre « l'appropriation par l'apprenant (...) d'habiletés à coproduire de la parole en français » (2017 : 102). Les auteurs expliquent que le terme « appropriation » désigne le fait de « rendre propre à un usage personnel » (Cuq & Gruca, 2017 : 102). Dans le cadre de ce travail, c'est l'appropriation d'un album de jeunesse par des enfants pré-lecteurs qui nous intéresse. La littérature de jeunesse se caractérise entre autres par le fait que le texte

lu par l'adulte est ensuite repris de nouveau, à l'oral, par l'enfant (Prince, 2010 : 156). L'appropriation renvoie donc ici à la capacité du jeune apprenant à faire sienne l'histoire de l'album et à pouvoir la raconter avec ses propres mots, après la lecture offerte par l'enseignant. Ce moment peut être l'occasion de réutiliser les structures linguistiques entendues en langue étrangère. Comment pouvons-nous favoriser l'appropriation d'un album de jeunesse ? Nous étudierons tout d'abord les moyens dont disposent les enfants pour restituer le texte, puis nous nous intéresserons à la mise en voix et la mise en espace.

### **3.1. Restituer le texte**

M. Piotrowska-Skrzypek s'intéresse à l'exploitation de l'album de jeunesse en classe de FLE et suggère de nombreuses activités qui peuvent suivre la lecture offerte par l'enseignant : il s'agit par exemple pour les apprenants de replacer les événements de l'album dans l'ordre du récit, ou encore de dessiner l'histoire (2010 : 6). Les enfants âgés de 4-5 ans sont en mesure de dessiner. Même s'ils le font de façon rudimentaire, ils peuvent de cette manière montrer qu'ils se sont approprié l'album - si cela n'est pas le cas, il est bien sûr possible de revenir au texte. D'autres activités sont envisageables pour encourager cette appropriation : les enfants peuvent raconter l'histoire lue - en espagnol dans le cas des jeunes apprenants péruviens -, ou encore utiliser des marionnettes pour « mettre en scène l'oeuvre ou le passage lu » (*ibid.*). Cette approche est intéressante dans le cadre du cours d'été de l'AF de Cusco : en effet, les enfants ont la possibilité de fabriquer les marionnettes, avec l'aide de l'enseignant, lors des sessions d'activités manuelles. Ils peuvent ensuite jouer l'histoire à l'aide de celles-ci, en répétant éventuellement les structures itératives de l'album.

N'oublions pas ici que c'est l'approche émotionnelle qui prime lors du travail autour de la littérature de jeunesse avec un public composé d'enfants de 4-5 ans. G. Langlade, qui prône une lecture « subjective » des textes littéraires, recommande des activités qui accordent une place importante aux émotions : il s'agit par exemple de « mimer les réactions d'un personnage » ou d' « exprimer ses affects (...) en les associant à des pièces musicales ou à des sonorités » (2007 : 72). Ces approches encouragent les apprenants à s'investir personnellement dans le texte et favorisent ainsi l'appropriation de celui-ci. Pour permettre aux enfants de s'investir encore davantage, il est possible de leur proposer une mise en voix et une mise en espace de l'album de jeunesse.

### **3.2. Mise en voix et mise en espace**

M. Bernanoce, spécialiste du théâtre de jeunesse, opère une distinction entre la « lecture à haute voix » et la « mise en voix » : la première consiste à oraliser un texte écrit et présente une dimension fonctionnelle, alors que la seconde est davantage artistique (2006 : 503). Selon l'auteur, la « mise en voix » constitue un « travail esthétique recherchant, de façon dénudée (neutre) ou non, des effets de sens, en faisant confiance à la matière langagière du texte, exhibée, travaillée, mise en bouche » (*ibid.*). Dans son ouvrage, M. Bernanoce propose des activités de « mise en voix » de pièces de théâtre de jeunesse à destination d'élèves francophones et indique qu'il n'y a pas nécessairement une correspondance entre le nombre d'enfants qui mettent en voix la pièce et le nombre de personnages (*ibid.*). De plus, ce travail ne se limite pas aux seules répliques mais prend en compte tout le texte, et notamment les didascalies ; ce dernier peut être mis en voix de manière neutre ou investi d'« énergies » ou d'« intentions » (*ibid.*). Enfin, il est important d'effectuer un « travail d'adresse et de regard » (*ibid.*). Qu'en est-il à présent de cette pratique dans un cours de FLE auprès d'un public composé d'enfants de 4-5 ans ? Comment la « mise en voix » d'un album de jeunesse peut-elle favoriser l'appropriation de celui-ci ?

Selon E.M. Rollinat-Levasseur, l'activité de « mise en voix », tout comme celle de « mise en espace » que nous étudierons ci-dessous, constituent des moyens de transformer le texte littéraire en « parole incarnée » (2015 : 221). Cette pratique participe donc de l'appropriation de l'oeuvre. Mais est-elle envisageable pour des apprenants débutants en français ? L'auteur affirme que cet exercice est possible à tous les niveaux, tant que le support choisi est adapté au public (*ibid.* : 233). Les structures itératives du conte de randonnée peuvent servir d'appui pour le travail de « mise en voix ».

Mais comment pouvons-nous procéder pour mettre en voix un texte ? E.M. Rollinat-Levasseur explique que l'écrit littéraire, par son rythme, sa structure et ses sonorités, présente une vocalité qui sert d'appui à l'activité de « mise en voix » ; celle-ci apparaît dans « l'ordre des mots, le rythme des périodes, la syntaxe des phrases » (2015 : 234). La ponctuation représente également une aide importante puisqu'elle indique au lecteur les pauses et les intonations (*ibid.*). Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'oralité est caractéristique de la littérature de jeunesse et se traduit par de courtes unités ainsi qu'un

rythme chanté. Lors de la conception de la séquence de travail à destination des jeunes enfants de l'AF de Cusco, nous devons relever dans le texte de l'album tous les éléments prosodiques liés au rythme, aux pauses et aux intonations, de façon à faciliter l'activité de « mise en voix » qui sera mise en place par l'enseignante. Lors de cet exercice, l'apprenant peut éprouver des difficultés à s'exprimer seul face à groupe, il peut donc être bénéfique de suggérer une « lecture chorale » : en effet, celle-ci permet de réduire les blocages et de développer l'écoute (*ibid.* : 238-239). L'enseignant est alors « chef de chœur » et propose aux apprenants de répéter après lui chaque unité choisie, tous les participants se trouvant debout (*ibid.* : 238). Selon E.M. Rollinat-Levasseur : « À la fois recherches et expérimentations, les mises en voix des textes lus font entrer la lecture dans la musicalité » (*ibid.* : 239). Ainsi, dans le cadre de ce travail de recherche, la « mise en voix » de l'album de jeunesse favorisera l'appropriation de celui-ci et permettra aux enfants d'entrer davantage dans la langue étrangère, et plus particulièrement dans sa musicalité.

La « mise en espace » fait quant à elle référence à « la prise en compte privilégiée de tout ce que le corps et l'espace peuvent générer comme possibilités pour donner forme à la matérialité du texte » (Bernanoce, 2006 : 503). Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est intéressant de recourir aux gestes et aux déplacements puisqu'ils agissent sur la « mémoire sensorielle » et que cette dernière est essentielle pour la « mémoire à court terme » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 249). S'ils sont répétés, ils peuvent même générer une « mémoire procédurale » (*ibid.*). Ainsi, la « mise en espace » est une pratique qui implique tout le corps et qui favorise la mémorisation et l'appropriation du texte littéraire. De plus, comme l'indique E.M. Rollinat-Levasseur, l'enseignant et les apprenants expérimentent le théâtre grâce à cette activité (*ibid.* : 250). Néanmoins, selon M. Bernanoce, la « mise en espace » se différencie de la « mise en scène », qui implique l'intervention d'un professionnel du théâtre (2006 : 503-504). Dans le cadre du cours d'été de l'AF de Cusco, il s'agira bien de « mise en espace » : lors de la conception de la séquence de travail, nous étudierons les gestes et déplacements possibles pour l'album de jeunesse choisi. L'enseignante pourra bien entendu compléter ces pistes lors de la mise en place de l'activité.

Ainsi, nous disposons de plusieurs moyens pour favoriser l'appropriation de l'album de jeunesse par les enfants pré-lecteurs de l'AF de Cusco. Tout d'abord, il est important d'intégrer des activités visant la restitution du texte, comme par exemple le dessin ainsi que la fabrication et l'utilisation de marionnettes. De plus, la « mise en voix » permet aux apprenants, lors de la « lecture chorale », de s'engager collectivement dans le texte et d'en expérimenter la musicalité. Enfin, la « mise en espace » parachève ce travail en impliquant le corps et en stimulant la mémoire.



Pour conclure cette partie, nous sommes en mesure de répondre à nos interrogations concernant l'enseignement précoce d'une langue et l'utilisation de la littérature de jeunesse dans ce contexte. Tout d'abord, le jeune enfant de 4-5 ans commence à accéder au langage d'évocation dans sa langue d'origine et dispose d'une plasticité cérébrale qui lui permet de mieux appréhender une langue étrangère qu'un adulte. Néanmoins, s'il n'a côtoyé qu'une seule culture depuis sa naissance, celui-ci s'est construit une représentation du monde et ne trouve pas nécessairement de motivation pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Il revient alors à l'enseignant d'en procurer par le biais d'approches émotionnelles, ludiques et plurisensorielles.

La littérature de jeunesse trouve tout à fait sa place dans ce contexte. En effet, celle-ci permet aux jeunes enfants d'entrer dans la langue étrangère, d'engager une première réflexion interculturelle et de ménager une place à leur subjectivité et leurs émotions. Néanmoins, il faut prendre garde au choix de l'album de jeunesse : pour des apprenants de niveau débutant en français, celui-ci doit contenir des illustrations qui facilitent l'accès au sens du texte. De plus, la langue sera courante et contiendra des structures itératives, comme l'on peut en trouver dans un conte de randonnée. Pour favoriser la compréhension et l'appropriation du support choisi, il est essentiel de stimuler l'horizon d'attente des enfants et d'accorder une place à leurs émotions, avant et pendant la lecture. Le rôle de l'enseignant au moment de cette lecture offerte est primordial et s'apparente à celui d'un passeur de lecture. C'est pour cette raison qu'il sera nécessaire d'interroger le profil de lectrice des enseignantes de l'AF de Cusco, ainsi que leurs représentations sur la littérature de jeunesse. Au moment d'oraliser le texte, le passeur de lecture utilise des stratégies d'étayage, comme le travail intonatif et le recours aux gestes, pour faciliter l'accès au sens de l'histoire. Il peut également encourager l'intercompréhension entre le français et l'espagnol en faisant réfléchir les enfants à partir de termes présentant des ressemblances phonético-lexicales dans les deux langues romanes. Enfin, pour permettre l'appropriation de l'album, plusieurs activités sont envisageables telles que le dessin, la fabrication de marionnettes, la mise en voix et la mise en espace.

## **Partie 3**

-

## **Propositions pédagogiques**

## **Projet ingénierique de conception de matériel pédagogique à partir de la littérature de jeunesse**

Comment peut-on stimuler la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par un public d'enfants hispanophones de 4-5 ans, pré-lecteurs et débutants en français, pour favoriser leur entrée dans la langue française ? Nous avons apporté des éléments théoriques pour répondre à cette question ; il s'agit désormais de formuler des propositions concrètes qui seront utilisables en classe, avec le public-cible.

