HAL
open science

L'image dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en Chine : des yeux à la bouche

Hui Chen

▶ **To cite this version:**

Hui Chen. L'image dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en Chine : des yeux à la bouche. Linguistique. 2020. dumas-03269881

HAL Id: dumas-03269881

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03269881

Submitted on 24 Jun 2021

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Sorbonne Nouvelle
université des cultures

L'image dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en Chine : des yeux à la bouche

Hui CHEN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Malory LECLERE

Membres du jury : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2019-2020

L'image dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants en Chine : des yeux à la bouche

Hui CHEN

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Malory LECLERE

Membres du jury : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Malory LECLERE, pour ses conseils, ses aides, ses corrections, sa patience et son suivi régulier tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Madame Catherine MENDONCA-DIAS, pour son accompagnement et son encouragement dans ma recherche du stage et dans la préparation du projet de ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis, qui m'ont accordé le soutien, la patience et la confiance pendant mes études.

Table des matières

Remerciements **2**

Introduction **8**

Partie I - L'IMAGE-SUPPORT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE : PUBLIC D'ENFANTS **11**

1.1 L'image en tant que support *12*

1.1.1 Les supports et les outils dans l'enseignement des langues 12

1.1.2 L'image et ses caractéristiques 14

1.1.3 L'utilisation de l'image dans l'enseignement du FLE 16

1.2 L'image et la construction du sens chez l'enfant *19*

1.2.1 Les acquisitions lexicales chez l'enfant 19

1.2.1.1 L'acquisition du langage chez l'enfant 19

1.2.1.2 Les acquisitions lexicales chez l'enfant 20

1.2.2 Le rapport entre l'image et l'enfant 23

1.2.3 L'interprétation de l'image et la construction du sens dans l'acquisition du lexique en français langue étrangère 25

Partie II - CONTEXTE, TERRAIN ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **29**

2.1 L'exploration au « Royaume du français en nuage » *30*

2.1.1 Le statut du français langue étrangère en Chine 30

2.1.2 Petit ChouChou et son fonctionnement 32

2.1.3 Le dispositif numérique « 法语云王国 » (Royaume du français en nuage) 33

2.2 La présentation de la méthodologie de recherche *35*

2.2.1 Les terrains retenus et les démarches pour recueillir les données 35

2.2.1.1 Les observations de cours à distance 36

2.2.1.2 Les enregistrements des séances et des réponses d'enfants dans les exercices 38

2.2.2 Les conventions de la transcription du corpus 40

2.2.3 La méthode d'analyse : une démarche qualitative 41

PARTIE III - LA RECEPTION DE L'IMAGE ET LA CONSTRUCTION DU SENS CHEZ LES ENFANTS **45**

3.1 Les observables dans le cours de niveau élémentaire *46*

3.1.1 Les images utilisées et leurs modalités d'exploitation – cours de niveau élémentaire 46

3.1.2. L'apprentissage des noms et des verbes – cours de niveau élémentaire 49

3.1.3. Les contraintes liées à la présentation d'image – cours de niveau élémentaire 52

3.1.3.1 La contrainte de taille d'image 52

3.1.3.2 La contrainte taxonomique 53

3.1.3.3 La sousextension et la surextension 55

3.2 Les observables dans le cours de niveau avancé *57*

3.2.1 Les images utilisées et les modalités d'exploitation – cours de niveau avancé 58

3.2.2 Les perspectives multiples – cours de niveau avancé 62

3.2.3 La dénomination et la désignation – cours de niveau avancé 65

3.2.3.1 La dénomination catégorielle – nom du niveau de base 65

3.2.3.2 La désignation occasionnelle : cerf ou cheval 66

Conclusion **70**

Bibliographie **72**

Table des annexes **76**

Table des illustrations **94**

Introduction

Selon l'étude de Bel pour l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) en 2018, le nombre total d'apprenants de français langue étrangère (FLE) en Chine se situe entre 120 000 et 135 000 personnes – un effectif considérable. Cependant, dans ce rapport de l'OIF, nous remarquons une incertitude des données concernant les apprenants du français dans l'enseignement primaire, alors que le public de jeunes enfants de 3 à 7 ans n'a quant à lui pas été mentionné. En effet, le français est peu enseigné dans les écoles primaires chinoises. Les effectifs sont estimés à moins de 1000 dans tout le pays (Bel, 2018, p.9).

Or, « on note une demande croissante de parents chinois pour des sections bilingues et innovantes ou encore pour un enseignement conséquent d'une deuxième langue étrangère » ajoutée à l'anglais (Bel, 2018, p.17). Le français peut dès lors être pris en considération par les parents chinois. D'abord, le français fait partie des six langues que les élèves peuvent choisir comme langue étrangère dans les épreuves Gaokao – l'examen national permettant d'entrer à l'université, à l'instar du baccalauréat en France. De plus en plus d'établissements secondaires offrent des cours de français pour que certains élèves puissent entrer dans une université chinoise spécialisée en langues et cultures étrangères. Il faut mentionner qu'une formation en langue et culture françaises peut être valorisée dans la candidature à une université francophone. Par ailleurs, depuis 2019, 10 centres d'Alliance Françaises proposent des sessions d'examens DELF Prim ouverts aux enfants scolarisés dans le primaire (Ambassade de France à Pékin, 2019). Ceci renvoie à l'augmentation du nombre de candidats au DELF Prim. De plus, toutes les Alliances Françaises offrent des ateliers culturels d'initiation à la langue et à la culture françaises aux enfants. Le nombre d'enfants apprenant le français en Chine est donc supposé connaître une croissance dans les années à venir. Cela peut susciter un développement majeur de l'enseignement précoce pratiqué par les institutions éducatives, les Alliances Françaises et les centres de langues en particulier. La mise en pratiques des méthodologies d'enseignement est amenée à devenir une question centrale.

D'un autre côté, nos observations personnelles nous permettent de constater que peu de recherches s'engageant à étudier l'enseignement du FLE aux enfants dans un contexte chinois, et les recherches portant sur les supports utilisés dans la classe de langue pour enfants sont encore rares. Pourtant, « quels que soient les contextes et modalités

d'enseignement des langues, l'utilisation de supports fait inévitablement partie des pratiques de classe » (Leclère, Le Ferrec, 2015, p.277). En effet, le support peut fonctionner en tant qu'objet de médiation réduisant la distance entre les apprenants et les savoirs, les savoir-faire langagiers à acquérir. C'est dans cette perspective que nous souhaiterions consacrer notre recherche aux supports d'enseignement exploités dans les classes de langue à destination d'un jeune public.

Pour enseigner une langue étrangère, l'enseignant peut utiliser un grand nombre de supports audio ou visuels, voire la combinaison des deux. Pendant longtemps, les supports didactiques en Chine se sont présentés principalement sous la forme des manuels scolaires. En ce qui concerne l'enseignement des langues aux enfants, les supports tels que les dessins occupent une place plus privilégiée que celle des manuels. En effet, l'image est présente dans la presque totalité des activités destinées aux enfants. A la suite à l'évolution des technologies modernes, les enfants sont tous ou presque amenés à être confrontés à un grand nombre d'images papiers ou numériques. Pourtant, les informations transmises par les images ne sont pas systématiquement accessibles aux enfants. Ainsi, dans le domaine de la didactique des langues aux enfants, il n'est pas sans intérêt de mener une réflexion approfondie sur les apports de l'image comme support dans l'enseignement du français aux enfants-apprenants.

Notre mémoire porte sur la problématique suivante : Comment l'image fixe en tant que support participe-t-elle à la construction du sens chez l'enfant dans le cadre d'un cours de langue française ? Pour répondre à cette interrogation, nous nous intéresserons à un dispositif numérique d'enseignement du français à destination des enfants au sein d'un centre de langues en Chine. Notre étude vise à comprendre des phénomènes au cours de l'apprentissage du français par l'enfant. Il s'agit d'une recherche au croisement de la didactique et des acquisitions linguistiques des langues étrangères.

Dans la première partie, nous mettrons en évidence le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude. Dans un premier temps, nous étudierons les notions d'outil et de support en analysant leurs acceptions diverses au regard des points de vue de plusieurs chercheurs. Nous présenterons également les différents emplois des supports tels que l'image dans certaines pratiques d'enseignement. Etant donné que nous avons choisi l'image comme principal sujet de recherche, nous essayerons d'esquisser une typologie de l'image, et de souligner les caractéristiques et les fonctions potentielles qui peuvent lui être

associées. En prenant appui sur les recherches déjà menées, nous conduirons notre réflexion sur la place accordée à l'image dans différents courants méthodologiques de l'enseignement du FLE. Dans un deuxième temps, nous étudierons d'abord les acquisitions lexicales et la construction du sens chez l'enfant. Nous analyserons ensuite le rôle de l'image dans l'univers enfantin. Nous tâcherons de démontrer la corrélation entre l'image et le développement des capacités langagières de l'enfant. Nous achèverons ainsi notre réflexion sur les apports de l'image dans la construction du sens, puisqu'elle semble constituer un des éléments essentiels dans l'acquisition d'une langue étrangère chez l'enfant.

La deuxième partie se déroule en deux temps. Dans un premier temps, nous présenterons le terrain dans lequel s'inscrit ce mémoire, et le public qui lui y est attaché. En nous appuyant sur le rapport de OIF, nous montrerons le statut du français dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants en Chine. Nous proposerons ensuite une présentation du centre de langue Petit ChouChou, dont nous détaillerons le fonctionnement et le public visé. Nous nous concentrerons sur le dispositif numérique élaboré par Petit ChouChou, qui constitue le socle de nos terrains de recherche. Dans un deuxième temps, nous expliciterons notre méthodologie de recherche. Nous expliquerons premièrement les démarches effectuées afin de recueillir les données. Ensuite nous présenterons la constitution de notre corpus et les critères de notre choix des conventions de transcription des données enregistrées. Nous terminerons ce chapitre en précisant la méthode d'analyse des données.

Dans la troisième partie, nous procéderons à une analyse des données afin de répondre à notre problématique. Nous aborderons dans la première partie les données du cours de niveau élémentaire. La seconde partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies dans le cours de niveau avancé. Dans chaque partie, nous commencerons par étudier les modalités d'exploitation des images dans les séances sélectionnées, et puis nous nous interrogerons sur les phénomènes inattendus dans les énoncés des apprenants vis-à-vis des images utilisées. Nous tenterons de proposer des hypothèses sur les comportements de l'enfant au cours de l'acquisition du lexique en langue française. A partir de notre analyse, nous entendrons apporter une réponse au moins partielle à notre problématique.

Partie I

-

L’IMAGE-SUPPORT DANS L’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE : PUBLIC D’ENFANTS

1.1 L'image en tant que support

A partir de critères différents, nous notons des acceptions variées du terme « support » ; dans certains cas, l'outil et le support sont considérés comme des équivalents. D'après l'analyse de Leclère *et al.* (2014), la notion de support se distingue de celle d'outil. Ces auteurs indiquent que l'outil permet « une transformation de la pensée et des conduites d'apprentissage » (Leclère *et al.,* 2014, p.107) quand il est utilisé par l'enseignant et les élèves. Elles distinguent le support de l'outil en supposant que le support est un « outil potentiel » qui implique une intentionnalité des acteurs pour devenir « outil effectif » d'enseignement-apprentissage. Le support peut s'intégrer dans les processus cognitifs des élèves si ces derniers interagissent avec lui. Nous privilégions l'usage de la notion de support comme sujet de notre recherche afin d'étudier la potentialité attribuée à l'image par l'enseignant et/ou par les élèves au cours de leur interaction avec l'image.

1.1.1 Les supports et les outils dans l'enseignement des langues

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), Cuq identifie différents types de supports parmi lesquels les manuels occupent depuis longtemps une place importante. Suite à l'évolution des courants méthodologiques, des documents sous formes de textes ou dialogues didactisés sont devenus des supports complémentaires aux manuels. Au fur et à mesure, les enseignants ont commencé à privilégier l'utilisation de documents authentiques écrits ou sonores tels que des articles de presses et des émissions de radio, car ils mettent en scène une situation de communication réelle.

Pour Plane et Schneuwly, « tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités » (Plane, Schneuwly, 2000, p.9) peut être désigné comme outils d'enseignement. A partir de leur lecture des textes recueillis dans la revue *Repères*, ils remarquent une définition de l'outil au sens large et une autre définition au sens strict. Quand les outils ne possèdent pas de matérialité et dépendent des pratiques assurées par des « mécanismes divers » tels que le lieu de la formation, ils sont pris pour outil au sens large (Plane, Schneuwly, 2000, p.9). Les dispositifs matériels ainsi que les « constructions symboliques matérialisées » sont considérés comme outil au sens strict à condition d'être indépendant d'une pratique (Plane, Schneuwly, 2000, p.8). Notre étude s'intéresse particulièrement à l'outil en sens strict dont fait partie l'image.

De leur côté, Leclère et Le Ferrec distinguent deux types de supports. Ceux qui peuvent être sélectionnés pour devenir des « outils centraux » se trouvant au cœur de la pratique d'enseignement constitueraient la ressource première et jalonneraient le déroulement des activités. Ces supports sont généralement manipulés par l'enseignant pendant la préparation du cours. Ceux qui émergent au cours de l'activité sont désignés comme des « outils périphériques » (Leclère, Le Ferrec, 2014, p.83). Ils sont utilisés par l'enseignant ou par l'apprenant afin de « faire face à un événement qui survient dans la réalisation de l'activité ».

Par ailleurs, une autre étude réalisée par Leclère *et al.* (2014) nous propose un aperçu de l'hétérogénéité des supports exploités dans la pratique d'enseignement des langues. Cette étude se base sur les données recueillies par plusieurs questionnaires réalisés auprès d'enseignants. Ces enseignants exercent leur métier auprès d'enfants étudiant dans des structures scolaires ou extrascolaires différentes, se trouvant elles-mêmes dans des régions différentes. A partir des réponses à ces questionnaires, ces auteurs nous montrent que la liste des supports est très ouverte et qu'il est difficile de catégoriser tous les items cités par les enseignants. Pourtant, il nous est possible de retenir quatre dimensions d'analyse :

« – la nature des supports mobilisés,

– leur caractère ou leur potentialité didactique,

– leurs concepteurs et utilisateurs,

– les formes de planification liées aux fonctions des supports en classe. » (Leclère *et al.,* 2014, p.112)

D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, pp.75-80), la nature du support est censée exercer une influence non négligeable sur les opérations de réception et de production. Une photographie et un dessin en noir et blanc peuvent produire des effets sensoriels et affectifs différents chez l'enfant. En ce qui concerne la potentialité didactique, Plane et Schneuwly insistent sur la fait que les outils « ne prennent sens qu'à travers leur mise en pratique » (Plane, Schneuwly, 2000, p.9) et leur fonctionnement réel varie du point de vue de l'enseignant ou de l'apprenant. L'enseignant peut être à la fois le concepteur et l'utilisateur des supports dans la réalisation

de sa pratique d'enseignement tandis que l'élève peut également concevoir des supports et les intégrer dans son apprentissage.

Ces pistes de réflexions nous permettent de mieux connaître la place des supports dans la pratique d'enseignement. Nous n'allons pas exploiter tous les supports pédagogiques dans le cadre de notre recherche mais plutôt centrer notre réflexion sur l'image, qui occupe une place prédominante dans l'enseignement aux enfants.

1.1.2 L'image et ses caractéristiques

L'image est désignée comme « une reproduction d'un objet… » dans les trois premières définitions proposées par le dictionnaire Larousse. L'image permet donc une entrée/un accès à la réalité qu'elle reproduit. Dans un sens très large, l'image peut englober toutes sources visuelles ou /tous les éléments visuels. Pour rendre compte de la diversité des sources visuelles, Bonaccorsi (2013) retient plusieurs niveaux de distinction dans sa recherche sur la pratique des images. En ce qui concerne la forme, la photographie diffère du dessin. Au regard du statut social et culturel, l'affiche publicitaire se différencie de la photographie amateur. A l'égard de la relation spatio-temporelle de l'image avec d'autres ensembles, les BD s'éloignent d'un tableau isolé. De son côté, Drouin (1987) distingue divers types d'image en fonction de leur degré d'abstraction. Elle indique que « De la photo au schéma en passant par le dessin, il semble y avoir une certaine progression vers l'abstraction » (Drouin, 1987 p.4). La photo est considérée comme la reproduction la plus fidèle de l'objet réel, tandis que le dessin est fonction du choix du dessinateur de représenter un objet par des éléments significatifs et essentiels, et que le schéma affiche une similitude insignifiante avec l'observation réelle d'un objet puisqu'il est systématiquement synthétisé, structuré, développé, reconstruit.

La pratique des images intervient dans différents domaines des sciences humaines et sociales. Selon Drouin, il y a deux niveaux de réflexion sur l'image. Le premier niveau prend en considération sa valeur signifiante par comparaison avec d'autres signes. Du point de vue sémiologique, l'image peut recouvrir tous les signes non linguistiques, et s'oppose de fait au langage – signe linguistique. Le second niveau rend compte de ses fonctions dans les sciences. Dans le domaine pédagogique, l'image joue souvent le rôle d'illustration du texte écrit et/ou oral et participe à l'acquisition des connaissances. En ce qui concerne l'épistémologie, est mise en évidence la capacité de l'image à visualiser/matérialiser des concepts scientifiques.

Dans le champ de l'éducation, l'image joue un nouveau rôle. Pour Demougin (2012), l'image n'est pas un simple support visuel mais aussi un « vecteur de la langue-culture » qui dispose des « traits identitaires » et des « représentations collectives ». En même temps, Demougin fait remarquer que l'image permet « d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion) ». Autrement dit, l'image constitue une « condition de possibilité de la pensée » (Demougin, 2012, p.104).

Revenons sur la sémiologie dans laquelle l'image est opposée au signe linguistique sous forme de texte afin de saisir quelques-uns des éléments propres à l'image à partir de deux articles, « l'image et le texte » de Moles (1978) et « le texte et l'image » de Bardin (1975). Pour Moles., l'image et le texte sont « deux système de communication différents, chacun avec ses répertoires, ses codes de contraintes, son contexte culturel et sa rhétorique particulière. » (Moles, 1978, p.17). Il indique dans le tableau (Figure 1) des caractères de l'image, qu'il compare avec ceux du texte.

Caractères comparés de deux média

Image	Texte
Surface	Longueur
Taux d'iconicité	Taux d'intelligibilité
Taux de complexité	Taux de complexité
Taux de normalisation	Correction orthographique et syntaxique
Prégnance	Enthymème (rôle des ellipses)
Valeur esthétique	Valeur littéraire
Combinatoire	Procédés rhétoriques
Taux de polysémie	Taux d'ambiguïté
Pertinence au texte (principal, anecdotique, marginal, contrapuntique)	Pertinence au texte de base (transcorrélation)
Charge connotative	Rapport dénotatif/connotatif

Figure 1 – Tableau élaboré par Moles (1978) : les caractères comparés de deux médias

Moles considère l'image en tant que message de surface alors que le texte est un message linéaire caractérisé par sa longueur. Nous pouvons également souligner le terme d'« iconicité » (Moles, 1978, p.23) qui peut être défini comme l'inverse de l'abstraction. De son côté, Bardin fait remarquer que l'image n'est pas simplement un message de surface qui relève de l'apparence et de la visibilité, et rend compte de la charge connotative importante de l'image. En effet, l'image constitue un « espace symbolique » (Demougin, 2012, p.106) où se trouvent les faits culturels qui impliquent les valeurs connotées.

