



HAL
open science

Conception d'un environnement immersif et ludique pour l'enseignement du français aux enfants à l'Alliance Française de Vancouver : l'apport des contes

Émeline de Porre

► **To cite this version:**

Émeline de Porre. Conception d'un environnement immersif et ludique pour l'enseignement du français aux enfants à l'Alliance Française de Vancouver : l'apport des contes. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04434748

HAL Id: dumas-04434748

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04434748>

Submitted on 2 Feb 2024

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.



Conception d'un environnement immersif et ludique pour l'enseignement du français aux enfants à l'Alliance Française de Vancouver : l'apport des contes

**Emeline
DE PORRE**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et
Communication

Département des sciences du langage et français langue étrangère
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : FLES – Français Langue Étrangère

Année universitaire 2023-2024

Conception d'un environnement immersif et ludique pour l'enseignement du français aux enfants à l'Alliance Française de Vancouver : l'apport des contes

**Emeline
DE PORRE**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et
Communication

Département des sciences du langage et français langue étrangère
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 15 crédits

Parcours : FLES – Français Langue Étrangère

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Je tiens dans un premier temps à remercier ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour son accompagnement tout au long de ce projet. Ses conseils, ses retours sur mon travail, ainsi que ses encouragements ont été d'une grande aide pour mener à bien cette recherche.

Je souhaite également dire merci à Valentin Morin, responsable pédagogique de l'Alliance Française de Vancouver, qui m'a accueillie au sein de son équipe, a mis en place tout le nécessaire à ma formation et m'a témoigné une grande confiance. Je remercie aussi toute l'équipe enseignante pour leur accueil chaleureux et leurs précieux conseils. Cela m'a aidée à grandir et à me former en tant que professeure de Français Langue Étrangère.

J'adresse enfin mes remerciements à mes proches, famille et amis, pour leur immense soutien. Je suis particulièrement reconnaissante envers Maxime, Tamara, Kim-Ly et envers mon père qui m'ont écouté me plaindre et m'ont remonté le moral maintes fois, qui m'ont encouragée, soutenue et qui m'ont aussi toujours poussée à avancer en donnant le meilleur de moi-même. Ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans vous alors je vous dis un immense merci !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Emeline

NOM : DE PORRE

DATE : 10 décembre 2023



Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET DE STAGE	9
Chapitre 1. Le contexte et le terrain du stage.....	10
1. Le contexte géopolitique de la ville de Vancouver	10
2. L'Alliance Française de Vancouver	11
Chapitre 2. Évolution du projet de stage et méthodologie	15
1. Les missions du stage	15
2. L'évolution de mes intérêts jusqu'à la problématique.....	17
3. La démarche de recherche	19
PARTIE 2 - ÉTAT DE L'ART - ENSEIGNER LES LANGUES AUX ENFANTS : LITTÉRATURE, IMMERSION ET APPROCHE LUDIQUE.....	23
Chapitre 3. Enseigner les langues aux enfants	24
1. Découverte du public enfant.....	24
2. Approches de l'enseignement des langues aux enfants	28
3. Conclusion sur l'enseignement aux enfants	35
Chapitre 4. Entrer par la littérature pour enseigner les langues aux enfants	36
1. La littérature	36
2. Zoom sur les contes	39
3. Conclusion sur l'exploitation de la littérature pour l'enseignement du FLE aux enfants	43
Chapitre 5. La conception d'un environnement immersif, créatif et ludique	44
1. La conception d'un programme d'apprentissage en immersion	44
2. Les apports d'un environnement ludique et créatif	50
3. Conclusion sur les approches de conception d'environnements immersifs, ludiques et créatifs..	55
PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSE DES CAMPS D'ETE	57
Chapitre 6. La conception des camps d'été	58
1. Les enjeux et objectifs poursuivis	58
2. Confrontation au contexte réel et adaptations	65
3. Conclusion sur la conception des camps d'été	69
Chapitre 7. Apports du dispositif mis en place grâce aux contes	71
1. Mise en œuvre des activités sur les contes au cours du dispositif	71
2. L'intérêt et l'implication des apprenants face aux contes.....	73
3. Les apports du conte en classe pour... ..	78

4. Les obstacles rencontrés	85
Chapitre 8. Bilan, limites et pistes d'amélioration	88
1. Bilan	88
2. Limites.....	91
3. Pistes d'amélioration	92
Conclusion	94
Bibliographie	96
Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des illustrations.....	105
Table des annexes	106
Table des matières	107

Introduction

L'étude présentée dans ce mémoire a été expérimentée dans le cadre de mon stage, qui s'est déroulé d'avril à août 2023 à l'Alliance Française de Vancouver, auprès d'un public d'enfants. Jusqu'à présent, j'enseignais à des adultes dans un contexte homoglotte, j'ai appris à découvrir ce nouveau public, ce qui m'a beaucoup questionnée. En effet, en amont je me demandais si un cours se construisait selon la même progression qu'avec des adultes. Comment motiver les enfants et attiser leur intérêt et leur curiosité pour la langue française ? J'ai alors constaté que beaucoup d'auteurs recommandent d'exploiter la littérature de jeunesse en classe. Or, paradoxalement, j'ai observé que les enseignants de l'Alliance Française de Vancouver [AFV] l'utilisaient peu, voire pas du tout, dans leurs classes. Je me suis alors demandée quelles en étaient les raisons. Est-ce que les bénéfices attribués à la littérature ont toujours leur effet positif en étant confrontés aux autres dimensions de l'enseignement ? C'est pourquoi j'ai souhaité tenter d'exploiter la littérature, et plus spécifiquement les contes, avec les enfants de l'AFV. Les contes semblent avoir l'avantage d'être un genre universel connu de tous les enfants, avec une structure stable qui permet de fixer un cadre. Pour des raisons techniques et matérielles que nous détaillerons plus tard, j'ai mis en place l'exploitation des contes lors des camps d'été.

Je me suis alors questionnée sur l'intérêt que pouvaient avoir les contes pour les enfants en général, et pour leur apprentissage des langues plus spécifiquement. De quelle façon exploiter le conte pour susciter la motivation de l'enfant ? Effectivement, j'ai toujours été persuadée qu'un apprenant motivé allait apprendre plus facilement et nombre de recherches vont en ce sens. Ensuite, au vu du contexte d'exploitation des contes je me suis interrogée sur la manière la plus adéquate d'utiliser le conte afin de respecter les attentes de l'Alliance concernant le dispositif des camps d'été en général. Comment le conte allait-il favoriser l'immersion dans la langue française ? De quelle manière allait-il contribuer à rendre les camps ludiques ? Quels types d'apprentissage et quelle adaptation aux niveaux allait-il favoriser ? Par quels moyens le conte allait-il correspondre aux thématiques déjà choisies pour chaque semaine ? Je me suis donc posée toutes ces questions en gardant à l'esprit que les enseignants l'exploitaient très peu à l'AFV. En parallèle je me demandais donc si les atouts présentés par la littérature étaient véritablement applicables sur le terrain.

Ces constats et questionnements m'ont alors conduite à établir la problématique suivante : **Dans quelle mesure l'exploitation des contes permet la création d'un**

environnement d'enseignement/apprentissage du français immersif et ludique pour les enfants de l'Alliance Française de Vancouver ? À travers ce mémoire, j'explorerai les enjeux et les contraintes de l'enseignement aux enfants pendant les camps d'été. J'analyserai également les réussites et les difficultés de la mise en place du dispositif des camps et donc de l'environnement immersif et ludique. Ainsi, cette étude cherchera à déterminer le rôle tenu par les contes au cœur de ce dispositif des camps d'été et de cet environnement d'apprentissage immersif et ludique.

Dans un premier temps, nous allons découvrir le contexte canadien ainsi que celui de Vancouver et de l'Alliance Française. Je présenterai également mes missions et mon projet de stage, ainsi que ma méthodologie de recherche. Ensuite, dans le cadrage théorique j'exposerai les différentes notions sur lesquelles s'appuie la recherche. Ainsi, je ferai un tour d'horizon des théories sur l'enseignement aux enfants, j'aborderai la place de la littérature en classe de Français Langue Étrangère [FLE] et nous parlerons des différentes approches de conception d'un scénario immersif et ludique. Enfin, dans la dernière partie, au regard des théories, je procèderai à une analyse de mes choix méthodologiques pour la conception et la mise en œuvre du dispositif des camps d'été. J'examinerai également le rôle joué par les contes au sein de ce dispositif. La dernière partie sera consacrée à un bilan sur les résultats positifs et les limites du dispositif et de la recherche, ainsi qu'à une discussion sur diverses pistes d'amélioration.

Partie 1

-

Présentation du contexte et du projet de stage

Chapitre 1. Le contexte et le terrain du stage

Ce chapitre sera consacré à l'exposition du contexte de mon lieu de stage, afin de mieux comprendre dans quel cadre s'inscrivent mes questionnements et mon étude. Nous commencerons par découvrir le contexte historique et géopolitique de la ville de Vancouver. Nous poursuivrons par la découverte du contexte de l'Alliance Française dans laquelle je me trouvais en parlant de l'équipe, de la structure, du public accueilli, de l'offre de cours et des ressources à disposition. Enfin, nous aborderons la méthodologie que j'ai adoptée pour réaliser ce travail.

1. Le contexte géopolitique de la ville de Vancouver

1.1. Quelques éléments historiques et géographiques

Il faut savoir que la ville de Vancouver se situe tout à l'ouest du Canada. Ce pays s'organise sous forme de treize provinces. Ces dernières disposent de grandes capacités décisionnelles administratives et législatives. Ainsi, d'une province à l'autre, les lois peuvent différer, tout comme les langues officielles. Par exemple, l'âge retenu pour la majorité peut être de dix-huit ou dix-neuf ans selon la province. De plus, quant aux langues officielles, la majorité des provinces sont considérées comme anglophones puisque la langue la plus parlée et la plus utilisée par les organismes officiels est l'anglais. Toutefois, la province du Québec fait exception en ayant le français comme langue officielle.

Vancouver fait donc partie de la province de la Colombie-Britannique au sud-ouest du Canada, considérée comme anglophone. Depuis le 19^e siècle, le Canada, et plus spécifiquement la Colombie-Britannique, a connu plusieurs vagues migratoires venues d'Asie de l'Est. C'est pourquoi aujourd'hui la ville de Vancouver compte 40% d'habitants d'origines asiatiques, avec une dominance des populations chinoises, indiennes et philippines. Le Canada a également connu des vagues de migrations francophones depuis les premiers colons au 18^e siècle jusqu'à aujourd'hui encore. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 60% des francophones de Colombie-Britannique vivent à Vancouver.

1.2. Le contexte linguistique

En raison du cosmopolitisme de ce pays et plus particulièrement de cette province, de nombreuses langues se côtoient au sein de la ville de Vancouver. Ainsi, selon Statistiques

Canada¹, près de 44% des Vancouverois parlent des langues non officielles à la maison, et notamment des langues sino-tibétaines, indo-européennes et autochtones.

Quant à la langue française, bien qu'elle reste une langue officielle au côté de l'anglais, elle n'est pas la plus utilisée en Colombie-Britannique. Effectivement, les personnes parlant le français à la maison sont minoritaires par rapport à celles parlant des langues asiatiques. Pour autant, la province ne compte pas moins de trente-six écoles primaires et secondaires francophones ou d'immersion française. Huit de ses écoles se situent à Vancouver, ce à quoi nous pouvons ajouter plus de cinq Instituts et écoles de langue indépendants, ainsi que l'Alliance Française de Vancouver.

2. L'Alliance Française de Vancouver

2.1. Leurs objectifs principaux

L'Alliance Française de Vancouver existe depuis 1904 et fait partie du large réseau d'associations des Alliances Françaises, qui regroupe huit cent trente-quatre centres dans cent trente-deux pays différents. Elle collabore régulièrement avec les huit autres Alliances du Canada. L'AFV a également rejoint le Réseau International des Maisons des Francophonies [RIMF] regroupant trente organisations de seize pays qui promeuvent la pluralité et la diversité francophone dans le monde.

L'Alliance poursuit donc l'objectif de la diffusion de la langue et de la culture francophone, ainsi que le rassemblement autour de la culture francophone à Vancouver. En effet, en plus de l'offre de cours dont nous parlerons dans une prochaine partie, l'Alliance organise énormément d'activités culturelles. L'AFV met régulièrement en place des représentations théâtrales ou cinématographiques en français, et organise aussi souvent des ateliers ludiques à la médiathèque ou encore des soirées jeux. Enfin, une équipe s'occupe des réseaux sociaux de l'Alliance où ils postent des vidéos de certains professeurs donnant des astuces sur la langue ou sur des expressions françaises. L'Alliance Française de Vancouver est également un centre d'examen officiel pour les épreuves du Diplôme d'Études en Langue Française [DELF], du Diplôme Approfondi de Langue Française

¹ Site internet de Statistiques Canada : <https://lc.cx/j6oYIn>

[DALF], du Test de Connaissance du Français [TCF] et du Test d'Évaluation de Français [TEF].

L'équipe pédagogique de l'AFV rencontre un public assez varié. Le principal étant le public enfant et adolescent, allant de cinq à dix-huit ans. Ces derniers sont majoritairement de nationalité canadienne mais d'origines asiatiques par leurs parents ou grands-parents. La plupart de ces élèves ont donc l'anglais comme langue de scolarisation et d'autres langues asiatiques comme langue de communication à la maison, telles que le mandarin, le cantonais, le japonais ou le coréen principalement. Ces enfants apprennent le français pour différentes raisons. Pour les plus jeunes, il s'agit bien souvent d'un choix des parents. Les adolescents viennent plutôt par choix, dans l'objectif de passer l'examen du DELF qui leur donnera plus de chance d'entrer dans l'université de leur choix.

Un public adulte est également présent à l'AFV, bien qu'il soit moins nombreux et que les origines et langues parlées soient plus variées. Les adultes décident d'apprendre le français afin de voyager dans des pays francophones en général. Certains parents ont aussi commencé à apprendre le français pour accompagner leurs enfants et sont finalement tombés amoureux de la langue. Enfin, la plupart des adultes ayant des niveaux supérieurs au B1 suivent des cours à l'Alliance Française de Vancouver dans le but de converser et de maintenir leur niveau.

2.2. L'offre de cours proposée

L'AFV propose donc une offre de cours aussi variée que le public qu'elle accueille. En effet, il y a tout d'abord des cours de groupes qui se déclinent selon l'âge des apprenants et selon leur niveau en français. Le niveau de français peut aller de A1 à C2, bien que la majorité des apprenants de l'Alliance soient de niveau A1/A2. Ces cours de groupe sont proposés en modalité extensive à raison de deux heures par semaine sur quatre sessions de douze semaines. Ainsi, afin d'assurer une progression similaire quel que soit l'enseignant, il faut suivre un manuel spécifique selon le groupe d'âge. Pour les cinq à sept ans, il faut suivre le manuel *Les Loustics 1, 2 ou 3* à raison d'environ deux unités par session afin de finir le livre en une année. Pour les huit à dix ans, le manuel choisi est *Cap Sur... 1, 2 ou 3* et pour les onze à dix-huit ans c'est le manuel *Adomania 1, 2, 3 ou 4*. L'AFV utilise aussi le manuel *Cosmopolite* pour les adultes et les manuels *Génération B1* ou *B2* pour les adolescents ayant un niveau plus avancé.

L'AFV propose également des cours particuliers selon les disponibilités des enseignants. Dans ces cours, il est possible de suivre un manuel comme en cours de groupe, mais cela présente l'avantage d'aller au rythme de l'enfant. Il s'agit également d'une bonne solution pour les enfants ayant besoin d'une attention particulière du professeur pour rester concentré ou pour les personnes n'étant pas disponibles aux heures des cours de groupe. Ces cours particuliers peuvent aussi venir en appui de leurs cours de langues scolaires en les aidant avec leurs devoirs ou avec certaines notions complexes. Pour les apprenants ayant un niveau élevé en français, les cours particuliers peuvent se transformer en ateliers de conversation. Enfin, ces cours sont également le lieu pour un entraînement spécifique au DELF.

Pendant la période estivale, les cours sont proposés en format intensif de trois heures tous les matins pendant deux semaines. Ainsi, les apprenants peuvent faire l'équivalent d'un an de français en deux mois. Pendant cette période, il est proposé aux enfants de cinq à dix ans ayant suivi les cours intensifs, de rester entre midi et quatorze heures trente afin de suivre les camps d'été dont le but est de favoriser une immersion ludique en français. De plus, selon les envies des professeurs et les demandes d'apprenants, des ateliers de conversation ou de grammaire sont proposés sur certaines sessions. Enfin, l'AFV assure les cours de français du gouvernement. En effet, pour travailler au gouvernement, les salariés doivent maîtriser le français puisqu'il s'agit d'une des deux langues officielles du pays. C'est pourquoi, régulièrement le gouvernement finance des cours de français à ses employés pour renforcer leurs compétences langagières.

2.3. Les ressources humaines et matérielles

L'équipe pédagogique de l'Alliance Française de Vancouver se compose d'une trentaine de professeurs qui sont tous nés ou qui ont vécu dans un pays francophone, et qui ont tous suivi des formations dans le Français Langue Étrangère. Il faut savoir que l'AFV est actuellement dans un bâtiment temporaire le temps de la construction du nouveau qui sera disponible pour 2024. Ainsi, le bâtiment actuel étant très petit, l'Alliance a développé une grande offre de cours en ligne pour les adolescents et les adultes. Pour cette raison, certains des professeurs enseignent exclusivement pour les cours en ligne ou pour les cours du gouvernement. Seulement une dizaine d'enseignants viennent plusieurs fois par semaine pour des cours en présentiel.

L'équipe pédagogique a donc l'enseignement comme mission principale à raison de vingt-cinq heures minimum par semaine. Une grande partie d'entre eux a pu bénéficier d'un financement pour la formation d'habilitation au DELF et au DALF, ils ont donc la tâche de faire passer les oraux et de corriger les écrits lors des périodes d'examens. Ils participent également aux réunions pédagogiques deux fois par mois dont l'objectif est de favoriser les discussions sur d'éventuelles difficultés à corriger ou sur la mise en place de projets. Les professeurs de l'AFV sont également sollicités pour des projets en lien avec la culture avec notamment des vidéos sur les expressions françaises ou sur les faux-amis entre l'anglais et le français. Les enseignants volontaires interviennent également dans les écoles francophones de la ville afin d'animer des ateliers ponctuels ou des préparations au DELF.

Pour finir sur les conditions matérielles, le principal problème actuellement relève du bâtiment qui est très petit. Toutefois, au-delà de ça, les conditions sont très propices à l'enseignement et aux apprentissages. En effet, nous disposons de tout le matériel nécessaire tel que le papier, les impressions, le matériel scripteur, etc. De plus, nous avons accès aux manuels et guides pédagogiques en formats papier et numérique. Nous avons aussi des comptes premium sur les plateformes des manuels numériques utilisés, ainsi que sur la plateforme *Zoom* pour les cours en ligne ou sur les applications telles que *Wordwall*, *Canva*, *Learning Apps*, etc. Enfin, les salles de classe sont toutes équipées d'ordinateurs, de vidéoprojecteurs et de tableaux blancs interactifs. De plus, les tables sont à roulettes, ce qui permet de modifier l'espace de travail beaucoup plus facilement.

Chapitre 2. Évolution du projet de stage et méthodologie

En raison du commencement tardif de mon stage, mon projet a énormément évolué au fil des mois, notamment lors de la confrontation avec la réalité de mon terrain. Dans ce second chapitre, je vais présenter son évolution depuis le projet initial jusqu'au projet final. Enfin, je me pencherai sur la problématique et la méthodologie suivie.

1. Les missions du stage

1.1. Les missions initiales

Définir les missions de ce stage a été assez complexe car j'ai postulé en octobre et j'ai commencé en avril. Il était donc difficile pour le responsable pédagogique de l'AFV de savoir exactement quelles tâches il allait me confier. Nous nous sommes alors entendus sur une mission d'enseignement qui serait d'abord minime avec beaucoup d'heures d'observation, et qui évoluerait avec le temps.

Ma seconde mission concernait les camps d'été. Effectivement, l'AFV m'a confié la mission de l'accueil des enfants de cinq à dix ans de midi à quatorze heures trente pendant la période estivale. Il s'agissait alors de créer un environnement d'apprentissage du français immersif et ludique. Plus concrètement, je devais donc choisir un thème par semaine (comme les pirates, les agents secrets, etc.) et concevoir des jeux et activités manuelles à réaliser en français, portant sur du vocabulaire.

Enfin, ma dernière tâche principale devait être la création d'un nouveau cours ou atelier. Pour cela j'avais proposé de travailler sur un atelier d'écriture autour des contes. L'AFV était d'accord pour la thématique du conte mais ne m'a pas garanti de pouvoir monter un atelier d'écriture pour autant. Toutefois, étant confiante j'ai commencé à réfléchir à ce projet et j'avais prévu d'intégrer des contes à mes autres enseignements afin de faire un lien et de créer un fil rouge entre mes missions.

1.2. La confrontation au terrain

Lors de mon arrivée à l'Alliance Française de Vancouver, nous avons évidemment discuté de mes missions de stage et de mon projet de mémoire. La tâche d'enseignement s'est précisée car le responsable pédagogique m'a expliqué que j'allais co-enseigner pour un groupe de huit à dix ans en fin de niveau A1. Je devais également donner cinq à six heures

de cours particuliers. Enfin, pour un cours avec des enfants de cinq à sept ans en fin de A1, ainsi que pour un groupe d'adolescents débutants complets, je devais observer la première unité et prendre en charge la seconde.

Ce qui a beaucoup changé à mon arrivée concernait l'atelier autour des contes. Effectivement, ils m'ont expliqué que c'était un peu tard pour le mettre en place lors de la quatrième session (qui commençait deux semaines après). De plus, cela ne les enthousiasmait pas vraiment sous forme d'ateliers d'écriture, d'autant que les apprenants de l'Alliance étaient principalement de niveau A1/A2, il était donc complexe de mettre en place ce que je souhaitais. Nous avons alors abandonné cette idée. Toutefois, pour rester sur le thème des contes, le responsable pédagogique m'a demandé de faire un livret d'éveil au français pour les enfants de 1 à 2 ans, pouvant contenir des chansons et des petits contes. De plus, il m'a laissé la possibilité de créer quelques fiches pédagogiques pour insérer des contes dans les manuels de l'Alliance.