Tout d'abord, plusieurs questions contextuelles se posent : quels sont les moyens mis à disposition par l'institution ? Quels sont les profils de lectrices des enseignantes en charge de l'enseignement aux enfants de 4-5 ans ? Quelles sont leurs représentations au sujet de la littérature de jeunesse ? Ont-elles déjà utilisé ce support en classe ?

Ensuite, des questions pédagogiques concernent la conception de la séquence de travail : en premier lieu, quel album de jeunesse pouvons-nous choisir ? Puis, en fonction de l'oeuvre sélectionnée, quelles sont les stratégies d'étayage possibles pour favoriser la compréhension du texte ? Comment pouvons-nous encourager l'intercompréhension entre le français et l'espagnol ? Comment est-il possible de stimuler l'horizon d'attente et de mettre en place une approche émotionnelle ? Quelles activités visant l'appropriation pouvons-nous proposer ?

Enfin, en ce qui concerne l'application de cette séquence, dans quelle mesure est-elle réalisable ? Malheureusement, à cause de la crise sanitaire, le matériel ne pourra être testé en classe, avec le public-cible. En revanche, j'ai eu la possibilité de le soumettre aux enseignantes de l'AF de Cusco. Ainsi, nous analyserons tout d'abord les données recueillies, et notamment les représentations des enseignantes, puis nous étudierons la séquence de travail conçue, et enfin nous présenterons l'évaluation menée par les enseignantes de l'institution.

## **Chapitre 7. Analyse des données recueillies**

Dans la première partie, nous avons présenté le contexte de l'AF de Cusco et de la commande de stage qui a donné lieu à ce travail de recherche. Il s'agit à présent d'analyser ce terrain, en regard des données théoriques dont nous disposons, de façon à pouvoir concevoir un matériel pédagogique adapté. Ainsi, nous étudierons tout d'abord les moyens mis à disposition par l'institution, puis nous nous intéresserons au public composé des enfants de 4-5 ans du groupe B, et enfin nous nous interrogerons sur les enseignantes et leurs représentations quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe.

### ***1. Les moyens mis à disposition***

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignement précoce d'une langue étrangère se fait selon des modalités spécifiques : il est important que le jeune enfant puisse expérimenter par lui-même, notamment en manipulant des objets. Dans le cadre d'un travail autour de la littérature de jeunesse, le dessin ainsi que la fabrication de marionnettes favorisent l'appropriation du texte par le jeune apprenant. Mais avant de commencer la conception de ces activités, nous devons nous assurer que les moyens mis à disposition par l'AF de Cusco permettent de les mettre en place en classe. Pour ce faire, nous étudierons tout d'abord les contraintes horaires du cours d'été, puis nous nous intéresserons au matériel disponible.

#### ***1.1. Les contraintes horaires***

Lors du cours d'été proposé par l'AF de Cusco, les enfants sont accueillis tous les matins et bénéficient chaque jour de plusieurs séances en langue française. Celles-ci comprennent des sessions consacrées au FLE, d'autres prévoyant des comptines et enfin d'autres encore dédiées aux activités manuelles. Chaque séance dure quarante minutes. Il peut arriver que deux sessions menées par l'enseignante de français se suivent : c'est le cas par exemple le mardi et le vendredi, puisque la séance de FLE de 9 heures est suivie d'une autre consacrée aux comptines. De tous les jours de la semaine, le mardi est l'unique jour qui compte les trois cours - FLE, comptines et activités manuelles.

Toutes ces caractéristiques concernant l'emploi du temps sont importantes dans le cadre de la conception d'une séquence de travail à partir d'un album de jeunesse. En effet, celle-ci devra comprendre un temps consacré à la pré-lecture, la lecture offerte par

l'enseignant, des activités de compréhension orale et de restitution du texte, ainsi qu'une mise en voix et une mise en espace. Par conséquent, tout ce travail ne pourra avoir lieu sur une seule séance de quarante minutes. Il est même préférable qu'il s'échelonne sur au moins deux demi-journées. Par exemple, il pourra être intéressant de consacrer une première séance à la pré-lecture ainsi qu'à la lecture de l'album puis une deuxième aux activités de compréhension et de restitution du texte. Comme l'enseignante a la possibilité d'organiser ses cours comme elle le souhaite, elle pourra mener cette deuxième séance juste après la première, lors de la session habituellement réservée aux comptines, ou alors le lendemain matin. La fabrication de marionnettes peut avoir lieu lors de la séance d'activités manuelles, le même jour que les autres activités, s'il s'agit d'un mardi, ou alors un autre jour. Viennent ensuite la mise en voix et la mise en espace qui se dérouleront nécessairement lors d'une matinée différente. Cela laissera le temps aux enfants d'amorcer l'appropriation de l'album.

### ***1.2. Le matériel***

L'AF de Cusco dispose d'une médiathèque qui présente quelques albums de littérature de jeunesse. Néanmoins, leur nombre est très restreint, c'est pourquoi, lors de mon stage, j'ai eu recours à des ouvrages que j'avais moi-même apportés de France. Le choix de l'album utilisé dans le cadre de la conception de la séquence de travail se fera parmi ceux-ci. Idéalement, l'institution aura les moyens d'acheter cet ouvrage, d'autant qu'il alimentera sa médiathèque. Dans tous les cas, il sera primordial d'inclure dans le matériel pédagogique une annexe présentant l'album dans son intégralité. L'enseignante pourra si besoin l'imprimer, en prenant garde à agrandir les images, de façon à ce que tous les enfants puissent bien les voir au cours de la lecture.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la lecture offerte par l'enseignante doit avoir lieu dans un espace adéquat. Les salles de classe de l'AF de Cusco ne sont pas destinées à l'origine à accueillir des enfants. Elles ne disposent pas d'un coin lecture à proprement parler, comme l'on peut en trouver à l'école en France. Comment faire en sorte alors que les apprenants puissent s'immerger dans un espace de lecture ? L'institution met à disposition des petits tapis qui peuvent être installés au sol, de façon à permettre aux enfants de s'installer confortablement pour découvrir l'album. Par ailleurs, la salle de classe présente de nombreuses tables et chaises qui peuvent être disposées en îlots. Il est

donc possible de varier la modalité de travail, en proposant aux apprenants d'exécuter une activité en petits groupes. Cela leur permettra de ne pas toujours travailler en groupe-classe ou de façon individuelle et apportera du dynamisme au cours de la séance. Lorsque les tables et les chaises sont installées près du mur de la classe, l'espace dégagé dans la salle est assez grand. Il offre alors des possibilités pour la mise en voix, et surtout pour la mise en espace. D'un côté se trouve la porte d'entrée, de l'autre les fenêtres ; entre les deux, les enfants peuvent se déplacer pour occuper l'espace et pour s'approprier le texte en impliquant le corps.

En ce qui concerne le matériel mis à disposition par l'AF de Cusco pour les activités manuelles, celui-ci n'est pas très conséquent mais comprend tout de même des feuilles, de la colle, des crayons de couleur et de la peinture, qui permettront aux enfants de restituer l'histoire de l'album par le dessin. Pour la fabrication de marionnettes, il sera nécessaire d'impliquer les parents en leur demandant d'apporter des chaussettes, du carton, et éventuellement de la laine et des yeux mobiles. Au cours de mon stage, nous avons effectué des demandes de ce type avec l'enseignante et cela n'avait pas posé de problème pour les parents, qui s'étaient réjouis de contribuer au bon déroulement du cours de français.

## ***2. Le public visé***

Lors de mon stage, j'avais la charge, avec une enseignante de l'AF de Cusco, d'un groupe composé d'une dizaine d'enfants âgés de 4-5 ans. J'ai ainsi eu la possibilité de mener de nombreuses observations quant aux aptitudes et aux attentes de ces jeunes apprenants. J'ai également lu plusieurs albums de jeunesse à ces enfants et relevé différentes réactions face à la lecture en langue étrangère. Pour pouvoir concevoir et mettre en place une séquence de travail qui fonctionne auprès de ce public, nous devons au préalable analyser toutes ces caractéristiques.

### ***2.1. Aptitudes générales***

En ce qui concerne tout d'abord leurs acquisitions en langue d'origine, les enfants du groupe B du cours d'été commencent à accéder au langage d'évocation. En effet, ils sont en mesure de raconter en espagnol des événements extérieurs au contexte de la classe, même s'ils éprouvent parfois des difficultés à structurer leur propos. Le plus souvent, ils

évoquent des expériences qui les concernent personnellement. Néanmoins, un jeune garçon a été capable de me raconter avec ses propres mots l'histoire du *Petit Chaperon rouge*. Cela signifie qu'il sera possible de demander à ces apprenants de quatre ou cinq ans de rendre compte de l'histoire de l'album choisi, à l'oral, dans leur langue d'origine. Même si leur récit pourra manquer de cohérence, cette activité sera l'occasion pour eux de restituer le texte et d'amorcer son appropriation. Pour ce qui est de leurs capacités pragmatiques, celles-ci n'étaient pas encore développées. En effet, les enfants dont j'avais la charge formulaient très souvent des requêtes sur un ton impératif et, par conséquent, ils ne maîtrisaient pas encore l'usage des formules de politesse et des intonations adéquates. Néanmoins, comme nous l'avons vu, ces capacités peuvent être présentes à l'état latent et peuvent intervenir lors de la réception d'un énoncé en langue étrangère. Prenons un exemple : si l'album choisi met en scène une mère souhaitant « bonne nuit » à son enfant, les apprenants pourront déduire le sens du contexte, même s'ils ne comprennent pas les termes en français.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère, les jeunes apprenants du groupe acceptaient relativement aisément de répéter des énoncés en français. Nous avons, avec l'enseignante de l'AF de Cusco, mis en place un rituel en chaque début de cours qui consistait à se mettre en cercle, à faire passer une balle en disant « Je m'appelle ... , et toi ? ». Certains enfants éprouvaient des difficultés à prononcer l'énoncé, ce qui laisse supposer que le filtre phonétique de la langue d'origine était déjà installé. Néanmoins, les jeunes apprenants ont très vite retenu cette formule en langue étrangère et n'ont plus eu besoin du modèle de l'enseignante. De même, j'ai été impressionnée par la rapidité avec laquelle les enfants ont mémorisé les paroles des comptines en français. Cela signifie qu'il est possible de leur faire apprendre une structure itérative de l'album de jeunesse, à la condition que ce travail soit répété, comme ce fut le cas pour le rituel du prénom et les comptines.