L'image permet donc des interprétations variées – à l'opposé du code linguistique qui donne lieu à une transmission des significations claires et exactes – , ce qui renvoie au point de vue de Moles sur la polysémie de l'image.

Compte tenu du pouvoir de l'image dans l'interprétation des significations, nous nous interrogerons de fait sur les modalités d'utilisation de l'image dans l'enseignement des langues.

1.1.3 L'utilisation de l'image dans l'enseignement du FLE

C'est à partir de la méthode directe que débute la croissance des images dans les manuels de langues vivantes étrangères (LVE) (Puren, 1988, p.64). La méthode directe est une méthodologie différente de la méthode traditionnelle. En effet, la méthode directe interdit toute utilisation de la langue maternelle et/ou une autre langue acquise comme intermédiaire dans l'apprentissage. Ainsi, se développent de nouvelles techniques de présentation telles que l'image. En effet, dans la méthode directe, le statut de l'image était particulièrement valorisé ; Ch. Schweitzer indique : « Sans images, pas de méthode directe » (Puren, 1988, p.95). L'utilisation de l'image a pour objectif d'« associe [r] les mots à la vue des choses et des êtres » (Puren, 1988, p.82) et permet ainsi aux apprenants d'interpréter les significations. En ce qui concerne l'enseignement du sens des mots, la méthode directe utilise des procédés « intuitifs » (Puren, 1988, p.86) qui s'appuient sur la capacité des élèves à associer directement la langue étrangère et « la réalité soit montrée aux yeux, soit suggérée à l'esprit, soit évoquée en langue étrangère » (Puren, 1988, p.93). Cette intuition s'exerce surtout sur un grand nombre d'images contenant « les objets, des plantes, des animaux et des personnes en action » (Puren, 1988, p.93). Il faut préciser que dans la méthode directe, les images participent à l'explication des mots isolés désignant des objets concrets mais hors de la situation de communication.

Il faudra attendre les années 1960 et 1970 pour que les images soient utilisées pour illustrer des objets concrets ainsi que des personnages et leurs actions dans le cadre d'une situation de communication. La méthodologie audiovisuelle – le terme utilisé par Puren – exige l'utilisation combinée de l'image et du son de manière systématique (Puren, 1988, p.192). Pour Puren, les images se présentent comme « auxiliaires de la leçon des choses » avec sa capacité de visualiser des objets réels, des personnages et leurs mouvements. Les images peuvent également représenter des situations de dialogues. En outre, si nous

considérons sa richesse thématique et culturelle, son pouvoir de motivation est mis en valeur dans la pratique de la parole en classe.

Selon l'étude de Muller, dans la méthode structuro-global audiovisuelle (SGAV), les codes visuels sont soumis aux codes linguistiques, c'est-à-dire que les images sont utilisées pour décrypter des discours, pour faciliter l'accès au sens des mots. Le rôle des supports visuels didactisés se distingue de l'emploi des images dans la réalité. Ces dernières sont souvent utilisées pour « faire rêver, séduire, faire sourire » (Muller, 2014, p.121). Cependant, cette auteure fait remarquer que les fonctions de l'image hors des pratiques d'enseignement peuvent être intégrées dans l'emploi des sources visuels en classe de langue. Ainsi, émergent des recherches s'interrogeant sur les activités créatives à partir des images qui pourraient provoquer un réinvestissement des acquis, une libération imaginaire voire une création verbale.

Dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, la fonction véhiculaire de l'image est mise en évidence. A partir des quatre fonctions – motivation, illustration, inducteur, médiateur intersémiotique – proposées par Tardy dans son article « La fonction sémantique des images », Demougin identifie cinq caractéristiques de l'image dans l'enseignement des langues dont l'une peut être mise en avant dans le cadre de notre recherche : l'image permet une perception de la langue étrangère dans ses états verbaux ou non verbaux. En effet, il existe un « rapport analogique » (Demougin, 2012, p.106) entre l'image et le réel. Par le biais de la dimension iconique de l'image, l'apprenant peut être amené à dénommer et identifier les éléments du monde réel ou imaginaire.

Le point de vue de Muller (2014) rejoint celui de Demougin, elle relève que devant une image, la réaction la plus évidente de l'apprenant est la description dans laquelle l'identification et la nomination des référents sont indispensables. En parallèle, le support visuel propose un espace où l'apprenant peut effectuer la construction d'un récit à partir de ses perceptions personnelles sur l'organisation des éléments et les rapports entre les éléments ou les personnages. L'image peut également susciter des réactions esthétiques chez le récepteur. En s'appuyant sur des adjectifs subjectifs, l'apprenant est conduit à exprimer son appréhension et son analyse par rapport à l'image. Les images peuvent donc être utilisées par l'enseignant pour mobiliser l'apprentissage du lexique ainsi que l'investissement de l'apprenant dans les activités langagières telles que la narration, l'explication et la critique.

O'Neil indique qu'avec les enfants, il est important d'éviter de présenter « les éléments non encore acquis en langue maternelle » (O'neil,1993, p.196). Il pense que c'est inutile de montrer une image d'horloge affichant des chiffres lorsque l'enfant ne sait pas dire l'heure dans sa langue maternelle. O'Neil fait remarquer également que les conduites langagières de l'enfant ne sont pas forcément liées au besoin de communiquer. Le plaisir constitue également une motivation suffisante pour apprendre une langue étrangère. Les activités autour de l'image possèdent le pouvoir de susciter un plaisir esthétique et sensoriel chez les enfants ; elles constituent une motivation à utiliser le langage, et favorisent ainsi leur engagement dans les activités. Dans cette mesure, l'enfant gagne en efficacité en ce qui concerne l'appropriation « d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle » (Silva, 2008, pp.15-16).

Nous connaissons maintenant les enjeux qui émergent du fait d'exploiter des images dans les pratiques d'enseignement par rapport aux différentes approches didactiques, et nous notons le rôle primordial de l'image dans le développement des capacités d'identification et de nomination chez des apprenants de langues étrangères. Nous remarquons également que l'image et son aptitude à provoquer un plaisir esthétique et sensoriel peuvent mobiliser les enfants dans l'apprentissage du lexique en langue étrangère. Etant donné que notre problématique est centrée sur la construction du sens en langue française à partir de l'interprétation des images utilisées en cours de langues, nous présenterons dans la partie suivante comment l'image participe à la construction du sens chez l'enfant.

1.2 L'image et la construction du sens chez l'enfant

Pour Bruner (1983), il existe trois modes de représentation dans le développement de l'enfant, et il les cite dans l'ordre suivant : la représentation motrice, la représentation imagée, la représentation symbolique. Bruner indique que dès la naissance, le nourrisson ne peut agir sur l'environnement qu'avec quelques schèmes moteurs, l'enfant se représente ses connaissances du monde par l'action, il est au stade de représentation motrice. A partir des premières semaines, le nourrisson est capable de percevoir une image, il commence à entrer dans le stade de représentation imagée/iconique. Au début, l'enfant relie l'image à l'existence d'un objet, et puis il lui attribue des significations subjectives selon les caractéristiques de l'image, et au fur et à mesure l'enfant peut reproduire ce qu'il a perçu en utilisant des méthodes de médiation de l'image. A un stade ultérieur, l'enfant apprend à mettre en jeu le langage qui constitue l'essentiel de la représentation symbolique. L'enfant peut associer la représentation imagée à la représentation symbolique pour transformer ce qu'il a vu à travers des modalités plus abstraites. L'association de l'image au langage permet à l'enfant de construire du sens par lui-même. Ainsi, Bruner souligne que la représentation imagée et la représentation symbolique participent au développement cognitif de l'enfant. Dans cette partie, nous tenterons de présenter comment interagissent ces deux modes de représentation dans la construction du sens chez l'enfant.

1.2.1 Les acquisitions lexicales chez l'enfant

Nous abordons la question de l'acquisition du langage chez l'enfant avant de nous pencher sur les connaissances relatives aux acquisitions linguistiques, et plus particulièrement aux acquisitions lexicales. En effet, l'étude du développement de la capacité langagière est l'un des enjeux essentiels dans la recherche en didactique des langues.

1.2.1.1 L'acquisition du langage chez l'enfant

Nous nous interrogerons sur les différentes approches proposées dans le domaine du développement langagier de l'enfant, et nous nous basons sur la synthèse proposée par Gaonac'h (2006), mais ce que nous en retenons n'est que partiel.

La théorie défendue par Skinner s'inspire des travaux des comportementalistes (ou des behavioristes). Pour Skinner, l'apprentissage du langage s'appuie sur des déterminants externes ; les comportements verbaux de l'enfant s'établissent d'abord par imitations

spontanées des comportements présentés dans son entourage. Les productions verbales de l'enfant peuvent être ou non renforcées par les réactions de son environnement. L'enfant selon sa propre interprétation, s'approprie celles qu'il perçoit comme étant encouragées, et abandonne progressivement celles qui lui paraissent susciter des réactions négatives. Contrairement à Skinner, Chomsky suppose qu'il existe « un dispositif inné et spécifique de l'acquisition du langage » (Gaonac'h, 2006, p.46). Il désigne par le terme de « grammaire universelle » l'ensemble des principes généraux qui s'appliquent à toutes les grammaires des langues. Il croit que l'enfant possède une disposition innée lorsqu'il s'agit de faire référence à cette grammaire universelle et de développer sa pratique du langage à travers certains déclencheurs.

Du point de vue de Bruner, l'acquisition du langage « se fait dans le cadre d'une interaction » (Gaonac'h, 2006, p.57). L'enfant peut profiter des apports de l'intervention de tutelle dans son acquisition de certain savoir-faire. Dans le processus d'acquisition langagière, l'enfant accorde une attention accrue aux situations interactives dont il tire profit pour accéder aux différents aspects du langage, les intérioriser, et ainsi l'enfant peut progresser sur la base de ses capacités actuelles. Nous acceptons l'idée de Bruner, les interactions ne servent pas seulement des occasions de communiquer, elles permettent également d'« encadrer » les énoncés de l'enfant aux plans sémantique et syntaxique.

1.2.1.2 Les acquisitions lexicales chez l'enfant

Dans son ouvrage *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans-corps, langage et cognition*, Colletta distingue deux types d'acquisition au cours du développement langagier de l'enfant. Pour lui, « des acquisitions orientées vers la connaissance de l'outil (la langue naturelle) à acquérir : acquisition du système phonologique, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe » relèvent des « acquisitions linguistiques » (Colletta, 2004, p.105). Il les distingue des « acquisitions langagières » qui sont orientées vers « la maîtrise des usages de l'outil dans la communication » (Colletta, 2004, p.105) tels que les acquisitions pragmatiques et sociolinguistiques.

En ce qui concerne les acquisitions linguistiques, deux conceptions différentes s'affrontent. L'une est défendue par des chercheurs qui supposent que l'enfant est équipé d'« une connaissance innée des universaux linguistiques » (Colletta, 2004, p.104) et que les apprentissages linguistiques sont basés sur la grammaire universelle. A la suite de Chomsky, ces chercheurs indiquent qu'« il y a des modules mentaux spécialisés dans le

traitement des informations linguistiques » (Colletta, 2004, p.104). L'autre conception est défendue par les chercheurs qui insistent sur le rôle essentiel de l'expérience linguistique de l'enfant dans les acquisitions linguistiques. Elle postule que l'apprentissage est basé sur les données traitées au cours de l'expérience menée. En même temps, Colletta fait remarquer que certains chercheurs essayent d'adopter une nouvelle conception dans leurs travaux récents. Ils supposent qu'il existe un lien étroit entre les acquisitions linguistiques et les capacités cognitives. Cette conception postule que l'émergence des compétences linguistiques résulte d'une interaction de différents facteurs tels que les facteurs cognitifs, affectifs et culturels (Colletta, 2004, p.105).

En tant que composante essentielle du savoir linguistique, le lexique couvre l'ensemble complet des mots d'une langue donnée. Les acquisitions lexicales font l'objet d'un grand nombre de travaux de recherche. Nous commençons par présenter la notion de lexique mental. Il existe plusieurs définitions du concept de lexique mental, mais nous nous baserons sur celle proposée par Lecocq et Segui :

> Par lexique mental, on entend généralement le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'informations linguistiques de différentes natures. (Lecocq, Segui, 1989, p.7)

Nous souscrivons à l'idée que ces représentations soient « stockées » dans la mémoire permanente que Segui appelle « dictionnaire interne du lexique » chez l'apprenant. Ce dictionnaire interne est nécessaire pour l'apprenant étant donné « le lien arbitraire entre la forme du mot et sa signification » (Segui, 1992, p.71) dans certaines langues telles que la langue française.

En synthétisant les travaux de recherche sur l'acquisition des langues étrangères, Gaonac'h indique que l'acquisition du lexique en langue étrangère « suppose la constitution en mémoire à long terme d'une représentation stable d'une séquence de sons, liée à d'autres types de représentations (sémantiques, morphosyntaxiques, etc.) » spécifiques à la langue cible (Gaonac'h, 1996, p.31). De son côté, Prince fait remarquer que les représentations mentales du lexique en langue étrangère peut être « fragile, incomplète ou trop dépendante de son équivalent de traduction en L1 », et cette fragilité

s'interprète par un comportement linguistique « hésitant et imprécis [1]» chez l'apprenant (Prince, 1994).

Un enfant qui commence à apprendre une langue étrangère doit construire à la fois « une représentation de son univers incluant la manière dont la langue y réfère » et des représentations « du système linguistique de la nouvelle langue » (Luste-Chaa, 2009, p.117). Selon Luste-Chaa (2009, p.121), l'influence de la langue maternelle se montre forte dans l'acquisition des langues étrangères chez l'enfant. L'enfant apprenant fait souvent une association entre un nouveau mot en langue étrangère et un mot déjà connu en langue maternelle. Luste-Chaa fait remarquer que cette association n'est pas suffisamment structurée et dévoile souvent une instabilité au regard de capacités cognitives encore fragiles chez l'enfant. Elle indique que l'acquisition du lexique d'une langue étrangère est liée au développement des capacités perceptives et des capacités de catégorisation.

De différents chercheurs en psychologie de l'enfant ont tenté d'expliquer les phénomènes présents pendant l'acquisition du lexique chez l'enfant, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Nous nous appuyons sur l'étude de Poulin-Dubois (1997) et celle de Florin (2010). Dans son article sur le développement lexical précoce, Poulin-Dubois présente trois types de contraintes dans la délimitation du sens des mots : « la contrainte de l'objet entier, la contrainte d'exclusivité mutuelle, la contrainte du lien taxonomique » (Poulin-Dubois, 1997, p.507). La contrainte de l'objet entier s'illustre par le fait que l'enfant utilise un mot pour désigner un objet plutôt que pour dénommer des parties, des caractéristiques ou des actions propres à l'objet. La contrainte d'exclusivité mutuelle renvoie au phénomène à travers lequel l'enfant associe un objet à un terme, refusant plusieurs étiquettes pour un même référent. Quant à la contrainte du lien taxonomique, il s'agit du fait que l'enfant généralise un nouveau mot par biais taxonomiques avec le mot connu, plutôt que par des liens thématiques. Comme par exemple, l'enfant interprète le mot « hirondelle » en référence à une étiquette catégorielle « oiseau » plutôt qu'en référence à une étiquette de l'action comme « voler » ou à une relation thématique comme « nid ».

---

[1] PRINCE Peter, *Le lexique mental l2 : recherches cognitives et pratiques pédagogiques*, Thèse : linguistique, Université de Montpellier 3, 1994, Résumé. URL : http://www.theses.fr/1994MON30008

Florin développe les idées de Poulin-Dubois en précisant les principes de contraste et de dénomination catégorielle. Le principe de contraste est « un principe opérationnel dans le processus de développement lexical chez l'enfant » (Florin, 2010, p.33). Ce principe consiste à permettre l'apprentissage d'un mot nouveau par contraste avec des mots déjà connus de l'enfant. Quant au principe de dénomination catégorielle, il consiste, pour des enfants, à utiliser un mot pour se référer à une catégorie, « même si les enfants ne connaissent pas encore l'étiquette catégorielle » (Florin, 2010, p.34). Cette conception renvoie à l'idée de la contrainte du lien taxonomique. Cela peut expliquer le phénomène de surextension dans lequel l'enfant utilise un mot pour désigner tous les objets possédant des « traits sémantiques » communs même de façon approximative, comme par exemple, le terme « orange » pour dénommer des clémentines, des mandarines, des pamplemousses et d'autres fruits d'apparence similaire. Les « traits sémantiques » sont les petites unités qui définissent le sens d'un mot (Florin, 2010, p.35). En outre, Florin fait remarquer le rôle des interactions verbales adulte-enfant dans l'organisation conceptuelle chez l'enfant. Elle indique que les comportements de dénomination des adultes permettent à l'enfant « d'apprendre le langage référentiel, c'est-à-dire des mots se référant à des représentations d'objets ou d'événements » (Florin, 2010, p.35) et qu'ils favorisent la construction du répertoire lexical.

Ce tour d'horizon théorique à propos de l'acquisition du lexique et de la construction du sens est bref et partiel, mais il nous fournit une perspective d'analyse des phénomènes observés tels que les erreurs de surextension commises par certains enfants dans les activités liées à l'image.

1.2.2 Le rapport entre l'image et l'enfant

L'enfant d'aujourd'hui vit dans une société constituée d'images de toute sorte. Cette omniprésence de l'image, qu'elle soit graphique, photographique ou numérique, provoque des effets sur le développement cognitif ainsi que sur le processus d'acquisition du langage chez l'enfant. Une réflexion plus extensive sur le rapport qu'entretient l'enfant avec l'image peut nous permettre de mieux comprendre les conséquences provoquées.

En effet, la relation entre l'image et le développement cognitif de l'enfant a fait depuis longtemps l'objet d'études interdisciplinaires. Dans leur ouvrage sur la littérature jeunesse, Marion Durand et Gérard Bertrand indique qu'« une image isolée de son contexte est perçue globalement par l'enfant, comme une unité » (1969-1970, p.17). Ces auteurs

précisent que les couleurs permettent d'introduire un plaisir visuel et de favoriser la relation entre l'image et l'enfant, mais ils laissent également entendre que l'association discordante de certaines couleurs peut générer une certaine agressivité chez l'enfant. Les formes dans l'image peuvent également être saisies par l'enfant dans leur totalité, et certaines formes lui paraissent plus attirantes, telles que les formes rondes et closes qui donnent une impression « enveloppante et protectrice » (Durand, Bertrand, 1969-1970, p.17), comme la mère. C'est donc la dimension d'extériorité de l'image qui est perçue ici par l'enfant. Pourtant, ces auteurs font remarquer que l'image possède « une signification psychologique profonde » (Durand, Bertrand, 1969-1970, p.17) pour l'enfant.