1.3. L'adaptation finale du projet

Finalement, après avoir réellement commencé mes tâches à l'AFV, j'ai réalisé qu'il était très complexe de mettre en place le projet que je souhaitais. Tout d'abord, il était très difficile d'insérer des contes dans les séances de cours « classiques » car nous devons suivre un manuel et effectuer deux unités en douze séances. Avec les classes que j'avais, nous étions constamment pressés par le temps, ce qui rendait impossible l'ajout d'activités supplémentaires. De plus, en fonction du thème des unités et du niveau des apprenants, il est difficile de trouver des contes qui correspondent totalement aux besoins. Ensuite, pour ce qui est du livret d'éveil, il est destiné à des enfants d'un à deux ans dans le but de les familiariser aux sonorités du français. Les contes sont alors trop complexes pour les enfants qui ne comprennent pas encore vraiment le principe d'histoire à cet âge. Ce livret contient donc principalement des comptines et des imagiers ou alors des livres qui sont constitués de quelques phrases, sans pour autant avoir de sens global ou les étapes précises du conte que nous verrons ensuite.

Le projet final s'est donc porté sur les camps d'été. En effet, j'ai choisi d'intégrer des travaux sur les contes aux livrets que l'on m'avait demandé de concevoir pour les camps d'été. Toutefois, il ne fallait pas oublier les demandes de l'AFV qui étaient de mettre les apprenants en immersion et d'intégrer une dimension ludique. Les premières observations que j'avais pu faire et mes premières expériences avec les enfants m'avaient effectivement

bien montré l'importance du jeu pour ce public. L'objectif était donc de concevoir un environnement d'apprentissage du français pour les enfants qui serait immersif et ludique, et ce à travers les contes. En effet, comme nous allons le voir dans le cadrage théorique qui suivra, le conte présente de nombreux avantages pour une classe et j'avais donc la volonté de m'en servir et de tester son efficacité dans ce type de contexte. De plus, j'ai pu constater que la littérature de jeunesse était assez peu exploitée dans les classes de l'AFV en général. Or, je pensais que cela pouvait être bénéfique pour permettre aux enfants de se retrouver et de s'identifier à des documents francophones authentiques.

2. L'évolution de mes intérêts jusqu'à la problématique

2.1. Le choix de la thématique

Initialement, je souhaitais travailler sur des pratiques de classe permettant de favoriser la prise de parole des élèves timides. En effet, cela faisait écho à mon parcours personnel d'apprentissage des langues où je n'ai jamais osé participer à l'oral en classe, entraînant de grandes lacunes dans ma compétence d'expression orale. De plus, lors de mes premières expériences d'enseignement auprès d'adultes migrants et d'étudiants en échange, j'ai également été confrontée à la difficulté de faire participer certains apprenants en classe.

Toutefois, après discussion avec ma directrice de mémoire, nous avons conclu qu'il n'était pas nécessaire de se focaliser uniquement sur les élèves timides. Le projet pouvait être plus inclusif en favorisant la prise de parole de tout le monde. Suite à cela est venue la question du « comment faire ». Ainsi, nous avons réfléchi à des pistes telles que l'interculturel. Ma directrice de mémoire m'a alors parlé d'anciennes recherches qu'elle avait dirigées sur le pouvoir des images. Je lui ai donc exposé ma première idée d'ateliers autour des albums de jeunesse. Par la suite, nous avons finalement opté pour la thématique des contes. En effet, tout en permettant d'enseigner des éléments linguistiques et de genres littéraires, ils permettent une dimension interculturelle et plurilingue qui peut être exploitée avec le public de l'AFV, majoritairement bilingue par ses origines asiatiques.

Dans un premier temps, je souhaitais rester sur le thème de la prise de parole et donc voir comment le conte pouvait favoriser celle-ci. Finalement, étant donné que les étudiants de mes ateliers suivaient également d'autres classes de français, il aurait été très complexe de prouver que les contes de mon atelier étaient à l'origine des améliorations en termes de prises de parole spontanées. Énormément d'autres facteurs pouvaient entrer en jeu et fausser les résultats de mon étude car, dans ce contexte de mémoire, je n'avais pas les moyens de

contrôler tous les paramètres. De plus, avec l'évolution de mes missions de stage, j'ai été contrainte de décaler l'exploitation des contes pendant les camps d'été. Or, ces camps d'été étant des types de classes spéciales, il me semblait plus intéressant et pertinent de les analyser dans leur globalité. En parallèle, j'avais effectué quelques lectures sur les bénéfices des contes en classe de FLE. C'est pourquoi mon intérêt s'est finalement porté sur la façon dont les contes pourraient m'aider à apporter une dimension ludique, à immerger les enfants dans le français et à leur permettre de progresser pendant chacune des semaines des camps d'été.

2.2. Les questionnements

J'ai donc commencé cette recherche en me questionnant sur les bénéfices du conte en classe de FLE, aussi divers pouvaient-ils être. Puisque j'étais majoritairement confrontée aux enfants pendant mon stage et que je ne connaissais pas du tout ce public, je me suis d'abord renseignée sur les théories existantes. Suite à mes premières lectures, j'ai appris que l'aspect motivationnel doit être une considération primordiale avec les enfants. Je me suis alors demandée comment exploiter les contes pour les rendre motivants. Ensuite, j'ai constaté sur le terrain que le conte était un support très peu utilisé par les manuels et les professeurs de l'AFV. Cela a renforcé mon questionnement de départ et je me suis demandée de quelle manière exploiter les contes pour favoriser des apprentissages chez les enfants et quels apprentissages étaient possibles. Puis, l'évolution de mes missions de stages dont nous avons déjà parlé m'a amenée à m'intéresser à l'exploitation des contes dans le contexte des camps d'été. Je me suis alors posée plusieurs questions quant à la manière dont les contes allaient favoriser l'immersion des enfants dans la langue française ou quant à la dimension ludique qu'ils pourraient apporter. Je me suis aussi bien sûr questionnée sur la façon de les adapter aux niveaux des apprenants.

Ces questionnements et constats m'ont amenée à la problématique suivante : **Dans quelle mesure l'exploitation des contes permet la création d'un environnement d'enseignement/apprentissage du français immersif et ludique pour les enfants de l'Alliance Française de Vancouver ?** Les contes étant des œuvres de fiction souvent appréciées par les enfants dans leur langue première, j'émetts alors l'hypothèse que les enfants vont naturellement être intéressés et motivés par ces œuvres francophones authentiques, favorisant ainsi l'acceptation de l'immersion et l'adoption d'une posture ludique. De plus, je suppose que le conte peut être exploité de sorte à créer du lien entre des activités et des jeux, favorisant ainsi cet environnement à la fois immersif et ludique. Enfin, je pense également que le conte peut être un outil pour l'enseignant afin de favoriser une

bonne dynamique de groupe et de faciliter la gestion de la classe en ramenant le calme, l'écoute et la concentration des élèves sur le travail.

3. La démarche de recherche

Afin de répondre à ma problématique, j'ai mené une recherche qualitative. Je commencerai par présenter les sujets de l'étude. Puis, je présenterai en détail les différentes données recueillies. J'exposerai enfin ma posture de chercheuse et la façon dont j'ai mené mes analyses.

3.1. La population d'étude

Comme cela a préalablement été évoqué, le dispositif mis en place et analysé dans le cadre de cette recherche, a été testé dans le contexte des camps d'été de l'Alliance Française de Vancouver. Ainsi, les sujets étudiés étaient les enfants inscrits aux camps par leurs parents. Ces enfants, qui avaient entre 5 et 10 ans ont changé chaque semaine. Voici un tableau récapitulatif des principales données les concernant :

Élèves	Niveau approximatif	Âge	Sexe	Langues parlées	Présent semaine n°...	Thématique
Élève A	Débutant complet	10 ans	Fille	Anglais	1 ; 2	Pirates ; Pokémon
Élève B	Début A1	8 ans	Fille	Anglais ; Mandarin	3	Conquête spatiale
Élève C	Milieu A1	8 ans	Fille	Anglais ; Mandarin	4	Pokémon
Élève D	B1	9 ans	Garçon	Anglais	5	Agents Secrets
Élève E	Débutant complet	9 ans	Fille	Anglais		
Élève F	Débutant complet	7 ans	Garçon	Anglais	5 ; 6	Agents secrets ; Jeux olympiques
Élève G	Débutant complet	7 ans	Fille	Anglais ; Laotien		
Élève H	Débutant complet	8 ans	Fille	Anglais ; Mandarin		
Élève I	Débutant complet	10 ans	Fille	Anglais	6	Jeux olympiques
Élève J	Débutant complet	5 ans	Fille	Anglais ; Mandarin		
Élève K	Début A1	6 ans	Fille	Anglais ; Vietnamien	7	Pokémon
Élève L	Début A1	7 ans	Fille	Anglais ; Mandarin		
Élève M	Début A1	7 ans	Fille	Anglais		
Élève N	Début A1	7 ans	Garçon	Anglais	8	Harry Potter
Élève O	Débutant complet	6 ans	Fille	Anglais		
Élève P	Débutant complet	6 ans	Garçon	Anglais ; Mandarin		
Élève Q	Milieu A1	6 ans	Fille	Anglais ; Mandarin		
Élève R	Début A1	7 ans	Fille	Anglais ; Coréen		
Élève S	Début A1	7 ans	Fille	Anglais		

Tableau 1. Informations sur les élèves des camps d'été 2023 de l'AFV

3.2. *Les données recueillies*

Dans le but d'apporter une réponse à ma problématique, j'ai recueilli différents types de données provenant de situations faiblement structurées. Effectivement, malgré ma posture participative due à la mise en place des enseignements, j'ai uniquement récolté les réactions naturelles des enfants et je n'ai pas mis en place d'épreuves standardisées. Pour ce faire, j'ai donc tenu un journal de bord durant toute la période des camps d'été pour recueillir les données suscitées par la mise en œuvre des camps d'été que j'ai conçus. Plus précisément, j'écrivais dedans dès que j'avais un moment, lorsqu'ils étaient en autonomie et à la fin de chaque classe. Ainsi, j'ai pu recueillir leurs différentes réactions à l'annonce ou pendant les activités. J'ai également noté les commentaires qu'ils faisaient en découvrant ou en réalisant les activités. J'ai aussi observé leurs attitudes entre eux et avec moi, afin de repérer s'ils semblaient engagés dans la tâche ou non, ou encore s'ils semblaient s'amuser ou non par exemple. Mon journal de bord m'a aussi permis de garder une trace des modifications apportées aux scénarios et des raisons de ces choix. J'ai également pris note de mes questionnements ainsi que de mes réflexions et ressentis immédiats sur ma conception, mon animation et mes choix d'adaptation.

J'ai également recueilli des données suscitées par un *focus group* informel. Il s'agit d'une méthode d'entretien consistant en l'interrogation simultanée de plusieurs personnes, ici il s'agissait d'interroger les enfants participant aux camps d'été. En effet, à la fin de chaque semaine je prenais un petit temps pour discuter avec eux du déroulement de la semaine. Je leur demandais alors quelle activité leur avait le plus plu et laquelle leur avait déplu le plus. Je qualifie ces entretiens d'informels car je n'ai pas obtenu les autorisations pour enregistrer ou filmer les enfants. De plus, j'ai choisi de réaliser un *focus group* et non des entretiens individuels car nous n'avions pas la possibilité d'isoler chaque enfant pour les interroger (à part en juillet où il n'y avait qu'un seul enfant par semaine). Il s'agissait donc d'une discussion que je lançais avec le groupe entier et pour laquelle je prenais des notes manuscrites. Cela pose évidemment des questions quant à la pression du groupe, qui pourrait empêcher un enfant de dire ce qu'il pense vraiment si ses camarades ne sont pas d'accord. Néanmoins, à l'inverse, ce mode d'entretien peut rassurer les enfants qui vont plus facilement oser donner leur avis en groupe face à l'enseignant qui représente la figure d'autorité.

Pour finir, je vais également analyser des données provoquées issues de ma propre fabrication. En effet, j'ai conservé les versions finales des livrets conçus pour chaque

semaine des camps d'été. Ces livrets ont été annotés en cours de conception avec les justifications de mes choix. Ainsi, ces écrits vont me permettre d'analyser ma conception et de la mettre en regard avec les adaptations réalisées pendant l'utilisation réelle des livrets sur le terrain. De plus, je vais également pouvoir observer si les objectifs de conception ont été atteints en analysant les réactions et les apprentissages des apprenants qui ont été recueillies dans le journal de bord.

3.3. Méthode d'analyse et posture de chercheuse

Lors de cette recherche j'ai eu un double-rôle à tenir : enseignante-stagiaire et chercheuse. En effet, j'étais en premier lieu une stagiaire en train d'apprendre le métier d'enseignante. C'est en ce rôle-ci que j'ai conçu et animé des séances de cours, dont les séances des camps d'été. Cette posture de stagiaire n'était pas toujours facilitante, me faisant parfois perdre ma légitimité face aux apprenants et aux parents. Ensuite, je devais également assurer mon rôle de chercheuse et donc, parallèlement à mes fonctions d'enseignante, garder un esprit critique et distancié en vue d'analyser mes conceptions et les effets produits sur les apprenants.

Plusieurs enjeux peuvent animer le chercheur pendant sa recherche (Van der Maren, 2003, cité par Soubrié, 2023). Ainsi, cette recherche répond à trois d'entre eux. D'abord, un enjeu nomothétique dans le cadrage théorique notamment, puisque je poursuis la volonté de synthétiser les recherches existantes sur plusieurs sujets afin de faire avancer la recherche, tout en apportant ma contribution à travers mes analyses. Ensuite, cette recherche, que l'on peut qualifier de recherche-action, poursuit également un enjeu pragmatique dans le but de proposer une solution pour rendre des cours immersifs et ludiques. Enfin, j'avais également un enjeu ontogénique afin que cette recherche me soit utile pour me perfectionner moi-même, en tant que praticienne.

En ce qui concerne mes méthodes d'analyse, puisque mes données sont qualitatives, j'ai commencé par une lecture flottante (Millet, 2012, citée par Soubrié, 2023) afin de faire apparaître les tendances principales dans mon journal de bord, dans mes entretiens et dans la conception de mes livrets. Ensuite, j'ai traité et codé mes données en créant des catégories. Ces catégories ont été construites grâce à une démarche mixte, c'est-à-dire que je me suis appuyée sur une démarche déductive, me basant alors sur des catégories établies par d'autres chercheurs et trouvées dans mes lectures. Mais dans le même temps, je me suis également appuyée sur une démarche inductive en construisant de nouvelles catégories selon ce qui

apparaissait dans mes données issues du terrain. Pour finir, j'ai articulé les catégories entre elles afin de construire un plan de rédaction cohérent.

Afin d'assurer davantage de valeur à mes données et à mes analyses, sur les recommandations de Van der Maren (2004, cité par Soubrié, 2023), j'ai triangulé mes données issues de la conception des livrets, du journal de bord et des entretiens. L'objectif étant d'observer des relations et des liens entre les attitudes des élèves et les objectifs fixés, afin de pouvoir ensuite confirmer ou infirmer les hypothèses de cette étude.

Maintenant que nous connaissons le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, ainsi que le projet mené pendant le stage et la méthodologie de recueil des données, nous allons faire un état de l'art des notions importantes pour cette étude. En effet, nous commencerons par analyser les théories sur l'enseignement aux enfants. Ensuite, nous verrons le rôle de la littérature pour la classe de FLE et particulièrement pour les enfants apprenant le FLE. Nous finirons par aborder les différentes perspectives concernant la création d'un scénario immersif et ludique.

Partie 2

-

État de l'art - Enseigner les langues aux enfants : littérature, immersion et approche ludique

Chapitre 3. Enseigner les langues aux enfants

Enseigner aux enfants implique nécessairement d'adopter une posture ainsi que des pratiques différentes de l'enseignement aux adultes. Effectivement, nous allons voir qu'il s'agit d'un public très spécifique avec une façon d'apprendre qui lui est propre. Avant de commencer, il s'agit de procéder à une distinction terminologique. Daunay et Fluckiger (2011) distinguent l'enfant, comme sujet social, de l'élève comme sujet scolaire et de l'apprenant comme sujet didactique. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire nous ne ferons pas de différence et utiliserons ces termes en tant que synonymes. Effectivement, j'ai la conviction qu'après de ce jeune public, il serait contre-productif d'essayer de détacher les moments d'enseignement-apprentissage de l'identité de l'enfant. Ils forment un tout, un seul et même individu qu'il faut considérer dans son entièreté (Vanthier, 2009).

1. Découverte du public enfant

1.1. Définir l'enfant

Chelebourg et Marcoin (2007) expliquent que selon les siècles, la définition et l'âge limite de l'enfance furent mouvantes. La seule chose qui reste toujours stable est la distinction des jeunes et des adultes par le degré de maturité atteint. Ainsi, aujourd'hui, au sein du même siècle, plusieurs définitions de l'enfance se font face. Tout d'abord, le dictionnaire Larousse en ligne (s.d.) définit l'enfant comme un « garçon ou [une] fille avant l'adolescence ». Ainsi, pour ce dictionnaire, l'enfance est la période de vie allant de la naissance à l'adolescence et il semble que l'adolescence ne soit pas comprise dans l'enfance.

L'Agence Nationale de Santé et des Médicaments ([ANSM], 2022) déclare quant à elle que ce sont les changements d'ordres physiologiques, qui s'opèrent en fonction de l'âge d'un individu, qui doivent définir les différentes catégories. L'ANSM considère alors que l'enfance et l'adolescence sont deux périodes distinctes, tout comme le dictionnaire Larousse. Ils ajoutent un âge et considèrent que l'enfance se termine à douze ans. Cependant, contrairement au dictionnaire cette fois, ils estiment que l'enfance ne débute pas à la naissance mais aux deux ans de l'individu. Ces classes d'âge me semblent pertinentes à prendre en considération puisqu'elles se basent sur des aspects physiologiques et que ceux-ci vont jouer un rôle dans les apprentissages.

Puisque l'étude qui va suivre s'inscrit dans un contexte canadien, il m'a également semblé important de savoir si la période de l'enfance était similaire dans ce pays. Nous pouvons alors constater que l'agence de la santé publique du Canada (2010) est plus large dans sa définition puisqu'elle considère qu'un enfant est un individu âgé de moins de dix-huit ans. Ils distinguent également des périodes avec une petite enfance jusqu'à deux ans, une enfance jusqu'à douze ans également et une adolescence allant jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans en fonction des provinces. Toutefois, ils regroupent quand même toutes ses périodes sous l'appellation plus large de « l'enfance ».

1.2. Comprendre le développement de l'enfant

Depuis des décennies, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la question du développement des enfants. Colletta (2002) a retracé l'historique des courants de pensée qui s'affrontent. Nous avons donc d'un côté les behavioristes qui pensent que l'apprentissage se fait par stimulus positifs ou négatifs. Il y a aussi les innéistes qui pensent que l'enfant naît avec un système inné et universel pour acquérir le langage. D'après eux, le développement et les apprentissages de l'enfant se feraient selon un ordre et une temporalité prédéfinis à la naissance. Ainsi, les enseignements de l'adulte ne pourraient rien y changer. Le constructivisme, grandement développé par Piaget, marque une rupture dans ces courants de pensée puisque leurs recherches montrent que l'enfant se développerait par les expériences réalisées dans son environnement. Vygotsky et Bruner ont ensuite amené des pistes de réflexion sur un développement interactionniste ou socio-constructiviste.

Comme nous venons de le voir brièvement, l'un des auteurs incontournables ayant travaillé sur le développement de l'enfant est Piaget. Blondel (1939) et Fournier (2019) ont résumé et explicité les deux œuvres principales de Piaget sur le développement sensori-moteur et intellectuel de l'enfant. Ainsi, selon eux, le développement de l'enfant se fait par la coordination entre l'assimilation de règles sur le fonctionnement du monde et l'accommodation. L'enfant construit donc ses connaissances à travers ses actions et il développe son intelligence en faisant interagir des structures mentales de prédisposition innées, avec ses expériences dans le monde extérieur.

Blondel (1939) explique également que Piaget a mis en place des stades de l'enfance correspondant aux différentes étapes de son développement et de ses apprentissages. Toutefois, comme l'a souligné Fournier (2019), bien que ce fut une grande avancée qui a lourdement influencé l'enseignement aux enfants, les recherches actuelles remettent en

cause la vision de Piaget. Wallon et Vygotsky lui reprochent tout d'abord de ne pas tenir compte de l'environnement social et culturel de l'enfant. Ensuite, les études actuelles montrent que les enfants apprennent beaucoup plus tôt que ce que prévoyait Piaget et ils apprennent par observations, étonnement et habitude. Enfin, les neurosciences réfutent aussi l'avancée par stades successifs car le développement de l'enfant se ferait plutôt par mouvements de vagues, avec des avancées et des retours en arrière. En revanche, les recherches de neuroscience actuelles confirment que Piaget avait au moins raison sur le fait que l'enfant active des stratégies cognitives pour valider ou infirmer des hypothèses, et pour remettre en question et/ou inhiber ses fausses représentations du monde (Fournier, 2019).

Une autre auteure ayant beaucoup contribué au champ du développement de l'enfant est Montessori (1970). Celle-ci a également établi des catégories d'enfants selon leurs âges. Cependant, ces catégories ne correspondent pas à celles que nous avons établies précédemment, certainement à cause d'une certaine influence du système scolaire dans lequel elle s'inscrivait. Effectivement, elle distingue le petit enfant qui va de la naissance jusqu'à l'âge de sept ans, avec trois sous-catégories qui sont de la naissance aux deux ans, de trois à cinq ans et de six à sept ans. Nous retrouvons ici un découpage que nous pouvons bien rapprocher de l'école avec la période avant maternelle, la maternelle et l'entrée dans l'écrit. Sa seconde catégorie couvre environ la période du primaire, en allant de sept à douze ans. Enfin, elle rejoint les catégories établies par l'ANSM et par l'agence de la santé publique du Canada au moment de l'adolescence qui irait, selon elle, de douze à dix-huit ans. Elle explique ensuite que les enfants ont des besoins différents selon ces classes d'âges.

D'autres chercheurs ont également apporté leur point de vue sur cette question. Wallon (1959) explique dans son ouvrage que le développement de l'enfant est façonné par les habitudes ainsi que les outils matériels et langagiers de la société qui l'entoure. De plus, il reprend l'idée de développement par stade, comme Piaget et Montessori, mais nuance cela en disant que ces stades ne se succèdent pas parfaitement et sont parfois concomitants. Pour finir, Colletta (2002) détaille les différentes acquisitions de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à dix ans. Les âges clefs qui vont nous intéresser pour la suite sont ceux-ci : à cinq ans, l'enfant différencie un texte d'une production non organisée, et ce n'est qu'à dix ans qu'il est capable de reconnaître un schéma narratif complet avec une trame événementielle complexe. Toutefois, à partir de huit ans, l'enfant peut comprendre et produire des récits conventionnés (avec un cadrage initial, des personnages, des événements et une situation finale), ce qui correspond parfaitement aux contes comme nous le verrons plus loin.