La capacité de concentration des apprenants de 4-5 ans du groupe B était relativement restreinte : nous devions, la plupart du temps, changer d'activité toutes les quinze minutes. Néanmoins, ce n'était pas le cas pour les activités manuelles. Les enfants appréciaient beaucoup le dessin, la peinture et la fabrication d'objets ; ils pouvaient s'y atteler pendant au moins trente minutes. Cela peut s'expliquer par le fait que ces activités

leur permettaient de manipuler et d'expérimenter par eux-mêmes. Lors de la lecture des albums, ils étaient, dans l'ensemble, captivés par l'histoire et pouvaient également demeurer attentifs pendant au moins vingt minutes. Lors de la conception de la séquence de travail, il sera important d'indiquer, pour chaque activité proposée, une durée indicative qui prendra en compte ces caractéristiques concernant le public. Ainsi, la lecture offerte par l'enseignante pourra durer une vingtaine de minutes. Les activités manuelles ainsi que celles qui impliquent le corps, comme la mise en voix et la mise en espace, exigeront quant à elles un temps de trente minutes. En ce qui concerne les modalités de travail, j'ai pu observer que le travail en petits groupes fonctionnait bien, d'autant que le nombre d'adultes - entre trois et cinq - était suffisant pour permettre une supervision au sein de chaque groupe. La séquence de travail devra donc inclure au moins une activité selon cette modalité, qui favorisera la collaboration entre les jeunes enfants.

### ***2.2. Réceptivité face à la lecture en français***

Lors de mon stage, j'ai eu l'occasion de lire plusieurs albums de jeunesse aux apprenants. De manière générale, les enfants étaient ravis lorsque nous leur propositions, avec l'enseignante de l'AF de Cusco, la lecture de l'un de ces ouvrages. Ils souhaitaient très souvent toucher l'objet-livre et découvrir les images par eux-mêmes. Après la lecture d'un album qui leur avait plu, ils me demandaient de le lire à nouveau lors de la séance suivante. Dès le départ, au mois de janvier, l'enseignante a souhaité que nous lisions à deux voix : je commençais par oraliser le texte en français, puis elle le traduisait en intégralité en espagnol. Ainsi, les jeunes apprenants ont été habitués à la traduction en simultané. Lors d'une séance que je menais seule, j'ai essayé de lire un album uniquement en français. Dès les premiers mots en langue étrangère, un jeune garçon a commencé à crier, parce qu'il désirait absolument que je raconte l'histoire en espagnol. J'ai tenté de lui expliquer qu'il pouvait comprendre autrement, mais l'apprenant a refusé, pendant toute la lecture, de prêter attention au récit.

Comment pourrions-nous expliquer une telle réticence ? Il est probable que ce jeune enfant ne côtoie dans son environnement immédiat qu'une seule langue - à savoir l'espagnol - et une seule culture. Comme l'expliquait H. Vanthier, il ne peut commencer à apprendre une autre langue, s'il n'y trouve pas un certain sens (2009 : 23). Peut-être aurais-je dû, à ce moment-là, plutôt que de poursuivre la lecture de l'album en français, faire



découvrir aux enfants plusieurs langues étrangères, comme dans le cadre d'une activité d'éveil aux langues, de façon à les ouvrir sur le monde et à leur donner envie d'apprendre une nouvelle langue. Ce qu'il faut retenir de cet incident dans le cadre de la conception de la séquence de travail, c'est que des réticences pourront émerger de la part des apprenants quant à la découverte d'une histoire en français uniquement. Il sera alors du ressort de l'enseignante de leur donner envie de s'immerger dans la langue étrangère. Mais pour cela, encore faut-il que celle-ci n'éprouve pas les mêmes réticences.

### **3. Les enseignantes**

Quels sont les profils de lectrices des enseignantes de l'AF de Cusco qui exercent auprès des jeunes enfants ? Quelles sont leurs représentations au sujet de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe ? Et quelle place accordent-elles à la langue d'origine lors de la lecture d'une oeuvre ? Dans le but de répondre à ces questions, il convient d'analyser les propos de S. et E., que j'ai recueillis lors d'un entretien semi-directif dans le cas de S. , et grâce à un questionnaire dans le cas d'E.<sup>3</sup>.

#### **3.1. Profils de lectrices**

E. et S. sont les deux enseignantes de l'AF de Cusco, avec lesquelles j'ai donné cours aux enfants de 4-5 ans aux mois de janvier et février. Ce sont elles qui auront la possibilité de mettre en place la séquence de travail conçue à partir d'un album de jeunesse. Leur rôle sera alors celui du « passeur de lecture », d'où l'importance de s'interroger sur leur rapport à la lecture.

Tout d'abord, nous remarquons que S. comme E. apprécient la lecture, même si elles s'adonnent de moins en moins à cette activité. E. a déclaré lire en moyenne dix ouvrages par an, alors que S. a indiqué qu'elle avait pour habitude d'en lire deux, ce qui signifie qu'elle en lit probablement moins de deux actuellement. Notons que la première est de nationalité française, issue d'une famille de « littéraires » et qu'elle a étudié les lettres modernes, alors que la seconde est de nationalité bolivienne et n'a pas spécialement étudié la littérature, puisqu'elle a effectué une licence en langues puis un Master FLE. Les deux enseignantes lisent majoritairement en langue française, ce qui est

---

<sup>2</sup> Voir annexe 1 p. 97

<sup>3</sup> Voir annexe 2 p. 105

intéressant dans le cas de S., parce que le français n'est pas sa langue d'origine. L'enseignante explique à ce sujet que, depuis qu'elle a commencé à comprendre des livres en français, elle a continué à lire dans cette langue. Les deux femmes apprécient les romans et partagent également un goût des ouvrages de psychologie.

Ainsi, E. et S. présentent des profils de lectrices différents mais sont toutes les deux *a priori* en bonne posture pour endosser le rôle de « passeur de lecture ». En effet, même si S. lit peu à l'heure actuelle, elle apprécie tout de même beaucoup cette activité. Cela se sent notamment lorsqu'elle évoque le roman *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, qu'elle a lu en une semaine et demie et qui l'a marquée. De plus, comme l'enseignante découvre des ouvrages dans une langue qui est étrangère pour elle, elle sera certainement en mesure de donner envie aux enfants d'écouter des histoires en français.

### ***3.2.Représentations sur la littérature de jeunesse***

Les deux enseignantes sont familières de la littérature de jeunesse. En effet, E. a été habituée dès son enfance, au sein de son environnement familial, à la découverte d'oeuvres littéraires. De plus, elle a étudié la littérature de jeunesse au cours de sa maîtrise puis au moment de passer le concours pour devenir professeure des écoles. Elle cite de nombreux auteurs d'albums de jeunesse, dont elle apprécie les ouvrages. S., de son côté, explique que « l'histoire du soir » n'existe pas au sein de sa culture. Les parents des enfants péruviens ne leur lisent pas d'histoires non plus. L'enseignante a découvert la littérature au moment de son adolescence et cite quelques ouvrages en espagnol dont elle se souvient. Elle connaît également, par son travail, des oeuvres de littérature de jeunesse en français, en particulier des contes.

E. comme S. sont intéressées par l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de FLE auprès des enfants. S. l'a même expérimentée avant son arrivée à l'AF de Cusco. Les deux enseignantes partagent tout d'abord la même idée, selon laquelle ce support stimule l'imagination des jeunes apprenants. E. évoque également les possibilités offertes par l'objet-livre en citant l'album *Chhht* de Sally Grindley, dont la lecture implique la manipulation de l'objet. D'autre part, les deux femmes pensent que la littérature de jeunesse permet d'effectuer un travail sur les compétences langagières :

S. mentionne le vocabulaire, E. insiste sur l'importance de la « familiarisation aux sonorités, au rythme », dans le cadre de l'apprentissage de la prononciation et de la prosodie. Les deux enseignantes accordent une place importante à ce travail sur la langue lors de l'exploitation d'une oeuvre en classe de FLE. S. estime même qu'il doit être prioritaire, avant de nuancer son propos en accordant également une place à l'aspect culturel.

Les deux femmes jugent qu'il est tout à fait possible d'utiliser la littérature de jeunesse quel que soit le niveau des apprenants : selon E., le corpus étant très varié, l'enseignant peut y trouver un support adéquat, en l'adaptant si nécessaire. Pour S., l'utilisation du passé simple représente un obstacle pour les niveaux débutants. Néanmoins, l'enseignante semble considérer que ce n'est pas le cas avec un public composé d'enfants. J'ai supposé qu'elle disait cela du fait de leur plasticité cérébrale. E. indique que, pour des apprenants de FLE, l'album de jeunesse constitue le support le plus intéressant, puisqu'il présente un « support visuel ». Notons que l'enseignante estime que la lecture de celui-ci permet de « créer des transitions » pendant le cours, notamment si une activité a demandé un effort cognitif important aux enfants. Elle n'envisage donc pas nécessairement le travail sur l'album de jeunesse comme une séquence à part entière, mais plutôt comme une récréation. Suite à la lecture du texte, S. met l'accent sur les activités de compréhension, plutôt que sur celles qui visent à restituer le texte, mais elle s'intéresse tout de même à la théâtralisation, tout comme E..

Ainsi, les deux enseignantes de l'AF de Cusco ne montrent pas de réticences liées au statut de la littérature de jeunesse. Elles apprécient cette littérature et témoignent d'un vif intérêt quant à son utilisation en classe. Néanmoins, elles accordent une place prépondérante aux aspects linguistiques de l'oeuvre et au travail sur les compétences langagières qui en découle. Il s'agira donc, lors de la conception de la séquence de travail, de bien mettre en exergue les objectifs de celle-ci, et d'explicitier qu'il conviendra de favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse. Si E. estime que la lecture d'une oeuvre peut constituer une activité de transition qui n'engage pas un effort cognitif important de la part des enfants, c'est probablement parce qu'elle choisit de traduire l'intégralité du texte.

### ***3.3. La question de la traduction***

Au mois de janvier, j'étais en binôme avec E., qui avait pris le parti de traduire le texte de l'album en espagnol, après chaque double-page, proposant ainsi une lecture à deux voix. L'enseignante explique ce choix de différentes manières. Tout d'abord, elle indique que son objectif avec les apprenants de 4-5 ans était « d'embarquer un maximum d'enfants dans l'histoire ». Elle ne prévoyait donc pas d'activité de compréhension orale en langue étrangère à partir de l'album de jeunesse. E. estime, en effet, que cela est difficile avec des apprenants qui sont débutants en français, en particulier avec certains enfants qui éprouvent des difficultés à rester concentrés. L'enseignante envisage donc la lecture en langue étrangère comme un moyen d'éveiller les apprenants aux sons de la langue et à sa prosodie, sans qu'ils aient besoin de construire le sens. Néanmoins, elle demeure tout à fait ouverte à la discussion. S., de son côté, considère qu'il est préférable de ne pas traduire. Avant son arrivée à l'AF de Cusco, elle a utilisé la littérature de jeunesse en classe de FLE auprès d'enfants âgés de 4-5 ans et n'a pas eu recours à l'espagnol lors de la lecture. L'enseignante estime que les gestes et l'intonation permettent de faciliter l'accès au sens. Cependant, elle remarque qu'il est parfois difficile de ne pas traduire, notamment lorsque le lexique n'est pas accessible.

Ainsi, il sera important de préciser dans la fiche pédagogique que l'un des objectifs de la séquence proposée consistera à favoriser la compréhension d'un album de jeunesse en langue étrangère, sans passer par la traduction. Il s'agira également d'expliquer pourquoi la traduction n'est pas nécessaire dans ce travail. Enfin, le matériel conçu devra présenter des stratégies d'étayage permettant aux enseignantes de favoriser l'accès au sens. Ce matériel sera ensuite soumis à E. et à S., qui estimeront de sa faisabilité en classe.