Dans le domaine de la psychologie, de nombreuses études sont menées sur la place de l'image dans le développement cognitif de l'enfant. Selon Ben Fadhel (2007), l'enfant est la plupart du temps un « consommateur et imitateur » passif d'images (Ben Fadhel, 2007, p.134). Pour qu'il y ait une interaction effective entre l'image et l'enfant, il est important de mettre l'enfant en situation d'analyser l'image. L'intervention d'un tuteur peut jouer un rôle clé dans la contextualisation de l'image pour l'enfant. En même temps, Ben Fadhel fait remarquer que des images peuvent être mobilisées pour éveiller les capacités imaginatives chez les petits et qu'elles permettent également à l'enfant de développer un mode particulier d'acquisition et de construction des savoirs. En effet, l'image à l'enfant d'être libre de construire subjectivement un lien avec le savoir et la réalité, l'enfant « segmente, découpe et choisit dans un rapport subjectif et morcelé à la réalité » (Ben Fadhel, 2007, p.136). En outre, l'image, en s'associant aux activités langagières dans lesquelles l'enfant est invité à caractériser, à décrire, à s'exprimer et à critiquer, prend part au développement de la pensée conceptuelle et permet une meilleure compréhension de la réalité.

Ce qui est important ici, c'est l'intervention de l'adulte, qui est amené à aider l'enfant à choisir les images, à comprendre, à interpréter et à analyser celles qu'il saisit afin d'éviter une réception passive sans sélection de contenu des images. Ainsi, dans le champ de la didactique des langues, des enseignants-chercheurs se sont penchés sur l'étude de l'exploitation des supports visuels auprès des enfants. L'enseignant est censé être vigilant dans ses manipulations des supports pédagogiques, dans ses explications et ses cosignes. C'est lui qui va choisir les pistes qui conviennent à son projet, à ses objectifs d'enseignement et à ses élèves. Les enfants doivent être guidés petit à petit dans

l'interprétation de l'image. Suite à une évolution des capacités cognitives, l'enfant passe de la réception passive à la perception active des images. L'enfant apprend progressivement à reproduire les représentations internes parle biais du dessin. « Le dessin offre un espace propice tant à la reproduction du réel qu'à l'expression de l'imaginaire » (Razafimandimbimanana, 2009, p.144). L'enfant accorde à l'image un statut de représentation concrète des éléments présentés dans son environnement, ainsi que des expériences et interactions vécues. Pour Castellotti et Moore, le dessin, en tant qu'activité familière pour les enfants, « peut être source et support de développement de l'enfant, d'engagement dans le langage, dans l'imaginaire et dans l'action » » (Castellotti, Moore, 2009, p.56). Les activités liées à l'image constituent une force motrice dans le processus d'apprentissage des langues chez l'enfant, et l'image joue elle-même un rôle de facilitateur sémantique dans l'accès au sens du lexique en langue étrangère.

1.2.3 L'interprétation de l'image et la construction du sens dans l'acquisition du lexique en français langue étrangère

Hamm affirme que lire une image, « c'est repérer des signes et faire des hypothèses » (Hamm, 1986). Quand l'apprenant fait des hypothèses, il s'engage dans la construction du sens. Lorsqu'il désire comprendre une image ainsi que le message qu'elle recèle, il tente d'interpréter ce qu'il reçoit. Nous considérons ainsi dans notre cadre de recherche que l'enfant est plutôt passif dans la réception de l'image et que l'image impose ce que l'enfant réceptionne. Nous acceptons l'idée que l'enfant est plutôt actif dans l'interprétation de l'image, ce qui exige un effort et un déchiffrement de la part de l'enfant pour pouvoir y mettre des hypothèses.

L'enfant apprenant qui ne maîtrise pas encore les stratégies lui permettant d'interpréter correctement les informations délivrées par l'image et/ou par le texte illustré, peut projeter sa propre expérience sur ce qu'il essaye de comprendre. En effet, dès les premières semaines de son existence, le nourrisson peut constater la présence des objets qui l'entourent et progressivement il peut identifier les caractéristiques variables des objets. Bruner indique que l'attention visuelle « est une routine d'extraction de caractéristiques » (Bruner,1983, p.214). La perception visuelle permet à l'individu d'appréhender le monde extérieur de lui-même mais l'exploration de l'objet reste assez limitée pour le jeune enfant. Au cours de son développement cognitif, l'enfant devient « capable d'avoir une représentation du monde sous formes d'images » (Brossard, 1992, p.37). Et l'enfant

développe sa capacité de reproduire ce qu'il a vu en prenant appui sur « la médiation de l'image » (Brossard, 1992, p.37). A un stade ultérieur, l'enfant apprend à associer la représentation imagée à la représentation symbolique. A partir des recherches portant sur la place de l'organisation perceptivo-motrice dans le processus d'élaboration du langage, Brossard pose que « la perception visuelle des objets et l'extraction de leurs caractéristiques seraient les bases de la construction de traits sémantiques qui composent la signification du mot » (Brossard, 1992, p.51).

Selon Gaonac'h, l'acquisition des éléments du lexique est très progressive au début de l'enfance (Gaonac'h, 2006, p.34). C'est à partir de 18 mois que l'apprentissage des mots s'accélère en raison d'un développement cognitif important. A cet âge, l'enfant commence à nommer les objets et à les catégoriser mais de façon limitée, il ne possède qu'une quantité modeste de traits sémantiques. C'est pour cette raison que des chercheurs remarquent régulièrement des phénomènes de « surextension » chez l'enfant au début de son acquisition du langage (Gaonac'h, 2006, p.34 ; Brossard, 1992, p.51), à travers lesquels l'enfant utilise un mot pour représenter toute une classe d'objets qui ont une configuration approximative.

Pour Bardin, « l'organisation de la réception de l'image et l'accès aux sens (plutôt qu'au sens) sont probablement progressifs et séquentiels » (Bardin, 1975, p.99). Dans le processus de perception d'une image, l'enfant identifie tout d'abord les éléments de l'image. Mais l'identification des objets ne suffit pas. L'enfant doit sélectionner ceux qui peuvent lui donner des fragments de signification, et les classifier en discernant leurs qualités associées. Il interprète les perceptions pour finalement en dégager un sens définitif. Il ne faut pas ignorer que les conventions utilisées par l'enfant dans le cadre de l'interprétation proviennent probablement des expériences vécues au cours desquelles l'enfant a pu construire progressivement un répertoire d'images. C'est ainsi que Bardin fait remarquer les interprétations multiples chez de différents individus. Elle accorde un rôle primordial au code linguistique qui est susceptible de transmettre précisément la signification – pour éviter « la dispersion polysémique » (Bardin,1975, p.100) dans l'attribution du sens au cours de la lecture de l'image.

Généralement, l'image dispose d'une lisibilité « plus rapide et plus universelle » (Drouin, 1987, p.14) que le texte. Avec ses fonctions descriptive et explicative, l'image peut faire comprendre et aide à mémoriser les mots en langue étrangère. Pourtant, l'image

comporte également des limites en tant qu'illustration du référent d'un mot en langue étrangère : les éléments présents mais non pertinents dans l'interprétation de l'information, les conventions graphiques non universelles. Il faut noter que l'interprétation correcte du message dans l'image n'est pas toujours facile chez un enfant qui ne possède pas l'ensemble des conventions nécessaires pour traduire un message non linguistique en un message linguistique. Il est encore plus difficile pour un enfant de trouver dans sa langue maternelle un équivalent du message d'une image explicitée par un texte écrit en langue étrangère. Il s'agit en fait de constituer deux messages via deux codes linguistique différents. Or, il faut admettre que ces deux messages linguistiques peuvent être approximatifs ou complémentaires « à condition de détenir les clés de l'interprétation de l'image en question » (Drouin, 1987, p.14).

Le lexique mental (cf. 1.2.1.2) joue un rôle clé dans l'interprétation de l'image donnée et/ou du texte illustré. Il existe plusieurs modèles de fonctionnement de ce lexique mental. Nous empruntons ceux qui ont été synthétisés par Boulton (1998) : le modèle double suppose que « chaque lexique (mental) constitue son propre système à part » (1998, p.81), alors que le modèle intégré insiste sur l'intégrabilité soit complète soit partielle du lexique mental de la langue maternelle et de la langue étrangère. Dans notre recherche, nous acceptons l'idée intermédiaire défendue par Singleton (1994). Il soutient que le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ne fonctionnent pas de la même manière, mais qu'ils entretiennent une connexion étroite. Le lexique mental constitue un système d'organisation des représentations orthographique et phonologique qui renvoient à la forme, et de la représentation sémantique qui renvoie au sens d'un mot. Il faut remarquer que « des processus formels et des processus sémantiques sont dès le début impliqués dans l'acquisition d'un lexème donné en L2 » (Singleton, 1994, p.3). Au cours de l'acquisition du lexique de la langue étrangère chez l'enfant, « la formation de concepts de base repos[e] essentiellement sur l'expérience du monde (sensorielle et autre) » (Singleton, 1994, p.27) au sein de laquelle l'image joue un rôle primordial.

Pour conclure ce chapitre, en prenant appui sur des recherches antérieures ainsi que sur les concepts clés qu'elles développent, nous avons pu fonder la base théorique de notre mémoire. Nous avons souligné la place indispensable des supports dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. En considérant les particularités de l'image comme support, nous avons évoqué les potentialités de l'image dans le processus d'acquisition d'une langue

étrangère. Étant donné que l'image joue un rôle essentiel dans l'univers de l'enfant, nous avons étudié la relation entre l'image et les acquisitions lexicales chez l'enfant. Nous avons mis en évidence le lien entre l'interprétation de l'image et la construction du sens dans l'acquisition du lexique en langue française.

C'est à partir de ces réflexions que nous étudierons les pratiques d'enseignement au sein du dispositif numérique élaboré par le centre de langue Petit ChouChou à Shanghai, en nous interrogeant sur la nature des images utilisées en classe de langues et les modalités d'exploitation de ces supports visuels. Ces connaissances théoriques nous permettront également d'analyser des phénomènes d'apprentissage tel que les phénomènes de surextension et de sousextension, et les phénomènes d'interprétation imprécise ou hésitante observés chez certains enfants. En tant que futur enseignant, il nous paraît intéressant de comprendre la relation entre l'interprétation de l'image et la construction du sens chez des enfants chinois dans leur apprentissage du français, afin de réduire le décalage entre la visée initiale de l'enseignant et l'interprétation finale par l'apprenant. Nous allons présenter dans le chapitre suivant le contexte et les terrains auxquels nous nous sommes intéressées. Nous présenterons également les données sur lesquelles nous construirons notre analyse, ainsi que notre méthodologie de recherche.

Partie II

-

CONTEXTE, TERRAIN ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 L'exploration au « Royaume du français en nuage »

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, notre recherche se situe dans le contexte institutionnel à savoir du centre de langue Petit ChouChou à Shanghai. Ce dernier a pu développer ses activités d'enseignement du français auprès des enfants chinois du fait d'une valorisation de plus en plus importante de l'apprentissage du français en Chine. Concernant nos terrains de recherche, il est important que nous apportions quelques informations sur Petit ChouChou au sein duquel nous avons fait notre stage et effectué notre recueil de données. En effet, le dispositif numérique intitulé « Royaume du français en nuage » (法语云王国) élaboré par Petit Chouchou constitue une plate-forme proposant une grande diversité de données observables, et notamment des phénomènes tels que les phénomènes de surextension et de sousextension, et les phénomènes d'interprétation imprécise ou hésitante qui relèvent de l'interprétation des images comme supports.

2.1.1 Le statut du français langue étrangère en Chine

En Chine, le mandarin, langue officielle du pays, occupe d' une place dominante au niveau national. Le mandarin est appelé 普通话 (pin yin : pu tong hua) en chinois, dont 普通 (pinyin : pu tong) est l' abrégé de deux expressions – 普遍 (pinyin : pu bian) qui signifie « universel » et 通用 (pin yin : tong yong) qui désigne l' aspect courant – à partir desquelles nous pouvons souligner le statut prééminent du mandarin. En effet, la première loi linguistique nationale Loi nationale sur la Langue et l' Écriture communes de la Chine (国家通用语言文字法)

> « précise davantage le statut du mandarin et des caractères standardisés en tant que « langue et écriture communes officielles de l'État » (article 3). Elle stipule l'obligation d'utiliser le mandarin et les caractères standardisés dans quatre domaines : administration (article 9), éducation (article 10), médias (article 12) et services publics (article 13, article 14) » (Zhou Qingsheng, 2014, p.85).

En ce qui concerne l'éducation, le mandarin est légalisé en tant que langue d'enseignement. En outre, selon le Règlement des comportements des écoliers (小学生行为规范守则), les enfants à l'école primaire doivent « être polis avec les autres et dans leur langage, parler mandarin et savoir utiliser les mots de politesse » (l'article 5). (Ministère de l'Éducation de Chine, 2004, traduit par Guo Yufei, 2017, p.64).

Cependant, il ne faut pas négliger l'étonnante diversité des langues en Chine. Dans la vie quotidienne un grand nombre des Chinois communiquent entre eux dans des variantes régionales. Les jeunes enfants élevés/accompagnés par des grands-parents parlant les variantes régionales de manière régulière peuvent développer également des compétences à l'oral dans ces variantes du chinois puisque la plupart d'entre elles ne possèdent pas de système écrit. Par exemple, dans certaines villes de la province du Guang Dong, les habitants parlent le cantonais au quotidien.

Suite à la multiplication des échanges économiques et culturelles avec d'autres pays et régions, l'enseignement des langues étrangères connaît une croissance exceptionnelle en Chine. Parmi les langues étrangères, l'anglais acquiert une place prédominante, étant donné qu'il est étroitement lié « aux examens de fin d'études et d'entrée, à l'accès à un poste et à une promotion professionnelle » (Shen, 2012, p.198). Au collège et au lycée, l'anglais constitue une des matières majeures d'enseignement, les deux autres étant le mandarin et les maths. Dans un grand nombre d'universités, les étudiants sont obligés de suivre des cours d'anglais afin de réussir le test d'anglais niveau 4 (College English Test Band 4-CET4) sans lequel les étudiants ne peuvent pas obtenir leur diplôme de licence. Ainsi, il faut préciser que « l'anglais n'est pas la première, mais l'unique langue étrangère obligatoire » (Bel, 2018, p.4) dans le système éducatif chinois. À ce propos, l'enseignement de l'anglais se développe dans les écoles ainsi que dans les centres éducatifs privés qui visent les élèves désireux de renforcer leurs compétences en anglais.

De son côté, le français étend son influence auprès du jeune public malgré le contexte « défavorable » lié à la prédominance de l'anglais. En effet, le français est d'abord proposé dans le cadre de cours d'initiation à la langue et à la culture françaises, dispensés par des écoles de grandes villes telles que Pékin et Shanghai. Depuis 2018, dans certaines régions de Chine, le français figure parmi les six langues étrangères que les lycéens peuvent choisir en tant que matière « langue étrangère » au concours national 高考 (pin yin : gao kao), équivalent du baccalauréat en France. L' enseignement du français connaît un fort développement et gagne en intérêt dans les écoles ainsi que dans les centres de langues privés. C' est dans ce contexte que le centre de langue nommé Le Petit ChouChou a étendu ses services et activités dans la région shanghaienne.

2.1.2 Petit ChouChou et son fonctionnement

Le centre de langue Petit ChouChou a été créé en 2016 à Shanghai sous l'égide de PRELUDE – institution privée pour les apprenants de la langue et culture françaises en Chine. L'offre de PRELUDE concerne un public constitué d'enfants, d'adolescents et d'adultes, tandis que Petit ChouChou se consacre spécifiquement ses services aux enfants de 3 à 9 ans. Au sein de ses trois centres basés à Shanghai, Petit ChouChou a accueilli plus de 400 enfants dans ses classes de langue en présentiel. Tous les enseignants du centre ont suivi une formation en FLE et la plupart d'entre eux ont une expérience préalable avec les enfants. Grâce à l'effort de plus de 30 enseignants natifs et non natifs, Petit ChouChou a produit plus de 18 méthodes originales destinées à ses apprenants.

L'offre de cours en présentiel de Petit ChouChou se décline en deux types : les cours « Petit ChouChou » dont le public cible est généralement constitué d'enfants de 5 à 9 ans, et les cours « Petit ChouChou mini » adressés à des jeunes enfants de 3 à 4 ans sans contact initial avec la langue cible. Chaque classe est co-animée par 3 enseignants dont l'un natif francophone et deux enseignants chinois. L'effectif d'une classe ne dépasse pas 12 apprenants. Le centre propose hebdomadairement une séance de 180 minutes à des enfants inscrits aux cours « Petit ChouChou », tandis qu'une séance hebdomadaire des cours « Petit ChouChou mini » dure seulement 60 minutes.

En septembre 2019, Petit ChouChou a lancé 6 ateliers culturels et sportifs de français en coopérant avec ses partenaires locaux. L'atelier « Petit Prince » – introduit le théâtre français à des apprenants autour de thèmes fondamentaux pour un public d'enfants. L'atelier « Petit danseur » est pris en charge par une enseignante française de danse qui souhaitent éveiller la curiosité des petits apprenants chinois vis-à-vis de la danse classique tout en enseignant le français. L'atelier « Petite Equipe de football » constitue un espace où des footballeurs-enfants communiquent avec leur coach en français et apprennent le lexique du match de football, considéré comme l'un des sports les plus populaires en France. L'atelier « Petit réalisateur de vidéo » a pour objectif de développer la compétence de la production écrite et orale du français des apprenants dans la conception et la réalisation des scènes. L'atelier « Petit Peintre » permet aux enfants de créer leur propre album de dessins en racontant leur propre histoire en langue cible. L'atelier « Petit Chœur d'enfants » favorise l'introduction des chansons françaises et initie en même temps des enfants à la phonétique et au lexique de la langue française.

Au cours de notre stage, nous avons pu découvrir les particularités des cours et des ateliers culturels du centre. D'abord, les objectifs ne se limitent pas strictement aux compétences linguistiques. Avec des activités à caractères créatifs et ludiques, l'enseignant tente de guider l'enfant apprenant dans le développement des capacités communicative, créative et analytique. Du fait de l'effectif modeste des classes, se construit un lien privilégié entre l'enseignant et l'enfant apprenant. Pour que les enfants puissent accorder une attention active et analytique aux connaissances, les enseignants du centre de langue Petit ChouChou ont élaboré des supports pédagogiques originaux tels que des albums d'images.

Au début de l'année 2020, face à la situation de confinement liée à la propagation de l'épidémie de Covid-19, toutes les institutions scolaires ainsi que les centres de langues en Chine n'étaient pas autorisés à proposer des cours en présentiel aux apprenants. Dans ce contexte, Petit Chouchou qui ne proposait que des cours en présentiel a été obligé d'élaborer un dispositif numérique pour que les enfants puissent suivre les cours à distance.

2.1.3 Le dispositif numérique « 法语云王国 » (Royaume du français en nuage)

Le dispositif numérique créé par Petit ChouChou est nommé « 法语云王国» (Royaume du français en nuage), il est rattaché à l' application WeChat (微信) – l' un des réseaux sociaux les plus utilisés en Chine. Réalisé pendant une période d' environ un mois, ce dispositif permet l'accès à des services et des cours proposés par le Petit ChouChou. A partir de leur portable ou de leur tablette, les apprenants inscrits aux cours à distance peuvent exploiter selon leur disponibilité, des ressources pédagogiques en français.