1.3. Et pour les enfants bilingues ?

Il existe deux possibilités de bilinguisme précoce : les deux langues sont présentes dans la famille dès la naissance de l'enfant, ou, la Langue première [L1] est apprise en famille et une Langue seconde [L2] est apprise à l'école comme langue officielle du pays (Duguine et Köpke, 2021). Nous savons désormais que le bilinguisme n'est pas l'addition de plusieurs langues dans le cerveau. Il s'agit plutôt de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL], 2001 : 11). D'ailleurs, chez le bilingue précoce, ce sont les mêmes zones du cerveau qui s'activent pour les deux langues, « ce qui signifie que les deux langues sont traitées comme une seule » (Abdelilah-Bauer, 2015 : 35).

Effectivement, Kandel (2023) ainsi que Werker et Tees (1988) ont montré que les bébés commencent à entendre les intonations des langues à partir de vingt-neuf semaines de gestation. Ensuite, jusqu'à dix mois, le bébé développe énormément de neurones afin d'être capable de discriminer les sons de toutes les langues. À partir des dix mois de l'enfant, une réorganisation des neurones se produit, provoquant un phénomène d'affinage perceptif. En effet, le bébé va devenir expert des sons de sa L1, perdant ainsi sa capacité à distinguer les sons des langues étrangères. Les études ont ensuite montré que cet affinage perceptif se produit plus tardivement chez les enfants bilingues, en comparaison des enfants monolingues. D'autres différences ont été repérées entre les cerveaux bilingues et monolingues. En effet, les recherches ont observé que les enfants bilingues ont plus de matière grise au niveau de la zone responsable de l'acquisition du vocabulaire. De plus, les enfants bilingues disposent de plus de neurones dans la zone permettant la gestion des deux langues en contexte d'utilisation. Enfin, plus l'apprentissage d'une langue est précoce, plus l'enfant dispose d'un volume de neurones important dans le cortex frontal, sollicité pour les capacités d'attention et les traitements phonologiques de la langue (Kandel, 2023).

Une autre question très fréquente lorsque l'on parle de bilinguisme concerne le facteur âge. Effectivement, depuis de nombreuses années les chercheurs ont tenté de délimiter un âge limite à partir duquel l'apprentissage d'une nouvelle langue serait impossible, ou du moins pas « parfaitement ». Rappelons, en premier lieu, que les personnes bilingues ne maîtrisent que très rarement leurs deux langues « à la perfection » dans tous les contextes sociaux, on parle plutôt d'une compétence partielle (CECRL 2001 : 129). Au niveau cérébral, les chercheurs ont observé un volume plus important de neurones dans le cortex frontal pour ceux qui ont appris plus précocement une langue (Kandel, 2023). De

plus, alors que le bilingue précoce traite ses deux langues dans les mêmes zones du cerveau, pour les bilingues tardifs, c'est-à-dire après six ans, ce n'est plus le cas. L'imagerie cérébrale montre que la L2 va être traitée par des activations de zones du cerveau variées, que ce soit dans l'hémisphère droit ou gauche (Abdelilah-Bauer, 2015).

Cependant, ces différences cérébrales ne signifient pas forcément avoir de meilleures ou moins bonnes performances scolaires. Ainsi, Castellotti (2006) rappelle que les chercheurs ne sont pas d'accord sur ce facteur « âge » dans les apprentissages car si cela semble plus naturel pour des jeunes enfants, cela peut être plus rapide avec des enfants plus âgés puisqu'ils peuvent plus facilement utiliser leur mémoire déclarative. Duguine et Köpke (2021) ont expliqué que les bilingues précoces ou tardifs vont en fait tous les deux réussir à apprendre une L2 mais en mettant en œuvre différents processus d'apprentissage. En effet, les plus jeunes vont apprendre leur L2 de manière implicite, en passant par la mémoire procédurale, et ils auront besoin de grandes quantités d'*input* pendant longtemps. En revanche, les plus âgés vont apprendre leur L2 de manière explicite grâce à leur mémoire déclarative et cet *input* pourra être moindre puisqu'ils possèdent des capacités réflexives métalinguistiques. Enfin, Kandel (2023) rappelle que les enfants bilingues ne sont ni des surdoués ni des enfants déficients. Ils peuvent toutefois développer certaines compétences plus que d'autres comme des habiletés métalinguistiques et de mémorisation (Perregaux, 1993). Enfin, Cenoz (1997) a démontré que le bilinguisme pouvait être associé à une meilleure compétence en L3 et une facilité d'apprentissage. Toutefois, Kandel (2023) a expliqué que les études sur le sujet n'ont pas encore atteint de consensus.

2. Approches de l'enseignement des langues aux enfants

Wallon (1959) explique que « l'éducation a été définie comme l'influence exercée par la société des adultes sur celle des enfants » (1959 : 196). Or, Castellotti (2006) affirme que les enfants sont des acteurs sociaux à part entière et pas seulement des « mini adultes » ou des adultes en devenir. Procolli (2006) semble la rejoindre sur ce point puisqu'elle écrit que « l'enfance est une période de développement cognitif et de construction de soi » (2006: 30). À travers la partie précédente, nous avons pu remarquer que lorsque l'on parle du développement et des apprentissages des enfants, il est très souvent question de stades et d'âges. Colletta (2002) distingue deux types d'acquisitions pour l'enfant : une acquisition linguistique pour la maîtrise des outils ; une acquisition langagière pour maîtriser les usages sociaux de ces outils. Nous pouvons alors nous demander si les différents courants de pensée

ne seraient pas tous en partie vrais, mais le problème des confrontations serait dû à la non-prise en compte de ces deux types d'acquisitions. C'est pour cela que nous pouvons tout de même supposer que l'enseignement aux enfants devrait suivre un ordre particulier en fonction du stade de développement intellectuel auquel celui-ci se trouve. Cela sans pour autant s'inscrire dans un courant innéiste, et en admettant toujours que le contact avec l'environnement physique et social de l'enfant contribue à ses apprentissages. Vanthier souligne en effet qu'il « est inutile de vouloir développer en français langue étrangère des compétences langagières se référant à des notions ne correspondant pas encore au niveau conceptuel de l'enfant, le sens ne pouvant alors s'installer » (2009 : 29).

2.1. Les recommandations des chercheurs sur l'enseignement aux enfants

Plusieurs auteurs ont émis des recommandations quant aux méthodes d'enseignement destinées aux enfants. La première chose dont il faut absolument tenir compte est que l'enfant est en développement sur tous les domaines simultanément, c'est un public particulier pour lequel nous devons considérer leurs intérêts. Lorsque l'on enseigne aux enfants, il faut donc les considérer dans leur globalité, avec leur personnalité, perceptions et émotions (Vanthier, 2009). Une auteure a énormément contribué à cette thématique et il s'agit de Procolli (2006). En effet, cette chercheuse recommande d'abord d'utiliser en majorité l'oral car le contexte paraverbal et non verbal va faciliter la compréhension de l'enfant. En plus, en fonction de son âge, l'enfant ne maîtrise pas forcément l'écrit même dans sa L1. Selon elle, il est aussi bénéfique de passer par la méthode imitative qui reproduit le type d'apprentissage utilisé pour la L1. Cependant, cette méthode demande beaucoup de temps.

Procolli (2006) apporte ensuite un autre élément qui semble essentiel. Aujourd'hui, avec la large diffusion de la perspective actionnelle dans le domaine du FLE, l'utilisation de la méthode inductive est devenue fréquente. Toutefois, la chercheuse explique que l'induction ne peut pas être utilisée avec des enfants de moins de douze ans car ils n'ont pas la maturité cognitive nécessaire aux raisonnements logiques, aux classifications et aux généralisations. Cette information rejoint alors notre supposition de départ, il semble effectivement important de prendre en considération le stade de développement des enfants pour qu'ils puissent assimiler et s'approprier correctement les contenus enseignés. Procolli (2006) propose alors de passer par la manipulation à travers une tâche pour que l'enfant ne soit pas simplement observateur mais aussi producteur et qu'il s'approprie plus facilement les différentes règles de la langue. Il semble que Castellotti (2006) fasse une

recommandation similaire puisqu'elle dit qu'il faut associer le « dire » et le « faire ». Montessori (1936) rejoint également les deux autres auteures sur cette idée lorsqu'elle considère qu'il faudrait substituer l'enseignant à du matériel manipulable.

En plus de la manipulation, Proscolli (2006) est convaincue que pour apprendre, l'enfant a besoin d'une relation avec un interlocuteur. Le rôle de l'interaction semble donc essentiel et pour cela elle cite notamment la théorie de la Zone Proximale de Développement [ZPD] de Vygotsky sur laquelle l'enseignant devrait se baser pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Cette théorie considère qu'il existe une « zone proximale de développement » située entre deux autres zones nommées la « zone d'autonomie » (l'élève peut accomplir la tâche en autonomie) et la « zone de rupture » (même avec de l'aide, l'élève échoue à réaliser la tâche). Bien que Vygotsky ait abordé cette notion pour les enfants en bas âge et leurs parents, elle est très régulièrement réemployée pour l'enseignement aux enfants plus âgés. Ainsi, Proscolli (2006) explique que l'enseignant doit amener les élèves dans leur ZPD en créant des situations d'apprentissages où les élèves sont légèrement mis en difficulté. Toutefois, le défi auquel ils font face doit rester surmontable avec un peu d'étayage, qu'ils pourront trouver dans l'interaction avec l'enseignant ou les pairs. Montessori (1970) rejoint ce courant de pensée puisqu'elle considère que l'adulte et l'enseignant doivent accompagner les besoins de l'enfant à travers un étayage adapté, ce qui renvoie à la théorie de Vygotsky avec la place importante de l'étayage pour que l'enfant puisse atteindre sa ZPD.

Pour finir, Castellotti (2006) rappelle qu'il est nécessaire de faire naître la motivation d'apprendre les langues chez l'enfant, puisque cela n'est pas présent au préalable chez ce public en règle générale. « On n'apprend pas sans être motivé, voilà un consensus largement partagé ! » (Vanthier, 2009 : 23). De plus, les enfants ont un rapport particulier à l'altérité que l'on retrouve dans l'apprentissage d'une langue étrangère car, d'un côté cela les intrigue et ils veulent en découvrir plus, mais en même temps cela les effraie et ils peuvent se replier sur eux-mêmes. Il va donc falloir adopter une posture très bienveillante et s'intéresser davantage à cette question de la motivation chez les enfants. Dans les prochaines sous-parties, nous allons nous intéresser aux différents facteurs de motivation pour les enfants.

2.2. La motivation et ses différentes théories

Selon Jardou (2011 : 10), « la motivation est l'énergie qui pousse l'homme à agir et à réaliser des activités [...]. Le fait d'être motivé peut amener à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont on assume une responsabilité. ». C'est pourquoi, la

motivation est une thématique au cœur des sciences humaines et sociales, avec de nombreuses théories sur son fonctionnement et son utilité. Berdal-Masuy (2021) est d'accord avec cette définition de la motivation puisqu'elle estime que « la motivation est l'un des trois facteurs déclencheurs de l'acquisition d'une langue étrangère [...]. Elle joue un rôle déterminant dans la capacité à « performer » dans la langue en cours d'acquisition » (2021 : 297). Elle la définit également comme « ce qui explique la dynamique du comportement » (2021 : 297), ou bien comme « un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage » (2021 : 298).

L'une des principales théories sur la motivation est la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, cités par Berdal-Masuy 2021), qui distingue la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ainsi, avoir une motivation intrinsèque, c'est être motivé par quelque chose de personnel, par le plaisir ou l'intérêt, par un but qui nous est propre. En revanche, avoir une motivation extrinsèque, c'est être motivé par quelque chose d'extérieur à soi, par une récompense, par l'approbation ou bien pour éviter la punition ou la culpabilité. La motivation intrinsèque serait donc plus efficace pour l'apprentissage d'une langue car elle favoriserait des émotions positives, une persévérance dans les efforts, une meilleure mémorisation et plus de profondeur dans l'analyse des contenus.

Vianin (2006) a présenté également la motivation positive et négative. On parle de motivation positive lorsque le sujet a une attente positive envers une performance à réaliser ou une satisfaction à obtenir. On parle de motivation négative lorsque la peur domine la dynamique motivationnelle afin d'éviter un comportement désagréable ou d'échapper à un danger. Les motivations positives et négatives sont en lien direct avec le phénomène d'attribution causale. Développée par Weiner (1985, cité par Vianin, 2006), cette théorie propose d'analyser la façon dont l'élève interprète ses réussites et ses échecs. L'enfant peut alors attribuer ses résultats à autrui, on parlera alors d'hétéro-attribution, ou à lui-même, ce que l'on appelle auto-attribution. Ainsi, les enfants motivés par la motivation positive auront tendance à réaliser une auto-attribution pour leurs réussites et une hétéro-attribution pour leurs échecs en estimant que c'est dû à un manque de travail. Au contraire, les enfants motivés par la motivation négative vont s'auto-attribuer leurs échecs en estimant qu'ils ne sont pas assez doués, et ils vont procéder à une hétéro-attribution de leurs réussites en expliquant cela par le hasard. Nous pouvons donc facilement imaginer que la motivation positive sera meilleure pour favoriser l'apprentissage des enfants.

2.3. Les facteurs de la motivation des enfants pour l'apprentissage des langues

Énormément de facteurs jouent un rôle dans le degré et le type de motivation des élèves face à l'enseignement-apprentissage des langues. Il serait impossible de rendre compte de l'ensemble de ces facteurs de manière exhaustive, nous allons donc présenter les principaux. Afin de faciliter la compréhension de ceux-ci, nous allons d'abord découvrir les facteurs de la motivation qui sont internes à l'enfant, puis nous verrons les facteurs externes qui doivent être pris en considération.

2.3.1. Les facteurs internes qui affectent la motivation des enfants

Selon Proscolli (2006), apprendre, c'est observer de nouveaux éléments, les organiser et les stocker. Or, l'enfant reçoit un flux d'informations énorme, il doit donc sélectionner ce qu'il retient selon ses connaissances passées et la pertinence des nouvelles présentées. Autrement dit, pour retenir de nouvelles connaissances, l'enfant doit trouver un intérêt à celles-ci. Pour donner un intérêt à la tâche d'apprentissage qui déclenche une motivation intrinsèque, Vanthier (2009) recommande alors d'utiliser des thèmes proches du quotidien des enfants et leurs centres d'intérêt comme déclencheurs des apprentissages. Elle propose aussi de partir d'une activité qui plait afin d'impliquer l'enfant, pour ensuite y greffer des apprentissages. Oliveira (2018) pense qu'utiliser les histoires peut servir de prétexte pour travailler la langue de façon spontanée et ludique puisqu'il s'agit d'un support qui suscite l'intérêt des enfants sur le plan affectif. Proscolli (2006), quant à elle, a listé les contenus qui peuvent intéresser les enfants. Il y aurait donc les histoires narratives comme les contes, les éléments imaginaires, les jeux qui mêlent créativité et langage et les objets culturels tels que les dessins, photos, etc. Selon elle, la langue qui attire l'intérêt des enfants est celle qui leur permet de parler des situations qui leur sont familières. Les chercheurs sont donc d'accord sur la considération essentielle à apporter aux intérêts des enfants, afin que nos enseignements soient le plus en adéquation possible pour susciter une motivation intrinsèque et positive. Nous reviendrons sur les contes et les activités ludiques plus loin afin de voir quels sont réellement leurs apports pour l'apprentissage du français par les enfants.

Ensuite, Maze (2021) cite la théorie de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle. Effectivement, selon cette théorie, la motivation dans une tâche varie selon si l'individu se sent capable de réussir ou non. Ce sentiment d'efficacité peut se baser sur des expériences passées, sur des expériences vicariantes (observation d'un échec ou d'une réussite de quelqu'un à qui nous nous identifions), sur la persuasion verbale

des feedbacks des pairs, de la famille et de l'enseignant, ainsi que sur l'état physique et émotionnel de la personne au moment d'effectuer la tâche. Cela rejoint Vanthier (2009) lorsqu'elle écrit que la motivation des élèves vient de la perception de leur progression dans la langue. En effet, s'ils sentent qu'ils progressent, leur sentiment d'efficacité va augmenter et donc leur motivation à apprendre la langue cible [LC] devrait s'accroître également. Le sentiment d'auto-efficacité peut être lié à la motivation positive et négative, ainsi qu'à la théorie de l'attribution causale. Effectivement, en fonction de la cause que l'enfant attribue à ses réussites ou à ses échecs, cela peut influencer son sentiment d'efficacité personnel et donc résulter dans une motivation positive ou négative pour réaliser les tâches proposées.

Avec Bandura, nous avons introduit l'idée que l'état émotionnel et donc les émotions peuvent être un facteur interne qui affecte grandement la motivation de l'enfant. « Nous savons tous ce qu'est une émotion, et pourtant, il est très difficile de définir les émotions » (Abou Haidar, 2023 : np). Certaines sont considérées comme universelles ou secondaires mais les chercheurs n'ont pas encore atteint de consensus sur le sujet. Abou Haidar (2023) a évoqué les « émotissages » pour parler des émotions qui sont en lien avec les activités proposées pendant l'apprentissage. Effectivement, grâce aux travaux de Goleman (1997, cité par Proscolli, 2006), nous savons que « la composante affective du cerveau se révèle décisive pour l'apprentissage : elle finit par affecter l'attention et la concentration de l'apprenant, ce qui a des incidences sur son implication » et donc sur son apprentissage (2006 : 33). Castellotti (2006) approuve également cette importance des facteurs affectifs pour les apprentissages. Elle ajoute que si l'épanouissement affectif de l'enfant est essentiel pour favoriser ses apprentissages, celui-ci se construirait grâce à la satisfaction de ses besoins. Or, les besoins de l'enfant établis par Dalgalian (1991 : 93-94, cité par Proscolli, 2006) sont de s'exprimer, de comprendre, d'apprendre et de s'amuser.

2.3.2. Les facteurs externes à considérer pour motiver et engager les enfants dans leur apprentissage des langues

Selon le CECRL (2001 : 47), « l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement ». Ainsi, la créativité pourrait être un bon moyen pour dépasser des émotions et sentiments négatifs afin que les enfants soient plus motivés à apprendre les langues. La créativité permettrait de se sentir plus engagé, de ressentir moins d'inhibition et de détourner l'apprenant de ce qui bloque son apprentissage (Abou Haidar, 2023). Mais qu'est-ce que la créativité ? Il s'agit de la capacité d'invention et d'imagination (Larousse, s.d. ; Barbot & Lubart 2012, cité par

Roche 2021). Or, Roche (2021) pense que c'est l'imagination qui permet de faire naître la création et elle estime que « la création est la manifestation visible de l'imagination. Si l'imagination est la capacité de se représenter des images qui n'existent pas réellement, la créativité est la capacité d'exprimer ce que nous avons imaginé » (2021 : 4). Le but est donc de proposer des tâches faisant appel à l'imagination et à la créativité des enfants. Il semble effectivement que ce soit source d'émotions positives chez ces derniers et donc que cela motive les enfants à apprendre les langues. Cuq (2003) propose différentes possibilités tels que les jeux, l'imitation de matrices de phrases, les supports pour l'écriture de contes, etc. Roche (2021), quant à elle, pense que la littérature de jeunesse est une clef pour nourrir l'imagination des enfants, et donc leur créativité. Hidden (2013) ajoute que les canevas de composition de contes, inspirés de l'analyse structurale des contes de Propp (1970) que nous verrons prochainement, seraient des « déclencheurs d'imaginaire » (2013 : 98).

Ensuite, Viau (2009) met en avant les activités pédagogiques comme moyen sur lequel s'appuyer pour rendre les enseignements plus attractifs. Il pense donc que les activités motivantes pour l'enfant et l'adolescent sont les activités participatives qui rendent le cours plus vivant et dynamique, ainsi que les activités où les apprenants peuvent voir l'intérêt pour leurs apprentissages. Ce dernier point reprend ce dont nous avons discuté précédemment. De façon intéressante, Viau (2009) a ensuite proposé dix recommandations pour rendre une activité motivante. Pour commencer, les buts et consignes doivent être clairs, les activités doivent avoir du sens pour les élèves et doivent conduire à la réalisation d'un produit authentique. Effectivement, Proscolli (2006) pense aussi que l'authenticité d'une tâche permet à l'enfant d'en voir l'intérêt et d'aller plus loin que de la systématisation linguistique classique. De plus, les activités doivent être diversifiées mais formées un ensemble cohérent et homogène. Viau (2009) recommande également que l'activité représente un défi pour l'apprenant, ce que nous pouvons lier à la théorie de la ZPD. Il faut aussi, selon lui, que l'activité engage l'élève cognitivement et le responsabilise. L'activité serait également plus motivante pour l'élève s'il avait des opportunités de collaboration et d'interactions. Pour finir, le chercheur recommande les activités interdisciplinaires afin de faire appel à plusieurs savoirs et de se rapprocher des situations authentiques des tâches de la vie réelle.

D'autres facteurs externes sont à exploiter pour motiver et engager les élèves. Abou Haidar (2023) a évoqué le rapport ambivalent entre le jeu et l'enfance, et notamment l'importance du jeu en classe de langue. Effectivement, Emile et al. (2016) ont montré que le jeu et le mouvement rendent le cours vivant, ce qui permet de capter l'attention des

enfants. Proscolli (2006) recommande également de passer par des supports ludiques et par les jeux qui mêlent créativité et langage. Pour finir, le climat de classe est un facteur à exploiter, notamment par le travail de collaboration. Castellotti (2006) le confirme lorsqu'elle explique que les échanges avec les pairs sont sources de motivation pour les enfants. Quoi qu'il en soit, Vianin (2006 : 101) rappelle qu' « il serait naïf d'imaginer régler la question par un seul type d'intervention ». Effectivement, vu la multitude de facteurs qui entrent en jeu dans la motivation des enfants, nous pouvons aisément nous douter que certains doivent s'influencer mutuellement. D'autant qu'une classe est composée de plusieurs individus qui sont extrêmement différents. En visant donc des interventions plus larges, jouant sur plusieurs facteurs à la fois, nous avons plus de chance de toucher un plus grand nombre d'élèves. Ainsi, nous pouvons espérer amener beaucoup d'élèves à apprendre le français, et surtout à y prendre du plaisir.