En somme, les données recueillies ont mis en évidence plusieurs aspects qui doivent être pris en compte dans le cadre de ce projet ingénierique, notamment d'éventuelles réticences de la part des enfants à découvrir un album en langue étrangère, et d'autres de la part d'une enseignante à ne pas traduire. Ainsi, la proposition de stratégies d'étayage, lors de la conception de la séquence de travail, sera primordiale.

## **Chapitre 8. Conception de la séquence de travail à partir d'un album de jeunesse**

Suite à l'analyse du contexte, j'ai eu la possibilité de concevoir une séquence de travail<sup>4</sup> à destination des enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco, à partir d'un album de jeunesse. Il convient maintenant de présenter cette séquence et de l'analyser en regard de toutes les informations théoriques dont nous disposons. Pour ce faire, nous exposerons tout d'abord l'album qui a été retenu, ainsi que les raisons de ce choix, puis nous présenterons de manière générale la séquence de travail, avant de montrer en quoi les activités proposées favorisent, d'une part, la compréhension de l'oeuvre, et permettent, d'autre part, l'appropriation de celle-ci.

### ***1. Choix de l'album de jeunesse***

Le choix de l'album de jeunesse s'est porté sur un ouvrage intitulé *Le loup est revenu !* de Geoffroy de Pennart<sup>5</sup>. Lors de mon stage, j'ai lu cet album aux enfants de 4-5 ans et ils ont tous été captivés par l'histoire. Leurs émotions face aux événements de celle-ci étaient visibles, ce qui montre qu'il est possible de mettre en place une approche émotionnelle. Toutefois, notons que l'enseignante traduisait à ce moment-là le texte en intégralité en espagnol. Cela était regrettable, d'autant que cet album de jeunesse présente des caractéristiques intrinsèques qui favorisent sa compréhension en français et son appropriation. Celles-ci concernent sa structure, son articulation entre texte et image, ainsi que la langue utilisée.

#### ***1.1. Conte de randonnée***

Au début de l'histoire, le personnage de Monsieur Lapin est seul chez lui et apprend dans le journal que « le loup est revenu ». Un à un, de nombreux personnages se présentent à sa porte et demandent l'hospitalité. À chaque fois, Monsieur Lapin a peur de trouver le loup mais se sent soulagé lorsqu'il voit l'un de ses amis. À la fin, lorsque le loup arrive finalement, tous les personnages s'unissent et l'emportent sur lui. Monsieur Lapin l'invite alors à sa table, à la condition qu'il se comporte correctement. Ainsi, *Le loup est revenu !* correspond à un conte de randonnée : en effet, la trame présente une accumulation

---

<sup>4</sup> Voir annexe 4 p. 123

<sup>5</sup> L'intégralité de l'album se trouve en annexe 3 p. 110

de personnages et d'événements répétitifs. À chaque fois qu'un ami se présente à la porte, celui-ci s'exclame « C'est moi + son nom ». Cette formule correspond donc à une structure itérative. Comme l'expliquait H. Vanthier, ces éléments répétitifs caractéristiques du conte de randonnée favoriseront la compréhension du texte, ainsi que sa mémorisation et son appropriation (2009 : 63-64). La présence de la structure itérative « C'est moi + nom » peut également permettre aux enfants de développer une compétence communicative, en apprenant à se présenter à l'aide de la même formule. De plus, celle-ci constitue un appui pour l'activité de mise en voix qui sert l'appropriation du texte.

Par ailleurs, la trame du *Loup est revenu !* est relativement simple et surtout très captivante. En effet, à chaque fois que quelqu'un frappe à la porte, une question se pose : « est-ce que ce sera le loup ? ». Ainsi, cet album offre de nombreuses possibilités pour stimuler l'horizon d'attente des enfants au cours de la lecture, puisqu'il est envisageable de leur demander à chaque fois qui se trouve derrière la porte, selon eux. De plus, cette attente peut susciter des émotions, comme la peur notamment. Ainsi, il est possible d'interroger les apprenants au sujet de leurs ressentis pendant la lecture. Comme l'expliquait S. Roch-Veriras, une telle approche permettra de favoriser la compréhension du texte (2013 : 100).

### ***1.2. Articulation entre texte et image***

Une autre caractéristique concernant l'iconotexte du *Loup est revenu !* aura également pour avantage de contribuer à la compréhension de l'ouvrage : il s'agit de l'articulation entre le texte et les images. En effet, dans cet album, le texte et les illustrations fonctionnent en écho. Comme nous l'avons vu, cet aspect est très important dans le cas d'apprenants qui sont débutants en langue étrangère. Ainsi, les images pourront aider les jeunes enfants de quatre et cinq ans à accéder au sens de l'album, si tant est que l'enseignant veille à ce que chacun d'entre eux puisse bien les voir au cours de la lecture. Prenons un exemple :

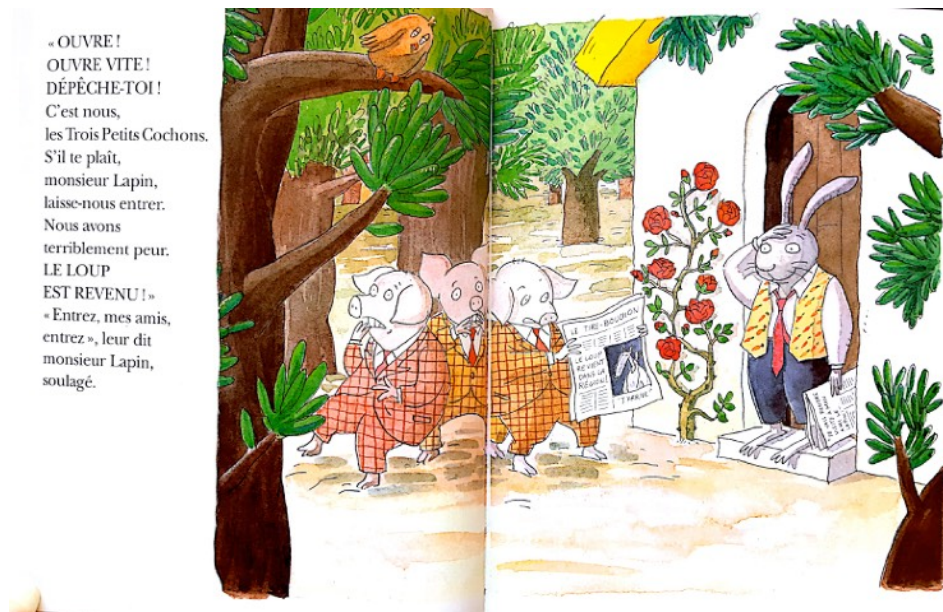


Figure 4 : Extrait de l'album *Le loup est revenu !* (pages 8-9)

Sur cette double-page issue de l'album *Le loup est revenu !*, nous remarquons, en premier lieu, que l'image occupe plus de trois-quarts de l'espace, alors que le texte se trouve cantonné à la petite colonne restante. Cela est le cas dans l'intégralité de l'ouvrage, qui accorde une place beaucoup plus importante à l'illustration qu'au texte. De cette manière, le texte consiste en quelque sorte en une légende de l'image, et c'est au coeur de celle-ci que se joue toute l'histoire, ce qui est très intéressant dans le cadre de notre public. En effet, les jeunes apprenants pourront aisément prendre appui sur les illustrations pour accéder au sens de l'histoire, d'autant que celles-ci ne sont pas en contradiction par rapport au texte. Sur la double-page présentée, les Trois Petits Cochons demandent l'hospitalité à Monsieur Lapin, ce qui est visible sur l'image du fait de la position des personnages, Monsieur Lapin se trouvant au pas de sa porte. Le texte indique également que les Trois Petits Cochons ont « terriblement peur », ce qui se traduit sur l'illustration par une expression de grande peur. Cette terreur est expliquée dans le texte par le fait que « Le loup est revenu ! », ce que l'on comprend en regardant l'image grâce à la présence du journal qui montre en une le personnage du loup. Enfin, le soulagement de Monsieur Lapin exprimé dans le texte se retrouve sur l'illustration, puisque le personnage sourit et pose la main sur la tête. Ainsi, la redondance entre les deux éléments de l'iconotexte constitue une aide très importante d'accès au sens et représente l'un des moyens qui permet à

l'enseignant d'offrir le texte aux enfants en français, sans avoir recours à la traduction en espagnol.

### ***1.3. La langue utilisée***

La langue utilisée dans l'ouvrage *Le loup est revenu !* présente également de nombreux avantages quant à la compréhension et l'appropriation de l'album. Tout d'abord, nous retrouvons les caractéristiques évoquées par N. Prince : le texte présente des unités courtes, s'apparentant à des unités de souffle, qui lui confèrent une dimension orale. Si l'on reprend le texte de la double-page exposée ci-dessus, il est tout à fait possible de relever cette segmentation en courtes unités : « Ouvre ! / Ouvre vite ! / Dépêche-toi ! / C'est nous, / les Trois Petits Cochons. / S'il-te-plaît, / monsieur Lapin, / laisse-nous entrer / ». De plus, dans tout l'album, la langue utilisée manifeste un rythme chanté, comme dans l'exemple suivant, qui présente trois unités de trois syllabes chacune : « TOC ! TOC ! TOC ! / Oh, mon Dieu ! / C'est LE LOUP ! ». Cette onomatopée est répétée tout au long du texte, à la façon d'une ritournelle, ce qui confère également à l'album une allure de comptine. Comme nous l'avons vu, les apprenants de 4-5 ans de l'AF de Cusco étaient sensibles aux comptines et en ont rapidement mémorisé les paroles. Ainsi, tous ces éléments faciliteront la mise en voix de l'oeuvre par les jeunes enfants, et donc son appropriation.

Par ailleurs, *Le loup est revenu !* ne fait pas partie des albums qui présentent une langue littéraire, proche de celle des contes. En effet, la langue utilisée est relativement courante, l'histoire est racontée au présent et le lexique est accessible. Étant donné que les enfants qui composent le public cible commencent tout juste leur initiation au français, ces aspects n'interviendront que peu lors de la compréhension de l'album. Néanmoins, ils seront essentiels lors de l'appropriation de celui-ci, puisqu'il sera plus aisé pour les apprenants de mettre en bouche un texte présentant une langue relativement simple. Ainsi, l'album de Geoffroy de Pennart représente, à plusieurs niveaux, un support de choix pour élaborer une séquence de travail à destination d'enfants pré-lecteurs et débutants en français.



## **2. Présentation générale de la séquence**

La séquence de travail conçue à partir de l'album de jeunesse *Le loup est revenu !* se présente sous la forme d'une fiche pédagogique<sup>6</sup> à destination des enseignantes de l'AF de Cusco, complétée d'une annexe regroupant l'intégralité de l'ouvrage, ainsi que des cartes-images à découper. La fiche pédagogique propose et détaille des activités, que les enseignantes sont invitées à mettre en place sur plusieurs séances. En premier lieu, les objectifs de ce travail sont indiqués. Toutes les activités, ainsi que leur ordre d'apparition, sont ensuite pensées de façon à former un ensemble cohérent qui répond aux objectifs.