Dans la présentation de l'offre des cours à distance, le directeur du Petit ChouChou Ye David (2020) a indiqué que le dispositif numérique permettait une flexibilité spatiale et temporelle et que cet espace favorisait une exploitation efficace des ressources pédagogiques. Pourtant, il a précisé que l'enseignement à distance n'encourageait pas les interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, l'équipe pédagogique a proposé seulement 4 services principaux dans le « Royaume du français en nuage ». Les objectifs de ces 4 services étaient respectivement d'initier des enfants à la langue et à la culture françaises (par le biais d'albums de dessins, de comptines et de l'apprentissage

d'expressions quotidiennes familières), de développer la compétence en phonologie, d'enrichir le lexique en français, et de préparer des apprenants au DELF Prime.

Afin de susciter l'intérêt des enfants, l'équipe pédagogique de Petit ChouChou a inventé des personnages fictifs comme Chouix – l'apprenant et Manuix – le professeur. Ces personnages fictifs ont été créés pour reconstituer une situation virtuelle d'enseignement. Le contenu du cours a été présenté dans une vidéo à la fois en français et en chinois. Le groupe pédagogique a privilégié un enregistrement en français, réalisé par des enseignants francophones natifs, afin de rendre compte de la prononciation « idéale » des mots. Au sein du dispositif, nous avons remarqué la présence de supports multimédias tels que l'enregistrement audio, la chanson et l'image. Il faut préciser que la présence de l'enseignant était asynchrone et se traduisait par des messages vocaux. En l'absence d'enseignant, l'utilisation des images nous paraissait importante pour assurer l'engagement des enfants dans leur apprentissage. La présence d'un enseignant-évaluateur dans des exercices avait pour objectif de faire une évaluation et une remédiation si nécessaire par rapport aux réponses des apprenants. Durant notre stage au sein de Petit ChouChou, l'une de nos missions principales était d'assurer l'évaluation et la remédiation des réponses orales des apprenants à des questions ouvertes dans la partie d'exercices.

Par le biais de ces cours à distance, le Petit ChouChou a étendu son activité à l'échelle nationale. Il y avait plus de 10 000 personnes utilisant le dispositif « Royaume du français en nuage ». Nous avons constaté que certains utilisateurs avaient déjà suivi les cours en présentiel au centre de langues. Mais la plupart des apprenants ne possédaient aucun prérequis en langue cible. C'est pour cette raison que nous avons pu remarquer la présence d'un grand nombre de supports visuels accompagnés d'explications orales dans les cours. En effet, selon nos observations, les images ont été manipulées pour introduire et présenter du vocabulaire, et leur présence était supposément favorable à la compréhension des mots et à la construction du sens. Cependant, les images ne sont pas toujours interprétées conformément à l'objectif pédagogique de l'enseignant lors de sa préparation de cours. Nous avons constaté des phénomènes inattendus pour l'enseignant-évaluateur que nous étudierons ultérieurement.

2.2 La présentation de la méthodologie de recherche

Notre mémoire porte sur l'enseignement-apprentissage à distance du FLE aux enfants en Chine. Il s'agit d'une recherche centrée sur les potentialités de l'image dans la construction du sens en français chez des enfants de 3 à 9 ans. Dans le cadre de notre stage, nous travaillions en tant que tutrice des cours en phonologie. Il faut mentionner que ces cours ont principalement pour objectif de développer la compétence phonologique des enfants. Pourtant, il ne faut pas négliger le fait qu'il existe un lien étroit entre la représentation phonologique et la représentation des mots, comme nous avons vu dans le chapitre précédent (cf. 1.2.1). Pour récapituler, l'information phonologique et l'information iconique/imagée peuvent toutes deux affecter la décision lexicale de l'enfant apprenant. La représentation orthographique et la représentation phonologique constituent autant d'éléments formels, tandis que la représentation imagée propose un accès au sens d'un mot. Nous avons noté le recours à un grand nombre d'images dans la présentation du vocabulaire en cours. Par ailleurs, les images étaient omniprésentes dans les exercices de fin de séance.

2.2.1 Les terrains retenus et les démarches pour recueillir les données

En rapport avec notre problématique, nous avons retenu deux terrains à analyser : d'une part, le cours de phonologie de niveau élémentaire destinés à des apprenants de 3 à 5 ans n'ayant aucun contact préalable avec la langue française, et d'autre part, les cours de phonologie de niveau avancé destinés à des apprenants de 5 à 9 ans disposant de pré-acquis en français. Il y avait au total 21 séances avec 21 règles de construction et d'application des sons pour les apprenants de niveau élémentaire, et 20 séances avec 20 règles de construction et d'application des sons pour les apprenants de niveau avancé. L'équipe pédagogique proposait trois séances de cours par semaine, à savoir le mardi, le jeudi et le samedi, mais le rythme d'apprentissage des apprenants variait selon leur propre disponibilité. Selon notre observation la plupart des apprenants pouvaient suivre le rythme d'actualisation des séances.

Les séances de ces deux cours suivaient le même modèle de déroulement suivant :

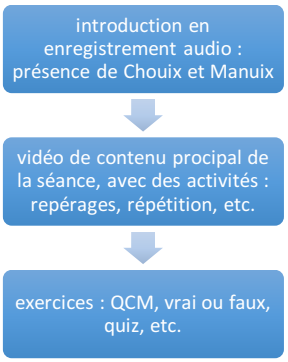


Figure 2 – Modèle de déroulement d'une séance

Chaque séance commençait par un dialogue entre Chouix-apprenant et Manuix-professeur. La vidéo de contenu principal comprend les éléments essentiels : les lettres, syllabes, mots écrits et leur prononciation enregistrée par un enseignant natif français, les explications orales en chinois et les images. Le contenu principal de la séance est principalement linguistique, l'accent étant mis sur la phonologie. Il y avait les activités langagières telles que les activités d'identification du son à apprendre, les activités de lecture des mots et les activités de repérage. Après d'avoir regardé une vidéo de contenu principal, les apprenants devaient finaliser des exercices tels que des questions à choix multiple (QCM) et des questions orales à réponses ouvertes. La performance des apprenants dans ces exercices était évaluée par l'enseignant-évaluateur, en l'occurrence, par nous en tant qu'enseignant stagiaire. Toutefois, dans ces activités et exercices à finalité phonétique et phonologique, nous avons constaté que l'apprentissage des mots et de la lecture en langue française chez l'enfant reposait en grande partie sur l'utilisation de l'image.

2.2.1.1 Les observations de cours à distance

Comme nous l'avons mentionné, les cours à distance étaient asynchrones. Les cours étaient stockés sur le dispositif numérique. Nous pouvions donc revoir les cours et nous pouvions effectuer une observation détaillée sur le contenu, et sur les modalités d'emploi des images en particulier. Nous étions en mesure de situer les images dans le déroulement de cours et de les quantifier avec exactitude.

Nous avons d'abord effectué des observations assez générales sur toutes les séances des deux cours : le cours en phonologie de niveau avancé et le cours en phonologie de niveau élémentaire. Nous avons relevé les différents types d'activités et les supports privilégiées lors des séances. Nous avons également essayé de saisir la nature des supports afin de les catégoriser. Ce faisant, nous avons tenté de comprendre les principales fonctions des supports. Les supports audio en chinois, les textes en français et les icônes dans la vidéo de contenu ont également attiré notre attention puisqu'ils nous donnaient des pistes d'analyse sur l'interprétation de l'image et du texte.

Quand la première session des cours s'est terminée, nous avons commencé à concentrer nos observations sur les images mobilisées dans les cours. Nous nous sommes particulièrement tenues à analyser la nature et les caractéristiques des images en prenant en compte leur fréquence d'apparition, voire leurs fonctions potentielles. Enfin, nous avons essayé d'identifier les différents phénomènes observés mais inattendus pour nous en tant qu'enseignant-évaluateur dans les exercices à la fin de chaque séance. Face à l'image d'un arbre avec des feuilles mortes tombées par terre qui signifie généralement 秋天(automne) pour un adulte, certains enfants ont traduit le terme « automne » en 落叶 (feuilles mortes). Certains enfants qui ont interprété le nouveau mot comme un mot auparavant assimilé. Par exemple, ils ont choisi d'employer le terme « chaussures » bien que le terme « souliers » soit écrit dans l'image. Certains enfants se sont également inspirés des explications audio de l'enseignant sur l'image pour définir un mot inconnu. Il s'agit selon nous de phénomènes qui renvoient au rapport entre l'interprétation de l'image et la construction du sens, ce qui affecte les acquisitions lexicales chez l'enfant. Nous avons noté des différences remarquables entre le comportement des apprenants lors des exercices en classe de niveau élémentaire et en classe de niveau avancé.

Nous nous sommes alors particulièrement intéressées à l'interprétation des images au cours de deux types d'exercices différents.

Le premier type d'exercices se trouvait à la fin de toutes les séances du cours de niveau élémentaire. Il s'agissait des exercices dont la consigne était « *请举出两个单词，里面包含我们今天学习的发音，大声朗读出来，说出中文意思，并录音* » (Citer deux mots contenant le son qu'on a appris aujourd'hui, expliquer leur signification en chinois. Enregistrer la réponse et la déposer sur le dispositif). Il faut préciser que l'image n'était pas

présente dans ce type d'exercices. Les images pour illustrer des mots ont été utilisées dans la vidéo présentant le contenu principal de la séance (cf. Figure 2 – Modèle de déroulement d'une séance). Toutefois, nous soupçonnons une association entre les mots cités par certains apprenants et des images utilisées.

Le second type d'exercices se trouvait à la fin de toutes les séances du cours de niveau avancé. C'étaient des exercices dont la consigne était « *请大声朗读出以下图片中的文字，并且录音*» (Lire à voix haute le texte dans l'image ci-dessous. Enregistrer la réponse et la déposer sur le dispositif). Les images étaient effectivement présentes dans ces exercices. Cela consiste en une lecture de texte en association avec une image.

Ces deux types d'exercices avaient pour objectif de permettre le réinvestissement par les apprenants en matière de phonologie. Pourtant, d'autres capacités ont pu être observées chez l'enfant. Nous avons noté que les réponses des apprenants au cours de ces tâches pouvaient renvoyer également à l'interprétation de l'image et à la construction du sens en langue française chez l'enfant. Nous avons notamment observé que certains enfants ne parvenaient pas à associer correctement l'image exposée durant le cours au(x) mot(s) prononcés dans l'exercice. Nous avons également constaté que l'interprétation de l'image par certains enfants ne correspondait pas à l'attente de l'enseignant-évaluateur du cours. Nous avons décidé d'étudier les enregistrements audio des énoncés des enfants dans ces deux types d'exercices afin d'analyser de la relation entre l'interprétation de l'image et la construction du sens chez l'enfant.

2.2.1.2 Les enregistrements des séances et des réponses d'enfants dans les exercices

Les vidéos et les enregistrements audio nous ont permis de capter le plus grand nombre de données verbales. Nous avons pu réécouter plusieurs fois des enregistrements à partir desquels nous pourrions émettre des hypothèses sur l'interprétation des images par les enfants.

Du fait du nombre considérable des séances et des enregistrements sonores, il s'est avéré difficile de les étudier dans leur totalité. Nous avons donc essayé de délimiter notre corpus de référence à :

- La transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [O][2] de cours de niveau élémentaire, et la transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [AM AN EM EN][3] de cours niveau avancé, qui servent de cas d'étude en ce qui concerne les modalités d'exploitation des images

- Neuf images qui se trouvaient dans les séances sélectionnées du cours de niveau élémentaire, y compris une image de la séance [A], une image de la séance [I Y], deux images de la séance [O], trois images de la séance [T D], deux images de la séance [CH J], et des enregistrements d'énoncés des apprenants par rapport aux images choisies

- Cinq images utilisées comme supports des exercices dans les séances sélectionnées de cours de niveau avancé, y compris une image de la séance [AM AN EM EN], une image de la séance [OM ON], une image de la séance [C Ç], deux images de la séance [TH], et des enregistrements d'énoncés des apprenants vis-à-vis des images choisies

Rappelons qu'il y avait trois parties dans chaque séance : introduction en audio, vidéo de contenu principal, exercices. Les enregistrements sont constitués des énoncés des apprenants dans la partie d'exercices. En tant qu'enseignant-évaluateur des exercices oraux des apprenants, nous avions pour mission d'évaluer leur apprentissage de la phonologie des apprenants. Pourtant, nous ne pouvions pas négliger d'autres aspects de la langue tout aussi importants dans l'acquisition du français. En effet, avant l'évaluation, nous avons fait des anticipations de ce que les enfants pouvaient dire. Dans les exercices de cours de niveau élémentaire, les apprenants ont été invités à citer deux mots en réinvestissant le son appris lors d'une séance donnée. Nous avons ainsi prédit que les réponses correspondraient aux mots présentés lors de la séance ; les enfants pouvaient alors donner une signification en chinois conforme à celle proposée dans la vidéo de contenu. Dans les exercices de cours de niveau avancé, nous avons anticipé que les apprenants pouvaient lire entièrement même de façon maladroite le texte dans l'image. Mais au cours de l'évaluation, nous avons noté des phénomènes différents de ce que nous attendions des apprenants.

---

[2] Les séances ont été nommées par la lettre ou les lettres dont le son était à apprendre dans la séance, comme par exemple, dans la séance [O], le son à apprendre est [ɔ] ; dans la séance [AM AN EM EN], le son à apprendre est [ɑ̃]. Voir Annexe 4, pp.76-79.

[3] Voir Annexe 5, pp.80-85.

Les critères de sélection des séances à analyser ont été : la quantité des phénomènes inattendus pour l'enseignant-évaluateur lors de la séance et la fréquence d'un même type de phénomènes inattendus au cours d'une même séance. En ce qui concerne les enregistrements d'énoncés des apprenants, nous avons essayé de sélectionner les cas qui pouvaient renvoyer à des phénomènes inattendus pour l'enseignant-évaluateur ; il y avait par exemple des énoncés produits par des enfants qui ne correspondaient pas aux textes écrits dans l'image. Par ailleurs, certains enfants ont tenté d'assimiler un nouveau mot de français en référence à l'image utilisée mais n'y sont pas parvenus, et ont eu recours à leur langue maternelle – le chinois ou à une autre langue étrangère connue – l'anglais.

Afin d'assurer la pertinence de notre analyse, nous devions choisir les conventions de transcription de notre corpus avant de traiter les données.

2.2.2 Les conventions de la transcription du corpus

Afin de traiter les données verbales, il nous faut d'abord transcrire notre corpus, c'est à dire « donner une forme écrite aux données orales » (Bigot, 2018, p.75). En effet, la transcription des enregistrements nous permet de percevoir plus clairement de différents aspects de la réalité. « Sans contraint à une interprétation immédiate du sens » (Bigot, 2018, p.76), cela nous permettrait d'appréhender nos observations de façon analytique. Néanmoins, nous ne pouvons retenir qu'un échantillon de cette réalité complexe, et il ne nous est pas possible de tous transcrire. En ce qui concerne les deux vidéos des séances retenues, nous avons éliminé des passages qui n'avaient rien à voir avec des images utilisées. Cela nous a permis de sélectionner les données les plus appropriées vis-à-vis de notre sujet. En ce qui concerne les enregistrements sonores des énoncés des apprenants, nous avons choisi de transcrire l'entièreté de la prise de parole de l'apprenant et de son parent. En effet, ces enregistrements sonores étaient courts ; une transcription totale permet de mettre en évidence le décalage entre des phénomènes présents au cours de l'énonciation de l'apprenant et ce qui est attendu par l'enseignant.

Par ailleurs, nous avons choisi de prendre en compte des éléments verbaux et paraverbaux que nous jugions significatifs pour la compréhension et l'analyse des données. En effet, la transcription du verbal permet de saisir les propriétés linguistiques remarquables dans l'énoncé étudié. Quant aux éléments paraverbaux tels que les pauses, ils peuvent être « sémantiquement signifiants » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.137, cité par

Chabanne, 1999) et donner des précisions par rapport à la gestion de l'incompréhension ou du doute.

Pour Bigot, il existe quatre types de transcription : la transcription orthographique, la transcription phonétique, la transcription orthographique adaptée et la transcription mixte. Nous avons opté pour une transcription mixte « où une transcription orthographique domine mais où certains passages sont transcrits en alphabet phonétique » (Bigot, 2018, p.78). Rappelons que notre problématique porte sur l'interprétation de l'images et la construction du sens, nous ne nous préoccuperons pas des questions de phonétique et de phonologie dans notre analyse. Nous avons donc décidé de privilégier la lisibilité de la transcription. Notre corpus se basant sur des cours de phonologie, nous avions besoin de recourir à la transcription phonétique pour certains énoncés dans lesquels les locuteurs ont démontré une attention centrée sur la prononciation d'un mot ou lors qu'un apprenant a eu recours à une prononciation non conforme au mot cible.

Dans notre travail de transcription, nous avons adopté des conventions de transcription inspirées du modèle élaboré par Bigot (2018). En nous adaptant au corpus que nous avons élaboré nous-mêmes, nous avons ajouté des modifications qui rendent la transcription plus simple à lire. Les conventions de transcription adoptées se trouvent dans Annexe 3[4]. Le choix des conventions de transcription est étroitement lié à la manière dont nous effectuerons notre analyse. Nous allons présenter dans la partie suivante notre méthode d'analyse.

2.2.3 La méthode d'analyse : une démarche qualitative

Comme nous venons de le voir, notre corpus est constitué de la transcription de deux vidéos de deux séances sélectionnées d'une part, et de la transcription des enregistrements des énoncés des apprenants d'autre part. Avant d'effectuer notre analyse, il convient de préciser les approches auxquelles nous avons eu recours pour mener à bien cette démarche.

Notre recherche a pour l'objectif de s'interroger la manière dont l'interprétation des images mobilisée en classe de langue participe-t-elle à la construction du sens en langue

[4] Voir Annexe 3, p. 75.

française chez des enfants chinois. D'une part, les données recueillies dans l'observation de deux séances exemplaires (à savoir : la séance [O] et la séance [AM AN EM EN], cf. 2.2.1.2) nous ont conduit à donner une description fine par rapport à la nature des images utilisées, à des modalités d'exploitation par l'enseignant. D'autre part, les données issues des énoncés des apprenants nous ont permis de proposer à la fois une description détaillée des phénomènes individuels observés et une interprétation analytique de ces phénomènes. Par l'interprétation, nous entendons la « construction d'une signification dans une démarche scientifique qualitative » (Blanchet, 2000, p.59). En effet, nous avons adopté une posture interprétative afin de comprendre et d'explorer le fonctionnement potentiel des images utilisées dans la construction du sens chez les apprenants. Une méthode d'analyse mettant l'accent sur une approche qualitative est donc adéquate à notre travail de recherche.

Il faut préciser également que notre choix méthodologique est conditionné par le contexte et le caractère du cadre de stage. Nous ne pouvions pas affirmer que notre étude apporterait des réponses généralisables à tous les enfants chinois. Différents facteurs tels que la situation exclusive du confinement, la particularité du dispositif numérique et le nombre limité d'apprenants et de cours observés, peuvent justifier le choix d'une approche qualitative. Nous n'avons pourtant pas négligé les données quantitatives qui méritaient d'être étudiées et qui permettraient de mener ensuite une analyse qualitative plus fine.