3. Conclusion sur l'enseignement aux enfants

Pour conclure ce chapitre, l'enfance est une période allant jusqu'à dix-huit ans selon les définitions plus larges, et jusqu'à douze ans si nous excluons l'adolescence. Cette période se caractérise par le développement de l'individu, que ce soit sur le plan physiologique, cérébral, moral ou des connaissances. Ainsi, cela nécessite que l'enseignant prenne en considération les spécificités de ce public. Effectivement, nous avons vu que l'enseignement aux enfants ne peut pas être le même que pour des adultes, certaines méthodes ne fonctionnent pas comme la méthode inductive par exemple. Deux éléments semblent toutefois essentiels, il s'agit de l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages, et de la motivation. Cette question motivationnelle est centrale dans tout enseignement, mais d'autant plus pour enseigner les langues aux enfants puisque cela n'est pas préexistant chez eux. Ainsi, après avoir défini le concept de motivation avec ses principales théories, nous avons exploré les différents facteurs internes et externes qui entrent en jeu dans la motivation des enfants pour l'enseignement-apprentissage des langues. Ce qui semble primordial à retenir est donc l'importance que l'enfant trouve un intérêt aux tâches proposées. De plus, il faudra prêter attention au sentiment d'auto-efficacité personnel de l'enfant et à ses émotions, afin que ces deux facteurs influencent positivement ses apprentissages. Pour l'aider, l'enseignant pourra jouer sur les facteurs externes de motivation tels que, par exemple, les activités pédagogiques proposées, la dimension ludique, la créativité et l'authenticité des tâches, le climat général de la classe, et bien d'autres.

Chapitre 4. Entrer par la littérature pour enseigner les langues aux enfants

Dans ce chapitre, nous allons découvrir comment la littérature peut être source d'apprentissages pour les enfants. En effet, quelques auteurs ont déjà souligné que les œuvres littéraires pouvaient constituer des moyens pour motiver les enfants à apprendre les langues (Proscolli, 2006 ; Hidden, 2013 ; Oliveira, 2018). Nous allons donc commencer par définir la littérature en général et voir ses atouts dans l'enseignement du FLE, pour ensuite nous centrer sur la littérature de jeunesse et enfin nous nous intéresserons spécifiquement au genre du conte. Nous définirons d'abord ce genre avant de nous intéresser à sa structure particulière, pour enfin nous questionner sur ses potentiels bénéfiques dans l'enseignement du FLE auprès des enfants.

1. La littérature

1.1. Approches de la littérature dans l'enseignement du FLE

Selon le dictionnaire Larousse en ligne (s.d.), la littérature se définit comme « l'ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. Ces œuvres [sont] considérées du point de vue du pays, de l'époque, du milieu où elles s'inscrivent ». Cette définition est complétée par Cuq (2003) dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. En effet, il considère la littérature comme un corpus idéal puisqu'elle a l'avantage de véhiculer la norme et de réunir les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels. De plus, « la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. » (Cuq, 2003 : 159). Berthelot (2011) a retracé la place de la littérature dans l'histoire du FLE. Ainsi, nous découvrons que la littérature a toujours tenu une place importante dans l'enseignement, depuis la méthodologie traditionnelle. Ensuite complètement supprimée, la littérature a refait surface avec les documents authentiques de la méthodologie communicative et elle a aujourd'hui toute sa place dans les enseignements qui suivent la perspective actionnelle. Au fil du temps, nous avons pu remarquer un « glissement de l'intérêt des chercheurs du texte au lecteur » (Rouxel, 2004 : 1, cité par Berthelot, 2011 : 35). Selon Berthelot (2011), le texte littéraire peut avoir plusieurs fonctions en classe. Il peut servir à développer des compétences linguistiques, à déclencher la parole, mais aussi à apprendre des éléments culturels. Ramero (2022) confirme

que la littérature a toute sa place en classe de FLE pour développer des compétences culturelles et interculturelles. Toujours en adéquation avec Berthelot (2011), elle ajoute que la littérature permet à l'apprenant de développer son vocabulaire et d'acquérir une maîtrise plus fine des nuances de la langue. Toutefois, selon l'enseignante-chercheuse, la littérature présente également d'autres atouts importants en classe puisqu'elle permet de travailler la « musique de la langue » (Ramero, 2022 : 11), ainsi que les inférences et l'imaginaire.

Pour finir, nous savons désormais pourquoi l'utilisation de la littérature a un intérêt pour la classe de FLE. Or, il nous reste à savoir comment procéder. Berthelot (2011) nous propose pour cela quelques pistes de réflexions. Tout d'abord, elle recommande de déterminer les objectifs d'apprentissage en fonction du niveau des apprenants, en se basant notamment sur les indications du CECRL en termes de genre littéraire à maîtriser. Ensuite, elle suggère de proposer des stratégies de lecture aux apprenants afin que leur entrée dans le texte soit facilitée. Enfin, elle évoque la notion d'horizon d'attente de Jauss (1978, cité par Berthelot, 2011) puisque selon elle, il s'agit d'une étape cruciale et essentielle pour que l'apprenant puisse être en mesure de s'appropriier le texte qu'il va lire. Jauss a effectivement mis en évidence qu'en contexte réel d'utilisation de la langue, le locuteur natif dispose d'énormément d'informations grâce au contexte et cela oriente donc son attention. Autrement dit, le contexte construit notre « horizon d'attente » et nous aide à comprendre le message. Par exemple, si nous sommes dans une gare, nous nous préparons à entendre des informations sur les numéros de trains, les horaires et les quais. Nous savons que nous n'allons pas entendre une publicité automobile. Appliquée à la didactique, cette notion d'horizon d'attente met en avant l'idée qu'une étape de pré-lecture est nécessaire pour s'appropriier un texte. En effet, l'apprenant de langue est souvent privé de ces éléments contextuels. Il est important de l'inciter à rechercher des indices de ce qu'il va entendre afin qu'il soit prêt à mobiliser ses connaissances sur le type du document, sur la qualité, ainsi que sur le registre de langue et le vocabulaire qui sera employé (Berthelot, 2011).

1.2. La littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues aux enfants

La littérature représente un domaine très large, c'est pourquoi nous allons plutôt cibler la littérature de jeunesse. Ainsi, Chelebourg et Marcoin (2007 : 9) disent que « la littérature de jeunesse est en principe caractérisée par son public. ». Bien que selon les siècles, la définition et l'âge limite de l'enfance furent mouvantes, on a toujours distingué les jeunes des adultes par le degré de maturité atteint. Ces deux auteurs expliquent donc que la littérature de jeunesse vise les personnes qui n'ont pas l'âge adulte. Il est vrai que ce terme

est récent, toutefois le principe de s'adresser aux enfants existe depuis toujours. Cette littérature s'inscrit toujours dans le contexte sociopolitique de son époque en adaptant ses personnages et sa morale à la manière de considérer la jeunesse à cette époque. Enfin, Chelebourg et Marcoin (2007) ont identifié plusieurs genres dans la littérature de jeunesse, allant du roman à la Bande Dessinée [BD], en passant par les contes, les nouvelles ou la poésie. Pour eux, aujourd'hui la littérature de jeunesse recouvre des thèmes très variés, mais elle a toujours l'objectif de permettre le développement et le bien-être de ses lecteurs, autrement dit des enfants.

Comme nous venons de le voir avec les deux auteurs précédents, Anastassiadi (2006 : 123) s'accorde également pour dire que la littérature de jeunesse se décline dans tous les genres et pour toutes les tranches d'âge. Selon elle, cette littérature destinée aux enfants est constituée de textes simples certes, mais elle n'est pas forcément édulcorée et infantile. Elle souligne également, comme Chelebourg et Marcoin (2007), que les œuvres prennent en compte les réalités du monde social dans lesquelles elles se situent. Elle a aussi pu noter qu'aujourd'hui la littérature de jeunesse était moins moralisatrice, contrairement aux époques plus anciennes où celle-ci servait de modèle pour atteindre les idéaux de la société.

Bien que l'enseignement du FLE dans le monde soit beaucoup confronté au public enfant, Anastassiadi (2006) souligne que la littérature de jeunesse est très peu utilisée en classe. Pourtant, l'enseignante-chercheuse Ramero (2022), qui s'est centrée plus spécifiquement sur la littérature de jeunesse, pense que celle-ci aurait grand intérêt à être utilisée en classe de FLE. D'abord dans le but de « rapprocher le jeune apprenant de l'objet livre et de la littérature » (2022 : 2), d'autre part car la littérature de jeunesse permet à l'enfant de s'identifier plus facilement. Ceci devrait alors favoriser sa motivation et ses apprentissages puisque Proscolli (2006) et Vanthier (2009) disaient qu'il fallait des thèmes proches du quotidien et des intérêts de l'enfant pour qu'il soit motivé à apprendre. Anastassiadi (2006) a présenté quelques pistes pour exploiter la littérature de jeunesse en classe. Tout d'abord, elle pense que l'utilisation d'images peut servir aux débutants car cela va davantage guider leur lecture et cela va jouer un rôle de repère pour les rassurer. Elle explique que cette littérature de jeunesse est associée à des moments heureux dans leur langue maternelle, elle porte donc une charge affective positive qui peut être bénéfique aux apprentissages si elle est exploitée habilement. C'est pourquoi, pour Anastassiadi (2006), il est nécessaire qu'il y ait un adulte médiateur afin de choisir le bon texte, celui qui sera adapté à l'enfant.

2. Zoom sur les contes

Comme le soulignent Anastassiadi (2006) ainsi que Chelebourg et Marcoin (2007), la littérature de jeunesse se retrouve dans tous les genres littéraires. Nous allons donc nous centrer sur un genre spécifique : le conte. Après avoir défini le conte et étudié sa structure si particulière, nous verrons les raisons qui laissent penser que ce genre littéraire peut être très utile en classe de FLE.

2.1. Qu'est-ce qu'un conte et d'où vient-il ?

« Les contes sont universels : toutes les civilisations ont créé ces récits imaginaires, sources d'enseignement, de divertissement, de sagesse... » (Denisse et Lauginie, 2015 : 5). Chelebourg et Marcoin (2007) expliquent qu'à l'origine, les contes étaient transmis oralement et ils étaient destinés aux adultes. Or, aujourd'hui le conte est le genre littéraire que l'on destine principalement aux enfants. Denisse et Lauginie (2015) confirment l'oralité des contes qui se transmettaient oralement par le bouche-à-oreille. Elles ajoutent toutefois qu'aujourd'hui les contes sont entrés dans l'écrit. De plus, elles précisent que de nos jours les contes s'adressent à la fois aux adultes et aux enfants.

Carlier (1998) a tenté de distinguer le conte de la fable, de la légende et du mythe. Ce faisant, il a mis en évidence certaines caractéristiques du conte permettant de le reconnaître. Ainsi, comme nous l'avons déjà dit, le conte peut être oral. Nous pouvons ajouter à cela qu'il n'a pas de lien avec le divin et le sacré et qu'il n'y a pas forcément de morale pour clore le récit. Enfin, la caractéristique principale du conte est son éloignement avec le réel. Comme nous l'avons vu précédemment, grâce à Denisse et Lauginie (2015), les contes sont des récits imaginaires. Carlier (1998) a effectivement montré que le conte est une œuvre de fiction brève, de type narratif qui s'éloigne du réel autant sur le plan spatial, que temporel et social.

Ce sentiment d'éloignement avec notre réel provient donc de décalages spatiaux, temporels et sociaux. L'espace, d'abord, n'est jamais clairement défini. Cela laisse penser que c'est un monde très éloigné du nôtre, voire qui n'existe pas, notamment par l'utilisation régulière de la magie pour transgresser certaines contraintes spatiales. Cependant, il s'agit souvent de métaphores du monde et de la société de l'auteur, qui est donc très proche. Ensuite, quant à la temporalité, le conte se déroule généralement dans le passé, mais pas dans le passé historique que nous connaissons. Effectivement, il n'y a ni date, ni réalité historique. Les premiers mots « il était une fois » qui débutent tous les contes renvoient d'ailleurs au

commencement, au temps auquel nous n'avons plus accès. Il y a, par contre, des indicateurs de durée en nombre d'heures ou de jours par exemple. Le respect de ces durées et délais est d'ailleurs important pour le déroulement de l'intrigue. Enfin, les héros sont finalement peu décrits et on ne découvre leur complexité et leur consistance que si l'on regarde ce qu'ils deviennent au cours du récit et des péripéties (Carlier, 1998).

2.2. La structure particulière du conte

La formule d'entrée du conte est « il était une fois » (Denisse et Lauginie, 2015 : 5). Mais qu'en est-il de la suite ? Le conte se caractérise par une structure bien spécifique qu'il est bon de connaître. Plusieurs auteurs ont tenté diverses approches pour l'expliquer. Tout d'abord Souriau (1950, cité par Carlier, 1998) définit les fonctions du conte de manière binaire. Ainsi, selon lui, dans le conte le sujet convoite l'objet, il y a un lien entre un destinataire et un destinataire (qui est le héros) et il y a une personne qui apporte son aide (l'adjuvant) face à un opposant ou un agresseur. Carlier (1998) a également cité le modèle actanciel de Greimas (1966, cité par Carlier, 1998) qui fonctionne également sur des liens binaires similaires à Souriau. Tout d'abord, il y aurait bien un rapport de désir entre le sujet et l'objet. Ensuite, le destinataire et le destinataire seraient liés par une relation de communication, au moment où le héros se voit chargé de la mission notamment. Pour finir, le lien entre l'adjuvant et l'opposant serait pragmatique, favorisant ou entravant les deux relations précédentes. Toutefois, Greimas et Souriau ont omis d'aborder bien d'autres éléments constitutifs du récit du conte. Greimas dit que cela fait partir du « savoir-faire narratif » et ne s'étend pas davantage (1966, cité par Carlier, 1998).

Un autre auteur est très reconnu pour la façon dont il a étudié la structure complexe des contes : il s'agit de Propp. Propp (1970), dans son ouvrage sur la morphologie des contes, a expliqué la structure du conte ainsi que ses éléments constitutifs d'une façon extrêmement détaillée. Dans le cadre de ce mémoire, n'ayant pas pour objectif d'amener les apprenants de mon étude à devenir des experts de ce genre littéraire, il ne sera pas nécessaire de s'intéresser à tous les détails de son analyse. Nous allons donc passer en revue les éléments principaux, qui seront exploitables en classe de FLE. Voici les principales étapes du conte :

1. La situation initiale – Les contes commencent toujours par la situation initiale. Dans cette première partie du récit, le lecteur va pouvoir découvrir le cadre spatio-temporel ainsi que quelques éléments sur le héros et ses proches.
2. L'ouverture ou l'élément déclencheur – Propp (1970) parle d'une deuxième étape qu'il nomme "l'ouverture", mais que l'on peut souvent entendre sous le nom

“d’élément déclencheur”. Ainsi, à ce stade du récit, le lecteur découvre la raison qui déclenche les actions futures du héros, il s’agit d’une partie préparatoire. Propp explique que l’ouverture peut être constituée de différents éléments. Cela peut venir de l’éloignement d’un adulte de façon définitive ou temporaire, d’un défi ou d’une interdiction que reçoit le héros ou de l’apparition d’un agresseur qui trompe sa victime.

3. Les péripéties - En troisième partie du récit, le héros décide d’agir pour retrouver l’adulte, réaliser le défi ou vaincre l’agresseur. Il quitte alors sa maison et passe des épreuves. Au cours des péripéties, en cas de conte merveilleux, le héros peut aussi rencontrer un donateur et obtenir un objet magique qui va l’aider dans sa quête.
4. Le dénouement - Lors de la partie suivante, communément appelée le “dénouement”, le héros est sur le lieu de sa dernière péripétie, il y a souvent un affrontement avec un agresseur. Généralement, l’agresseur est vaincu, le méfait initial est réparé et/ou le manque initial est comblé.
5. La situation finale - Le récit se termine sur la situation finale. À ce moment, le héros rentre chez lui. Carlier (1998) ajoute aussi que le conte se clôt alors sur un retour au réel, ou bien sur une fin heureuse en cas de conte merveilleux ou de réécriture destinée aux enfants.

Propp (1970) s’est également attardé sur les personnages. Dans la plus grande majorité des contes, on retrouve deux personnages principaux : le héros et l’agresseur. Il y a aussi souvent d’autres personnages secondaires comme une ou des victimes, un donateur et/ou des personnes caractérisées comme gentilles qui vont aider le héros. Propp (1970) précise également que dans le cas du conte merveilleux, on retrouve toujours 7 personnages : le héros, le faux-héros, l’agresseur, le donateur, l’auxiliaire (qui va être un objet magique ou une personne aidante), la personne désirée et le mandataire qui est le personnage qui transmet l’information du méfait au héros. Lors de ces analyses, il a mis en évidence que chaque type de personnage a sa propre manière d’entrer en scène. Toutefois, nous n’allons pas les détailler car il s’agit d’éléments qui seront trop complexes à analyser et à mettre en œuvre avec le public de mon étude au vu du manque de temps. D’autant que selon Carlier (1998), les enfants ne distinguent pas vraiment l’histoire au sens de l’intrigue et le genre littéraire du conte. Pour finir, il est aussi important de noter que, dans les contes, les personnages ne sont pas choisis au hasard. En effet, chaque type de personnage a une représentation, ainsi Carlier (1998) donne l’exemple de l’ogre qui va toujours être perçu comme malveillant.

2.3. Pourquoi choisir d'exploiter les contes avec des enfants ?

Au XX^e siècle le conte est remis en question par Montessori qui le bannit du milieu des enfants, considérant que l'excès de violence pourrait choquer la sensibilité et traumatiser les plus petits (Courquin, 2010). Toutefois, le conte présente des avantages pour les enfants et ça ne les choque pas grâce à la dimension fictionnelle, imaginaire et divertissante (Bettelheim, 2003). Nous pouvons ajouter qu'aujourd'hui il existe plusieurs versions d'un même conte et qu'il revient à l'enseignant de choisir la version la plus appropriée en fonction de l'âge des enfants. Voyons donc plus en détails les intérêts que présente l'exploitation du conte en classe.

Tout d'abord, il faut savoir que le conte possède le fort pouvoir de permettre aux enfants de s'identifier, ce qui leur permet de trouver un intérêt et donc d'être plus motivés à apprendre. En effet, comme l'a dit Courquin (2010), les enfants se représentent le monde selon des contrastes et des liens binaires. Or c'est exactement la structure du conte décrite par Souriau et par le modèle de Greimas (1966, cité par Carlier, 1998). Bettelheim (2003) pense lui aussi que les enfants font confiance aux histoires des contes car ils considèrent le monde de la même façon. Il a d'ailleurs repris la théorie de Piaget selon laquelle l'enfant est animiste, c'est-à-dire qu'il ne distingue pas les objets animés et inanimés car pour lui les objets sont tous habités d'esprits humains. Ainsi, puisque le conte utilise la personnification, il parle aux enfants qui retrouvent une conception du monde similaire à la leur.

Ensuite, le conte va représenter un outil utile aux apprentissages scolaires de l'enfant, et plus particulièrement à son apprentissage des langues. Benetou (2006) pense que la structure stable du conte a l'avantage de faciliter l'appropriation de ce genre littéraire par les enfants. Elle ajoute que le conte va permettre un apprentissage plus plaisant et ludique, ce qui confirme que « les contes séduisent et instruisent à la fois » (Bettelheim, 2003 : 86). Ensuite, l'auteure pense que les contes peuvent être exploités de façon vraiment variée en classe puisque cela peut donner lieu à des activités d'expression orale en continu ou en interaction, à des activités classiques ou plus inventives, ainsi qu'à des activités d'écriture ou de réécriture. Cela semble tout à fait pertinent pour favoriser la motivation des enfants à apprendre une langue puisque Viau (2009) recommandait de diversifier les activités.

Benetou (2006) souligne ensuite qu'un atout du conte est la présence de l'image qui, selon elle, présente l'avantage d'apporter des informations contextuelles et de faire appel au domaine sensoriel et affectif positif de l'enfant, l'état émotionnel étant important pour l'apprentissage nous le rappelons. Cependant, cette présence de l'image dans le conte ne fait

pas l'unanimité. En effet, Bettelheim (2003) considère que les images distraient mais n'apportent rien et que cela peut même détourner l'enfant de l'histoire en l'empêchant de se faire ses propres représentations. Je pense que le choix d'exploiter les images d'un conte va dépendre du public auquel nous nous adressons. En effet, dans le cadre de cours de langues, selon le niveau des élèves, je rejoins Benetou (2006) pour dire que les images vont apporter des informations contextuelles supplémentaires très aidantes pour comprendre l'histoire.

Pour terminer, Benetou (2006) a aussi mis en évidence que les contes peuvent être un atout majeur dans la construction du relationnel au sein de la classe. En effet, elle a montré que le conte est un excellent moyen de favoriser les travaux collectifs et collaboratifs. Or, de nombreux auteurs ont souligné que la collaboration et les interactions devaient être encouragées en classe pour motiver les élèves à apprendre la langue française (Proscolli, 2006 et Viau, 2009). Il semble en effet que le conte puisse être exploité à travers une variété d'activités importante. Cela laisse donc penser qu'il sera possible de mettre en place plusieurs activités avec des groupes de tailles et niveaux divers. Ainsi, nous pouvons supposer que cela servira à déclencher de la collaboration entre les élèves, qui pourrait peut-être même perdurer suite aux activités.

3. Conclusion sur l'exploitation de la littérature pour l'enseignement du FLE aux enfants

En somme, après avoir défini la littérature et plus spécifiquement la littérature de jeunesse au vu du public de cette étude, nous avons pu constater qu'il s'agit d'une notion très large qui regroupe plusieurs genres. Ainsi, nous nous sommes centrés sur le genre du conte. Ces fictions brèves caractérisées par leur éloignement spatio-temporel avec le réel se reconnaissent par leurs rapports binaires et leur récit structuré en cinq étapes clefs (situation initiale, ouverture, série de péripéties, dénouement et situation finale). Comme nous l'avions déjà évoqué, il est bon de se rappeler que lorsque que l'on enseigne aux enfants, il faut les considérer dans leur globalité (Vanthier, 2009). C'est pourquoi le conte est intéressant. Il semble posséder de nombreux avantages, autant pour le développement que pour les apprentissages des enfants. En effet, grâce à ses rapports binaires et sa structure stable, l'enfant a confiance et s'identifie alors au héros ainsi qu'à l'histoire. En classe, le conte permet des exploitations très diverses avec des activités orales, écrites, à l'aide d'images ou non. De plus, il semble que l'utilisation du conte en classe permette de renforcer les relations et la collaboration entre les élèves.

Chapitre 5. La conception d'un environnement immersif, créatif et ludique

Selon le CECRL, l'apprentissage « doit s'organiser en unités qui tiennent compte de la progression et assurent un suivi » (2001 : 20). Mais nous pouvons alors nous demander de quelle manière concrètement organiser ces unités, en gardant toujours à l'esprit que nos enseignements doivent s'adapter à un jeune public. C'est pourquoi, après avoir défini et vu quelques façons de concevoir un scénario, nous verrons en quoi se tourner vers une conception de type immersive et ludique présente un intérêt avec les enfants. Nous pouvons pour le moment garder en tête que le CECRL (2001) a souligné l'importance de pouvoir utiliser la langue pour le rêve et le plaisir.