### **2.1.Objectifs**

Tout d'abord, le travail proposé doit permettre aux apprenants, qui sont débutants en français, d'entrer dans la langue étrangère, de découvrir ses sonorités et sa prosodie. Il s'agit ainsi de les éveiller à la langue nouvelle. Même si ces enfants découvrent des histoires à l'école, ils ne sont pas nécessairement familiers de la littérature de jeunesse, encore moins en langue française. Ainsi, le deuxième objectif consiste à les faire entrer dans cette littérature, ce qui participe de leur acculturation à l'écrit en général. Les objectifs prioritaires de la séquence de travail viennent ensuite : il s'agit bien entendu de permettre aux apprenants âgés de 4-5 ans de comprendre l'histoire de l'album en langue étrangère, sans recourir à la traduction en espagnol, puis, dans un second temps, de s'approprier cet ouvrage. Il est également possible, par ce travail, de faire réfléchir les enfants sur le stéréotype du loup, qui est présenté dans l'ouvrage *Le loup est revenu !*, puis déconstruit. Enfin, la séquence inclut un objectif communicatif, qui n'est pas prioritaire, mais qui peut néanmoins être poursuivi. Celui-ci consiste à permettre aux apprenants de se présenter à l'aide de la structure itérative que l'on retrouve dans l'album, à savoir la formule « C'est moi + nom ». Tous ces objectifs sont présentés aux enseignantes en tête de la fiche pédagogique, dans ce même ordre.

### **2.2.Structure**

La séquence de travail proposée présente quatre grandes parties : une première phase consacrée à la pré-lecture, la lecture offerte par l'enseignant, des activités de compréhension de l'album et enfin des activités visant son appropriation. Tout d'abord,

---

<sup>6</sup> Voir annexe 4

l'objectif de la pré-lecture consiste à préparer la découverte de l'ouvrage qui va suivre. Pour ce faire, il est important de créer un espace confortable, de façon à donner envie aux apprenants d'entrer dans l'histoire. La fiche pédagogique insiste sur cela, en suggérant à l'enseignant d'installer les enfants sur les tapis mis à disposition par l'AF de Cusco. Avant d'ouvrir l'album et d'en commencer la lecture, il est proposé d'effectuer un travail sur l'objet-livre, et tout particulièrement sur la première de couverture. Celle-ci présente le personnage de Monsieur Lapin, assis derrière son journal, lequel titre en une « Le loup est revenu ! » avec l'image d'un loup qui souhaite passer à table. Étant donné que les jeunes apprenants sont débutants en langue étrangère, il leur est demandé de décrire cette couverture en espagnol. De même, ils peuvent formuler, dans leur langue d'origine, des hypothèses sur ce qui va suivre, le but étant de leur donner envie de découvrir l'histoire. Pour cette étape de pré-lecture, la fiche pédagogique indique une durée de dix minutes. Il s'agit d'un temps optimal pour capter l'attention des enfants ; au-delà, il y a un risque qu'ils se dispersent.

Arrive ensuite la lecture de l'album à proprement parler. Pour cette activité, la durée proposée de vingt-cinq minutes est plus longue. Cela s'explique par le fait que l'attention des jeunes apprenants est plus importante, lorsqu'ils sont captivés par une histoire. La lecture excède ici vingt minutes, parce qu'elle prévoit des temps de pause destinés à favoriser l'intercompréhension en langues romanes, à stimuler l'horizon d'attente au cours de la lecture et à accorder une place aux émotions des enfants. La fiche pédagogique insiste sur le rôle primordial de l'enseignant qui, par sa lecture, donne envie aux apprenants de découvrir un ouvrage en langue étrangère. La tâche du passeur de lecture est ainsi mise en avant. De même, la fiche recommande de ne pas recourir à la traduction, notamment parce que les enfants doivent entrer dans la langue étrangère et construire le sens par eux-mêmes pour progresser. Un tableau reprend ensuite l'intégralité du texte de l'album et suggère des stratégies d'étayage pour aider les apprenants à le comprendre sans la traduction.

Suite à la lecture de l'album, une première question vise la compréhension globale de l'histoire. Puis les enfants sont invités à manipuler les cartes-images, dans le but de les placer dans l'ordre de l'histoire. Une compréhension un peu plus fine est alors testée. La modalité de travail, qui était jusqu'alors collective, change, puisqu'il est proposé

d'effectuer cette activité en petits groupes, de façon à apporter du dynamisme. Comme les apprenants manipulent par eux-mêmes les images, ce travail peut durer quinze minutes, en incluant la mise en commun. L'activité suivante consiste à faire réfléchir les enfants, en groupe-classe, sur le stéréotype du loup. La fiche pédagogique donne une durée indicative de dix minutes, parce qu'il est possible de perdre l'attention des apprenants de quatre et cinq ans lors d'une telle discussion. Commencent ensuite les activités visant l'appropriation du texte, avec une première demandant aux enfants de restituer l'histoire par le dessin. Comme il est question ici d'appropriation, ce travail se fait de façon individuelle. Lors de la session d'activités manuelles qui suit, les apprenants créent également les marionnettes individuellement. Celles-ci peuvent ensuite être utilisées lors de l'activité qui demande aux enfants de présenter les personnages de l'album et de se présenter eux-mêmes avec la formule « C'est moi + nom ». La fiche pédagogique suggère d'effectuer ce travail plusieurs fois, en respectant une durée de dix ou quinze minutes à chaque fois. Enfin, pour parachever l'appropriation de l'album, des activités de mise en voix et de mise en espace sont proposées. Celles-ci s'effectuent collectivement, de façon à éviter des blocages, et peuvent être renouvelées.

### ***2.3. La question de l'interculturalité***

Comme nous l'avons vu, la littérature de jeunesse représente un support intéressant pour engager une réflexion interculturelle en classe. Néanmoins, dans le cas du *Loup est revenu !*, la recherche d'un sujet se prêtant à une telle discussion avec des enfants de 4-5 ans pose question. À la fin de l'album, lorsque tous les amis sont réunis chez Monsieur Lapin, ce dernier leur propose de préparer le dîner tous ensemble. Il est alors envisageable de demander à des apprenants de FLE si cela est possible au sein de leur culture, si un hôte peut solliciter l'aide de ses invités pour préparer un repas. Mais cette question n'intéresse nullement des jeunes enfants qui ne cuisinent même pas eux-mêmes. C'est pourquoi j'ai fait le choix de proposer une discussion autour du stéréotype du loup. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'idée du loup comme étant un personnage méchant, dévoreur d'enfants, est partagée dans de nombreuses cultures du monde. Néanmoins, dans cet album, l'auteur joue avec ce stéréotype grâce à l'intertextualité, puisqu'il invoque des personnages de contes issus de la tradition occidentale : *Les Trois Petits Cochons*, conte traditionnel européen du XVIIIème siècle, *Le Loup et les Sept Chevreux* des frères Grimm, *Pierre et*

*le loup*, conte musical de Sergueï Prokofiev et *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault. Les apprenants ne connaissent pas nécessairement tous ces contes mais ils peuvent certainement en raconter d'autres, issus de leur propre culture, qui impliquent un personnage méchant. Ainsi, cet échange permettra aux enfants de prendre conscience qu'il existe une idée partagée au sujet du loup, et que celle-ci n'est pas nécessairement vraie, puisque le stéréotype est déconstruit à la toute fin de l'album.

En somme, la séquence de travail conçue a pour objectifs de faire entrer les apprenants dans la culture et la langue françaises, ainsi que dans la littérature de jeunesse. Mais comment celle-ci permet-elle de favoriser la compréhension et l'appropriation de l'album *Le loup est revenu !* par les enfants de 4-5 ans de l'AF de Cusco ?

### **3. Favoriser la compréhension et l'appropriation de l'album**

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, il existe différents moyens pour favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse. Ceux-ci ont été étudiés dans le cas de l'ouvrage *Le loup est revenu !*, et présentés dans la fiche pédagogique. Il s'agit pour l'enseignant d'utiliser des stratégies d'étayage pour faire comprendre le texte en langue étrangère, de stimuler l'horizon d'attente des apprenants, de mettre en place une approche émotionnelle, et enfin de proposer des activités visant l'appropriation telles que la mise en voix et la mise en espace de l'album.

#### **3.1. La lecture offerte par l'enseignant**

Lors de la lecture, l'enseignant peut avoir recours aux différentes stratégies d'étayage répertoriées dans la fiche pédagogique. Tout d'abord, il est invité à oraliser le texte de façon très expressive, en s'appuyant sur la prosodie de la langue. Par exemple, si l'album présente une exclamation, l'enseignant peut exagérer l'intonation correspondante. De plus, il ne doit pas hésiter à prendre appui sur les illustrations. Par exemple, lorsqu'un nouveau personnage apparaît dans l'histoire, il a la possibilité de le montrer sur l'image. Les gestes et les mimes constituent également un étayage important. Par exemple, quand Monsieur Lapin a peur de trouver le loup à sa porte, l'enseignant peut mimer une grande peur. L'intégralité du texte de l'album a été étudiée et les stratégies d'étayage possibles

pour chaque phrase ont été inscrites dans une grille de lecture, dont voici l'extrait correspondant à la double-page présentée ci-dessus :

« Ouvre ! Ouvre vite ! Dépêche-toi ! C'est nous, les Trois Petits Cochons.	Montrer les cochons
S'il te plaît, monsieur Lapin, laisse-nous <b>entrer</b> . Nous avons terriblement peur. Le loup est revenu ! »	Mimer la peur
« Entrez, mes amis, entrez », leur dit monsieur Lapin, soulagé.	Faire un geste de bienvenue Mimer le soulagement

Figure 5 : Extrait de la fiche pédagogique présentant les stratégies d'étayage possibles pendant la lecture

Au début de l'extrait, lorsque les Trois Petits Cochons demandent l'hospitalité, l'enseignant peut prendre le temps de montrer à chaque apprenant les personnages sur l'illustration. Puis, pour exprimer la peur de ces derniers, le mime semble tout à fait indiqué, de même que pour figurer le soulagement de Monsieur Lapin. Enfin, lorsque ce dernier invite ses amis à entrer, l'enseignant peut faire un geste de la main qui indique que les Trois Petits Cochons sont les bienvenus. Ainsi, toutes ces stratégies doivent permettre aux jeunes enfants de 4-5 ans, débutants en français, de comprendre l'histoire, sans passer par la traduction en espagnol.