En effet, nos questions de recherche peuvent être formulées comme suit :

- Quelle est la nature des images utilisées en classe de langue ?
- Quelle place occupe l'image dans l'enseignement à distance à des enfants ?
- Quelles sont les modalités d'exploitation de l'image dans le dispositif de Petit Chouchou ?
- Quels sont les facteurs qui participent au processus d'interprétation de l'image par les enfants observés ?
- Quelle est la relation entre l'interprétation de l'image et la construction du sens chez les enfants ?

Afin de répondre aux deux premières questions, nous avons adopté une approche quantitative. Nous avons classé les images utilisées et en fonction de leur nature, nous avons essayé de mesurer la proportion de chaque catégorie, ce qui nous permettait de savoir quel type d'image a été privilégié par l'équipe pédagogique. Par la même, nous

avons tenté d'évaluer la durée des activités relatives à l'image et la quantité des informations imagées, afin d'appréhender le rôle de l'image dans l'enseignement-apprentissage du FLE sur le dispositif numérique de Petit ChouChou.

En réponse aux trois dernières questions, nous avons privilégié une analyse de contenu qui relève de l'approche qualitative. L'analyse de contenu est considérée comme un instrument de recherche qui « focalise sur la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire un énoncé (expression, phrase ou phrase composée), sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peuvent être affectées » (Blanchet, Chardenet, 2011, p.82). Nous nous sommes d'abord interrogées sur le contenu des images utilisées, lesquelles étant accompagnées d'un énoncé et d'un texte explicatifs proposés par l'enseignant ; cela nous a permis de comprendre ce que les apprenants pouvaient observer et entendre durant l'apprentissage.

Pour étudier le processus de l'interprétation d'image, nous nous sommes penchées sur les énoncés de la part des apprenants. Par rapport à une même image utilisée, nous avons cherché à identifier le terme qui était présent dans les énoncés et les textes explicatifs donnés par l'enseignant, mais qui était absent dans les énoncés des apprenants. En même temps, nous avons essayé d'analyser les termes inattendus dans les énoncés des apprenants. En effet, nous nous sommes intéressées à la relation entre le terme employé par des apprenants dans leurs énoncés et le mot attendu pour nous en tant qu'enseignant-évaluateur, et nous nous sommes posé des questions telles que : appartiennent-ils à la même catégorie ?, peut-on observer des éléments dans l'image qui caractérise le terme/mot mentionné par des apprenants ?, est-ce que les mots utilisés mais inattendus pour l'enseignant-évaluateur possèdent une forme orthographique et/ou phonologique similaire à ceux qui sont proposés par l'enseignant ?, etc. Nous avons tenté de catégoriser les phénomènes observés et de les interpréter en prenant appui sur notre cadrage théorique. Nous avons également étudié les indices paraverbaux qui pouvaient renvoyer à l'incertitude, ou à l'incompréhension au cours de la construction du sens chez l'enfant.

Pour conclure ce chapitre, nous avons pu contextualiser notre recherche à travers l'étude de statut du français en tant que langue étrangère en Chine. Et par la présentation détaillée de Petit ChouChou, nous avons pu mieux connaître les terrains qui nous permettaient de recueillir les données. A partir des données recueillies, nous avons pu

choisir notre méthodologie de recherche. Nous avons choisi les conventions de transcription qui privilégiaient la lisibilité tout en gardant une fidélité au réel. Notre démarche étant qualitative, nous n'ignorions pas les données quantitatives qui nous permettent de mener une analyse qualitative fine. Rappelons que nous ne tentons pas d'apporter une réponse générale étant donné le caractère assez limité de notre étude, mais que nous chercherons à mieux connaître les apports et les limites des images utilisées en classe de langue afin d'explorer les potentialités des supports dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

PARTIE III

-

LA RECEPTION DE L'IMAGE ET LA CONSTRUCTION DU SENS CHEZ LES ENFANTS

3.1 Les observables dans le cours de niveau élémentaire

Comme nous avons souligné dans le chapitre précédent, nous avons choisi de procéder à une analyse qualitative dans notre recherche. Le corpus actuel est constitué de données issues de deux cours en phonologie : le cours de niveau élémentaire et le cours de niveau avancé. Dans la première partie, nous analyserons les données du cours de niveau élémentaire. Nous nous pencherons dans la deuxième partie sur les données recueillies dans le cours de niveau avancé. Dans chaque partie, nous commencerons par étudier les modalités d'exploitation des images utilisées dans la vidéo de contenu de séance, et puis nous nous interrogerons sur les phénomènes inattendus dans les énoncés des apprenants vis-à-vis des images utilisées.

Il est nécessaire de rappeler que les apprenants inscrits au cours de niveau élémentaire n'ont jamais eu de contact avec la langue française. Il s'agit d'un public d'enfants de 4 à 6 ans. Les supports visuels ont facilité le travail de l'enseignant en lui permettant d'introduire des mots. Cependant, du côté des apprenants, les images ne constituaient pas nécessairement un outil d'apprentissage suffisant, et ce surtout pour des enfants qui avaient des difficultés à identifier et interpréter les éléments iconographiques. Il nous paraît nécessaire d'analyser dans un premier temps les modalités d'exploitation des images par l'enseignant avant de nous pencher sur la question de l'interprétation des images qui ont pu servir de support à l'introduction de mots français aux apprenants.

3.1.1 Les images utilisées et leurs modalités d'exploitation – cours de niveau élémentaire

Pour récapituler, dans chaque séance, il y avait trois parties : introduction, vidéo de contenu principal (y compris les activités), exercices. Au cours de l'observation de la séance [O] qui nous sert d'un exemple à analyser, nous avons remarqué deux types d'images dans la vidéo de contenu : les photos et les dessins. Nous savons que la photo est considérée comme la reproduction la plus fidèle de la réalité, alors que le dessin dépend de la volonté du dessinateur, qui peut (ou non) choisir de représenter un objet via des éléments significatifs et essentiels (cf. 1.1.2). A partir des données récoltées lors de l'observation de cette séance, nous avons pu élaborer un tableau récapitulatif du nombre d'images utilisées en fonction de leur type ; nous avons ajouté également la durée d'exposition de ces deux types d'images.

Type	photos	dessins
Nombre	9	12
Durée totale	45 secondes	115 secondes

Tableau 1 – Photos et dessins dans la vidéo de la séance [O][5]

Ce tableau permet de mettre en évidence une utilisation plus fréquente du dessin par rapport à la photographie.

En ce qui concerne le contenu des images, nous avons noté la plupart du temps la présence de plusieurs éléments dans une même photo, alors que dans un dessin se trouve souvent un élément essentiel. Par exemple, pour le mot « tortue », nous avons récupéré deux images suivantes :

Figure 3 – Photo de tortue

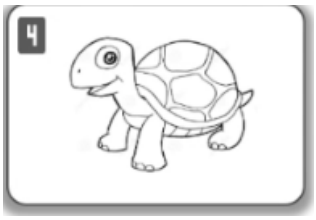


Figure 4 – Dessin de tortue

[5] Voir Annexe 4, pp.76-79.

En comparaison avec le dessin (Figure 4) en noir et blanc, la photo (Figure 3) présente un nombre plus important d'éléments à saisir, tels que la couleur, la carapace, les pattes griffues et l'environnement : les herbes. Dans la séance analysée, les photos se trouvent dans les activités d'identification du son à apprendre et dans les activités de lecture des mots. Elles sont toujours accompagnées par un mot écrit en français. De la même façon, il y a des explications orales en chinois sur les photos ; par exemple, la photo du fromage va de pair avec un énoncé de Chouix (le personnage fictif – un apprenant, cf. 2.1.3) : « *你们知道吗奶酪是法国的特产哦* » (vous savez que le fromage est la spécialité de la France)[6].

Figure 5 – Photo de fromage

L'aspect référentiel de la photo est mis en évidence, étant donné qu'elle permet de visualiser des objets réels, des personnages et leurs mouvements. Le fait qu'elle soit accompagnées d'un commentaire oral dans la langue maternelle des apprenants peut faciliter la mémorisation au cours de la lecture des images. Pourtant, cela peut entraîner des difficultés pour les apprenants en ce qui concerne la récupération de l'unité lexicale que l'enseignant veut transmettre. Au lieu de se concentrer sur la tortue en tant qu'unité totale d'un concept, l'attention visuelle des enfants peut être captée par de différents détails. En effet, l'enfant n'a pas une bonne maîtrise des capacités perceptives et attentionnelles. Certains enfants n'ont pas bien réussi leur interprétation des images dans les exercices parce qu'ils se seraient focalisés sur les éléments constitutifs et pas sur la totalité de l'objet cible.

[6] Voir Annexe 4, p.77.

Quant aux dessins, dans la séance analysée, ils interviennent dans les activités de repérage à la suite des activités de lecture des mots. Les enfants sont invités à observer, repérer et mémoriser le son cible de la séance. Les dessins en tant qu'activités familières pour les enfants, peuvent engendrer des effets sensoriels et affectifs chez le jeune apprenant. Ils favorisent l'investissement de l'enfant dans les activités langagières. Il faut noter que les dessins sont juste accompagnés d'une désignation orale de l'objet en français. Ils ne sont pas explicités par un énoncé en chinois. Pourtant, du fait de leur caractère symbolique et synthétique, les dessins utilisés permettent à l'enfant de se concentrer sur le seul élément essentiel remarquable ; l'enfant peut ainsi associer l'image au mot cible accompagné de sa prononciation en français.

Les enjeux liés à l'utilisation des images sont évidents pour l'enseignant, mais ils ne sont pas toujours identifiés correctement par les apprenants. Nous avons constaté des phénomènes de malentendus liés aux images et aux explications à propos de ces images.

3.1.2. L'apprentissage des noms et des verbes – cours de niveau élémentaire

Rappelons que les exercices à la fin de toutes les séances du cours de niveau élémentaire concernaient des exercices dont la consigne était « *请举出两个单词，里面包含我们今天学习的发音，大声朗读出来，说出中文意思，并录音* » (Citer deux mots contenant le son qu'on a appris aujourd'hui, expliquer leur signification en chinois. Enregistrer la réponse et la déposer sur le dispositif). Nous avons indiqué que l'image n'était pas présente au sein des exercices. En fait, les images mobilisées pour illustrer des mots ont été présentes dans la vidéo de contenu principal de séance (cf. Figure 2 – Modèle de déroulement d'une séance). Dans notre observation, nous avons trouvé des traces d'association entre les mots cités par certains apprenants dans les exercices et des images utilisées dans la vidéo.

Dans un exercice à la fin de la séance [O], les enfants ont été invités à proposer deux mots dans lesquels on peut entendre le son [O]. Dans les extrait de la transcription des enregistrements d'énoncés des apprenants (EA1, EA2, EA3), les mots prononcés par les apprenants correspondent au critère de la consigne. Il apparaît que ces enfants ont bien identifié l'objectif phonologique de cet exercice. Pourtant, nous avons remarqué un décalage entre la signification du mot prononcé et la signification exprimée en chinois par les apprenants.

Extrait de l'enregistrement 1

EA1 : *dormir 是小 baby* (c'est petit baby)

Extrait de l'enregistrement 2

EA2 : *dormir 小宝宝* (petit bébé)

Extrait de l'enregistrement 3

PA : *婴儿* (bébé)

EA3 : *Euh : dormir*

Dans ces trois extraits, les enfants ont interprété le mot « dormir » par les termes « *小baby* » (petit bébé), « *小宝宝* » (petit bébé), « *婴儿* » (bébé). Ils ont associé le terme « dormir » à l'image (Figure 6) utilisée dans la vidéo de contenu de la séance.

Figure 6 – Photo de dormir

En fait, cette image peut illustrer deux idées : la première se concentre sur le personnage – le bébé, la deuxième se focalise sur l'action : dormir. Les apprenants EA1, EA2, EA3 ont saisi la première idée, et ont interprété l'image (Figure 6) par les termes chinois « *婴儿* » «*小宝宝* » (bébé). En même temps, ils ont pris en compte la forme orthographique et phonologique (à savoir, le mot écrit est accompagné de sa prononciation par un enseignant natif) du mot « dormir » dans l'interprétation de l'image. Donc, ils ont fait une association entre le sens de bébé et la forme du mot « dormir ».

Pour un enfant, la construction des concepts est liée à l'expérience sensorielle dont l'image joue un rôle fondamental (cf.1.2.3). Les enfants observés ne disposaient pas d'une capacité de conceptualisation suffisante pour interpréter les éléments présentés dans leur

lexique mental en français. En effet, en ce qui concerne l'acquisition du lexique, ces enfants n'en étaient au début du processus de l'appropriation des traits orthographique, phonologique et sémantiques. Ils connaissaient donc moins d'unités lexicales en langue étrangère qu'en langue maternelle. Quand les enfants se trouvaient face à un mot inconnu, par exemple le mot « dormir », ils avaient besoin d'aide pour entrer au sens du mot. L'image (Figure 6) pourrait devenir une entrée à condition que sa représentation liée à l'action « dormir » était perçue par les enfants. Certains enfants ne pouvaient pas débrouiller à partir de l'image (Figure 6) les entrées au sens du mot cible, car leur capacité perceptive ne s'est pas suffisamment développée.

Dans un autre exemple, l'enfant apprenant a associé l'expression chinoise « *跳舞的人* » (les personnes qui dansent) au mot français « danser » dans son énoncé. Ici l'information que l'enseignant voulait transmettre par l'image (Figure 7) n'est pas clairement interprétée par EA4.

Extrait de l'enregistrement 4

EA4 : *danser 跳舞的人*(les personnes qui dansent)

Figure 7 – Photo de danser

En fait, l'apparition des éléments tels que des personnages peut amener l'enfant à choisir une entrée moins correspondante avec le sens du verbe cible. Ces deux exemples nous font remarquer que ces enfants étudiés ont accordé plus d'attention aux représentations évoquant les personnes qu'à celles se référant aux actions dans l'image. En effet, certaines études ont montré qu'« il est plus facile d'apprendre les noms que les verbes » (Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2011, p.376). Cela peut renvoyer au fait que les premiers

mots de l'enfant concernent des réalités stables dans son environnement alors que les verbes relèvent plutôt des événements dynamiques. En outre, il apparaît difficile voire impossible de représenter des actions sans représenter l'agent qui les effectuent.

L'image en tant que représentation de la réalité constitue un outil potentiel permettant à l'enfant d'établir même de manière maladroite une « association sémantique » (Singleton, 1994, p.4) entre le mot inconnu en langue étrangère et le mot déjà en stock en langue maternelle.

3.1.3. Les contraintes liées à la présentation d'image – cours de niveau élémentaire

Le lexique se développe lentement chez l'enfant qui débute l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la construction du lexique mental de la langue française, l'enfant développe également ses capacités perceptives, et ses capacités de dénomination et de catégorisation. Dans les énoncés des apprenants, nous avons remarqué que certains enfants avaient tendance à associer un mot à un objet ayant une apparence similaire à l'objet cible. Nous avons identifié trois types de phénomènes par rapport à l'interprétation de l'image.

3.1.3.1 La contrainte de taille d'image

Dans l'extrait de l'enregistrement 5, EA5 a tenté d'interpréter le mot « cloche » par « 铃铛 » (clochette), ce qui est dû à l'image (Figure 8) utilisée dans la vidéo de contenu. Du fait de la contrainte de taille du dessin, les dimensions de la cloche sont naturellement limitées. L'enfant a perçu un objet dont la forme évoque une cloche, mais de petite taille ; donc il a associé le sens du terme chinois 铃铛(clochette) au mot « cloche ».

Extrait de l'enregistrement 5

EA5 : *une cloche* 铃铛 (clochette)

Figure 8 – Dessin de cloche

Cette façon d'interpréter un nom en fonction de la forme et de la taille de l'objet se manifeste également chez un autre apprenant. Comme dans l'exemple précédent, EA6 a saisi les caractéristiques du référent imagé (Figure 9) qui a la forme d'un anneau et qui semble être un accessoire d'habillement. Il a cependant pris en considération la taille restreinte de l'objet. Donc, dans l'extrait de l'enregistrement 6, nous avons noté que l'enfant a tenté de lier le sens de «手环 » (bracelet) au mot écrit « ceinture » en français.

Extrait de l'enregistrement 6

EA6 : *ceinture* 手环 (bracelet)

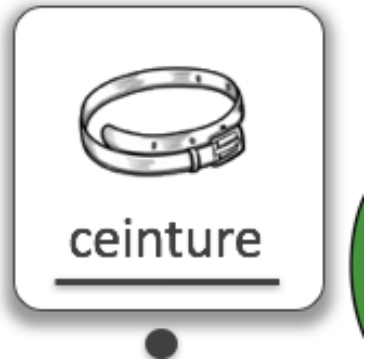


Figure 9 – Dessin de ceinture

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique (cf. 1.2.2), le caractère abstrait du dessin ne permet pas une représentation détaillée et précise de l'objet réel. La couleur, la forme ainsi que la taille peuvent faire diverger l'attention perceptive de l'enfant, dans la mesure où le dessin est isolé de tout contexte.

3.1.3.2 La contrainte taxonomique

Les deux extraits ci-dessous illustrent une autre contrainte d'interprétation chez l'enfant. Dans l'extrait de l'enregistrement 7, EA7 a interprété l'image comme une représentation de 鲸鱼(baleine). Il a associé cette représentation au mot écrit « dauphin ». Pour lui, le mot « dauphin » désignait l'animal – la baleine. En effet, le dauphin et la baleine appartiennent tous deux à l'ordre des cétacés ; ils possèdent des traits similaires en terme d'apparence et de mode de vie. L'enfant qui ne maîtrise pas encore les compétences de catégorisation peut confondre la baleine avec le dauphin, puisqu'il n'est pas en mesure d'identifier les particularités qui permettent de différencier la baleine du dauphin sur la

photo. Cela peut aussi être dû à l'insuffisance du répertoire lexical de l'enfant dans sa langue maternelle de l'enfant. Il pouvait identifier les animaux vivant dans l'eau grâce au caractère 鱼 (poisson) en chinois qui est stocké dans son lexique mental en langue maternelle. Il connaissait donc le terme 鲸鱼(baleine) quand il a perçu l'image, tandis que le terme 海豚 (dauphin) était un mot inconnu pour lui.

Figure 10 – Photo de dauphin

Extrait de l'enregistrement 7

EA7 : *dauphin 鲸鱼*(baleine)

Nous avons constaté également chez un autre enfant apprenant une difficulté de distinguer deux objets de la même classe.

Figure 11 – Photo de chat

Extrait de l'enregistrement 8

EA 8 : *chat 狗*(chien) *ah chat 是猫*(c'est chat) *我狗和猫我都分不清* (moi je n'arrive pas à distinguer le chat du chien)

Dans l'extrait de l'enregistrement 8, l'enfant a tenté d'associer le terme chinois 狗 (chien) au mot français « chat », mais il s'est autocorrigé immédiatement. Il a également avoué le fait de ne pas remarquer la différence entre le chat et le chien qui sont tous les animaux à poil et à quatre pattes. Il peut s'agir de la capacité de catégorisation limitée chez l'enfant. En effet, l'enfant a montré la capacité spontanée d'appréhender les similarités entre le chat et le chien, il les a classés dans une même catégorie. Il a établi une connexion entre le chat et le chien plutôt qu'entre le chat et le lapin ou la vache. Pourtant, il apparaît que l'image (Figure 11) n'a pas amené l'enfant à identifier les caractéristiques propres à l'animal cible – le chat.