1. La conception d'un programme d'apprentissage en immersion

1.1. Qu'est-ce que concevoir un scénario pédagogique ?

Tout d'abord il faut savoir que, selon les auteurs, le scénario pédagogique va prendre des appellations diverses. En effet, par exemple, Laurens (2020) parle d'unité didactique, là où Cuq (2003) parle de programme d'enseignement. Ce dernier explique notamment qu'il s'agit des stratégies mises en œuvre par les enseignants pour structurer et coordonner les actions en classe. Olavo de Moura Filho et Derycke soulignent que les concepteurs « sont en permanence en train d'essayer de rendre leur tâche plus tangible, en réduisant la complexité, et tout en préservant ce qu'ils considèrent comme essentiel » (2007 : 122). Nous pouvons alors comprendre que le travail de conception est assez subjectif et dépend de son concepteur. Des enseignants différents avec un même thème ne considéreront pas nécessairement les mêmes points comme étant essentiels ou complexes. Nous reviendrons aussi sur la notion de complexité plus tard. Franchon (2018) s'est, quant à elle, centrée sur la définition du scénario pédagogique qu'elle considère d'abord comme étant une focalisation « sur le résultat du processus d'une activité d'apprentissage qui implique une planification, des décisions et des objectifs » (2018 : 78). Elle a alors mis en avant les travaux de Decamps et al. (2009, cités par Franchon, 2018) dans lesquels ils distinguent le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Ainsi, dans le scénario d'apprentissage il s'agirait de décrire les activités, leurs articulations et les ressources à disposition en vue de la production finale attendue et des apprentissages à acquérir par les étudiants. Ce scénario

va donc se présenter sous la forme d'une « succession d'étapes » (2018 : 79) et il revêt un caractère très prescriptif. Pour ce qui est du scénario d'encadrement, il s'agit alors d'explicitier les rôles et « modalités d'intervention des acteurs » (2018 : 79) dans la formation. Ici, dans les acteurs sont compris les enseignants, assistants, tuteurs et étudiants eux-mêmes. En pratique les autres auteurs et les enseignants ont tendance à ne pas distinguer ces deux types de scénario. Toutefois, lorsque l'on analyse un scénario nous pouvons bien retrouver ces différentes parties. Je pense donc que sur le terrain, les enseignants considèrent l'encadrement comme étant la seconde partie du travail de conception d'un seul et même scénario pédagogique.

Plusieurs autres auteurs ont décrit plus en détail ce qu'était un scénario pédagogique. Ils se sont plutôt centrés sur la partie du scénario d'apprentissage si on les rapproche de Decamps et al. (2009, cités par Franchon, 2018). De manière générale, ils s'accordent tous pour dire que le scénario se caractérise par la mise en place d'étapes en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage. Effectivement, le scénario est « un agencement d'étapes et de contenus [...] destinés à mettre en œuvre et gérer les progrès » de l'élève. (Porquier, 1974, cité par Cuq et Gruca, 2008a : 193). Paquette (2007) précise davantage en expliquant que le scénario permet d'organiser les activités afin d'avoir un plan du cours. Il ajoute que le scénario est un processus multi-acteur, c'est-à-dire que plusieurs acteurs doivent intervenir dont l'enseignant, les apprenants, mais aussi des facilitateurs et des personnes-ressources. Pour terminer, Qotb (2012) s'accorde pour dire que le scénario fournit une description détaillée du déroulement du cours. Elle explique que nous retrouvons un descriptif étape par étape qui indique les activités à réaliser, leur ordre, leur durée, leur situation et leur modalité de réalisation, ainsi que les outils et supports nécessaires. Elle finit par souligner que la scénarisation ou la conception est le processus mis en œuvre pour décomposer le contenu à enseigner et construire une progression sensée dans l'objectif que les apprenants acquièrent les connaissances voulues.

1.2. Quatre modèles de conception proposés par les chercheurs

Différents chercheurs ont proposé des façons de s'organiser pour établir les étapes d'un scénario pédagogique. Tout d'abord, Rosen et al. (2022) proposent de commencer par établir la liste d'aptitudes que l'on souhaite faire acquérir aux élèves. Puis il s'agit d'établir une description précise de chacune de ces aptitudes. Ensuite, l'enseignant devra choisir et expliciter la mission finale qu'il attendra des apprenants. Il devra ensuite se poser la question des besoins grammaticaux, lexicaux, phonologiques, et autres nécessaires aux apprenants

pour réaliser la mission et acquérir les aptitudes prédéfinies. Enfin, il pourra choisir les activités et les organiser en suivant la Trame Méthodique Repère [TMR] de Laurens (2020). Cette chercheuse a proposé la TMR afin de fournir un outil permettant de guider les enseignants dans l'élaboration de leurs unités didactiques. Toutefois nous ne détaillerons pas les étapes de la TMR ici puisque j'ai choisi de ne pas m'appuyer dessus pour l'élaboration des camps d'été, jugeant que cela rendrait mes séances trop classiques et pas assez ludiques.

Ensuite, nous allons étudier Paquette qui a établi quatre étapes clefs afin de concevoir un scénario pédagogique. Ainsi, selon lui il faut commencer par choisir « l'habileté ou la compétence visée (par exemple rédiger un texte synthèse) » (Paquette, 2007 : 69). Cela rejoint l'idée de Rosen et al. de définir les aptitudes à atteindre. Ensuite, il va s'agir de sélectionner les ressources, les documents et les activités utiles pour réaliser l'habileté choisie. En troisième étape l'enseignant va devoir intégrer les consignes et des outils pour réaliser les activités. Enfin, la dernière étape de Paquette consiste en l'ajout de personnes-ressources qui vont soutenir l'apprentissage des enfants.

Terminons avec le modèle de Brassard et Daele (2003). Ils ont présenté dix-sept dimensions pour concevoir un scénario pédagogique, chacune d'elles porte sur un aspect particulier mais elles sont toutes complémentaires. Le principe est que l'enseignant se pose des questions sur ses intentions d'enseignement pour ensuite se placer sur les continuums de ces dimensions. Ainsi, nous trouvons d'abord un pôle sur « les orientations pédagogiques de départ » où l'enseignant doit se demander s'il se dirige davantage vers une conception instructiviste ou constructiviste, il choisit le type de centration qu'il souhaite, puis il décide de la place accordée à l'erreur et du degré de flexibilité de son dispositif de formation. Ensuite, les chercheurs indiquent un pôle « acteurs et rôles » où l'enseignant doit décider s'il est plutôt didacticien ou facilitateur, il faut également choisir le type de motivation que l'on souhaite susciter chez les apprenants (intrinsèque ou extrinsèque), ainsi que le degré de considération des différences culturelles et individuelles. Puis, l'enseignant doit se poser des questions sur « les activités ». Il doit donc décider de s'orienter vers des tâches d'ordre académiques ou authentiques, définir la place à la créativité et à la collaboration chez les apprenants. C'est à ce moment qu'il s'interroge aussi sur le type d'évaluation des acquis à mettre en place. Pour finir, l'enseignant doit se questionner sur « les outils et les processus » à mettre en œuvre. Il doit décider du degré de contrôle laissé aux apprenant, de l'intégration ou non de dimensions métacognitives et de la façon de présenter et d'acquérir les nouvelles connaissances.

1.3. Quelle cohérence choisir pour le scénario pédagogique ?

Maintenant que nous percevons plus aisément le concept de scénario et que nous avons vu quelques modèles d'organisation, il est temps d'étudier les différentes orientations possibles. En effet, pour organiser et prévoir la progression appropriée d'un scénario, il est possible de suivre ces modèles à la lettre. Toutefois, il est également possible de choisir un type de progression puis de construire le reste par soi-même. Commençons avec Qotb (2012) qui s'est penchée sur la question et a mis en évidence le besoin de cohérence pour un scénario réussi. Ainsi, il explique qu'il est d'abord possible de suivre une progression à cohérence thématique, dans ce cas il s'agit de traiter d'un thème qui va constituer le fil conducteur entre les différentes activités. Courtillon (2003) complète en expliquant que la progression thématique n'a pas de règles à proprement parler puisque c'est considéré comme allant de soi en fonction de la thématique. Elle prévient le risque que le choix du thème ne suscite pas l'intérêt escompté auprès des apprenants.

Qotb (2012) poursuit avec la progression à cohérence communicative, il s'agit alors de prioriser la compétence de communication visée par les apprenants. Il évoque aussi la progression à cohérence méthodologique dont l'objectif principal sera la réalisation de l'objectif ou de la tâche finale. Dans ce cas, les activités seront articulées de sorte à atteindre cet objectif de manière efficace. On peut rapprocher ce type de progression de la vision du scénario de Rosen et al. (2022) qui s'appuient sur Nissen (2019, citée par Rosen et al., 2022) et de Gruca (2012) puisqu'elles définissent le scénario comme un fil rouge de la formation devant permettre à l'apprenant d'être actif dans son apprentissage en réalisant des missions, des tâches finales et intermédiaires. Ensuite, Qotb (2012) évoque la progression allant du plus simple au plus complexe, du plus facile au plus difficile. Courtillon (2003) évoquait également ce type de progression. Elle s'est d'ailleurs demandé comment évaluer la complexité d'une tâche. Elle a conclu que « la difficulté d'une forme n'est donc pas un absolu, elle est relative à la langue de départ » (2003 : 38). Effectivement, la difficulté va se mesurer en premier lieu selon la distance entre la L1 et la ZPD. Puis il faudra se demander si la difficulté est d'ordre morphologique ou sémantique pour la traiter au mieux.

Pour terminer, Majbour (2012) a étudié des manuels syriens et a mis en évidence différentes progression. Elle a donc constaté une progression thématique que nous avons déjà évoquée ci-dessus. Elle met également en avant trois autres progression centrées sur des aspects plus linguistiques. En effet, on retrouve la progression en actes de parole, la progression grammaticale et la progression phonie-graphie. L'auteure a également constaté

qu'il y avait des progressions principales et secondaires. En effet, par exemple un manuel peut choisir une progression principale selon les actes de parole et ensuite organiser ces actes de parole selon une progression du plus simple au plus complexe ou bien selon une progression spiralaire. Nous n'avons pas encore évoqué cette dernière progression, il s'agit de revoir régulièrement un point linguistique et le complexifier petit à petit.

Il était important de faire se tour d'horizon des différentes approches pour concevoir un scénario pédagogique cohérent et logique. En effet, dans la suite de ce mémoire nous analyserons l'environnement ludique et immersif mis en œuvre lors des camps d'été de l'AFV. Nous pourrons alors observer et analyser les différents types de scénarios mis en œuvre au regard des approches de ces auteurs afin d'ensuite analyser si cela permet de confirmer ou non les hypothèses de cette recherche. Maintenant, nous allons donc étudier ce que dit la recherche au sujet de l'immersion afin de compléter notre analyse des scénarios conçu sous cet angle spécifique. Nous ferons de même avec la dimension ludique dans une prochaine partie.

1.4. Le contexte d'immersion et ses apports

« Language immersion is an approach to second language instruction in which the usual curricular activities are conducted in a second language.² » (Curtain, 1986 : 2). Selon Qotb (2019), l'apprentissage en immersion se définit par son caractère intensif et par le fait de réaliser toutes les activités en LC, qu'elle soit d'ordre scolaire ou plus communautaire. En effet, comme l'ont dit Cuq et Gruca, « le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue » (2008b : 341). Ainsi, ils rejoignent Qotb puisqu'ils considèrent qu'en contexte d'immersion tout l'enseignement est donné en français ce qui confère à la langue cible un double rôle. Effectivement, la LC, le français dans notre cas, va être à la fois une matière d'enseignement et un outil d'apprentissage pour les autres enseignements. Nous pouvons lui ajouter un troisième rôle qui sera d'être un outil de communication comme le relève Qotb (2015). C'est pourquoi cet dernier souligne que la spécificité de l'immersion est la communication authentique à laquelle les apprenants sont confrontés.

² L'immersion linguistique est une approche de l'enseignement d'une seconde langue dans laquelle les activités habituelles du programme sont menées dans une seconde langue.

En 2012, Halimi et al. (cités par Qotb, 2019) exposaient quelques difficultés que l'immersion pouvait poser lors de sa mise en œuvre. En effet, ils ont remarqué que les parents pouvaient avoir des réticences à cause d'une méconnaissance des dispositifs. De plus, ils soulignent un travail plus conséquent pour les apprenants et pour les enseignants. Ils mettent aussi en avant un manque de motivation des apprenants pouvant représenter un frein. En plus de cela, Braun et Vergallo (2010) ont remarqué que les enfants qui arrivent en contexte d'immersion passent par une « période de silence » (2010 : 158). En effet, selon leurs observations, pendant les premiers mois d'apprentissage de la LC par l'enfant, celui-ci ne s'exprime presque pas, voire pas du tout, car il lui manque encore beaucoup d'outils linguistiques pour s'exprimer avec spontanéité. C'est pourquoi, la plupart du temps, les enfants sont autorisés à utiliser leur L1 au début de l'immersion. Cuq et Gruca (2008b) avaient également expliqué que les élèves pouvaient utiliser leur L1 pour communiquer entre eux et avec l'enseignant, bien que ce dernier réponde toujours en français. Braun et Vergallo (2010) insistent donc sur l'importance de confronter les enfants à des contextes variés, aussi bien oraux qu'écrits, en LC afin qu'ils acquièrent le plus rapidement possible les outils linguistiques utiles à leurs communications quotidiennes.

Toutefois, malgré ces quelques aspects plus négatifs, l'apprentissage immersif d'une langue présente de nombreux apports pour les enfants. En effet, malgré les croyances populaires, de nombreuses recherches canadiennes ont prouvé que « les programmes d'immersion ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle » (Genesee, 1984, cité par Braun et Vegallo, 2010 : 156). En effet, les élèves d'immersion obtiennent des résultats similaires aux autres dans les tests de compétence de leur L1. En revanche, pour ce qui est de la LC, leurs compétences sont bien supérieures (Curtain, 1986). L'immersion étant caractérisée par une grande exposition à la LC, et ce majoritairement en situation authentique, les élèves développent une compétence plus fonctionnelle de la langue. De plus, ce contexte d'enseignement spécifique permet aux enfants d'enrichir leur compétence linguistique dans un temps plus restreint (Qotb, 2015 ; 2019). Viau (2009) et Jardou (2011) avaient déjà dit que les élèves seraient plus motivés à apprendre une langue s'ils se trouvaient en situation authentique. C'est pourquoi, bien qu'il faille certainement faire face aux obstacles évoqués précédemment, cette concordance me pousse à croire qu'intégrer mes scénarios à un environnement d'immersion en français peut être bénéfique pour les enfants des camps d'été de l'AFV. Pour finir, Qotb (2019) met en avant les apports cognitifs de

l'immersion pour les enfants qui améliorent leurs stratégies d'apprentissage, forgent plus aisément de nouveaux concepts, qui mémorisent mieux les informations.

2. Les apports d'un environnement ludique et créatif

Nous venons de voir plusieurs approches de conception de scénarios ainsi que la spécificité de l'immersion avec ses apports et ses limites. Dans cette nouvelle partie nous allons observer comment intégrer une dimension ludique à ces scénarios. En premier lieu il va s'agir de définir ce qu'est une activité ludique et de comprendre ce qui la distingue du jeu. Ensuite nous verrons quels sont les controverses et les atouts de cette approche.

2.1. Que désigne le mot « ludique » ?

Selon Décuré (2016), les jeux relèvent plutôt d'une attitude ou d'une « disposition d'esprit ». C'est pourquoi à ses yeux « tous les jeux sont ludiques, toutes les activités ludiques ne sont pas des jeux » (Décuré, 2016 : 27). Elle distingue donc le jeu de l'activité ludique. Ainsi, le jeu est structuré par des moyens prédéfinis tels que les règles, le marquage des points, le matériel utilisé, etc. L'activité ludique, quant à elle, est « une activité où un élément fait penser qu'on s'amuse » (Décuré 2000, cité par Décuré 2016 : 27). Cet élément peut être le fait d'instaurer une compétition par exemple. Selon cette idée, un exercice d'appariement banal pour travailler le vocabulaire peut devenir une activité ludique par exemple. Il est tout de même bon de noter que la majorité des chercheurs que nous verrons ensuite ne distinguent pas le jeu de l'activité ludique et utilisent ces deux termes comme des synonymes. Genvo (2012), bien qu'il ne distingue pas le lexique du jeu et du ludique, considère toutefois que le jeu se définit comme tel grâce à l'attitude des joueurs puisque « le jeu n'apparaît qu'au moment où quelqu'un adopte une attitude de jeu » (Genvo, 2012 : 2). En effet, il donne l'exemple d'un logiciel de simulation de vol qui peut être un support d'entraînement pour un pilote mais aussi un jeu pour une personne qui l'utilise durant son temps libre. Il explique ce qu'il qualifie d'attitude ludique juste après et selon lui, l'individu va se fixer des règles de comportement et se placer dans l'environnement fictionnel du jeu, mais tout en gardant une posture pragmatique puisque le jeu se passe dans la vie réelle. L'objectif sera alors de placer les enfants dans les meilleures conditions possibles pour qu'ils adoptent cette attitude ludique lors des diverses activités des camps d'été.

Cuq (2003) définit l'activité ludique comme étant dirigée par des règles et pratiquée pour le plaisir. Cette notion de plaisir revient très souvent lorsque les auteurs définissent le

jeu et le ludique. Rousselot (2019) confirme également que le jeu entretient un lien étroit avec le plaisir. Elle ajoute également que l'activité ludique est un bon moyen de pratiquer et d'apprendre une langue étrangère. En effet, le jeu est une véritable pratique sociale et cela représente donc une situation d'apprentissage authentique dans laquelle l'apprenant va être actif. Le jeu entre complètement dans la perspective actionnelle dans la mesure où l'apprenant va devenir un véritable acteur social comme cela est recommandé par le CECRL. De plus, Navarro (2008) avance que le jeu est un moyen de susciter des interactions au cours desquelles tous les joueurs seront considérés comme égaux, qu'ils soient adultes ou enfants. Enfin, le jeu peut renvoyer à des réalités très diverses et Silva (2008) détaille les différentes dimensions associées à ce mot. Ainsi, le jeu possède à une dimension matérielle en évoquant les objets qui peuvent être créés pour le jeu (comme des cartes ou des dés par exemple) et des objets détournés en vue du jeu. Le jeu renvoie également à une structure particulière avec règles spécifiques. Le jeu caractérise aussi un contexte socio-culturel spécifique selon l'état physique et affectif dans lequel se placent les joueurs. Enfin, comme l'ont déjà mentionné Décuré (2016) et Genvo (2012), le jeu se rapporte à une attitude, enthousiaste en général, qui va se situer en équilibre entre la distance (car « ce n'est qu'un jeu ») et l'implication par volonté de gagner.

Pour finir, Caré et Debyser (1978) montrent que la parole tient une place importante dans le jeu. En effet, nous utilisons la parole pour donner les règles et expliquer le déroulement, mais aussi pour commenter le jeu, essayer d'influencer ou de conseiller un joueur. La parole peut aussi être l'élément central du jeu choisi. Mais c'est pourquoi le jeu présente un intérêt pour pratiquer la langue comme nous le verrons ensuite. Nous avons donc pu voir avec cette première partie que les notions de jeu et de ludique renvoient à des dimensions très diverses en termes de contexte, d'attitude, d'objet et de structures. Dans tous les cas, il y a toujours une dimension de plaisir qui entre en compte et les auteurs sont plutôt d'accord pour dire qu'il s'agit d'un excellent moyen pour l'apprenant d'apprendre une langue de façon active.

2.2. Les atouts du contexte ludique en classe de langue

Intégrer une dimension ludique en classe peut représenter un défi pour les enseignants. En effet, il est vrai qu'il est « rare qu'un jeu convienne parfaitement à tous les publics et à tous les objectifs » (Silva, 2008 : 37) et l'enseignant doit souvent apporter des adaptations. Au-delà de ça, le jeu peut représenter un décalage par rapport à l'enseignement plus traditionnel auquel les apprenants sont habitués et cela peut donc les déstabiliser. Il est

également possible de rapidement dérapier vers la L1 et de ne plus utiliser la LC. Silva (2008) propose alors la solution de fixer une nouvelle règle de non-utilisation de la L1 avec une perte de point au besoin.

Toutefois, Silva (2008) montre que le jeu présente de nombreux avantages pour la classe de langue. Tout d'abord, il présente des bénéfices sur les plans moteurs, cognitifs et affectifs. Nous avons déjà montré l'importance de prendre en considération ses facteurs pour enseigner aux enfants et il est certains que ces dimensions vont influencer sur l'apprentissage du français par les enfants. Toutefois, nous ne détaillerons pas davantage l'impact du jeu sur ces trois dimensions afin de ne pas trop nous éloigner du sujet de cette étude. Un autre bénéfice important de l'environnement ludique, qui nous intéresse davantage ici, est la possibilité de pratiquer la LC (Thue Vold, 2016). En effet, Rousselot (2019), Silva (2008) et Décuré (2016) ont mis en évidence que les personnes jouent en L1 dans leur quotidien, le jeu représente donc une situation réelle d'utilisation de la langue. Autrement dit, il s'agit d'une situation d'apprentissage authentique avec une utilisation fonctionnelle de la LC, ce qui motive beaucoup les élèves à apprendre le français selon Viau (2009). Cuq (2003) ajoute l'idée que le jeu, utilisé en contexte de classe, représente un déclencheur de la communication pour les apprenants. Cela leur permet, selon lui, d'utiliser « l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, 2003 : 160), et ce en passant par la collaboration entre pairs, également bénéfique pour la motivation selon Viau (2009). Le jeu et l'activité ludique, grâce au plaisir qu'ils procurent, permettent en outre aux apprenants d'oublier qu'ils sont en train d'apprendre, générant alors des apprentissages plus implicites (Silva, 2008). D'ailleurs, Décuré (2016) souligne que le jeu permet à l'élève de passer par un apprentissage procédural au lieu d'un apprentissage déclaratif. Ceci serait davantage bénéfique pour les enfants qui garderaient l'information plus longtemps en mémoire. Rousselot (2019) a aussi remarqué qu'une nouvelle règle est mieux retenue si elle est employée en contexte ludique. De plus, le contexte du jeu permet à l'enfant d'aller plus loin qu'une simple répétition des structures apprises. L'enfant doit être créatif afin d'être capable de s'exprimer dans des situations non prévues.