De façon à favoriser davantage la compréhension de l'album, il est également suggéré d'encourager l'intercompréhension entre le français et l'espagnol au cours de la lecture. Pour ce faire, l'approche inductive est retenue, puisque l'enseignant est invité à demander aux apprenants si le mot choisi leur fait penser à un terme en espagnol ; la fiche pédagogique lui indique bien de ne pas traduire lui-même le mot. Les termes sélectionnés apparaissent surlignés en jaune dans la grille de lecture, comme cela est visible dans l'extrait. Voici ci-après l'ensemble des mots choisis pour ce travail, avec leur équivalent en espagnol :

Français	Espagnol
Lire	Leer
Porte	Puerta
Entrer	Entrar
Famille	Familia
Espérons	Esperamos
Excellente	Excelente
Promets	Prometes
Raconter des histoires	Contar historias

Figure 6 : Termes sélectionnés pour l'intercompréhension entre le français et l'espagnol

Ainsi, cette approche doit permettre aux enfants de sentir les ressemblances entre les deux langues romanes et de comprendre des mots qui sont relativement importants dans l'histoire de l'album. Néanmoins, il est possible que cette activité d'intercompréhension à destination d'apprenants pré-lecteurs, et se déroulant donc uniquement à l'oral, pose problème. En effet, il se peut que les enfants âgés de quatre et cinq ans présentent déjà un filtre phonétique et ne soient pas réceptifs aux sons de la langue étrangère. C'est pourquoi il est suggéré à l'enseignant de rapprocher phonétiquement chaque mot français de son équivalent en espagnol, sans pour autant le dénaturer. Par exemple, pour le premier terme \liɛ\, il lui est possible de prononcer \liir\ . Comme la séquence de travail ne pourra être testée en classe avec le public cible, nous ne pourrons malheureusement vérifier de la faisabilité de cette activité. Une chose demeure certaine avec ce public : il est possible de stimuler l'horizon d'attente des jeunes apprenants et de mener une approche émotionnelle.

### ***3.2. Horizon d'attente et approche émotionnelle***

Avant même le début de la lecture, il est important de stimuler l'horizon d'attente des enfants, de façon à préparer la phase de compréhension orale. Pour cela, la fiche pédagogique propose, tout d'abord, de créer une atmosphère qui intrigue les apprenants et stimule leur imagination. Par exemple, l'enseignant peut frapper à la porte, puisque cette action est répétée à de nombreuses reprises dans l'album, avant d'inviter les enfants à entrer dans l'histoire. Ensuite, au moment du travail sur la première de couverture, il s'agit de nouveau de stimuler l'horizon d'attente des jeunes apprenants en leur demandant de

formuler, dans leur langue d'origine, des hypothèses sur ce qui va suivre. Comme l'image présente le loup affamé en une du journal, il est très probable que les enfants imaginent que l'histoire sera centrée autour du méchant personnage. La fiche pédagogique insiste sur l'importance du travail collaboratif, mis en exergue par A. Godard. En effet, il est suggéré à l'enseignant de faire réagir les apprenants aux propos des autres. Cela peut se traduire par une question telle que : « Et toi, tu penses aussi, comme lui/elle, qu'il va y avoir un méchant loup ? ».

La stimulation de l'horizon d'attente se poursuit au cours de la lecture. En effet, des temps de pause sont prévus, afin de permettre aux enfants de formuler de nouvelles hypothèses en espagnol. Ceux-ci apparaissent en gras dans la grille de lecture, présentant également les stratégies d'étayage qui concernent la lecture offerte par l'enseignant. Les pauses suggérées sont indicatives et l'enseignant peut tout à fait choisir de marquer l'arrêt à d'autres moments du texte. En effet, ce dernier regorge de passages qui se prêtent totalement à cette activité : à chaque fois que quelqu'un frappe à la porte de Monsieur Lapin, il est possible d'interroger les jeunes apprenants sur l'identité du personnage. J'ai fait le choix, pour ma part, de prévoir trois pauses visant à stimuler l'horizon d'attente des enfants : au début, au milieu et à la fin de l'album. Tout d'abord, après le premier « TOC ! TOC ! TOC ! », les jeunes apprenants penseront très certainement que le loup arrive et découvriront finalement les Trois Petits Cochons. Ensuite, les enfants auront peut-être oublié la menace du loup, et il s'agira de la leur rappeler en leur demandant qui frappe à la porte. Enfin, lorsque le « BOUM ! BOUM ! BOUM ! » retentira, les apprenants devineront sûrement l'arrivée du loup. Toutes les hypothèses formulées permettront aux enfants de s'impliquer lors de la lecture, ce qui favorisera leur compréhension de l'album.

D'autres pauses prévues, également signifiées en gras dans le tableau, visent aussi la compréhension : celles-ci prévoient un temps pour interroger cette fois les apprenants au sujet de leurs émotions face aux personnages et aux événements du *Loup est revenu !* Mais cette approche émotionnelle démarre déjà avant même la lecture. En effet, la fiche pédagogique recommande bien de prendre le temps de demander aux enfants ce qu'ils ressentent lors de la pré-lecture, après avoir échangé autour de la première de couverture, et avant de découvrir l'histoire de l'album. Ensuite, au cours de la lecture, trois arrêts sont conseillés, mais l'enseignant a la possibilité, une fois de plus, de choisir d'autres moments

de l'histoire pour accorder une place aux émotions. Le premier temps de pause suggéré se situe après l'arrivée de Madame Chèvre et de ses sept petits chevreaux chez Monsieur Lapin. À ce moment-là, ce dernier a déjà accueilli chez lui les Trois Petits Cochons, c'est pourquoi le moment paraît propice pour interroger les jeunes apprenants au sujet de leurs émotions face au personnage principal et à ses attitudes. Vers la fin de l'histoire, lorsque le loup apparaît enfin, il est bien sûr possible de demander aux enfants ce qu'ils ressentent : est-ce qu'ils ont peur de ce personnage ? Puis, lorsque tous les amis se précipitent sur lui et prennent le dessus, la même question peut être posée aux apprenants, notamment pour savoir s'ils auraient agi de la même manière à la place des personnages.

L'approche émotionnelle ne s'arrête pas à la fin de la lecture. Juste après celle-ci et avant de poser une question de compréhension globale, l'enseignant est invité à recueillir les impressions des enfants au sujet de l'histoire et de ses personnages. Pour cela, il peut provoquer une réaction axiologique en leur demandant s'ils ont apprécié l'album, tout cela en espagnol bien sûr. Ainsi, cette approche accompagne l'apprenant avant, pendant et après la phase de compréhension orale. Elle permet de mettre en place l'écoute active mentionnée par J.P. Cuq et I. Gruca : mais plutôt que de proposer une activité qui ne gagnerait peut-être pas l'attention des enfants, comme par exemple montrer des images au cours de la lecture, celle-ci leur suggère de s'investir personnellement par leurs ressentis. L'approche émotionnelle favorise donc, d'une part, la compréhension de l'album et constitue, d'autre part, un premier jalon vers l'appropriation de celui-ci.

### ***3.3. Vers l'appropriation***

La première activité proposée qui vise explicitement l'appropriation consiste pour les apprenants à dessiner l'histoire du *Loup est revenu !* Il peut être très ambitieux de demander à des enfants âgés de quatre et cinq ans de mettre en images l'intégralité du récit, c'est pourquoi il s'agit surtout pour eux de dessiner ce qu'ils en ont retenu, comme l'indique la fiche pédagogique. Si certains éprouvent le besoin ou l'envie de revoir les images de l'album, l'enseignant ne doit pas l'interdire. En effet, les apprenants sortent tout juste de la phase de compréhension et commencent leur appropriation du texte. Celle-ci se poursuit lors de la session d'activités manuelles consacrée à la fabrication des marionnettes, qui servent ensuite aux enfants à présenter les personnages et à se présenter eux-mêmes à l'aide de la structure itérative « C'est moi + nom ». Cette dernière activité



présente certes un objectif communicatif, mais elle permet également aux apprenants de commencer à apprivoiser le texte, avant d'amorcer la mise en voix en tant que telle.

En ce qui concerne cette activité de mise en voix, les modalités sont précisées dans la fiche pédagogique : tous les participants se trouvent debout et l'enseignant, à l'instar d'un chef de chœur, fait répéter chaque unité de texte aux enfants. L'intégralité de l'album ne pouvant être mis en voix, l'enseignant devra en choisir un extrait. J'ai sélectionné, pour ma part, un passage et suggéré une mise en voix possible. Bien évidemment, celle-ci n'est que purement indicative et ne saurait remplacer une recherche empirique et personnelle de la part de l'enseignant, puisque la mise en voix reste propre à chacun. Néanmoins, elle présente des indications quant aux éléments prosodiques à mettre en valeur. En voici un extrait :

« TOC ! TOC ! TOC ! » / « Oh mon Dieu ! / « C'est le loup ! » /  
« **Ouvre ! Ouvre vite ! / Dépêche-toi !** / C'est nous, / les Trois Petits Cochons. /  
S'il te plaît, / monsieur Lapin, / laisse-nous entrer. / Nous avons terriblement peur. / **Le loup est  
revenu !** » /

Figure 7 : Extrait de la fiche pédagogique présentant une mise en voix possible du texte

Tout d'abord, les pauses, qui permettent de segmenter l'extrait en unités de texte, sont indiquées à l'aide du symbole « / ». Dans le cas de l'album *Le loup est revenu !*, celles-ci sont faciles à identifier, puisque, comme nous l'avons vu, le texte est composé de courtes unités, s'apparentant à des unités de souffle. Ensuite, il est possible de prendre appui sur l'intonation, en l'exagérant. C'est pourquoi les segments qui présentent une intonation exclamative apparaissent en rouge. Enfin, j'ai suggéré d'opérer des variations du rythme, en accélérant celui-ci à certains moments. Par exemple, dans l'extrait exposé ici, l'énoncé « Ouvre ! Ouvre vite ! Dépêche-toi ! » paraît tout à fait approprié. Tous ces éléments doivent permettre aux enfants, d'une part, d'entrer davantage dans la langue étrangère, d'en sentir la musicalité, et, d'autre part, de vivre le texte et de se l'approprier. Cette activité de mise en voix peut être répétée plusieurs fois, sur plusieurs séances, de

façon à favoriser la mémorisation. Pour contribuer encore davantage à celle-ci, il est également intéressant d'y ajouter une mise en espace.

La proposition de mise en espace qui figure dans la fiche pédagogique fait apparaître des gestes et des déplacements possibles pour le même extrait. De nouveau, l'enseignant peut tout à fait en suggérer d'autres. Pour ma part, j'ai imaginé qu'il s'agissait d'une comptine et j'ai ainsi essayé de trouver des mouvements adéquats. En ce qui concerne tout d'abord les gestes, frapper trois fois dans ses mains au moment de dire « TOC ! TOC ! TOC ! » m'a semblé très approprié et facile à retenir. De même, au moment de déclarer « Le loup est revenu ! », mimer un loup méchant permet aux enfants de donner du sens à ce qu'ils disent et de s'immerger dans le texte. Comme les deux segments apparaissent plusieurs fois, les gestes seront répétés, ce qui contribuera à la mémorisation. Si ceux-ci sont concomitants à la parole, les déplacements, eux, la précèdent. En ce qui concerne ces derniers, j'ai choisi de diviser l'espace de la classe en deux zones : l'une se trouvant près de la porte, et l'autre du côté opposé. En mettant en voix le texte, les enfants se dirigeront vers le premier espace lorsqu'il s'agira pour Monsieur Lapin d'ouvrir la porte, et dans le second lorsque celui-ci accueillera ses invités. Ces déplacements seront également répétés. Ainsi, la mise en espace favorisera la mémorisation et parachèvera le travail d'appropriation de l'album.