3.1.3.3 La sousextension et la surextension

L'enfant apprend les nouveaux mots progressivement et séquentiellement. Au début du processus d'acquisitions lexicales en langue étrangère, les enfants peuvent être confrontés à des phénomènes de sousextension et de surextension.

Quand l'enfant a tendance à associer un mot à une catégorie plus restreinte, il s'agit du phénomène de sousextension. Dans l'extrait de l'enregistrement 9, l'apprenant EA9 a lié le sens de 婴儿床 (lit bébé) à la forme du mot « lit ». Cela peut être dû à son interprétation de la photo (Figure 12), sur laquelle l'enfant a noté la présence d'un bébé qui dort avec son doudou, ce qui limite l'extension du signifiant « lit » à « lit bébé ».

Extrait de l'enregistrement 9

EA9 : *[lit] 婴儿床* (lit bébé)

Figure 12 – Photo de lit

Un autre exemple du phénomène de sousextension se trouve dans l'extrait de l'enregistrement 10. L'apprenant EA10 a utilisé le mot « jus » pour désigner 橙汁 (jus

d'orange). L'apprenant a remarqué la présence de certains fruits – les oranges, qui participaient à sa perception de la photographie, et les a pris en compte dans l'interprétation de l'image. Il a donc construit une association entre le sens de 橙汁 (jus d'orange) et le mot « jus » écrit en-dessous de l'image.

Figure 13 – Photo de jus

Extrait de l'enregistrement 10

EA10 : *jus 橙汁* (jus d'orange)

En effet, apprendre des mots nouveaux par le biais de l'image suppose de traiter les éléments présentés sur le support visuel. Les éléments fragmentent l'attention perceptive de l'enfant ; la représentation de l'image chez l'enfant devient plus spécifique que l'objet désigné par le mot à assimiler.

En ce qui concerne la surextension, il s'agit des cas où l'enfant utilise un mot pour représenter toute une catégorie d'objets qui ont une configuration approximative. L'exemple suivant peut illustrer le phénomène de surextension :

Extrait de l'enregistrement 11

EA11 : *Chou 蔬菜* (légume)

Figure 14 – Photo de chou

Dans l'extrait de l'enregistrement 11, l'apprenant a associé le mot « chou » au terme « 蔬菜 » en chinois qui désigne les légumes. Nous pouvons y voir une difficulté d'identifier les particularités du référent. En effet, selon nos observations personnelles, peu d'enfants chinois connaissent le chou de Bruxelles, qui est plus petite que le chou chinois. Donc, il n'y avait probablement pas de traits sémantiques dans le lexique mental d'EA11 pour définir l'objet-cible le « chou ». Ce phénomène peut également être lié au manque de lexique dans la langue maternelle, puisqu' EA11 a eu recours à un hyperonyme « 蔬菜 » (légumes).

Selon des travaux de recherche, les enfants de 3 à 5 ans peuvent interpréter les nouveaux mots en fonction des traits sémantiques connus et de la catégorie de l'objet désigné. « Les propriétés perceptives jouent donc un rôle dans l'organisation et l'activation des structures conceptuelles » (Florin, 2010, p.34). Quant aux enfants plus âgés, qui possèdent un répertoire lexical en français, l'interprétation de l'image et la construction du sens se passent de manière différente.

3.2 Les observables dans le cours de niveau avancé

Pour récapituler, les apprenants de niveau avancé ont déjà eu un contact avec la langue française. Il s'agit d'un public d'enfants de 5 à 9 ans. Ils ont démontré une compétence phonologique qui leur permettaient de prononcer un nombre limité de mots lors des exercices de lecture. Tout cela suppose qu'ils possèdent un répertoire lexical en langue maternelle et en langue étrangère plus riche que les enfants inscrits au cours de niveau élémentaire. Les supports visuels et les activités liées aux images se multiplient dans les vidéos présentant le contenu principal de la séance. Il faut préciser que les images sont présentées également dans les exercices de lecture à la fin de toutes les séances de cours de niveau avancé (cf. 2.2.1.a). Nous étudierons dans un premier temps les modalités de l'usage des images dans la vidéo de contenu ainsi que dans les exercices de lecture. Nous analyserons ensuite les enregistrements dans lesquels certains apprenants ont utilisé un mot pour remplacer le mot cible dans la phrase à lire. Nous nous pencherons enfin sur la relation entre l'interprétation de l'image et l'attribution du sen et l'emploi des mots.

3.2.1 Les images utilisées et les modalités d'exploitation – cours de niveau avancé

Dans la vidéo de contenu principal de la séance [AM AN EM EN] de cours de niveau avancé, nous avons remarqué que le nombre et la durée d'exposition des images sont plus élevés que ceux dans la séance [O] de cours de niveau élémentaire. En ce qui concerne la nature des images utilisées, nous avons noté l'utilisation de deux types d'image : des photos et des dessins.

Type	photos	dessins
Nombre	14	14
Durée totale	190 secondes	197 secondes

Tableau 2 – Photos et dessins dans la vidéo de la séance [AM AN EM EN][7]

Dans le tableau récapitulatif ci-dessus, nous pouvons constater une répartition quasi égale entre ces deux types d'image dans la séance [AM AN EM EN], alors que dans la séance [O] de cours de niveau élémentaire, nous avons remarqué l'utilisation plus importante des dessins que l'utilisation des photos. En effet, les enfants inscrits au cours de niveau élémentaire avaient de 3 à 5 ans, le jeu de dessiner étaient l'une des activités les plus familières. Quant aux enfants plus âgés de cours de niveau avancé, ils avaient plus d'accès à des outils numériques tels que le téléphone portable ou la tablette, ceux qui leur permettaient d'avoir plus d'occasions de développer la capacité d'appréhension des photos.

Quant au contenu des images, comme dans la séance [O] étudiée dans la partie précédente, nous pouvons dénombrer plusieurs composantes dans une même photo, tandis qu'un dessin en noir se limite généralement à la représentation du référent cible. Par exemple, pour le mot « camembert », nous avons retenu deux images associées :

[7] Voir Annexe 5, pp.80-85.

Figure 15 – Photo de camembert

Figure 16 – Dessin de camembert

Dans la photo (Figure 15), l'enfant peut percevoir la couleur, la texture, ce qui permettrait d'imaginer la saveur. Cette photo était également accompagné d'un énoncé en chinois de Chouix : « *老教授可喜欢吃这个奶酪了* » (le professeur aime ce type de fromage)[8]. Cet énoncé, qui vise à expliquer que le camembert est un type de fromage, peut être interprété différemment par l'enfant, il peut établir une connexion entre l'objet représenté sur la photo et le terme « 奶酪 » qui signifie le fromage en chinois. Sans ignorer le mot « camembert », il peut aussi associer le sens de « 奶酪 » (fromage) au mot cible. Dans le dessin (Figure 16), en tant qu'enseignant-stagiaire du français, nous pouvons reconnaître la forme physique du fromage et lier l'image au mot « camembert ». Mais pour un enfant, il peut avoir la possibilité de le confondre avec d'autres objets d'apparence similaire comme le gâteau, celui-ci étant un objet familier. L'enfant risque alors de

[8] Voir Annexe 5, p.82.

commettre une erreur lorsqu'il lui faudra attribuer un sens au mot « camembert », et ce par manque de référence culturelle.

En ce qui concerne la représentation des images, nous avons relevé un concept difficile à représenter matériellement dans l'image suivante (Figure 17).

Figure 17 – Photo de printemps

Comme nous avons mentionné plus haut (cf. 3.1.1), les photos sont valorisées dans l'enseignement des langues parce qu'elles permettent de représenter des objets réels, des personnages et leurs actions et qu'elles suscitent l'apprentissage de la dénomination. Pourtant, la construction du concept de « printemps » à partir d'une photo isolée nous paraît un peu exigeante pour l'enfant. En effet, l'enseignant a tenté de représenter une partie (ici des arbres en fleurs) pour signifier le tout (ici le printemps). Il s'agit d'un « processus de signification par métonymie » (Leclère, 2020). Mais rien ne nous amène à supposer que l'enfant peut simplement déduire le concept à travers l'association du mot écrit « printemps » avec une représentation d'arbres en fleurs. Du côté de l'enseignant, il faut réfléchir sur la façon de représenter des concepts abstraits en prenant en compte les capacités cognitives et l'expérience menée des élèves.

Toutefois, l'enfant peut accéder au sens du mot « printemps » à travers l'énoncé de Chouix (le personnage fictif – l'apprenant, cf. 2.1.3) : « *我最喜欢春天了*» (j'aime le plus le printemps)[9]. Le recours à la langue maternelle n'est pas sans intérêt, il permet la mémorisation du mot par le biais de sa traduction dans la langue maternelle. La répétition orale des mots dans la vidéo constitue également un soutien pour l'enfant dans la mémorisation du lexique en langue étrangère. La coprésence de l'image et du discours ne

[9] Voir Annexe 5, p.81.

se traduit pas par une somme simple, mais par une articulation complexe et cette articulation permet à l'enfant d'accéder au sens.

A la fin de la vidéo, nous avons remarqué trois images sélectionnées à partir d'un album à structure répétitive.

Figure 18 – Photo d'avion

Figure 19 – Photo de train

Figure 20 – Photo de bateau

La structure répétitive facilite la mémorisation de l'expression par l'assimilation. Dans ces trois images, se trouve une structure de phrase identique « tu peux te déplacer en … ». Il faut néanmoins noter que cette mémorisation se fait à court terme et peut donc être fragile. Les exercices de lecture dans les séances de cours de niveau avancé (cf. 2.2.1.a) permettent aux apprenants de travailler sur d'autres images suites à celles qui ont été présentées dans la vidéo de contenu. Ces exercices peuvent permettre de stabiliser la mémorisation de la structure cible. Ils permettent également à l'enfant d'apprendre de nouveaux mots par contraste entre les différentes représentations iconographiques liées aux moyens de transport.

3.2.2 Les perspectives multiples – cours de niveau avancé

Rappelons que les exercices à la fin de toutes les séances du cours de niveau avancé, concernaient des exercices dont la consigne était « *请大声朗读出以下图片中的文字，并且录音* » (Lire à voix haute le texte dans l'image ci-dessous. Enregistrer la réponse et la déposer sur le dispositif). Les images se trouvaient au sein de ces exercices. Il s'agissait de lecture des phrases figurant sur une image donnée.

Selon notre observation, de manière générale, les apprenants ont réussi de lire une phrase complètement et correctement. Cependant, nous avons noté des phénomènes concernant « les perspectives multiples » quand nous sommes entrées dans le détail. Florin désigne par « les perspectives multiples » les phénomènes dans lesquels les enfants « acceptent des termes multiples pour le même référent lors de tâches de compréhension et de production » (Florin, 2010, p.37). Voici des exemples liés à l'image (Figure 21) :

Figure 21 – Photo d'auto

Extrait de l'enregistrement 12

EA12 : *[tu] [pwa] [te] +[dã]+ [te] +[e] + voiture euh :[atu]*

Extrait de l'enregistrement 13

EA13: *tu peux te déplacer en voiture auto*

PA : *auto +auto oui c'est la même que que voiture mais ici c'est tu peux te déplacer en auto*

Extrait de l'enregistrement 14

EA14 : *tu + tu prends [tə] [tə] [de] voiture en ++ tu+prends te déplace en auto*

A partir des extraits ci-dessus, nous pouvons établir que les apprenants étudiés (EA12, EA13, E14) ont été capables de reconnaître les traits référentiels de l'objet cible et ils ont interprété l'information principale de l'image en restituant la phrase. Mais ils ont initialement ignoré le mot « auto » intégré dans la phrase cible et ont tenté d'utiliser le mot « voiture » qu'ils connaissaient déjà pour désigner le référent dans l'image. Cela suggère qu'il est plus facile pour ces trois enfants de retenir le mot « voiture » que le mot « auto ». En effet, la représentation imagée du mot « voiture » possède des propriétés identiques à celle du mot « auto ». Ces apprenants connaissaient probablement le mot « auto », mais le mot « voiture » est retenu du fait de sa plus grande fréquence.

Les enregistrements liés à l'image ci-dessous (Figure 22) illustrent également le phénomène observé chez les apprenants (EA12, EA13, E14) mentionnés dans le paragraphe précédent.

Figure 22 – Dessin de craies de cire

Extrait de l'enregistrement 15

EA15 : *Je prends [mə] crayons+d[e] [sər]*

Extrait de l'enregistrement 16

EA16 : *Je prends mes crayons de + [krir]*

Extrait de l'enregistrement 17

EA17 : *Je prends [tə] mes crayons de [kɛr]*

Dans les extraits ci-dessus, le mot « crayon » a été employé à la place du mot « craie ». Les élèves (EA15, EA16, EA17) ont tout simplement ignoré le terme « craie » écrit dans la phrase. Pourtant, ils ont identifié de manière générale l'objet cible – un instrument pour écrire et dessiner, et ils ont utilisé le mot « crayon » pour désigner l'objet cible. Il apparaît que ces enfants connaissaient déjà le mot « crayon » du fait de leur prononciation correcte du mot.

Ce type de phénomènes peut être dû à l'insuffisance vis-à-vis de leur lexique mental en langue française ; des mots communément utilisés comme « voiture », « crayon » étaient stockés dans leur lexique mental en correspondance avec des représentations imagées, tandis que des mots comme « auto » et « craie » appartenaient à un registre peu fréquent. Il peut également s'agir de la « capacité à utiliser plus d'un terme pour un même référent » (Florin, 2010, p.34). En fait, à partir de 2 ans, l'enfant peut adopter des stratégies pour établir des associations entre un objet et plusieurs termes nominaux désignant. Cependant, il existe les variations individuelles en fonction du développement cognitif, de l'expérience personnelle, etc.

Dans les extraits analysés, nous avons remarqué que quand les enfants ont cherché à lire les phrases écrites sous l'image, ils ont pu produire spontanément avec les mots qu'ils connaissaient déjà. Par ailleurs, nous avons remarqué des pauses et des répétions qui peuvent indiquer des hésitations et des incertitudes. Les apprenants (EA12, EA13, EA14) ont essayé de chercher leurs mots, ils ont substitué un terme à un autre. Nous avons pu ainsi constater la tentative simultanée de lecture et de production orale spontanée d'un énoncé de description de l'image.

Nous avons également noté l'intervention du parent dans l'apprentissage de l'apprenant. Dans l'extrait de l'enregistrement 10-2, l'enfant (EA13) a essayé de lire la

phrase sous l'image mais il a d'abord employé le mot « voiture ». L'intervention d'un parent (*PA : auto +auto oui c'est la même que que voiture mais ici c'est tu peux te déplacer en auto*) a constitué une remédiation et une explication pour aider l'enfant à lire correctement la phrase cible. Cette intervention permet à l'enfant (EA14) d'enrichir son lexique mental et d'accepter plusieurs termes pour dénommer un même objet.

3.2.3 La dénomination et la désignation – cours de niveau avancé

Dans les exercices de lecture analysés, les apprenants ont pu construire le sens par associer un élément linguistique (ici un mot) à un élément extralinguistique présent sur l'image. Il peut s'agit de la dénomination ou de la désignation. Muller (2011) indique que la dénomination concerne « l'associations mémorisée » (Kleiber,1984, p.79, cité par Muller, 2011, p.408) et souvent « codée et partagée par les locuteurs d'une langue » (Bosredon *et al.*, 2001, pp.5-6, cité par Muller, 2011, p.408), alors que la désignation est le résultat des « associations occasionnelles et non stabilisées » (Muller, 2011, p.408). Dans cette partie, nous analyserons le phénomène de la dénomination catégorielle chez un apprenant et le phénomène de la désignation occasionnelle chez un autre apprenant.

3.2.3.1 La dénomination catégorielle – nom du niveau de base

A travers les exemples analysés dans la partie précédente (cf.3.1.2 ; 3.1.3), nous avons mis en avant les enjeux liés à la capacité de catégorisation dans le cadre des acquisitions lexicales. Quant au principe de la dénomination catégorielle, il s'agit d'un phénomène où l'enfant dénomme un objet par le biais d'un « nom du niveau de base » de la même catégorie. Florin définit le nom du niveau de base comme « celui qui est appris en premier, celui qui réunit le plus de propriétés communes aux différents exemplaires de la catégorie » (FLORIN, 2010, p.34). Dans un exercice de lecture, les apprenants EA18, EA19, EA20 ont été invités à lire la phrase sous l'image (Figure 23).

Je peins mes souliers en violet.

Je peins en violet • Niveau B 7

Figure 23 – Dessin de souliers

Nous avons remarqué que ces apprenants ont employé le mot « chaussure » à la place du mot « soulier » dans leurs énoncés.

Extrait de l'enregistrement 18

EA18 : *je [pɔ̃] ma chaussure [e] violet[t]*

Extrait de l'enregistrement 19

EA19 : *je prends mon chaussure+++++ je prends mes chaussures en violet*

Extrait de l'enregistrement 20

EA20 : *je pren[t] mes chaussures [e] violet[t]*

Dans les extraits ci-dessus, les enfants ont associé le mot « chaussure » au référent dans l'image, ils n'ont pas utilisé le mot écrit « soulier » au sein de la phrase cible. Ici, le terme « chaussure » est le nom de niveau de base (soulier-chaussure-habillement), sa représentation regroupe les caractéristiques perceptibles des objets de sa catégorie. Le mot « chaussure » peut être également utilisé pour dénommer les bottes, les sandales, ou les ballerines. En effet, il y a une « forte stabilité interindividuelle de l'organisation catégorielle » (Dubois, 1983, p.485). Selon Dubois, certaines catégories (y compris : animaux, vêtements, légumes et fruits) s'organisent autour d'un item qui est attribué le statut de prototype. Dans l'étude de Dubois, l'utilisation d'un item prototypique est mise en évidence selon la fréquence de production dans les activités liées aux images.

Par ailleurs, il nous semble que ces enfants connaissaient le référent correct du mot « soulier », mais ce référent leur a amené à une production orale spontanée en utilisant le mot « chaussure » du fait de sa fréquence importante. D'une part, cela peut s'expliquer par l'utilisation courante du mot « chaussure » par l'adulte, en l'occurrence l'enseignant, pour dénommer des éléments d'une tenue pouvant se porter aux pieds. D'autre part, cela suggère que l'aspect référentiel de l'image est mis en évidence, ce qui permet aux enfants de dénommer et de décrire avec les mots dans leur répertoire lexical.

3.2.3.2 La désignation occasionnelle : cerf ou cheval

Au cours du processus d'interprétation de l'image, l'enfant essaie d'en interpréter le sens en s'appuyant sur les propriétés de l'appartenance des objets représentés. En effet, les informations figurant sur l'image sont nombreuses ; l'enfant ne peut en saisir qu'une partie.

Dans les images suivantes (Figure 24, Figure 25), il y avait trois animaux dessinés. Les noms des animaux ont été indiqués dans les textes sous l'image.