Les jeux permettent de nombreux types d'activités, ce qui est très positif puisque cela est recommandé par Viau (2009). En effet, grâce aux jeux et aux activités ludiques, il est possible de travailler la langue, mais également l'interculturel et la compétence de médiation. Cela va aussi servir à développer leurs stratégies d'apprentissage et leur autonomie. (Rousselot, 2019). Pour Rousselot, le jeu a cet avantage pour les apprenants de

pouvoir se tromper sans subir aucune conséquence. Ils apprennent donc à oser se lancer dans leurs pratiques de la langue. Le jeu pourra même valoriser l'enfant dans ses actions (Navarro, 2008 ; Silva, 2008 ; Thue Vold, 2016). Thue Vold (2016) présente le cas d'une jeune enseignante ayant testé l'utilisation du jeu en classe, voici son témoignage : « même l'élève le plus faible en français s'est exprimé oralement et il était très content de ne pas avoir perdu au jeu. Il est sorti de la classe avec un sentiment de maîtrise. » (2016 : 45-46). Nous voyons bien toute l'importance que le jeu peut revêtir auprès des enfants en impactant leur état émotionnel, leur permettant d'oser prendre la parole et ainsi de réaliser leurs compétences et d'apprécier apprendre par la suite. Nous pouvons donc aisément comprendre que Navarro (2008) et Silva (2008) soulignent l'atout de l'activité ludique sur la motivation des élèves, d'autant plus, nous le rappelons, que cela suscite le plaisir. Enfin, le jeu a un atout indéniable sur la dynamique de groupe et les relations au sein de la classe. Pour Navarro (2008), les activités ludiques permettent aux joueurs d'apprendre à se connaître et de développer des relations plus profondes. Cela favorise donc une bonne dynamique de groupe (Silva, 2008).

2.3. L'intérêt de l'écriture créative pour les enfants en classe de FLE

Nous avons déjà défini la créativité et expliqué ce qu'elle a de bénéfique pour enseigner le FLE aux enfants (Larousse, s.d. ; CECRL, 2001 ; Cuq, 2003 ; Hidden, 2013 ; Roche, 2022 ; Abou Haidar, 2023). Cuq (2003) et Hidden (2013) ont d'ailleurs mis en évidence que les jeux et les supports d'écriture de contes peuvent être de bonnes activités pour l'apprentissage d'une nouvelle langue par les enfants. C'est pourquoi nous pensons que l'écriture de contes inventés par les enfants pourrait être bénéfique, d'autant que le CECRL (2001) s'attarde sur l'importance de l'utilisation ludique, esthétique et poétique de la langue. Dans le CECRL (2001) la production écrite occupe une place très importante et toute une partie est spécifiquement consacrée à la promotion de l'écriture créative, type de production écrite à part entière et à travailler avec les apprenants de FLE. L'écriture créative tient ses origines dans les activités ludiques et créatives des petits papiers et de l'écriture sur contraintes. Ces deux exercices sont eux-mêmes inspirés des idéologies surréalistes (Hidden, 2013). Berthelot (2011) explique qu'en situation d'écriture créative, le scripteur devient alors à la fois récepteur et producteur de langage. Selon elle, il faut considérer l'écriture créative comme l'aboutissement de la lecture d'un texte littéraire. En effet, selon Vigner (2012), un apprenant ne peut pas, en utilisant uniquement sa réflexion personnelle, découvrir toutes les formes et méthodes d'écriture nécessaires pour réussir un projet d'écriture de manière complète. Il doit donc d'abord s'imprégner des différents genres littéraires (Hidden, 2013).

De plus, Beacco (2007) et Hidden (2013) soulignent que la compétence rédactionnelle demande beaucoup de temps pour se développer. En outre, il est nécessaire d'avoir un petit niveau dans la LC pour être capable de transférer nos capacités rédactionnelles de notre langue maternelle. Hidden (2013) déclare donc que mettre en place un travail créatif implique que l'enseignant place les apprenants dans les meilleures conditions possibles et Berthelot (2011) ajoute qu'il ne faut pas hésiter à passer par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement [TICE], le jeu et les travaux de groupe.

Hidden (2013) souligne que, comme toute autre activité langagière, la production écrite a besoin d'être guidée. Elle conseille donc de passer par des activités d'observation et de pratiquer la production sur modèle mise au point par Beacco (2007). Ce dernier explique que la production sur modèle comprend en premier lieu une phase d'exposition, ou autrement dit une phase de lecture. Puis, il s'en suit une phase d'entraînement permettant enfin de reproduire et de s'approprier les techniques d'écriture en LC. De plus, dans le but d'intéresser les élèves et qu'ils développent au mieux leur compétence rédactionnelle, Hidden (2013) recommande d'exposer les enfants à des textes authentiques, or les contes sont bien des textes authentiques. Berthelot (2011) ajoute qu'il faut favoriser l'écriture collaborative qui rend le travail plus convivial. Ainsi, cela permet d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages et cela dédramatise le travail d'écriture attendu. Pour finir, la chercheuse signale qu'il faut accepter la traduction, l'alternance codique et la création de mots car cela fait partie du processus d'apprentissage d'écriture en langue étrangère. Or, les camps d'été étant prévus pour être menés dans un contexte d'immersion, les élèves débutants vont certainement passer par une période de silence selon Braun et Vergallo (2010). C'est pourquoi je considère également qu'il sera préférable d'accepter l'utilisation de la L1 des apprenants et de laisser la place à la collaboration. Ainsi, j'espère en effet qu'ils aborderont les exercices d'écriture avec plus de confiance comme le souligne Berthelot (2011).

La créativité permet de faire écrire les enfants pour le plaisir, cela va les motiver davantage et ils pourront ainsi prendre conscience de leurs compétences et de leur potentiel de progression (Hidden, 2013). Or, nous avons vu qu'il est très important que les enfants remarquent leurs progrès pour qu'ils s'investissent en classe (Vanthier, 2009). Berthelot (2011) et Bara et al. (2011) sont également d'accord pour dire qu'il faut se centrer sur le plaisir de l'écriture afin de motiver les apprenant et de sortir du format classique d'en

enseignement de langue. La stratégie du modèle qui est recommandée par de nombreux auteurs va permettre aux apprenants, selon Beacco (2007), de travailler la compréhension de textes divers et de se saisir des caractéristiques communes au genre choisi. Ensuite, ils seront donc capables de produire des textes selon les mêmes caractéristiques structurelles et linguistiques propres au genre étudié. Cette maîtrise des modèles est une étape indispensable de l'apprentissage pour que les élèves puissent espérer les dépasser ultérieurement. Bara et al. (2011) ajoutent que l'imitation du modèle permet de faciliter l'entrée dans l'écriture puisque cela sécurise l'enfant et lui permet de faire des erreurs au cours de son processus d'appropriation. En dernier lieu, il est important de mettre en évidence que l'écriture créative permet à l'enfant de manipuler les formes linguistiques dans un contexte discursif authentique (Beacco, 2007). Si l'enseignant en a l'occasion, Bara et al. (2011) recommandent donc vivement de faire sortir les productions de la classe afin de les rendre réellement fonctionnelles et authentiques, et ainsi, de favoriser la motivation et l'investissement des enfants. Toutefois, selon moi, il faut veiller à ne pas intimider les enfants avec ce travail qui peuvent ne pas se sentir prêts à recevoir un regard extérieur sur leurs compétences encore en construction.

3. Conclusion sur les approches de conception d'environnements immersifs, ludiques et créatifs

En résumé, nous avons commencé par voir qu'un scénario pédagogique est essentiel à mettre en place lors de la préparation d'une classe. En effet, il permet à l'enseignant d'organiser et de planifier ses actions. Il va donc définir des objectifs et détailler étape par étape les différentes décisions qu'il aura prises. Ainsi, le scénario pédagogique va exposer les activités à réaliser dans un ordre précis, les consignes, les rôles de chacun et le matériel nécessaire. Quatre chercheurs ont exposé des modèles plus détaillés, avec notamment des questions à se poser en amont sur l'orientation de nos choix pédagogiques et sur les aptitudes à faire atteindre aux élèves. Enfin, nous avons vu les différentes cohérences que l'on peut donner à notre progression (thématique, communicative, méthodologique, linguistique, spiralaire ou du simple au complexe) avec le choix de cohérences principale et secondaires.

Nous avons également passé en revue la conception d'un enseignement immersif. Il s'agit de préparer un environnement où les enfants seront confrontés à la LC de trois façons différentes : en tant que matière à apprendre, en tant qu'outil pour les autres apprentissages et en tant qu'outil de communication quotidien. Les atouts de cette immersion sont

nombreux au niveau langagier. Effectivement cela contribue à une meilleure maîtrise de la LC grâce à une plus grande exposition et au contexte authentique qui permet une acquisition naturelle et par la mémoire procédurale. Nous avons ensuite pu analyser toutes les dimensions qui définissent une activité ludique. Ainsi, nous avons pu constater que n'importe quelle activité peut devenir ludique. Le jeu étant une pratique authentique suscitant le plaisir, la combinaison de ces deux aspects devrait motiver les enfants et avoir un impact très positif sur leur développement moteur, affectif, cognitif et langagier.

Pour finir, nous nous sommes penchés sur l'écriture créative puisque le CECRL (2001) recommande l'utilisation ludique, esthétique et poétique de la langue. En effet, la production écrite est importante pour l'apprentissage d'une langue. Ainsi, fondée sur l'imitation d'œuvres littéraires qui parlent aux enfants ainsi que sur le plaisir et l'aspect ludique de l'invention, l'écriture créative ne devrait présenter que des bénéfices pour l'apprentissage du français par les élèves. D'autant que cela favorise une manipulation authentique de la langue. Nous pouvons donc nous demander si la combinaison de l'immersion, du ludique et de l'écriture créative, permet d'apporter les éléments positifs imaginés à notre conception. En effet, tous ces éléments séparés semblent motiver l'enfant tout en favorisant son apprentissage du français. Toutefois, il va être intéressant d'observer si, ensemble, leurs bénéfices se trouvent décuplés ou bien s'ils vont au contraire représenter des freins les uns pour les autres.

Je vais donc essayer de répondre à ces questions lors de la prochaine partie de ce mémoire. Pour ce faire, nous analyserons l'environnement immersif et ludique, basé sur l'écriture créative de contes, que j'ai mis en place durant mon stage à l'Alliance Française de Vancouver.

Partie 3

-

Conception et analyse des camps d'été

Chapitre 6. La conception des camps d'été

Pour rappel, dans ce mémoire nous nous interrogeons sur la manière d'exploiter les contes en vue de la création d'un environnement d'enseignement/apprentissage immersif et ludique du français, auprès des enfants de l'AFV lors des camps d'été. Dans ce chapitre, nous allons analyser les différentes étapes de conception du dispositif que j'ai mis en place. Ainsi, nous commencerons par faire le point sur les objectifs et enjeux poursuivis quant aux choix des thématiques, des progressions et de l'organisation des supports. Ensuite, nous étudierons la mise en place du dispositif sur le terrain. Nous verrons alors quelles adaptations ont été nécessaires par rapport aux objectifs qui avaient été préalablement définis.

1. Les enjeux et objectifs poursuivis

1.1. Le choix des thématiques

La première étape de ce travail de conception a été le choix des thématiques. J'ai eu à disposition 4 semaines pour choisir quatre à huit thématiques, afin que les services administratifs puissent faire leur travail de communication. L'AFV m'a demandé de trouver des thèmes « accrocheurs » qui attireraient les enfants et leurs parents dans le but d'avoir suffisamment d'inscriptions. Dans cet objectif, quatre thèmes m'ont été imposés car, après les avoir testés les années précédentes, ils avaient prouvé leur caractère attractif pour les familles. Les thèmes imposés étaient donc : pirates, Pokémon, agents secrets et Harry Potter. J'ai ensuite fait le choix d'ajouter deux thématiques supplémentaires afin de pouvoir user de ma créativité, de ne pas devoir trop refaire les mêmes thèmes au risque de m'ennuyer et, car après avoir discuté avec mes collègues sur la charge de travail, je n'aurais pas eu le temps nécessaire d'en préparer davantage.

Pour choisir les autres thèmes, j'ai donc au préalable défini des objectifs à suivre pour avoir un cadre structurant. Le premier objectif était de mettre les enfants en contexte d'immersion afin qu'ils soient en contact avec la langue au maximum. Le français devait donc prendre un triple rôle : langue à apprendre, langue de communication et langue servant les autres apprentissages (ils ont, par exemple, appris des choses sur les agents secrets, le français était alors un outil d'apprentissage). Cela impliquait donc une communication totale en français. Quant aux apprentissages, l'idée de l'immersion était de leur donner beaucoup d'*input* et de les habituer à la musique de la langue. Toutefois, il était évident qu'une semaine

est insuffisante pour développer des compétences très avancées. Comme l'ont montré Braun et Vergallo (2010), il y a une période de silence au début de l'immersion où les enfants ne sont pas encore capables de s'exprimer dans la LC. Le contexte d'immersion avait donc plutôt l'objectif de développer leurs compétences de compréhension et leur lexique.

Le deuxième objectif important pour ces camps d'été était la dimension ludique. Comme cela a déjà été évoqué, les enfants doivent avoir envie de venir après trois heures d'enseignement intensif le matin. Les thématiques devaient donc permettre d'intégrer une dimension ludique aux activités classiques, ainsi que des jeux. En plus de ces deux objectifs qui étaient des attentes de l'Alliance Française, je m'étais fixé le but de créer des progressions cohérentes. En effet, comme nous l'avons vu avec Proscolli (2006), Viau (2009), Vanthier (2009) et Oliveira (2016), les enfants sont beaucoup plus investis en classe s'ils voient le sens et trouvent un intérêt aux enseignements. De plus, une progression cohérente me semblait bénéfique pour créer un environnement dans lequel les enfants pouvaient entrer et oublier qu'ils étaient en train d'apprendre. Ainsi, cela devait permettre de faciliter l'acceptation de l'immersion et cela devait être un facteur ludique et motivant. Enfin, suivant les thématiques, j'ai tenté de répondre à des objectifs plus linguistiques en travaillant du vocabulaire, de la phonétique ou quelques structures syntaxiques simples.

Pour terminer, en ce qui concerne ma méthode de recherche des thématiques, j'ai commencé par lister tous les thèmes possibles en fonction des idées des anciennes stagiaires, d'inspirations sur Internet et de mes propres réflexions. J'ai donc noté quatre thèmes supplémentaires à ceux déjà imposés : les jeux olympiques [JO], la conquête spatiale, les animaux et « protégeons notre planète ». Suite à cela, j'ai listé toutes les activités réalisables sur chacun des thèmes et j'ai tenté d'estimer le temps nécessaire à chacune d'elle. Cette étape était essentielle afin de m'assurer d'avoir un nombre d'activités correct pour tenir une semaine avec les enfants, afin de voir quelles thématiques permettraient des progressions logiques, et afin de voir également lesquelles répondraient le mieux aux contraintes ludiques et matérielles. J'ai finalement gardé les thématiques des jeux olympiques et de la conquête spatiale car elles correspondaient davantage aux enjeux que nous avons évoqués ci-dessus.

Étant donné qu'il y avait huit semaines de camps d'été et que j'avais six thèmes, il fallait en répéter deux. J'ai donc choisi de répéter les JO car deux semaines avaient un jour férié et n'étaient donc composées que de quatre jours. Or, c'était une thématique pour laquelle j'avais moins d'idées d'activités. Ensuite, mon responsable m'a demandé de répéter

le thème des Pokémon qui lui semblait être le plus attractif. Finalement, voici le programme qui a été établi pour l'été :

<u>Dates</u>	<u>Thème</u>	
July 4 to 7, 2023	 Olympic Games !	Choose this camp!
July 10 to 14, 2023	 Pirates !	Choose this camp!
July 17 to 21, 2023	 Space conquest !	Choose this camp!
July 24 to 28, 2023	 Pokemon !	Choose this camp!
July 31 to August 4, 2023	 Secret agents and detectives !	Choose this camp!
August 8 to 11, 2023	 Olympic Games !	Choose this camp!
August 14 to 18, 2023	 Pokemon !	Choose this camp!
August 21 to 25, 2023	 Harry Potter !	Choose this camp!

Tableau 2. Thématiques prévues pour les huit semaines des camps d'été 2023 de l'AFV

Lors de la mise en œuvre des camps d'été, les thématiques ont dû être quelque peu modifiées. En effet, lors des deux premières semaines, une seule apprenante était inscrite. La plupart des activités sur les jeux olympiques étant à réaliser en équipes, il était impossible de les mettre en place. J'ai donc commencé par les pirates et demandé à l'enfant quel autre thème l'intéressait pour la deuxième semaine. Elle a choisi les Pokémon donc j'ai répété une troisième fois cette thématique bien que ça n'ait pas été prévu au départ, ce qui m'a par ailleurs permis d'apporter certaines corrections, mais nous y reviendrons plus loin. Les autres semaines n'ont pas connu de changement quant aux thématiques prévues.

1.2. Le choix de la progression

Les types de progression ont été choisis en fonction de chacun des thèmes et, comme Majbour (2012) l'avait souligné, les scénarios sont souvent construits autour de plusieurs types de progression avec des principales et des secondaires. Nous allons donc analyser les progressions adoptées pour chaque semaine. Pour finir, nous verrons la progression choisie pour le déroulement de chaque journée pour chacune des thématiques.

1.2.1. La progression à cohérence thématique

La majorité des thèmes ont suivi une progression à cohérence thématique, dans le sens donné par Qotb (2012). Le plus représentatif est le thème d'Harry Potter car il semblait dissonant que les enfants choisissent leur maison à la fin de la semaine par exemple. En effet, le choix s'est fait selon la logique comme le pointait Courtillon (2003). Ici, la progression thématique s'est donc imposée à ce thème. Nous avons commencé par lire le début de l'histoire pour que tous les enfants comprennent le contexte, puis ils ont choisi leur maison,

fabriqué leurs fournitures et choisi leur baguette chez Ollivenders. Ensuite, ils ont découvert les informations principales sur l'école de Poudlard. Enfin, au cours des autres jours ils ont fait des activités et des jeux en lien avec les différents cours dispensés dans cette école. Pour cette thématique j'ai aussi choisi une centration sur le support de l'histoire écrite d'Harry Potter, adaptée pour un niveau A2 afin de simplifier l'adaptation aux niveaux débutants.

Sur les cinq thèmes restants, trois ont également été construits selon une progression à cohérence thématique. En effet, pour le thème des JO, nous avons débuté la semaine avec une lettre leur annonçant qu'ils étaient sélectionnés pour participer aux jeux. Il fallait donc commencer par savoir de quoi il s'agit. Ensuite ils ont réalisé des équipes et nous avons fait une cérémonie d'ouverture. La semaine a été rythmée par des épreuves sportives, de logique, de construction et autres. Nous avons terminé par une cérémonie de clôture. La semaine sur la conquête spatiale s'est déroulée en suivant une progression thématique de façon similaire. Il semblait en effet logique de commencer par leur faire découvrir ce qu'est un astronaute pour ensuite voir leur équipement et découvrir ce qui compose l'univers qu'ils explorent. De même, le thème sur les agents secrets suivait une progression thématique et les élèves ont d'abord appris en quoi consiste ce métier, quel est l'équipement nécessaire, avant de découvrir et de s'entraîner aux différentes compétences nécessaires à un bon agent secret.

1.2.2. La progression à cohérence méthodologique

Deux thématiques ont été construites selon une progression à cohérence méthodologique. Pour rappel, une progression méthodologique consiste à organiser les activités dans le but d'atteindre efficacement la réalisation de la tâche finale (Qotb, 2012). Ainsi, l'exemple parfait est le thème sur les Pokémon. En effet, l'objectif final de ce thème était l'écriture d'une histoire reprenant les caractéristiques du conte et mettant en scène des Pokémon qu'ils auraient conçus. Nous avons donc commencé par apprendre le nom français des quelques Pokémon les plus connus afin de pouvoir ensuite apprendre et comprendre leurs types, leurs attaques et leurs évolutions. Ainsi, ils ont pu inventer leurs propres Pokémon en vue de les intégrer dans leur histoire.

Ensuite, le thème sur les agents secrets avait une cohérence thématique comme nous l'avons vu précédemment, mais celle-ci était secondaire. En fait, ce thème a principalement été conçu autour d'une progression à cohérence méthodologique. En effet, l'objectif était d'amener les enfants à résoudre des enquêtes complètes. Ils ont donc d'abord travaillé leur logique et leur capacité d'observation. Puis, ils ont appris à analyser des empreintes. Enfin,

le dernier jour, les élèves ont résolu des enquêtes plus importantes. Pour ces deux thèmes, c'est l'objectif final qui a guidé le choix des activités et leur ordre, ainsi, les scénarios avaient des fils rouges qui ont conduit les apprenants à être acteurs de leur apprentissage et à atteindre la réalisation de la tâche finale. Cela correspond tout à fait à la définition que faisaient Qotb (2012), Gruca (2012) et Rosen et al. (2022) de ce type de progression.

1.2.3. La progression à cohérence lexicale

Majbour (2012) avait mis en évidence la possibilité de trouver des progressions à cohérence linguistique dans les manuels. Bien qu'elle ait surtout relevé des cohérences grammaticales ou phonétiques, elle avait précisé que d'autres étaient envisageables puisque la didactique des langues est une discipline mouvante. J'ai donc choisi une cohérence lexicale qui se lie plus facilement avec une progression principale ou secondaire de type thématique. Le thème des pirates a donc une progression principale construite sur la base d'une cohérence lexicale et spiralaire. En effet, nous avons commencé par voir du vocabulaire général sur les pirates. Puis, tout en revenant sur le vocabulaire déjà vu, nous voyions chaque jour une nouvelle catégorie de lexique : l'équipement du pirate, le bateau, la mer et les perroquets. Quant au thème des JO, en plus de suivre une progression principale à cohérence thématique, il présente une progression secondaire à cohérence lexicale. Effectivement, après avoir appris le vocabulaire des différents sports, chaque jour les élèves apprenaient le vocabulaire des objets utiles à ces sports. Ensuite, ils les réutilisaient au cours des épreuves. La thématique sur la conquête spatiale avait également une progression secondaire lexicale. En effet, pour chaque sous-thème que nous avons déjà évoqué (le métier d'astronaute, l'équipement, le système solaire, les étoiles, les constellations et les extraterrestres), l'objectif était d'amener les enfants à apprendre le vocabulaire français associé. Enfin, la thématique d'Harry Potter était construite de la même façon puisque les élèves apprenaient le vocabulaire associé à chaque sous-thème (le physique d'Harry, les fournitures, les lieux de Poudlard, etc.).