En somme, la séquence de travail proposée à partir de l'album de jeunesse *Le loup est revenu !* vise, d'une part, la compréhension de celui-ci, en suggérant des stratégies d'étayage à mettre en place lors de la lecture offerte, en encourageant l'intercompréhension entre le français et l'espagnol, en stimulant l'horizon d'attente des enfants et en accordant une place à leurs émotions. Elle ambitionne, d'autre part, de favoriser l'appropriation grâce à des activités de dessin, de fabrication de marionnettes, de mise en voix et de mise en espace. Dans quelle mesure cette séquence sera-t-elle réalisable en classe, avec le public-cible ? C'est à ce sujet que j'ai interrogé les deux enseignantes de l'AF de Cusco.

## Chapitre 9. Évaluation de la séquence par les enseignantes

À cause de la crise sanitaire liée au coronavirus, le matériel pédagogique conçu n'a pu être testé en classe avec le public cible. Néanmoins, comme j'ai gardé de bons contacts avec les enseignantes de l'AF de Cusco, avec lesquelles j'ai travaillé, j'ai eu la possibilité de leur soumettre la séquence de travail, en leur demandant de l'évaluer, notamment quant à sa faisabilité. Ainsi, il s'agira ici de présenter les remarques des deux femmes et de réfléchir à des propositions pour remédier à certains manques mis en lumière. Enfin, ce sera l'occasion de voir si E., qui traduisait systématiquement le texte des albums en espagnol, a adhéré à la démarche proposée.

### 1. *Évaluation générale*

De manière générale, les deux enseignantes de l'AF de Cusco ont été très intéressées par le matériel pédagogique proposé. Elles ont jugé que la séquence était cohérente et bien construite, que les activités conçues étaient bien amenées, bien expliquées et pédagogiques. Les deux femmes ont beaucoup apprécié le choix de l'album de jeunesse. E. le connaissait déjà, puisque nous l'avions lu aux enfants lors du cours d'été. Elle se rappelait que les jeunes apprenants avaient été captivés par l'histoire, c'est pourquoi elle a validé ce choix. S., de son côté, a découvert l'ouvrage *Le loup est revenu !* et lui a trouvé un fort intérêt pédagogique. Les deux enseignantes ont également approuvé l'approche émotionnelle. E. a estimé que le travail autour de la peur fonctionnerait très bien avec les enfants de 4-5 ans. S. a, quant à elle, considéré que cette approche était très intéressante parce qu'elle permettait d'introduire le lexique des émotions en français. Cela est bien sûr envisageable mais le but de la séquence ne consistait pas à enseigner un maximum de vocabulaire. Peut-être que cela n'était pas assez clair, puisque l'enseignante a également suggéré, au moment de la pré-lecture, de faire formuler les hypothèses en français en utilisant les mains ou les gestes, alors que l'objectif ici était surtout de stimuler l'horizon d'attente des apprenants. Peut-être aurais-je dû, au moment de citer les objectifs, au début de la fiche pédagogique, davantage mettre en exergue ceux qui étaient prioritaires dans ce travail, à savoir faire découvrir aux enfants les sonorités de la langue, leur faire comprendre l'album sans passer par la traduction en espagnol et leur permettre de se l'approprier.

## **2. *Le découpage en séances***

S. a également pointé un autre manque de la fiche pédagogique, concernant cette fois-ci le découpage en séances. En effet, l'enseignante s'est demandée si la séquence de travail conçue devait avoir lieu sur une seule séance ou si celle-ci s'échelonnait sur plusieurs, ce qui signifie que cet aspect n'était pas clair. Au début de la fiche, j'ai mentionné que le travail proposé se déroulerait sur plusieurs séances. Mais il est vrai que je n'ai pas précisé par la suite comment répartir les différentes activités. Ainsi, j'aurais pu noter à chaque fois le numéro de la séance concernée. Dans le découpage que je prévoyais au moment de la conception, la première session regroupait les activités de pré-lecture, la lecture offerte par l'enseignant, ainsi que la première question de compréhension globale. La deuxième séance de quarante minutes suivait idéalement la première et rassemblait l'activité interrogeant la compréhension plus fine, la discussion autour du stéréotype du loup et la première activité visant l'appropriation, à savoir le dessin. Cette session était peut-être un peu trop ambitieuse, la dernière activité aurait éventuellement pu faire partie d'une séance ultérieure. Ensuite, la session d'activités manuelles était consacrée à la fabrication des marionnettes. La quatrième séance, intervenant le lendemain, regroupait la présentation à l'aide des marionnettes, la mise en voix et la mise en espace de l'album, sachant que je suggérais de renouveler ces activités par la suite.

## **3. *La question de la traduction***

S. comme E. ont validé l'objectif de favoriser l'accès au sens du texte sans recourir à la langue d'origine. S., qui, comme nous l'avons vu, n'utilise pas la traduction en classe, a apprécié les stratégies d'étayage proposées. L'enseignante a confirmé l'importance d'impliquer tout le corps pour faire comprendre le récit. E., de son côté, a également trouvé pertinent de ne pas traduire le texte de l'album. Elle a estimé que toutes les stratégies répertoriées pouvaient fonctionner avec le public cible. En revanche, elle s'est interrogée au sujet du titre de l'album *Le loup est revenu !* Dans la fiche pédagogique, j'ai suggéré à l'enseignant de ne pas traduire celui-ci en espagnol, en recommandant de mimer l'action de partir puis de revenir. L'enseignante a jugé que cela n'était pas suffisant pour faire comprendre le titre, qui est un élément central dans la construction du sens de toute l'histoire. Selon elle, si « le loup » ne pose pas de problème,

le verbe revenir conjugué au passé composé représente, lui, une difficulté. Pour y remédier, E. a suggéré de travailler en amont sur le concept de partir et de revenir. Elle a proposé, par exemple, d'effectuer un mime la veille de la lecture de l'album, consistant à sortir de la classe en déclarant « Je suis partie » puis à revenir en disant « Je suis revenue ». Ou encore d'afficher l'image d'un loup au tableau, de la faire disparaître en signalant « Le loup est parti », puis de l'exposer de nouveau en indiquant « Le loup est revenu ». Lors de la conception, la question du titre m'a posé problème, je me suis alors demandé s'il ne fallait pas le traduire. Mais l'objectif de faire comprendre l'intégralité de l'album sans recourir à la traduction incluait également le titre. Pour faciliter l'accès au sens de celui-ci, les suggestions d'Eloïse paraissent intéressantes. Si les énoncés sont répétés plusieurs fois avant la lecture, cela peut permettre non seulement de favoriser l'accès au sens du titre, mais également de stimuler l'horizon d'attente des enfants en amont, et ainsi de préparer l'activité d'écoute et de contribuer à la compréhension de l'album tout entier.

En somme, l'évaluation de la séquence de travail par les deux enseignantes de l'AF de Cusco confirme que celle-ci peut *a priori* favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse, par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français, si tant est que plusieurs modifications y soient apportées. Tout d'abord, les objectifs prioritaires de ce travail doivent davantage être mis en exergue, de façon à montrer qu'il ne s'agit pas exclusivement d'enseigner le lexique et la grammaire. Ensuite, la répartition des activités entre les différentes séances doit apparaître explicitement dans la fiche pédagogique, dans le but de montrer qu'un tel travail ne peut s'effectuer sur une seule session de quarante minutes. Enfin, un temps doit être consacré en amont à la préparation de la compréhension du titre de l'album. Malheureusement, à cause de la crise sanitaire liée au coronavirus, l'AF de Cusco ne pourra accueillir des apprenants de 4-5 ans avant un temps certain, mais je garde espoir que le matériel pédagogique proposé puisse un jour être utilisé avec le public cible.

## Conclusion

Ce travail de recherche a mis en évidence de nombreux moyens, dont certains que je n'envisageais pas du tout au départ, permettant de favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs et débutants en français. Comme nous l'avions supposé au départ, il est bien entendu indispensable de mettre en place des stratégies d'étayage pendant la lecture, pour faciliter l'accès au sens du texte : celles-ci consistent à prendre appui sur la prosodie ainsi que sur les illustrations, à recourir aux gestes, à mimer une action ou une émotion. Mais cela n'est pas suffisant pour faire comprendre un album. Il est important également de stimuler l'horizon d'attente des enfants avant et pendant la lecture. De même, une place doit être accordée à leurs émotions avant, pendant et après la lecture. Comme la langue d'origine des apprenants et la langue-cible font partie de la même famille, il est possible d'encourager l'intercompréhension. Puis, pour favoriser l'appropriation de l'ouvrage, plusieurs activités sont envisageables : le dessin, la fabrication de marionnettes et l'utilisation de celles-ci pour présenter les personnages, ainsi que la mise en voix et la mise en espace de l'album.

Ce travail présente bien sûr des limites : tout d'abord, à cause de la crise sanitaire, le matériel pédagogique conçu n'a pas pu être testé en classe, avec le public-cible. Ainsi, ce travail demeure théorique et il est impossible de savoir avec certitude si, dans la pratique, les enfants âgés de quatre et cinq ans, présentant leur sensibilité et leur capacité d'attention propres, auraient été réceptifs à la démarche proposée. Par ailleurs, les enseignantes interrogées étaient toutes deux de ferventes lectrices et elles appréciaient la littérature de jeunesse. Mais il est possible que, parmi tous les professeurs de l'Alliance Française de Cusco susceptibles de prendre en charge un groupe d'enfants, certains soient réticents à l'idée d'utiliser ce support en classe. Il aurait été intéressant de mener une étude plus importante sur les représentations des enseignants au sujet de la littérature de jeunesse. Celle-ci aurait pu aboutir sur la conception d'une autre fiche présentant les apports de ce support en cours de FLE. De plus, comme le matériel pédagogique n'a pas été utilisé en classe, nous ne pouvons savoir si les enseignants auraient eu recours à la traduction, malgré les stratégies proposées. En effet, il peut être tentant, dans la pratique, de traduire une partie du texte de l'album, le titre notamment.

Une autre approche aurait été envisageable pour ce travail : celle-ci aurait consisté à proposer aux enfants un éveil aux langues, en conservant comme support la littérature de jeunesse. Les jeunes apprenants auraient ainsi eu l'occasion de découvrir des histoires ou des contes issus de différents pays et de différentes cultures. Cela aurait permis de les ouvrir sur le monde et sur la pluralité des langues, ce qui aurait peut-être davantage donné de sens à l'apprentissage de la langue étrangère. Mais cette approche n'était pas celle de l'institution qui souhaitait avant tout mettre en place une initiation au français.

Le directeur de l'Alliance Française de Cusco s'est montré intéressé par la séquence de travail conçue à partir d'un album de jeunesse et l'approche proposée. Le matériel pédagogique sera donc conservé au sein de l'institution, dans l'espoir d'être utilisé, dès que les cours pour enfants rouvriront. En ce qui me concerne, ce travail m'a appris à didactiser un texte littéraire, dans le but de favoriser sa compréhension et son appropriation. Je pourrai, dans ma vie professionnelle future, réutiliser toutes les stratégies et activités mises en évidence. La question sera alors de savoir si celles-ci seront les mêmes avec un public différent. En effet, s'il est possible de stimuler l'horizon d'attente des adultes, et d'accorder une place à leurs émotions, cela ne se déroulera pas de la même manière qu'avec des enfants pré-lecteurs.

## Bibliographie

Béguelin-Argimón, V. 2016. Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°13-3. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/1290> [consulté le 30/04/20].