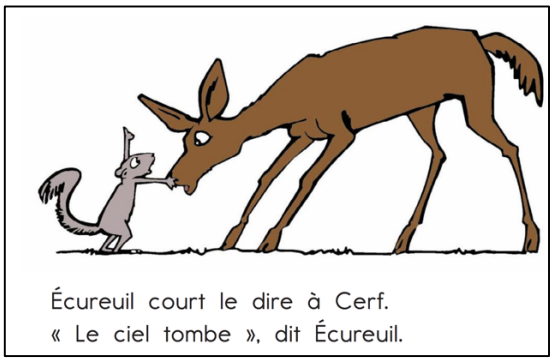


Figure 24 – Dessin de cerf n°1

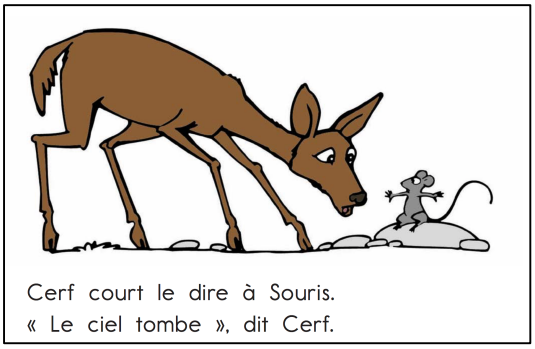


Figure 25 – Dessin de cerf n°2

L'apprenant (EA21) a remarqué les trois animaux, et il a réussi à dénommer l'écureuil et la souris du fait qu'il a prononcé correctement les mots « écureuil » et « souris » sans hésitation dans ses énoncés (ci-dessous).

Extrait de l'enregistrement 21

EA21 : *écureuil court le [di] à ++ cheval +[ʃvas] le [kɔ̃t] est tombe dit écureuil*

Extrait de l'enregistrement 22

EA21 : *le cheval le [di] au souris le [kɔ̃t] est tombe dit le cheval*

Mais quant à l'animal – le cheval, il présente des difficultés de la dénomination. Nous avons remarqué les pauses dans son premier énoncé, et nous avons noté qu'il a utilisé

le mot « cheval » mais il l'a substitué à un autre terme « [ʃvas] » que nous n'avons pas pu transcrire en orthographe. Dans son deuxième énoncé, il a désigné le référent par le mot « cheval ».

Cette désignation occasionnelle peut être dû au manque de maîtrise de lexique en langue française. L'apprenant évite volontairement le mot correctement dénommé « à cause d'un déficit phonologique articulatoire » (Florin, 2010, p.32). En effet, pendant notre pratique d'évaluation en tant qu'enseignant-évaluateur, nous avons remarqué que le mot « cerf » était mal prononcé par la plupart des apprenants. La désignation occasionnelle peut également liée à l'interprétation de l'image. Dans les images (Figure24, Figure25), l'enfant apprenant (EA25) s'est approprié les traits essentiels de l'objet cible – à savoir « être un animal », « avoir quatre longues pattes, une queue et deux oreilles allongées » –, à partir desquels il a associé le dessin de cet animal au mot « cheval » dans ses deux énoncés. Il faut noter que le cerf présenté dans les images (Figure 24, Figure 25) a perdu son attribut le plus saillant de son apparence : les bois du cerf, qui constitue un contraste évident pour l'enfant de distinguer le cerf du cheval. Confronté à une absence de l'attribut saillant du référent, l'apprenant a eu recours à une approximation lexicale – le mot « cheval ».

Pour conclure ce chapitre, nous avons constaté que les modalités d'utilisation des images pouvaient avoir des conséquences sur l'interprétation de l'image et sur la construction du sens chez l'enfant. Il faut prendre en compte des avantages et des limites des types d'image différents. Les photos sont proches de la réalité en terme de représentation, mais le trop grand nombre d'éléments à prendre en considération entraîne une fragmentation de l'attention chez l'enfant ; l'enfant peut être amené à percevoir les parties de l'objet cible plutôt que le percevoir en tant une totalité. Les dessins permettent de concentrer l'attention visuelle sur l'objet cible mais ils présentent également des restrictions : la forme, la taille et les couleurs peuvent s'éloigner de la réalité et entraîner des malentendus.

Un autre facteur qui influe sur l'attribution du sens pourrait être l'explication orale en chinois proposée par l'enseignant à propos de l'image concernée. Par rapport à cela, nous voulons faire remarquer que la coprésence de l'image et du discours permet à l'enfant d'accéder au sens. Du côté de l'enseignant, il faut tenir compte les capacités cognitives et

langagières des élèves quand il utilise les images en tant que support, et éviter la mise en place d'imprécisions et de malentendus dans leur discours.

Nous avons remarqué un certain nombre de phénomènes chez les enfants observés, et avons tenté de les expliquer par le biais de différentes hypothèses. L'enfant, en tant que sujet apprenant, rencontre nécessairement des contraintes, mais il développe par là-même des stratégies lui permettant de s'affranchir de ces difficultés. Dans le cadre de notre analyse, nous pouvons dire que l'image constitue une des sources d'indices perceptifs, l'interprétation de l'image joue un rôle primordial dans la construction du sens des mots dans l'acquisition du lexique en langue française.

Conclusion

L'utilisation de l'image fait l'objet de différents travaux de recherche par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues. Notre travail s'inscrit au croisement de la didactique et de l'acquisition linguistique des langues étrangères, mais nous l'avons conduit en nous appuyant également sur d'autres domaines – notamment la psychologie de l'enfant. Un tour d'horizon théorique sur la didactique des langues nous a permis de constater la place importante du support visuel dans l'enseignement du français. Un survol de la psychologie de l'enfant nous a amenées à mieux comprendre le développement des capacités cognitives chez l'enfant – le public cible de notre recherche. Enfin, une étude des travaux de recherche autour de la construction du sens et de l'acquisition du lexique chez l'enfant nous a offert des pistes permettant d'analyser les phénomènes observés tels que le phénomène de sousextension et de surextension chez certains apprenants au cours de leur apprentissage.

Notre stage au sein du centre de langue Petit ChouChou nous a permis de recueillir des données, et de construire notre corpus d'analyse. L'équipe pédagogique de Petit ChouChou a élaboré un dispositif numérique dans un contexte où l'enseignement à distance du français a été soumis à une demande croissante de la part des parents chinois. Ce dispositif a connu un grand succès étant donné le nombre considérable d'apprenants inscrits. Pourtant, il s'agit d'un espace limité en ce qui concerne les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. En effet, les modalités de travail sur ce dispositif ne favorisaient pas les interactions enseignant-apprenants, alors que ces dernières jouent un rôle essentiel dans l'acquisitions linguistique chez l'enfant. Toutefois, l'utilisation des supports variés, riches et innovants ont compensé dans une certaine mesure ce manque d'interactions.

En effet, notre travail a mis en évidence les apports de l'image fixe – en l'occurrence les photos et les dessins – en tant que support dans la construction du sens des mots et par rapport aux acquisitions lexicales en français langue étrangère chez des enfants chinois analysés. Du fait de sa visibilité et de sa similitude avec la réalité, l'image permettait à l'enfant d'associer les mots aux représentations imagées des objets, des personnages, et des événements. Généralement, les enfants observés ont pu reconnaître certaines propriétés perceptibles de l'objet dans l'image. Ils ont pu associer le mot cible et le référent dans l'image et développer les capacités de dénomination et de catégorisation.

En outre, des explications sur l'image utilisée ont été proposées par l'enseignant afin d'en préciser les concepts. Ces explications se présentent généralement sous la forme de traductions vers la langue maternelle des enfants. L'articulation entre l'image et le discours de l'enseignant permet aux apprenants à accéder au sens du mot cible.

Pourtant, nous avons remarqué l'usage de l'image est soumis à des contraintes liées à sa nature, à sa forme, à sa taille, à son contenu et à sa charge connotative. Certains enfants ont été confrontés à des difficultés dans l'interprétation de l'image. Ils ont eu mal à identifier les propriétés du référent et/ou à associer le référent au mot cible souvent inconnu pour eux. Ils ont eu des troubles à dénommer correctement un objet du fait d'un manque lexical dans leur lexique mental en langue française. Cependant, il y avait des enfants qui ont pu adopter des stratégies leur permettant d'établir une connexion entre le terme qu'ils connaissaient et le référent dans l'image, ce qui pouvait susciter une production orale spontanée au cours de l'interprétation de l'image.

Notre analyse des données nous a permis de comprendre certains phénomènes observés. En prenant appui sur notre cadrage théorique, nous avons pu formuler des hypothèses sur l'origine des contraintes dans la construction du sens chez les enfants étudiés. Pourtant, nous n'avons pas pu apporter une réponse générale étant donné le caractère assez restreint de notre recherche. Des études complémentaires seraient nécessaires pour voir si les mêmes résultats se retrouvent chez des autres enfants, dans d'autres contextes. Toutefois, il nous semble important de tenir compte à la fois des apports et des limites des images utilisées en classe de langue afin d'explorer les potentialités des supports au sein des pratiques d'enseignement du français langue étrangère.

Bibliographie

BARDIN Laurence (1975), « Le texte et l'image », *Communication et langages*, n°26, pp. 98-112. URL : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_26_1_4211.

BEL David (2018), « L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est », *Observatoire de la langue française (OIF) – Rapport 2018, La langue française dans le monde*, Paris : Nathan.

BEN FADHEL Slah Edine (2007), « L'enfant et l'image : socialisation et développement cognitif », *Enfances & Psy*, n°37, pp. 133-138. URL : https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-4-page-133.htm.

BIGOT Violaine (2018), *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. 3ème cycle*. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314832/document.

BLANCHET Philippe (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document.

BONACCORSI Julia (2013), « Pratiquer les images en Sciences de l'information et de la communication : semiose, eikones, montage », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°3. URL : http://journals.openedition.org/rfsic/530.

BOULTON Alex (1988), « L'acquisition du lexique en langue étrangère », *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS (L'Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles d'Ingénieur et de Management)*, pp.77-87. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355/document.

BROSSARD Alain (1992), « Chapitre 1. Perception visuelle et développement cognitif : et l'interaction sociale ? ». *In* : BROSSARD Alain (dir.) *La Psychologie du regard. De la perception visuelle aux regards*,. Paris : Delachaux et Niestlé (programme ReLIRE), pp. 25-66. URL : https://www.cairn.info/la-psychologie-du-regard--9782603008744-page-25.htm.

BRUNER Jérôme Seymour (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, textes traduits et présentés par Deleau Michel, avec la collaboration de Michel Jean. Paris : Presses Universitaires de France, Psychologie d'aujourd'hui. URL : https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686.htm.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », *In* : MOLINIE Muriel (dir.) *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy : Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), pp.45-85. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390212.

CHABANNE Jean-Charles (1999), « Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction verbale humoristique », *In :* DEFAYS Jean-Marc, ROSIER Laurence (dir.) *Approches du*

discours comique, , Bruxelle : Editions Mardaga. pp.35-53. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921934/document.

COLLETTA Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*, Bruselle : Editions Mardaga.

Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. URL : https://rm.coe.int/16802fc3a8.

CUQ Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.

DEMOUGIN Françoise (2012), « Image et classe de langue : quels chemins didactiques? », *Lingvarvm Arena*, vol.3, pp.103-105. URL : https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf.

DROUIN Anne-Marie (1987), « Des images et des sciences », *Aster,* n°4, pp.13-15. URL :http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9175/ASTER_1987_4_1.pdf ?sequence=1.

DURAND Marion, BERTRAND Gérard (1970), « L'image dans le livre pour enfants », Exposés de Marion Durand et Gérard Bertrand, dans le cadre du *Cours de littérature enfantine* organisé par la Joie par les livres, 1969-1970.

FLORIN Agnès (2010), « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages », *Enfances & Psy*, n° 47, pp. 30-41. URL : https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-2-page-30.htm.

GAONAC'H Daniel (1996), « Processus cognitif de base dans l'acquisition des langues », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* n°63, pp.25-36. URL : https://doc.rero.ch/record/23225/files/25-36_Gaonac_hBISs.pdf.

GAONAC'H Daniel (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris : Hachette Education.

GOLINKOFF Roberta Michnick, HIRSH-PASEK Kathy (2011), « Comment les touts-petits apprennent-ils les verbes ? », *Enfance,* n°3, pp. 363-382. URL : https://www.cairn.info/revue-enfance2-2011-3-page-363.htm.

GUO Yufei (2017), *Politique linguistique intérieure de la Chine : entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21e siècle*. Thèse : linguistique, Université Sorbonne Paris Cité.

HAMM Liliane (1986), *Lire des images*, Paris : Armand Colin.

LECLERE Malory (2018), « Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants – Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°15-3, pp.1-23. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/3480.

LECLERE Malory, HIDDEN Marie-Odile, LE FERREC Laurence (2014), « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante ». *In* : LECLERE Malory, NARCY-COMBES Jean-Paul (dir.) *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement.* Paris : Riveneuve Editions, pp. 105-127.

LECLERE Malory, LE FERREC Laurence (2014), « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? », *Recherches en didactiques*, n°18, pp.77-100. URL : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-77.htm

LECOCQ Pierre, SEGUI Juan (1989), *Lexique 8/L'accès lexical*, Lille : Presses Universitaires de Lille. URL : https://books.google.fr/books?id=afcQYn5jsrcC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Pierre+Lecocq,+Juan+Segui,+1989,+Lexique+8/L%E2%80%99acc%C3%A8s+lexical,+Presses+Universitaires+de+Lille,&source=bl&ots=uIJcLq6zD0&sig=ACfU3U06qChrh38JbCzwUpHhZ7LaNIJUAQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwj36NeIsIbqAhXgAGMBHRZ7CosQ6AEwAnoECAoQAQ#v=onepage&q=Pierre%20Lecocq%2C%20Juan%20Segui%2C%201989%2C%20Lexique%208%2FL%E2%80%99acc%C3%A8s%20lexical%2C%20Presses%20Universitaires%20de%20Lille%2C&f=false

LUSTE-CHAA Olha (2009), *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, Thèse : Sciences du langage, Université de Metz.

MOLES Abraham (1978), « L'image et le texte », *Communication et langages*, n°38, 2ème trimestre 1978, pp.17-29. URL : www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1978_num_38_1_1199

MULLER Catherine (2014), « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour », *Synergies Portugal,* n° 2, pp. 119-130. URL : https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf.

MULLER Catherine (2011), *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*, Thèse : didactique des langues et des cultures, Université de Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

O'NEIL Charmian (1993), *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hatier Didier.

PLANE Sylvie, SCHNEUWLY Bernard (2000), « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, pp. 3-17. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2339.

POULIN-DUBOIS Diane (1997), « Le développement lexical précoce : hypothèses cognitivistes, sociopragmatiques et linguistiques », *Enfance,* n°4, pp. 501-519. URL : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1997_num_50_4_3082.

PRINCE Peter (1994), *Le lexique mental l2 : recherches cognitives et pratiques pédagogiques*, Thèse : linguistique, Université de Montpellier 3. URL : http://www.theses.fr/1994MON30008

PUREN Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Paris : Nathan-CLE international.

RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana (2009), « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive ». *In :* MOLINIE Muriel (dir.) *Le dessin réflexif : Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, pp.141-163. URL : https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document.

SEGUI Juan (1992), « Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte ». *Langue française*, n°95, *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, pp. 69-79. URL : www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1992_num_95_1_5772.

SHEN Qi (2012), *当代东亚外语政策发展研究(Les Politiques Linguistiques des Langues Étrangères à l'Asie de l'est)*, Pékin : 北京大学出版社(Presse de l'Université de Beijing).

SILVA Haydée (2008), *Le jeu en classe de langue – Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International.

SINGLETON David (1994), « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en l2 », *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère,* n°3, pp.3-27. URL : https://journals.openedition.org/aile/4887#authors.

YE David (2020), « 在风暴下，我眼里的线上外语教学，还剩下什么？ (A mon avis, qu'est-ce qui reste de l'enseignement des langues étrangères lors d'un orage) ». URL : https://mp.weixin.qq.com/s/mz1Qj5c7c_JwWVOKmsRveg.

ZHOU Qingsheng (2014), « 主体性和多样性:中国语言政策的发展 (La primauté et la diversité : L'évolution des politiques linguistiques chinoises de) », *In* : LI Yuming, BELLASSEN Joël, CAO Zhiyun (dir.) *Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine,* Beijing: The Commercial Press, pp.66-132.