1.2.4. La progression d'une journée-type

Nous avons vu précédemment que chaque thématique a un type de progression principale et secondaire pour le déroulement de la semaine. Toutefois, cela n'est pas suffisant, il faut également une cohérence de progression à un niveau plus micro pour le déroulement de chaque jour. Pour cela, j'ai essayé dès que c'était possible, d'alterner entre

des jeux calmes, en mouvement, des activités sur le cahier ou de construction manuelle, des lectures, des écoutes, de l'écriture, etc. Pour le thème des JO, j'ai aussi tenté d'alterner entre l'intérieur et l'extérieur. De plus, je voulais commencer par des activités calmes pour les remettre en immersion tranquillement après la pause repas. J'essayais également de finir sur ce type d'activités pour qu'ils soient apaisés au moment de retrouver leurs parents.

Seule la thématique des Pokémon a vu ses journées s'organiser de façon quelque peu différente. En effet, le système de progression principal suivait une cohérence méthodologique comme nous l'avons déjà montré. J'ai ensuite mis au point un deuxième système de progression principale et annexe. Il s'agissait en fait d'avoir des activités dites « principales » qui constituaient le fil rouge vers la réalisation de la tâche finale. Nous commençons donc toujours ces activités en même temps. Il y avait, dans le même temps, des activités dites « annexes » qui se constituaient de petits jeux calmes que les élèves plus rapides pouvaient faire pour s'occuper en attendant que les autres soient aussi disponibles pour continuer les activités principales. Enfin, cette thématique avait un troisième et dernier système de progression, basé sur l'alternance d'activités plus ou moins calmes de la même manière que toutes les autres thématiques, comme nous l'avons détaillé précédemment.

1.3. La conception des supports

C'est lors de la conception des supports que j'ai mis au point les scénarios pédagogiques précis de chaque thématique. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment avec les définitions de Paquette (2007), Cuq et Gruca (2008a), Qotb (2012) et Franchon (2018), j'ai mis en œuvre des processus de planification pour prendre des décisions sur les activités à réaliser en vue d'atteindre les différents objectifs. J'ai donc conçu des livrets qui présentaient les activités étape par étape, avec leurs modalités de déroulement et le rôle de chacun. Ainsi, ces livrets étaient à la fois un plan du cours pour moi-même en tant qu'enseignante. Mais ils étaient également un support de référence pour les élèves qui pouvaient voir et anticiper toutes les activités de la semaine, ainsi que revenir sur d'anciennes activités ou sur le vocabulaire.

Avant de mettre en forme ces livrets, et donc la description détaillée du cours, j'ai commencé par me poser des questions sur les dimensions du modèle de Brassard et Daele (2003). J'ai donc d'abord questionné l'orientation de mes choix pédagogiques et je suis partie sur un enseignement tourné vers le constructivisme puisqu'il est bénéfique que les enfants soient acteurs de leurs apprentissages comme le recommandent le CECRL (2001),

Gruca (2012) et Rosen et al. (2022). Cela a donc guidé mes choix vers des activités où ils découvraient un métier par eux-mêmes par le biais de l'analyse d'un document audio par exemple. Bien évidemment, j'ai toujours considéré que l'erreur avait sa place dans les classes de langue et j'invitais souvent les enfants à émettre des hypothèses pour les vérifier par la suite. Ensuite, je me suis interrogée sur les acteurs et leurs rôles et j'ai alors d'abord souhaité susciter la motivation intrinsèque des élèves, ce qui selon moi était en bonne voie en intégrant cette dimension ludique. Puis, j'ai tenté de prendre en compte les différences culturelles et individuelles en laissant la place à la collaboration pour la réalisation des activités. J'ai poursuivi mes questionnements avec le pôle des activités. J'ai essayé de me tourner au maximum vers des activités authentiques. Ainsi, j'ai beaucoup exploité les jeux qui constituent de véritables pratiques sociales authentiques (Silva, 2008 ; Décuré, 2016 ; Rousselot, 2019) et j'ai toujours choisi de véritables histoires ou extraits de dessins animés francophones. J'ai aussi souhaité laisser la place à la créativité des élèves. Enfin, j'ai laissé la place à l'influence des élèves sur les progressions et les supports, nous y reviendrons.

Une fois que j'avais choisi les orientations que je souhaitais donner à mes scénarios, j'ai ajouté quelques objectifs supplémentaires pour les supports. Effectivement, j'avais donc l'objectif de les rendre attrayants pour que les enfants se les approprient. Pour ce faire, j'ai essayé de jouer sur la page de couverture et sur les images. Mon second objectif était que le livret facilite la création de leur horizon d'attente. En effet, en passant par les images et le vocabulaire notamment, j'espérais qu'ils puissent anticiper les activités et donc mieux les comprendre malgré leur faible niveau. Suite à cela, j'étais fin prête pour la conception des livrets supports. Pour organiser concrètement l'ordre des activités, j'ai fait le choix de suivre les quatre étapes de Paquette (2007) et j'ai donc commencé par choisir mes objectifs, comme je l'ai déjà évoqué. Puis, j'ai sélectionné toutes les ressources, documents et activités utiles que j'ai agencés de façon logique selon la cohérence de progression que j'avais prédéfinie. Ensuite, j'ai rédigé les différentes consignes et préparé le matériel nécessaire. Enfin, j'ai recherché des supports et des personnes-ressources pour soutenir les enfants dans leurs activités et leurs apprentissages. Pour la personne-ressource, il y avait moi-même ainsi qu'une bénévole qui parlait couramment anglais et mandarin, ce qui était un plus pour la communication avec les enfants. Les versions finales des livrets sont disponibles en [annexe](#).

2. Confrontation au contexte réel et adaptations

Tout enseignant sait qu'il y a une différence entre la conception de son scénario et sa mise en œuvre. En effet, lors de la mise en œuvre nous sommes confrontés aux comportements et aux difficultés des élèves auxquels il faut s'adapter. Lors de la mise en œuvre des scénarios en classe, il a donc été nécessaire que j'effectue des modifications de natures variées. En effet, il a parfois fallu que je supprime une activité ou que j'en ajoute une nouvelle. Il a également été question de modifier des consignes pour supprimer une partie ou ajouter une dimension plus ludique. Enfin, dans la majorité des cas, il s'agissait de changer l'ordre des activités. Ainsi, ces diverses modifications dans les activités ont nécessairement conduit à modifier les progressions mises en place. Nous allons donc voir les raisons principales qui ont suscité ces adaptations.

2.1. Adapter le scénario par manque de temps

Le premier facteur me poussant à adapter les scénarios était le manque de temps. Effectivement, cela m'a amenée à faire des choix et j'ai souvent été contrainte de supprimer des activités. Je sélectionnais donc celles à retirer en fonction de la difficulté de réalisation et du caractère plus ou moins attractif pour les enfants. En effet, le but était d'éviter de surcharger la semaine avec des activités qui n'allaient pas les motiver et donc ne pas susciter d'apprentissage selon Castelloti (2006). Il est vrai que nous avons vu l'importance pour l'enfant de trouver un intérêt à la tâche et de percevoir sa progression, afin que son sentiment d'auto-efficacité augmente et, par la même occasion, sa motivation et son investissement à apprendre les langues (Proscolli, 2006 ; Vanthier, 2009 ; Maze, 2021). C'est dans cette optique que, lors de la semaine des JO par exemple, j'ai enlevé une activité sur la découverte des sportifs célèbres car ce genre d'apprentissage n'est pas le plus intéressant pour la plupart des enfants de leur âge. Pendant la semaine des pirates j'ai aussi enlevé le jeu des 7 différences car il n'était pas essentiel au déroulement de la progression thématique et permettait de gagner un peu de temps.

Le manque de temps nous empêchait aussi parfois de faire toutes les activités prévues dans le temps imparti, il fallait prévoir de les finir le lendemain et donc il était nécessaire de revoir le déroulement de la progression du jour suivant. Par exemple, lors de la semaine sur la conquête spatiale, nous avons commencé une activité où il s'agissait de reproduire un système solaire miniature dans une boîte à chaussure. Or, l'enfant était tellement investie et minutieuse que nous n'avons pas eu le temps de terminer le mercredi comme prévu. Nous

avons donc dû y revenir le lendemain et modifier quelque peu le scénario qui était prévu. Pour réadapter les jours suivants j'ai utilisé deux stratégies. D'abord, il m'est arrivé de supprimer des activités. Par exemple, lors de la semaine sur les agents secrets nous n'avons pas eu le temps de terminer l'exploitation de la lecture au cours du deuxième jour comme prévu. Le lendemain j'ai donc choisi de supprimer les questions 4 et 6 qui s'apparentaient trop à des exercices classiques, j'ai uniquement gardé l'exercice de remise en ordre via des images car les images donnent un caractère plus léger à l'exercice et cela permettait de faire un simple rappel rapide de l'histoire. J'ai aussi choisi de supprimer des constructions afin de rattraper le temps perdu. Ensuite, la deuxième stratégie que j'ai adoptée a été de réduire le temps accordé aux jeux. En effet, en général les enfants faisaient plusieurs parties du même jeu. Or, quand nous manquions de temps, nous ne faisons qu'une seule partie de chaque jeu.

Pour finir, dû à un manque de temps et à un manque d'anticipation de l'hétérogénéité des élèves en termes de niveaux et de rapidité d'exécution des tâches, j'ai parfois modifié les progressions à l'image de la thématique des Pokémon. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, la thématique des Pokémon a été construite avec des activités principales et annexes, et c'était la seule. Or, les thématiques d'Harry Potter et des agents secrets se sont vues adaptées de la sorte en cours de mise en œuvre. Effectivement, pour résoudre le problème d'hétérogénéité dans la rapidité d'exécution des tâches, certaines activités ont été transformées en annexes. Le choix s'est alors tourné vers les activités faisables en autonomie mais non essentielles au déroulement général de la progression. Par exemple, lors de la semaine sur les agents secrets, les coloriages, exercices de décodage et jeux de différences sont devenus annexes. Par conséquent, tous les apprenants ne les ont pas faites, mais cela n'a pas empêché d'aller au bout de la semaine en gardant du sens.

2.2. Adapter le scénario selon les besoins des enfants

J'ai aussi parfois modifié les progressions selon les besoins des enfants à chaque instant du cours. En effet, il est d'autant plus important de varier les activités et les modalités avec des enfants, puisque ces derniers ont une capacité de concentration limitée. Il est donc important que l'enseignant perçoive s'ils ont besoin de se défouler ou de revenir au calme. Il faut également ressentir si l'activité est attractive pour eux ou s'ils décrochent car c'est ennuyant ou trop complexe. Il m'est alors souvent arrivé de modifier l'ordre des activités, notamment lors de la semaine sur les JO. Au final, le livret était comme un référentiel de plusieurs activités possibles et je passais de l'une à l'autre en fonction des besoins de calme ou de dynamisme du groupe, je n'ai donc pas du tout suivi l'ordre prévu initialement. J'ai

toutefois veillé à suivre la progression jusqu'à la cérémonie d'ouverture et nous avons fini avec la cérémonie de clôture pour garder du sens selon la cohérence thématique définie.

Il m'est également arrivé de modifier les consignes pour rendre l'activité plus attractive que prévu. Par exemple, lors de la séance sur les pirates nous avons transformé un coloriage classique en compétition de vitesse. Il y a aussi l'exemple d'un coloriage qui a finalement été fait à la peinture lors de la semaine sur la conquête spatiale afin d'intéresser davantage l'enfant. Le thème qui a eu le plus de changements opérés dans le but de varier les activités et de s'adapter aux besoins des élèves a été le thème des Pokémon. En effet, ce livret était principalement constitué d'activités calmes, écrites ou de construction. Or, parfois les enfants avaient besoin de bouger et de se défouler. Après quelques recherches Internet, j'ai donc parfois ajouté des « Just Dance Pokémon » ou des karaokés sur le « Pokérap ». J'ai aussi plusieurs fois supprimé des activités de révision du vocabulaire car nous en avions déjà fait beaucoup et que je commençais à perdre le groupe.

Certaines activités ont aussi été ajoutées aux progressions ou même répétées simplement car les élèves le demandaient. En effet, j'ai précédemment exposé mon choix de laisser une place à l'influence des élèves sur l'élaboration des progressions et des supports, sur la base du modèle de Daele et Brassard (2003). De plus, je souhaite susciter la motivation intrinsèque des enfants et je pense que prendre en compte leurs demandes permet de favoriser leur engagement dans les tâches. Il est donc souvent arrivé que nous refassions des jeux de memory sur le vocabulaire car ils aimaient beaucoup ce jeu et je n'avais aucun intérêt à refuser puisqu'ils travaillent bien la langue de cette façon. Lors de la semaine sur les JO, ils demandaient parfois des jeux en extérieur et cela influençait donc le choix du jeu suivant car s'ils le demandaient c'est qu'ils avaient besoin de se dépenser. Je devais donc répondre à ce besoin pour qu'ils puissent se reconcentrer sur les activités suivantes.

2.3. Adapter le scénario en raison de manques d'anticipation

Pour finir, la majorité des changements apportés aux progressions prédéfinies étaient dus à des éléments que je n'avais pas anticipés lors de ma préparation. Nous allons les passer en revue. Tout d'abord, lors des premières semaines je n'avais pas anticipé les problèmes d'inscriptions. J'avais donc prévu des activités de collaboration, or les quatre premières semaines je n'avais qu'un seul enfant. J'ai donc dû supprimer certaines activités, comme le zip zap qui devait servir de brise-glace ou le jeu de rôle pendant la semaine pirate par exemple. Je me suis aussi adaptée à ce manque d'inscrits en modifiant certaines consignes.

Par exemple, lors de la semaine conquête spatiale, j'ai modifié le brise-glace en une simple consigne de présentation de soi-même à l'oral, cela lui a permis en plus de réemployer ce qu'elle avait appris en cours intensif le matin même.

Ensuite, pour certaines activités je n'avais pas anticipé correctement le matériel et l'espace ou les étapes de fabrication nécessaire. Pourtant, il s'agit d'une étape de conception à part entière mise en avant par Qotb (2012) ainsi que par Paquette (2007). J'ai donc bien pris conscience de l'importance de cette étape au moment de mettre en œuvre les différentes activités en classe. Par exemple, lors de la semaine sur les JO, j'ai dû supprimer le jeu de la balle au prisonnier car l'extérieur n'était pas assez sécurisé, d'autant plus qu'il s'agissait d'un groupe au comportement compliqué à gérer. Il y a également eu plusieurs activités qui nécessitaient une réalisation en deux parties. Or, je n'avais pas prévu de revenir dessus lors de l'élaboration du scénario. Cela a notamment été le cas avec des activités de peinture où je n'avais pas pris en compte le temps de séchage et les secondes couches parfois nécessaires. Cela nous a donc contraints à revenir dessus plus tard dans le scénario, bien que ça n'ait pas été prévu au départ.

Enfin, j'ai parfois mal anticipé la difficulté d'une tâche ou le niveau réel des apprenants. En effet, il faut rappeler que lors de la préparation je ne connaissais pas encore les élèves que j'allais avoir et les niveaux pouvaient aller de A1 à C2. Toutefois, il est important d'essayer de se rapprocher au maximum de la ZPD de chacun des élèves pour favoriser un apprentissage efficace comme le disait Proscolli (2006) en évoquant la théorie de Vygotsky. Pour s'approcher de cette zone, il est donc recommandé de s'appuyer sur l'étayage de l'enseignant ou des pairs. J'ai donc conçu les livrets en variant un peu le niveau des activités pour parfois compter sur la collaboration entre pairs de niveaux plus ou moins avancés. Or, certaines semaines il n'y avait que des élèves de niveau A1 et des tâches devenaient alors trop complexes. Pour résoudre ce problème, il m'est arrivé d'intégrer des étapes intermédiaires au moment de la réalisation de l'activité, afin d'aider les élèves. Par exemple, lors de la semaine conquête spatiale, une activité consistait en l'invention d'une nouvelle phrase pour retenir l'ordre des planètes. Je comptais donc sur la collaboration et l'entraide de plusieurs élèves de niveaux différents. Or, cette semaine il n'y avait qu'une seule élève de niveau A1. J'ai donc modifié le déroulement prévu et j'ai proposé trois choix de mots pour chaque lettre.

Il m'est aussi arrivé de simplement supprimer les activités trop complexes. Par exemple, lors de la semaine sur les agents secrets j'ai supprimé un mot croisé et quelques

enquêtes car c'était trop difficile pour le niveau des enfants et que le seul enfant ayant un niveau supérieur cette semaine-là avait un comportement particulièrement difficile et n'était pas tourné vers la collaboration. De plus, il s'agissait d'une semaine particulièrement chargée où nous manquions déjà de temps, c'est pourquoi j'ai simplement fait le choix de supprimer ces activités. Pour finir, pendant la semaine Harry Potter j'ai encore une fois été confrontée à un problème de niveau. En effet, j'avais choisi d'exploiter beaucoup de textes qui avaient été adaptés pour des A2, en pensant que ça ferait un juste milieu entre des enfants de niveaux avancés et débutants. Cependant, tous les apprenants étaient de niveau A1 débutants complets alors il était vraiment complexe de simplifier l'exploitation à ce point sans compter sur de la collaboration. De plus, les textes étaient trop longs, surtout qu'ils ne comprenaient pas beaucoup malgré les gestes. J'ai donc finalement choisi de résumer les textes avec mes propres mots pour qu'ils retiennent juste les informations principales et que le lexique soit plus simple.

3. Conclusion sur la conception des camps d'été

Pour revenir sur ce chapitre, nous avons commencé par voir les choix de thématiques que j'avais effectués selon les divers objectifs et enjeux imposés par l'AFV ou par mes propres volontés. Suite à cela, j'ai poursuivi en choisissant la cohérence de progression de chacun des thèmes. Ainsi, les thématiques sur Harry Potter, les jeux olympiques et la conquête spatiale suivaient des progressions principales à cohérence thématique et des progressions secondaires à cohérence lexicale. La thématique des pirates suivait une progression à cohérence lexicale et deux thèmes ont été construits sur la base d'une progression à cohérence méthodologique : les Pokémon et les agents secrets. Ensuite, pour faciliter la conception des scénarios de chaque journée, j'ai défini une progression d'alternance d'activités aux modalités diverses. La thématique des Pokémon suivait, quant à elle, une progression spécifique puisque chaque jour il y avait des activités définies comme principales et annexes. J'ai finalement conçu les différents supports et le choix s'est porté sur la conception de livrets. Ils avaient ainsi l'avantage de me servir de scénario tout en étant un outil de référence pour les enfants. Ainsi, après avoir questionné les orientations que je souhaitais donner aux scénarios sur la base du modèle de Brassard et Daele (2003), j'ai décidé du double objectif des images que je souhaitais intégrer aux livrets. En effet, les images devaient rendre les livrets attrayants tout en développant l'horizon d'attente des enfants. Pour finir, j'ai donc suivi les étapes de Paquette (2007) pour élaborer les livrets.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons constaté que sur le terrain, il a été nécessaire de s'adapter. Cela s'est fait pour plusieurs raisons allant du manque de temps, à la nécessité de varier les activités pour la gestion du groupe, en passant la prise en compte de leurs demandes et par la correction des éléments que j'avais mal anticipés. Pour toutes ces raisons, les scénarios des différentes thématiques se sont vus plus ou moins modifiés lors de leur mise en œuvre. En effet, j'ai été contrainte de rapidement prendre des décisions sur l'ajout ou la suppression d'activités, ou encore sur le changement de l'ordre établi ou des consignes définies. Toutefois, malgré ces changements, de manière générale j'ai réussi à garder les logiques thématiques, méthodologiques ou lexicales des cohérences de progression que j'avais choisies au départ. Comme nous l'avions vu avec Olavo de Moura Filho et Derycke (2007), il s'agit de faire des choix selon ce qui nous semble essentiel, or cela est assez subjectif et un autre enseignant aurait sûrement fait des choix d'adaptation différents dans une situation similaire.

Pour rappel, notre problématique est la suivante : Dans quelle mesure l'exploitation des contes permet la création d'un environnement d'enseignement/apprentissage du français immersif et ludique pour les enfants de l'Alliance Française de Vancouver ? Nous venons de voir les différents choix ingénieriques et pédagogiques qui ont été effectués en vue de créer un dispositif d'apprentissage ludique et immersif en français. Maintenant, afin de répondre totalement à notre problématique, nous allons analyser ce que les contes ont apporté à la mise en œuvre du dispositif. Nous allons effectivement observer quels rôles ils ont joué dans la mise en place des progressions définies.

Chapitre 7. Apports du dispositif mis en place grâce aux contes

Lors de la conception des scénarios et des livrets, nous suivions des objectifs spécifiques que nous avons précédemment évoqués. Nous avons donc choisi d'intégrer des contes aux scénarios afin de répondre à certains de ces objectifs. Dans ce nouveau chapitre il va alors s'agir d'étudier de quelle manière nous avons exploité les contes et ce qu'ils ont apporté au dispositif des camps d'été, en vue de répondre à notre problématique.

1. Mise en œuvre des activités sur les contes au cours du dispositif

Comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique, exploiter les contes peut avoir de nombreux bénéfices pour les élèves, que ce soit sur le plan cognitif, moteur ou affectif. De plus, les contes constituent des œuvres authentiques qui permettent de travailler la langue. Toutefois, j'ai très vite rencontré des difficultés à leur exploitation. En effet, les contes anciens classiques, que nous connaissons tous et toutes, utilisent très souvent des temps complexes tel que le passé simple par exemple. Les structures syntaxiques peuvent également être anciennes et complexes pour des apprenants débutants. De plus, j'avais la contrainte matérielle de trouver les récits dans la bibliothèque de l'AFV ou en libre accès sur Internet. C'est pourquoi, j'ai choisi de m'éloigner un peu du genre très spécifique des contes en m'ouvrant davantage aux autres genres de la littérature de jeunesse. Je me suis souvent tournée vers des romans d'aventure courts et des albums de jeunesse. Toutefois, j'ai tenu à choisir des histoires qui respectaient les étapes du conte avec une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et une situation finale. En effet, c'est une structure simple et stable qui permet de donner un cadre aux enfants et nous avons vu avec Colletta (2002) que même les jeunes enfants comprennent ce genre de récits.