Berdal-Masuy, F. & Briet, G. 2010. Stratégies pour une écoute efficace. *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, actes du colloque du CREFECO, Sofia, du 28 au 30 octobre 2010. En ligne : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A144223> [consulté le 30/04/20].

Bernanoce, M. 2006. *À la découverte de cent et une pièces : répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Montreuil-sous-Bois : éditions Théâtrales.

Butlen, M. 2005. Que faire des stéréotypes à l'école ? In P. Bruno, M. Butlen, J. David & S. Martin (coord.) *Enseigner la littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, pp. 195-202.

Caddéo, S. & Jamet, M.C. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Carrasco Perea, E. & Masperi, M. 2004. L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. In H. Boyer (éd.) *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. Paris : L'Harmattan Sociolinguistique, pp. 131-148. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968857/document> [consulté le 15/07/20].

Côté, S. 2003. Les rapports intersémiotiques dans l'iconotexte : "Nadja" et "L'Amour fou" d'André Breton. *L'Esprit Créateur*, 43(2), pp. 48-59. En ligne : [www.jstor.org/stable/26288628](http://www.jstor.org/stable/26288628) [consulté le 26/04/20].

Cuq, J.P. & Gruca, I. [2002] 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.

Defays, J.M., Delbart, A.R., Hammami, S. & Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Delahaie, M. 2009. *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis : Inpes. En ligne : [http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/02\\_plaquette\\_inpes.pdf](http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/02_plaquette_inpes.pdf) [consulté le 15/07/20].

Demougin, F. & Elbaz, C. 2005. *Lire la littérature*. Paris : SCEREN-CRDP Limousin.

Drouar, J.P., Frémondrière, B., Riou, C. 2005. Lire une même oeuvre de la maternelle au lycée. In P. Bruno, M. Butlen, J. David & S. Martin (coord.) *Enseigner la littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, pp. 121-130.



- Fiévet, M. 2013. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- Frier, C. 2016. *Sur le chemin des textes*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Granfeldt, J. 2016. Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. *xxi*(2), pp. 33-48. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-33.htm> [consulté le 15/07/20].
- Hilton, H. 2000. La didactique de la compréhension aurale en langue étrangère : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, n°28 (numéro spécial sur la compréhension de l'oral), pp. 23-39.
- Jauss, H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception* (traduit de l'allemand par C. Maillard). Paris : Gallimard.
- Langlade, G. 2007. La lecture subjective. *Québec français*, n° 145, pp. 71-73.
- Lidsky, P. 1976. Où en est la littérature enfantine ? In P. Bruno, M. Butlen, J. David & S. Martin (coord.) *Enseigner la littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, pp. 9-42.
- Maizonniaux, C. 2015. La rencontre avec l'« Autre » dans la lecture d'œuvres francophones adressées à la jeunesse : modalités, réception et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/346> [consulté le 24/04/20].
- De Pietro, J.F. 2003. La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, n°28, pp. 161-185.
- Piotrowska-Skrzypek, M. 2010. Travailler avec un album de jeunesse en classe de FLE. *SAUF*, vol. 2 n°1, pp. 3-10. En ligne : [http://www.pegasjournal.eu/files/litterature\\_enfantine.pdf](http://www.pegasjournal.eu/files/litterature_enfantine.pdf) [consulté le 20/07/20].
- Poslaniec, C. 2003. *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette Education.
- Prince, N. 2010. *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Riquois, E. 2019. *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Roch-Veiras, S. 2013. Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... *Lidil*, n°48, pp. 97-114.

Rollinat-Levasseur, E.M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In A. Godard (dir.) *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, pp. 220-264.

Silva, H. 2003. L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire. *Chemins actuels*, n° 64, pp. 9-14. En ligne : <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Dvpt-cognitif.pdf> [consulté le 15/07/20].

Sperkova, P. 2009. La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens public*. En ligne : <http://sens-public.org/articles/666/> [consulté le 20/06/20].

Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.

Album de jeunesse :

De Pennart, G. 1994. *Le loup est revenu !* Paris : Kaléidoscope.

## Table des illustrations

<a href="#">Figure 1. Découpage des cours de l'Alliance Française de Cusco (Français général pour adultes, Français du tourisme pour adultes, Français pour adolescents et Français pour enfants).....</a>	15
<a href="#">Figure 2. Effectifs de chaque groupe du cours d'été de l'année 2020 .....</a>	17
<a href="#">Figure 3. Emploi du temps du cours d'été du groupe B des 4-5 ans.....</a>	20
<a href="#">Figure 4. Extrait de l'album Le loup est revenu ! (pages 8-9).....</a>	76
<a href="#">Figure 5. Extrait de la fiche pédagogique présentant les stratégies d'étayage possibles pendant la lecture.....</a>	82
<a href="#">Figure 6. Termes sélectionnés pour l'intercompréhension entre le français et l'espagnol.....</a>	83
<a href="#">Figure 7. Extrait de la fiche pédagogique présentant une mise en voix possible du texte.....</a>	86

## **Table des annexes**

Annexe 1	
Entretien avec l'enseignante S.....	98
Annexe 2	
Questionnaire complété par l'enseignante E.....	106
Annexe 3	
Album Le loup est revenu ! et cartes-images à découper .....	111
Annexe 4	
Fiche pédagogique conçue .....	124

## Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	7
Partie 1	
-	
Présentation du terrain de stage .....	10
Chapitre 1. L'Alliance Française de Cusco .....	11
1. Contexte général .....	11
1.1. Contexte institutionnel .....	11
1.2. Organisationnel .....	12
1.3. Économique .....	12
2. Contexte humain .....	13
2.1. Les apprenants .....	13
2.2. Les enseignants .....	13
3. Contexte pédagogique .....	14
3.1. L'offre de formation .....	14
3.2. L'utilisation des outils numériques .....	16
3.3. Le cours d'été .....	16
Chapitre 2. Mon intervention au sein de l'Alliance Française de Cusco .....	18
1. La commande de stage .....	18
1.1. Les besoins de l'institution .....	18
1.2. Mes propositions .....	19
2. Mission d'enseignement .....	19
2.1. Emploi du temps .....	20
2.2. Répartition des tâches .....	21
3. Projet ingénierique .....	22
3.1. Objectifs .....	22
3.2. Traduction et appropriation .....	23
3.3. Recueil de données .....	24
Partie 2	
-	
Cadrage théorique .....	26
La littérature de jeunesse dans l'enseignement précoce d'une langue étrangère .....	27
Chapitre 4. L'enseignement d'une langue étrangère à des enfants pré-lecteurs .....	28
1. Les spécificités du public .....	28
1.1. Acquisitions en langue d'origine .....	28
1.2. Acquisition d'une langue étrangère .....	31
1.3. Le rapport à l'écrit .....	32
2. Enjeux de l'enseignement du FLE à ce public .....	34
2.1. L'éveil aux langues .....	34
2.2. L'enseignement précoce .....	35
Chapitre 5. Aborder la littérature de jeunesse en FLE .....	38
1. Caractéristiques de la littérature de jeunesse .....	38
1.1. Définition et statut .....	38
1.2. La langue utilisée .....	40
1.3. L'iconotexte .....	41
2. Apports de la littérature jeunesse en FLE .....	42
2.1. Entrée dans la langue étrangère .....	42
2.2. Médiation interculturelle .....	43
2.3. Approche émotionnelle .....	44
3. Questions didactiques .....	46
3.1. Le passeur de lecture .....	46
3.2. Critères de sélection d'un album .....	47
3.3. La question des stéréotypes .....	48
Chapitre 6. De la compréhension à l'appropriation du texte .....	50
1. La réception orale .....	50
1.1. Processus .....	50
1.2. Stratégies pour favoriser la compréhension .....	51
1.3. Activités de classe .....	53

2.	L'intercompréhension en langues romanes .....	54
2.1.	Définition .....	55
2.2.	Activités de classe .....	56
3.	L'appropriation du texte .....	57
3.1.	Restituer le texte .....	58
3.2.	Mise en voix et mise en espace .....	59
Partie 3		
-		
	Propositions pédagogiques .....	63
	Projet ingénierique de conception de matériel pédagogique à partir de la littérature de jeunesse.....	64
	Chapitre 7. Analyse des données recueillies .....	65
1.	Les moyens mis à disposition .....	65
1.1.	Les contraintes horaires.....	65
1.2.	Le matériel .....	66
2.	Le public visé .....	67
2.1.	Aptitudes générales .....	67
2.2.	Réceptivité face à la lecture en français .....	69
3.	Les enseignantes .....	70
3.1.	Profils de lectrices .....	70
3.2.	Représentations sur la littérature de jeunesse.....	71
3.3.	La question de la traduction.....	73
	Chapitre 8. Conception de la séquence de travail à partir d'un album de jeunesse .....	74
1.	Choix de l'album de jeunesse .....	74
1.1.	Conte de randonnée .....	74
1.2.	Articulation entre texte et image .....	75
1.3.	La langue utilisée .....	77
2.	Présentation générale de la séquence .....	78
2.1.	Objectifs .....	78
2.2.	Structure .....	78
2.3.	La question de l'interculturalité .....	80
3.	Favoriser la compréhension et l'appropriation de l'album .....	81
3.1.	La lecture offerte par l'enseignant .....	81
3.2.	Horizon d'attente et approche émotionnelle .....	83
3.3.	Vers l'appropriation.....	85
	Chapitre 9. Évaluation de la séquence par les enseignantes .....	88
1.	Évaluation générale.....	88
2.	Le découpage en séances .....	89
3.	La question de la traduction .....	89
	Conclusion .....	91
	Bibliographie .....	93
	Table des illustrations.....	96
	Table des annexes.....	97
	Table des matières .....	132

**MOTS-CLÉS** : FLE, FLE précoce, littérature de jeunesse, album de jeunesse

### **RÉSUMÉ**

L'Alliance Française de Cusco au Pérou accueille, lors de son cours d'été, des enfants pré-lecteurs âgés de quatre et cinq ans et leur propose une initiation au français. Ce mémoire retrace la conception de matériel pédagogique à destination de ces jeunes apprenants. L'approche développée ici consiste à faire entrer ces enfants dans la langue française à travers la littérature de jeunesse, et plus particulièrement via un album de jeunesse. Même si ces apprenants sont débutants en français, nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent comprendre cet ouvrage sans passer par la traduction en espagnol. Ainsi, ce travail de recherche met en lumière les moyens permettant de favoriser la compréhension et l'appropriation d'un album de jeunesse par des enfants hispanophones pré-lecteurs, en vue de leur entrée dans la langue française.

**KEYWORDS** : French as a Foreign Language, Children Learning French, children's literature, picture book

### **ABSTRACT**

The Alliance Française of Cusco in Peru welcomes pre-reading children aged four and five during its summer course and offers them an introduction to French language. The present dissertation studies the design of educational material intended for these young learners. The approach developed here consists of acquainting these children with French language through children's literature, and more particularly through a picture book. Even though these learners are beginners in French, we believe that they can understand this book without going through the Spanish translation. Thus, this research tries to shed light on the means of making it possible to promote the understanding and appropriation of a picture book by pre-reading Spanish-speaking children, with a view to integrating them into French language world.