Table des annexes

Annexe 1 Déclaration anti-plagiat 77

Annexe 2 Attestation de stage..... 78

Annexe 3 Conventions de transcription..... 79

Annexe 4 Transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [O] 80

Annexe 5 Transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [AM AN EM EN] 84

Annexe 6 Transcription des enregistrements des énoncés des apprenants – cours de niveau élémentaire 90

Annexe 7 Transcription des enregistrements des énoncés des apprenants – cours de niveau avancé 92

Annexe 1
Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2
Attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Annexe 3
Conventions de transcription

Codification :

Chouix : l'apprenant virtuel qui est nommé Chouix

Manuix : le professeur virtuel qui est nommé Manuix

EA 1, 2, 3… : les enfants-apprenants numérotés

PA : parent des enfants-apprenants

Conventions de transcription :

Enoncé : énoncé du locuteur, mis en italique

(traduction) : la traduction du segment en chinois, mise entre parenthèses et en couleur rouge ; les segments en chinois sont traduits par nous-même dans le cadre d'analyse

[ ] : transcription phonétique

a-vo-cat : syllabation ou scansion

+ : pause brève ; ++ : pause plus longue ; +++ : pause au-delà de 5 secondes

↑ : intonation montante

X, XX, XXX : segment incompréhensible (chaque X symbolise une syllabe)

< > : commentaire sur le paraverbal et non-verbal

Euh : : les deux points indiquent un allongement de la syllabe

souligné : chevauchements

Annexe 4
Transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [O]

Passage 00 :16-01 :00

Chouix：*小朋友们又是我 Chouix 今天我们要一起听听看上面的三个单词中究竟哪个音是一直重复出现的呢*↑ (les enfants je suis Chouix aujourd'hui nous allons écouter quel son est répétitif dans les trois mots ci-dessus)

Manuix : *pomme*↑ *pomme soleil*↑ *soleil tortue*↑ *tortue*

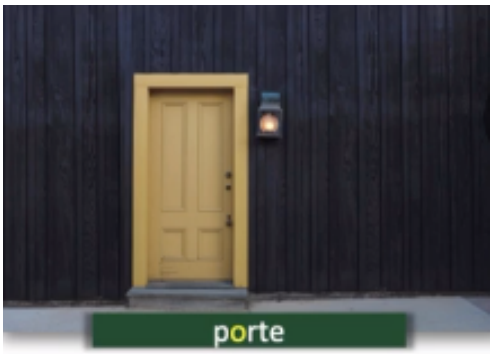
Chouix : *我找到了那就是[O]* (je l'ai trouvé c'est [O])

Manuix : *c'est parfait*

Passage 01 : 38-02 : 23

Manuix : *et maintenant un petit peu de lecture* ↑

Chouix : *好的我跟着你念* (d' accord je te suis)



Manuix : *porte* ↑ *porte*

Chouix : *一扇门* (une porte)

Manuix : *dormir* ↑ *dormir*

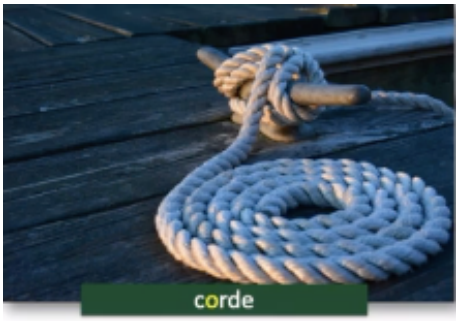
Chouix : *小宝宝睡得真香啊* (le bébé dort bien)

Manuix : *fromage* ↑ *fromage*

Chouix : *你们知道吗奶酪是法国的特产哦* (vous savez que le fromage est la spécialité de la France)

Manuix : *homme* ↑ *homme*

Chouix : *这里有个男人* (un homme est là)



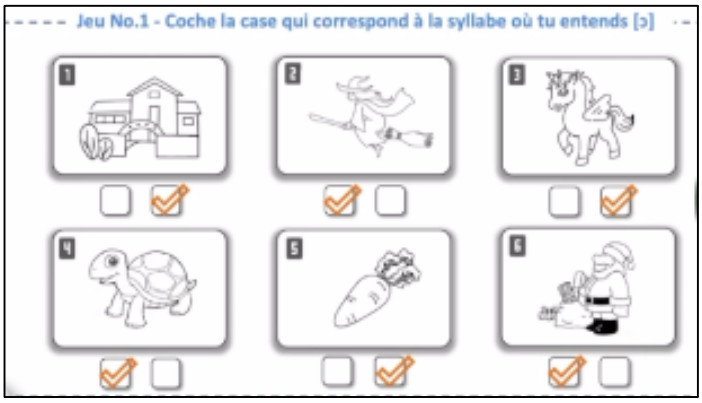
Manuix : *corde* ↑ *corde*

Chouix : *绳子卷起来了*(un corde qui se roule)

Manuix : *téléphone↑ téléphone*

Chouix : *这手机拍照可真好看呀* (la photo prise par ce téléphone est jolie)

Passage 03 :13-04 :11



Chouix : *游戏环节又是大家最喜欢的时刻啦今天我们一起来听听看[O]在哪个音节中呢↑* (c'est le temps de jeux le temps préféré de tout le monde aujourd'hui nous allons écouter dans quelle syllabe se trouve le son [O])

Manuix : *école école*

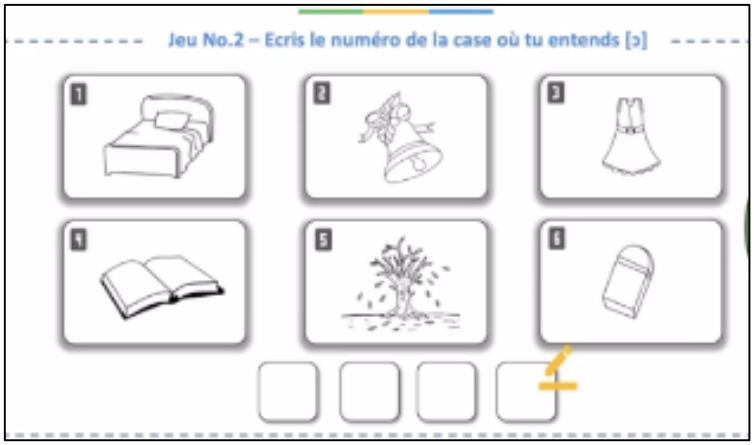
Chouix : *我觉得它在第二个音节中对了对了*(je le trouve dans la deuxième syllabe oui oui)

Manuix : *sorcier sorcier++licorne licorne++tortue tortue++carotte carotte++noël noël*

Chouix : *大家可真棒呢全都找对了* (bravo tout le monde a trouvé la bonne réponse)

Manuix : *excellent*

Passage 04 :12 – 05 :08



Chouix : *这个游戏大家都不陌生吧当我们听到 O 的时候就要把图片的序号写出来了* (nous connaissons ce jeu quand nous entendons le [O] nous devons noter le numéro de l'image)

Manuix : *lit lit*

Chouix : *第二个呢* (le deuxième)

Manuix : *cloche cloche*

Chouix : *第三个* (le troisième)

Manuix : *robe robe*

Chouix : *第四个* (le quatrième)

Manuix : *livre livre*

Chouix : *第五个* (le cinquième)

Manuix : *automne automne*

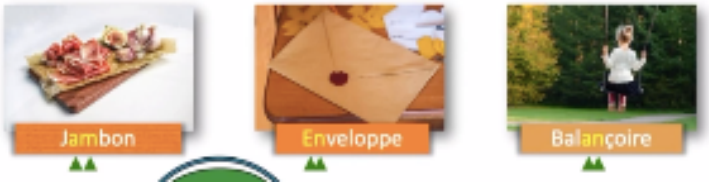
Chouix : *第六个* (le sixième)

Manuix : *gomme gomme*

Chouix : *我写好了大家一起来看正确答案吧所有人都是正确的呢* (j'ai noté nous allons voir la bonne réponse tout le monde a trouvé la bonne réponse)

Annexe 5
Transcription des passages liés aux images utilisées dans la vidéo de la séance [AM AN EM EN]

Passage 00 :34-01 :19



Chouix : *嘻嘻大家好我是Chouix今天我们又要来一起听单词啦大家来看看下面的三个单词中究竟哪个音是重复出现的呢* (bonjour tout le monde je suis Chouix aujourd'hui nous allons écouter les vocabulaires quel son est répétitif dans ces trois mots)

Manuix : *jambon ↑ jambon enveloppe ↑ enveloppe balançoire ↑ balançoire*

Chouix : *原来是 [ã] 我找对了*(c'est [ã] je l'ai trouvé)

Manuix : *c'est très bien*

Passage 02 :25-03：25

Manuix : *et maintenant un peu de lecture*

Chouix : *好的* (d'accord)

Manuix : *diamant diamant*

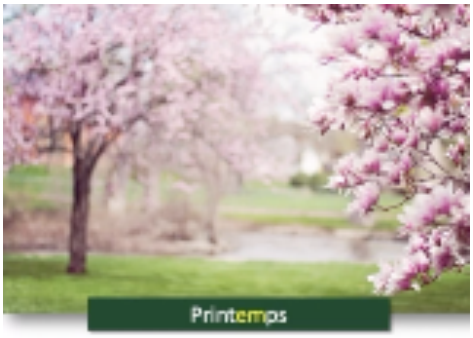
Chouix : *是钻石呀* (c'est diamant)

Manuix : *jambe jambe*

Chouix : *肉肉的小腿腿* (une jambe dodue)

Manuix : *parent parent*

Chouix : *爸爸妈妈都在呢* (papa et maman sont tous là)



Manuix : *printemps printemps*

Chouix : *我最喜欢春天了* (j'aime le plus le printemps)

Manuix : *lampe lampe*

Chouix : *让我把它点亮吧* (allume la lampe)

Manuix : *France France*

Chouix : *法国法国* (France France)

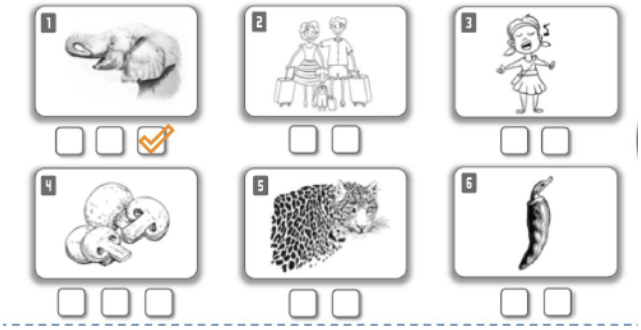
Manuix : *chambre chambre*

Chouix : *这是我的房间* (c'est ma chambre)

Manuix : *camembert camembert*

Chouix : *老教授可喜欢吃这个奶酪了* (le professeur aime ce type de fromage)

Passage 04 :34 – 06 :07



Chouix : *游戏环节小朋友们跟我一起来拍手听听看 在这个单词中[ã]在哪个音节中呢* (c'est le temps de jeu les amis suivez-moi frappez les mains et écoutez le son [ã] est dans quelle syllabe du mot)

Manuix : *éléphant é-lé-phant* <frapper les mains>

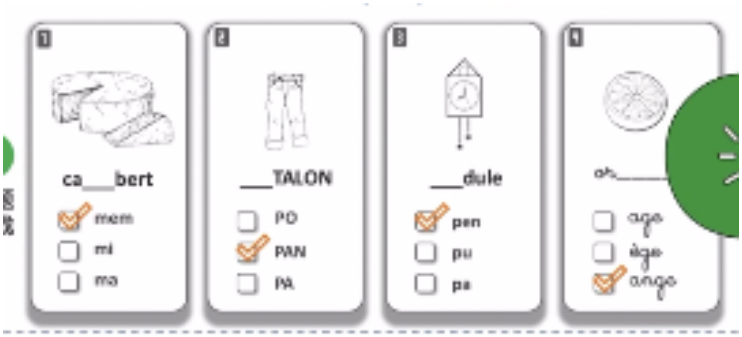
Chouix : *我想大家和我一样都找到了吧那就是在第三个音节中我们继续吧* (je pense que tout le monde ont trouvé la bonne réponse le [ã] est dans la troisième syllabe du mot continuons)

Manuix : *parent pa-rent* <frapper les mains> *chanter chan-ter* <frapper les mains> *champignon cham-pi-gnon* <frapper les mains> *panthère pan-thère* <frapper les mains> *piment pi-ment* <frapper les mains>

Chouix : *所有人都找对了呢* (tout le monde ont trouvé la bonne réponse)

Manuix : *très très bien*

Passage 06 :08 – 07 :15



Chouix : *那在这一题中呢我们要来听听看空白处应该填写哪个音节呢老教授第一个单词怎么念呀* (dans cette activité nous allons écouter quelle syllabe que nous devons mettre au trou Professeur comment se prononce le premier mot)

Manuix : *camembert ca-mem-bert*

Chouix : *第二个呢* (le deuxième)

Manuix : *pantalon pan-ta-lon*

Chouix : *第三个* (le troisième)

Manuix : *pendule pen-dule*

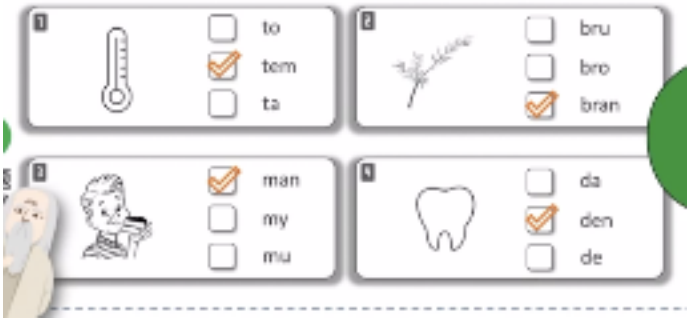
Chouix : *第四个* (le quatrième)

Manuix : *orange o-range*

Chouix : *我都选好了我们来看看正确答案吧你们选的和我一样吗* (c'est fait nous allons voir quelles sont les bonnes réponses vous avez bien choisi comme moi)

Manuix : *c'est excellent*

Passage 07 :15 – 08 :16



Chouix : *在这个游戏中呢我们一起来听听看每个图片它的第一个音节应该是什么呢老教授第一个图片它应该怎么念呀* (dans cette activité nous allons écouter quelle est la première syllabe du mot Professeur comment on nomme la première image)

Manuix : *température*

Chouix : *第二个呢* (le deuxième)

Manuix : *branche*

Chouix : *第三个* (le troisième)

Manuix : *manger*

Chouix *第四个* (le quatrième)

Manuix : *dent*

Chouix : *现在我要公布正确答案咯快来看看你都答对了吗全都正确呢* (maintenant je vais vous montrer les bonnes réponses tu as bien fait)

Manuix : *c'est de mieux en mieux*

Passage 08 :16 – 09 :20

Chouix : *现在就要和我一起来挑战看看在分级阅读中你可以表现得一样出色吗*<tic-tac, tic-tac, tic-tac >*我们让老教授来念给我们听听吧* (maintenant nous allons entrer dans l'activité de lecture tu peux te comporter bien dans cette activité <tic-tac, tic-tac, tic-tac > Ecoutons le Professeur lire)

Tu peux te déplacer en avion.

Manuix : *tu peux te déplacer en avion*

Chouix : *那这一句的正确念法呢* (et comment on lire cette phrase)

Tu peux te déplacer en train.

Manuix : *tu peux te déplacer en train*

Chouix : *快来检查检查这一句你念对了吗* (viens écouter si tu lis correctement)

Tu peux te déplacer en bateau.

Manuix : *tu peux te déplacer en bateau*

Chouix : *绘本的下半部我们在课后作业中见咯* (nous allons continuer la lecture dans les exercices à la fin de la séance)

Manuix : *on se voit plus tard*

Annexe 6
Transcription des enregistrements des énoncés des apprenants – cours de niveau élémentaire

Enregistrement 1

EA1 : *dormir 是小baby* (c'est petit baby) *téléphone 是手机* (c'est téléphone portable)

Enregistrement 2

EA2 : *dormir小宝宝* (petit bébé) *porte 门* (porte)

Enregistrement 3

PA : *门* (porte)

EA3 : *Porte*

PA : *婴儿* (bébé)

EA3 : *Euh : dormir*

Enregistrement 4

EA4 : *我叫刘阳明* (je m'appelle Liu Yang Ming) *danser跳舞的人*(les personnes qui dansent) *tasse咖啡* (café)

Enregistrement 5

EA5 : *une cloche 铃铛* (clochette)

Enregistrement 6

EA6 : *dinosaure恐龙* (dinosaure) *ceinture 手环* (bracelet)

Enregistrement 7

EA7 : *lunettes眼镜* (lunettes) *dauphin鲸鱼*(baleine)

Enregistrement 8

EA 8 : *Avion飞机* (avion) *lapin兔子* (lapin) *bateau船* (bateau) *euh : 还有* (*il y a encore*) *chat 狗* (chien) *ah chat 是猫* (c'est chat) *我狗和猫我都分不清* (moi je n'arrive pas à distinguer le chat du chien)

Enregistrement 9

EA9 : *[lun] 月亮* (lune) *[lit] 婴儿床* (lit bébé)

Enregistrement 10

EA10 : *Chocolat 巧克力* (chocolat) *jus 橙汁* (jus d'orange)

Enregistrement 11

EA11 : *Chou 蔬菜* (légume) *jupe 裙子* (jupe)

Annexe 7
Transcription des enregistrements des énoncés des apprenants – cours de niveau avancé

Enregistrement 12

EA12 : *[tu] [pwa] [te] +[dã]+ [te] +[e] + voiture euh :[atu]*

Enregistrement 13

EA13 : *tu peux te déplacer en voiture auto*

PA : *auto +auto oui c'est la même que que voiture mais ici c'est tu peux te déplacer en auto*

EA13 : *tu peux te déplacer en auto*

PA : *auto voilà*

Enregistrement 14

EA14 : *tu + tu prends [tə] [tə] [de] voiture en ++ tu+prends te déplace en auto*

Enregistrement 15

EA15 : *je prends [mə] crayons+d[e] [sər]*

Enregistrement 16

EA16 : *je prends mes crayons de + [krir]*

Enregistrement 17

EA17 : *je prends [tə] mes crayons de [kɛr]*

Enregistrement 18

EA18 : *je [pɔ̃] ma chaussure [e] violet[t]*

Enregistrement 19

EA19 : *je prends mon chaussure*

PA : *不是mon再重来一遍* (ce n'est pas mon relis encore une fois)

EA19 : *je prends ma [ʃ]*

PA : *je prends mes*

EA19 : *je prends mes chaussures en violet*

Enregistrement 20

EA20 : *je pren[t] mes chaussures [e] violet[t]*

Enregistrement 21

EA21 : *écureuil court le [di] à cheval [ʃvas] le [kɔ̃t] est tombe dit écureuil*

Enregistrement 22

EA21 : *le cheval le [di] au souris le [kɔ̃t] est tombe dit le cheval*

Table des illustrations

Figure 1 – Tableau élaboré par Moles (1978) : les caractères comparés de deux médias 15
Figure 2 – Modèle de déroulement d'une séance 36
Tableau 1 – Photos et dessins dans la vidéo de la séance [O] 47
Figure 3 – Photo de tortue 47
Figure 4 – Dessin de tortue 47
Figure 5 – Photo de fromage 48
Figure 6 – Photo de dormir 50
Figure 7 – Photo de danser 51
Figure 8 – Dessin de cloche 52
Figure 9 – Dessin de ceinture 53
Figure 10 – Photo de dauphin 54
Figure 11 – Photo de chat 54
Figure 12 – Photo de lit 55
Figure 13 – Photo de jus 56
Figure 14 – Photo de chou 56
Tableau 2 – Photos et dessins dans la vidéo de la séance [AM AN EM EN] 58
Figure 15 – Photo de camembert 59
Figure 16 – Dessin de camembert 59
Figure 17 – Photo de printemps 60
Figure 18 – Photo d'avion 61
Figure 19 – Photo de train 61
Figure 20 – Photo de bateau 61
Figure 21 – Photo d'auto 62
Figure 22 – Dessin de craies de cire 63
Figure 23 – Dessin de souliers 65
Figure 24 – Dessin de cerf n°1 67
Figure 25 – Dessin de cerf n°2 67

MOTS-CLÉS : image, support didactique, enfants chinois, construction du sens, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'utilisation de l'image fait l'objet de différents travaux de recherche. De la méthode directe à la perspective actionnelle, l'image est accordée une importance considérable dans l'enseignement du sens des mots. En Chine, l'image en tant que support visuel occupe une place primordiale dans l'enseignement du français langue étrangère auprès des enfants-apprenants - de 3 à 9 ans. Pendant notre stage au sein de Petit ChouChou – un centre de langue ayant des enfants chinois pour public, nous avons pu recueillir un corpus constitué d'images utilisées lors des cours à distance et d'énoncés enregistrés par les enfants-apprenants. À partir des données sélectionnées, nous tentons de comprendre les enjeux qu'implique l'utilisation de l'image, et les contraintes auxquelles elle se confronte dans la construction du sens des mots français chez des élèves chinois, en prenant appui sur des travaux de recherche issus de différents domaines (didactique des langues, acquisition des langues étrangères, psychologie de l'enfant).

KEYWORDS : image, course material, Chinese children, construction of meaning, French foreign language learning and teaching

ABSTRACT

In the field of language teaching and learning, various research studies are concerned about the use the images. From the direct method to the action-based perspective, the images are considered to be important in showing the signification of the words. In China, the images, as a visual support, hold a primordial place in the French-teaching for the children-learners (from 3 to 9 years old). During our internship at Petit ChouChou - a language institute located in Shanghai, we were able to collect a corpus including the images used by the teachers and the recordings of several child-learners in the online courses. We rely on different researches depending on the various fields, including language teaching, acquisition of foreign languages, child psychology. We try to show how the teachers use the images, what implications the image constitutes and what kinds of constraints the use of the image undergoes in constructing the meaning of a French word for Chinese children.

BY NC ND