Le choix des histoires et de leurs exploitations s'est fait de diverses manières afin de pouvoir tester plusieurs approches. Ainsi, en premier lieu j'ai testé l'exploitation de la lecture de contes uniquement mais de façon répétée. Effectivement, la première semaine, avec les pirates, j'ai testé l'utilisation d'une petite histoire courte chaque jour avec quelques questions de compréhension globale et détaillée ensuite. Dans un deuxième temps, j'ai travaillé l'exploitation d'un seul récit mais de façon plus approfondie. En effet, le thème de la conquête spatiale était un thème pour lequel il était complexe de trouver des histoires proches du genre du conte. La plupart des livres que nous avons à disposition sur ce thème étaient factuels ou bien parlaient des extraterrestres. J'ai donc fait le choix de n'en exploiter qu'un

seul, toutefois, à l'oral je me suis attardée à conscientiser les étapes clefs et le lexique. Puis suite à la lecture, j'ai tenté un prolongement écrit en passant d'abord par le dessin comme déclencheur. Nous verrons ci-après que cette tentative n'a pas été aussi réussie qu'espéré.

Ensuite, le troisième essai s'est déroulé lors de la semaine sur les agents secrets, j'ai choisi d'exploiter l'histoire à travers une lecture et de l'écriture. Toutefois, cette fois-ci j'ai tenté d'ajouter des exercices écrits supplémentaires pour leur faire conscientiser les différentes étapes du conte et étoffer leur lexique avant le passage à l'écriture. Puisqu'il s'agissait de la première semaine où j'avais un véritable groupe, j'ai choisi de les faire travailler en binôme. L'objectif des binômes était de favoriser la collaboration, tout en faisant en sorte qu'aucun élève ne se repose sur le travail des autres. La thématique des Pokémon a été traitée quelque peu différemment pour des raisons matérielles. En effet, nous n'avions pas de livre contenant les histoires de Pokémon à l'Alliance. J'ai donc choisi, au départ, de ne pas intégrer de conte à cette thématique. Finalement, après avoir testé l'exploitation combinant lecture et écriture pendant la semaine des agents secrets et voyant l'appropriation faite par les apprenants, j'ai souhaité tester une quatrième approche en ne proposant que l'écriture d'une histoire. Il est vrai que cela ne correspond pas totalement aux méthodologies actuelles qui recommandent un temps d'observation pour s'approprier les structures et ensuite les réemployer. Toutefois, la majorité des enfants ont déjà lu des contes dans leur L1 et ils ont donc quand même connaissance de quelques codes sur ce genre littéraire.

Pour la thématique d'Harry Potter, il n'existe pas de conte reprenant les personnages et cela semblait invraisemblable de ne pas exploiter des extraits du roman. En revanche, afin de correspondre à l'âge et au niveau des enfants, j'ai sélectionné la version simplifiée du roman disponible sur le site « la p'tite école du FLE »³ qui est adaptée au public de Français Langue de Scolarisation [FLSco] de niveau A2 en primaire. Toutefois, ce type de roman est assez éloigné des caractéristiques du conte et je craignais que cela les induise en erreur si nous passions directement à l'écriture comme cela a été fait avec les Pokémon. C'est pourquoi j'ai décidé de reprendre le schéma mis en œuvre lors des agents secrets, en passant par la lecture d'un roman d'aventure court sur une sorcière, restant ainsi un thème proche. Toutefois avant le passage à l'écriture, nous avons conscientisé les étapes à l'oral car, comme nous l'aborderons plus loin, les exercices écrits n'ont pas eu le succès souhaité lors de la semaine sur les agents secrets. Pour finir, la thématique sur les JO ne contenait pas de conte

³ Site de « la p'tite école du FLE » : <https://laptitecoledufle.com/harry-potter-fle-flsco>

pour des raisons matérielles. En effet, pour ce thème il était déjà complexe de trouver des ouvrages sur la thématique et avec la structure recherchée. En plus de cela, il fallait commander ces ouvrages et la date de commande prévue par l'AFV était trop tardive.

2. L'intérêt et l'implication des apprenants face aux contes

2.1. Le cas de la lecture

Commençons par analyser les réactions des apprenants face à la lecture. Tout d'abord, comme je l'ai déjà précisé, j'ai testé différentes approches, la première étant la lecture répétée au cours de la semaine. J'ai alors remarqué une évolution au fil des jours. En effet, le premier jour, l'élève était très attentive et enthousiaste en écoutant l'histoire, elle souriait beaucoup et faisait de réels efforts de compréhension. Je l'ai remarqué par ses gestes qui montraient sa réflexion et par ses tentatives de traduction de ce qu'elle comprenait dans l'attente d'une confirmation. À la fin de la première histoire elle m'a dit avoir aimé l'histoire avec enthousiasme. Lors de la deuxième histoire, elle est tout de suite allée s'installer, ce qui m'a laissé croire à une envie et une attente de ce moment. Finalement, elle était moins attentive, ne souriait pas, remettait les choix du héros en cause et comptait les pages restantes, j'ai donc compris qu'elle n'appréciait pas cette lecture. Toutefois, au moment de la dernière péripétie elle a retrouvé de l'intérêt et a manifesté être impressionnée par un « waw » et des sourires. Il s'est produit la même chose les deux jours suivants puisqu'elle disait « encore » en apprenant qu'on allait lire un livre et elle a même montré du désespoir en soulignant le nombre de pages, trop important selon son point de vue, du dernier récit. Toutefois, ces deux fois également, un élément de l'histoire a su l'impressionner et lui plaire. Elle a donc écouté la fin avec intérêt et enthousiasme, manifestés par un regard très attentif, des rires et sourires. Suite à cette première semaine j'ai donc tiré de premières conclusions. Tout d'abord, comme le disait Viau (2009), il est important de diversifier les activités pour continuer à intéresser et motiver l'enfant. Dans ce cas, il semble qu'une lassitude s'est installée à cause de la répétition trop grande et régulière du même type d'activité. Toutefois, les récits d'aventures semblaient toujours finir par captiver l'enfant et lui faire oublier son ennui de départ. Lors des activités qui suivaient, l'élève était souvent calme et investie. Les contes ont donc l'air d'être bénéfiques pour favoriser la motivation et l'investissement en classe.

Dans un deuxième temps, lors de la semaine sur la conquête spatiale, en se basant sur la première semaine, nous aurions pu penser que l'analyse d'un seul conte serait bien accueillie puisqu'il n'y aurait pas cette sensation de répétition lassante pour un enfant. De

plus, l'histoire parlait d'extraterrestres et il semblait qu'il s'agissait d'un thème attrayant pour les enfants. Or, la réaction de l'enfant a été toute autre. En effet, bien qu'à la fin de la lecture elle ait souri quelque peu à l'apparition de certains personnages, tout le long de la lecture elle avait une expression très neutre et ne montrait aucun plaisir à cette lecture. Toutefois elle ne laissait pas non plus paraître de mécontentement ou d'ennui. J'ai d'abord pensé à de la timidité. Cependant, au moment de l'exploitation j'ai compris qu'elle n'avait pas apprécié cette activité car je lui ai proposé de dessiner sa planète et ses habitants comme dans le livre. Elle a alors fait le minimum pour répondre à la consigne, tout en se tenant la tête et sans sourire. Je lui ai fait des propositions et posé des questions pour l'inciter à développer le paysage de sa planète, les vêtements des habitants, etc. À ce moment, elle a clairement refusé mes propositions et a dit de ne pas vouloir en dessiner davantage. Ne voulant pas insister si sa planète lui convenait ainsi, je lui ai alors proposé d'écrire une petite histoire pour raconter la vie des habitants de cette planète. Elle a alors exprimé ne pas avoir envie de réaliser cette tâche. J'ai donc choisi de ne pas insister. En effet, au départ j'avais imaginé ce prolongement uniquement si elle était enthousiaste car je considérais que cette tâche d'écriture, réalisée seule, n'apportait pas les bénéfices souhaités par la collaboration et serait complexe. Ayant pris du recul, il est possible que cette lecture sur les extraterrestres n'ait pas permis à l'élève de s'y identifier et n'ait donc pas déclenché d'intérêt particulier.

J'ai retenté d'exploiter une seule lecture en tant qu'élément déclencheur d'une écriture, avec un groupe de plusieurs élèves cette fois-ci. Ainsi, lors de la semaine sur les agents secrets, nous avons lu une histoire policière, avec des étapes similaires au conte évidemment. Cette fois-ci, les réactions ont été assez disparates. En effet, sur six enfants, deux ont tout de suite manifesté de l'enthousiasme face à la lecture et sont venus s'installer rapidement. Les autres étaient plutôt neutres face à cette activité et un élève a manifesté son mécontentement. Toutefois, voyant tous ses camarades prendre place en cercle, il en a fait de même. Lors de la lecture ils se sont finalement tous montrés intéressés, ils faisaient des onomatopées de surprise, de joie, etc. en fonction des péripéties. Ils montraient aussi des images en faisant des commentaires et ils essayaient de traduire pour s'assurer de leur compréhension à chaque page. Il y avait toutefois le même apprenant qui disait ne pas être intéressé par l'histoire, il s'agitait et disait ne pas vouloir écouter car c'était *boring*⁴. Malgré cela, j'ai remarqué à la fin qu'il s'était tu et qu'il essayait de voir les images discrètement. Il

⁴ ennuyant

a même parfois corrigé les traductions de ses camarades. L'exploitation, qui devait leur permettre de conscientiser les étapes du conte à l'écrit, a remporté un succès moins important que la lecture. Ils voulaient changer d'activité, soupiraient et demandaient à faire un jeu. J'ai donc écourté les questions et j'ai gardé la remise en ordre du texte via des images pour le lendemain. L'objectif était de leur remémorer l'histoire de la veille et de lancer l'écriture ensuite. Le lendemain, ils étaient très contents de manipuler les images, ils souriaient et comparaient leur travail entre eux. Nous verrons si cela a aidé la mise à l'écriture dans une prochaine partie. À ce stade, nous pouvons voir que l'effet de groupe joue un rôle important dans l'acceptation d'une activité et l'engagement que les élèves mettent à la réalisation de la tâche. Nous pouvons aussi remarquer qu'en général ils n'ont pas trop apprécié les exploitations trop « classiques » avec des questions ouvertes et des Questions à Choix Multiples [QCM]. Ils ont préféré la manipulation d'images.

Pour finir, nous allons analyser l'exploitation d'un récit qui s'éloigne du genre du conte avec la lecture d'Harry Potter. Au début ils étaient très motivés et attendaient l'histoire avec impatience car ils connaissaient tous un peu Harry Potter et adoraient le personnage. Au commencement du récit ils essayaient de s'investir et de comprendre l'histoire, toutefois ils ont très vite perdu le fil. J'ai alors vu deux types de réactions se dessiner. Tout d'abord, un groupe de trois élèves qui ne connaissaient pas vraiment l'histoire fronçait les sourcils, signe de leur incompréhension, ils soupiraient et disaient qu'ils ne comprenaient pas. De l'autre côté, deux enfants avaient déjà lu les livres en anglais et connaissaient l'histoire par cœur. Elles montraient donc des signes d'ennui ou en soupirant ou en levant les yeux au ciel quand les autres ne comprenaient pas. À la fin, quand je m'arrêtais à certains points pour leur demander de faire des hypothèses sur la suite, les deux filles racontaient très vite en anglais ce qui allait se passer. Cette lecture n'a donc pas eu les effets attendus malgré le thème qui était porteur d'espoir. Au final cela n'a pas vraiment été source d'enthousiasme ou de ludique. Toutefois, contre toute attente, l'exploitation s'est mieux déroulée, cela portait sur des éléments simples du texte et ils étaient tous contents de donner les réponses. Les questions comportaient beaucoup d'images, nous pouvons donc supposer que c'était plus attrayant pour eux. Nous avons effectivement déjà remarqué précédemment que l'activité avec la manipulation d'images avait suscité davantage d'investissement et d'enthousiasme chez les élèves. De plus, sur les pirates et la conquête spatiale nous n'avions pas relevé d'attitude négative face aux questions de lecture. Or, celles-ci jouaient beaucoup avec les images. Cela confirmerait ce que disait Benetou (2006) lorsqu'elle expliquait que l'atout du

conte était les images qui éveillent des affects positifs chez l'enfant. Il est donc intéressant de voir que, bien que les contes ne soient pas aussi captivants que prévu pour les enfants, il ne faut pas perdre l'espoir de les intéresser grâce à l'exploitation qui est faite. Pour ce qui est de la lecture de la petite histoire de sorcière s'approchant d'un conte par ses étapes, au début les enfants semblaient être lassés de ce type d'activité, nous avons retrouvé les mêmes comportements de lassitude que lors des pirates. Toutefois, pendant la lecture ils se sont tous montrés intéressés comme cela a pu se passer pour les pirates ou les agents secrets.

2.2. Le cas de l'écriture

Maintenant, nous allons analyser les réactions des élèves face à l'écriture d'histoires se basant sur les étapes du conte. Le premier travail d'écriture créative a été réalisé lors de la première semaine où il y avait plusieurs inscrits, sur le thème des agents secrets. J'ai lancé l'activité d'écriture juste après le rappel de la lecture de la veille grâce à la remise en ordre d'images, activité qu'ils avaient appréciée. Deux filles étaient ravies d'apprendre que la prochaine activité consistait en la rédaction d'une histoire. Elles l'ont manifesté par des « yes⁵ » en se regardant avec le sourire, ce qui a entraîné les autres à être contents également. J'ai aussi annoncé qu'ils pouvaient écrire dans la langue de leur choix et certains enfants qui parlaient plusieurs langues étaient très heureux de cette possibilité. Toutefois, cela n'a jamais pu aboutir car, bien que beaucoup d'élèves parlent des langues asiatiques, aucun ne savait comment écrire dans ces langues. Nous avons donc formé des binômes selon leurs affinités. Le but était de favoriser la collaboration sur ce travail qui, selon Berthelot (2011) permet d'instaurer une meilleure ambiance de classe et dédramatise le travail d'écriture demandé. En revanche, je ne les ai pas mis en groupe plus grand pour éviter que des élèves ne se reposent sur le travail des autres. Ils sont donc chacun partis dans leur coin, ils avaient plein d'idées et riaient beaucoup en écrivant. Ils semblaient apprécier l'activité. En suivant le document distribué, les groupes ont écrit la situation initiale et l'élément déclencheur. Ils ont ensuite commencé à se dissiper et j'ai compris qu'il fallait changer d'activité. Nous y sommes donc revenus le lendemain mais j'ai constaté qu'ils avaient des difficultés à retrouver le fil, ils étaient distraits, ils parlaient d'autres sujets que leurs histoires et il était difficile de tous les guider en même temps alors qu'ils avaient des histoires différentes. Le

⁵ oui

jour suivant nous avons eu le même souci et ils n'ont donc pas eu le temps de finir leurs histoires.

Le deuxième essai d'écriture s'est déroulé deux semaines plus tard, avec les Pokémon. Cette fois-ci, j'ai tenté une nouvelle approche et nous avons fait une histoire commune aux cinq élèves. Au moment de l'annonce de la nouvelle activité ils semblaient intrigués et ont manifesté de la peur face à la difficulté qu'ils imaginaient de la tâche. Pour les aider à se lancer, nous avons avancé par étape. La bénévole et moi-même leur posions des questions et nous faisons des propositions. Par exemple, j'ai commencé par leur demander comment s'étaient connus leurs Pokémon : étaient-ils de la même famille, copains d'école, de sport, voisins ? Ils ont tout de suite été très motivés et enthousiastes. Ils ont ensuite eu énormément d'idées et rigolaient beaucoup. Nous avons été forcés de reprendre le lendemain par manque de temps et ils avaient alors des difficultés à se rappeler leurs idées de la veille. J'ai eu du mal à les réengager dans la tâche mais une fois lancés ils étaient très contents et avaient de nouveau de nombreuses idées pour l'histoire. En revanche, au moment de mettre leurs idées à l'écrit sur papier, ils ont été beaucoup plus réticents. Ils étaient lents, se tenaient la tête, soupiraient, se dissipaient et ils ont dit plusieurs fois que c'était long ou difficile. Le lendemain ils n'avaient pas envie de faire le travail de traduction et d'illustration, ils demandaient de faire une nouvelle activité. Cependant, ils ont été contents de récupérer leur livre relié à la fin et ils étaient fiers de le montrer à leurs parents.

La semaine suivante sur le thème d'Harry Potter, j'ai remis en place une activité d'écriture de conte en gardant le format d'une écriture collective et commune à la classe entière car cela semblait avoir été bénéfique à la phase d'invention et à leur enthousiasme. Cela a effectivement fonctionné puisque lors de l'invention, ils ont beaucoup ri et avaient plein d'idées. Nous sommes ensuite passés à l'écriture. Je voulais en effet voir si l'appréciation de cette tâche serait différente avec un groupe composé d'enfants différents. Finalement, les réactions face à l'écriture ont été les mêmes que lors de la semaine précédente, ils n'avaient pas envie et le faisaient sentir en se tenant la tête et en soupirant. Ils ont également à plusieurs reprises souligné le caractère difficile de la tâche. J'ai donc pris la décision de les laisser inventer l'histoire à l'oral uniquement et je prenais les notes à l'ordinateur en même temps. Je pense aussi que l'écriture leur semblait dure car ils étaient toujours en apprentissage et donc ils écrivaient lentement. Ils devaient donc avoir l'impression d'écrire beaucoup. Toutefois, quand je leur ai distribué les histoires à la fin de la semaine ils avaient d'immenses sourires et attendaient tous impatiemment leur tour pour

avoir le livre. Ils se sont impliqués dans les illustrations et riaient en comparant leurs dessins. Ils ont aussi chacun pris le temps de relire et souriaient à certains passages.

À la lumière des deux dernières tentatives, nous pouvons remarquer que les enfants qui ont participé adorent inventer des histoires sur la base d'un canevas de contes. En effet, puisqu'ils étaient en groupe-classe entier, j'ai pu les accompagner correctement et nous y allions étape par étape, ce qui a grandement facilité l'émergence de leurs idées. En effet, ils pouvaient ainsi structurer leur pensée et se centrer d'abord sur la mise en contexte, puis sur les péripéties, la résolution de l'histoire, etc. Il est également ressorti que l'étape d'écriture uniquement comme processus scripteur et non d'invention n'était pas plaisant pour des enfants de leurs âges. Je pense donc que la première tentative n'a pas réussi à être menée jusqu'au bout pour deux raisons. Tout d'abord, les enfants n'ont pas pu bénéficier du même accompagnement structurant. De plus, nous n'avions pas séparé les tâches d'invention et d'écriture. Il semble donc qu'ils étaient enthousiastes d'inventer au début, comme le disaient Bara et al. (2011), la dimension inventive permet d'instaurer du plaisir. Cependant, peu à peu ils se sont découragés et distraits à cause de l'écriture qui leur semblait insurmontable malgré leur collaboration qui aurait dû les aider à dédramatiser ce travail selon Berthelot (2011).

3. Les apports du conte en classe pour...

Nous allons désormais étudier les bénéfices qu'ont présentés les contes pour la mise en place des différentes dimensions du dispositif des camps d'été. En effet, nous avons déjà abordé les objectifs et enjeux dont il fallait tenir compte pour élaborer les scénarios. Nous allons donc observer si les contes ont permis de répondre aux attentes initiales.

3.1. ...la dimension ludique

Dès le début, comme nous l'avons déjà répété, l'un des principaux objectifs était la conception de scénarios ludiques. En effet, il était important que les élèves apprennent en s'amusant et en prenant du plaisir. Au vu de ce que disaient Bettelheim (2003) et Benetou (2006), nous pouvions penser qu'intégrer des contes aux scénarios serait bénéfique. Nous allons donc voir quelques exemples qui permettent de dire qu'ils ont effectivement en partie répondu à cet enjeu du ludique. Tout d'abord, les contes ont apporté une ambiance de classe plus légère grâce aux nombreux rires et sourires qu'ils ont déclenchés chez les apprenants. Nous pouvions en effet le constater lors des lectures notamment pour les pirates et lors des

apparitions de personnages extraterrestres loufoques. Même lors des histoires moins amusantes, ils avaient des réactions montrant leur investissement dans l'histoire par leurs onomatopées et leurs tentatives de compréhension. La lecture de conte semble donc assez ludique pour que les enfants soient captivés. De plus, l'écriture a aussi permis des moments ludiques puisque les enfants rigolaient beaucoup lors de la phase d'invention où ils imaginaient des choses parfois invraisemblables. Il semble que les éléments totalement impossibles à voir dans notre réalité les amusaient beaucoup. Ainsi, l'exploitation des contes pouvait parfois être ludique avec les QCM ou les Vrai/Faux qui comprenaient des propositions farfelues. Comme le disaient Carlier (1998) ainsi que Denisse et Lauginie (2015), les contes s'éloignent du réel notamment par les éléments de magie et d'imaginaire que l'enfant comprend. Ainsi, ces éléments permettent aux enfants de prendre du plaisir et de s'amuser, d'autant plus lorsque nous les exploitons au maximum.

Le conte peut aussi apporter un aspect ludique aux scénarios parce qu'ils permettent d'y faire référence dans d'autres activités. Silva (2008), Genvo (2012) et Décuré (2016) écrivaient que le ludique pouvait venir de plusieurs dimensions, et notamment de l'attitude adoptée par les participants. En effet, le conte peut servir de référence pendant les autres activités. Ainsi, les enfants sont davantage immergés dans la thématique et adoptent plus facilement une attitude ludique. Par exemple, les chasses au trésor sont déjà réputées pour être ludiques de par la structure, les objets employés et l'habitude socio-culturelle d'associer cette activité au plaisir. Ainsi, lors de ces chasses au trésor, j'ai veillé à faire le lien avec les personnages des histoires lues pour renforcer le ludique. Lors des activités pendant la semaine des agents secrets j'ajoutais également des commentaires tels que « cherche bien, comme Félix File-Filou ! » qui était le personnage de l'histoire. Ils se rappelaient alors les scènes du livre qui leur avait plu et ils étaient motivés à faire l'activité. Ainsi, on voit que le conte permet d'instaurer l'ambiance propice à une attitude ludique suite à sa lecture. Lors des semaines sur Harry Potter, les pirates et les agents secrets, après une lecture je leur demandais souvent de porter l'équipement que le héros aurait choisi pour faire l'activité. Par exemple pour le cours de sortilège je leur ai demandé quel objet aurait pris Harry Potter. Les enfants ont alors répondu « la baguette » et je leur ai dit d'aller chercher celle qu'ils avaient fabriquée. Ils y sont allés en courant avec de grands sourires et ils ont apprécié l'activité.

Ensuite, le conte apporte une dimension ludique grâce aux activités suivantes et précédentes qui sont directement liées à l'histoire. En effet, j'ai parfois choisi les activités selon le sujet de l'histoire. Par exemple lors de la semaine pirate, j'ai choisi de faire fabriquer

un perroquet à l'élève car l'histoire qui suivait mettait en avant un perroquet. D'ailleurs cela a d'autant plus fonctionné qu'elle avait choisi le nom de Lucky pour son perroquet, juste avant de découvrir que l'oiseau de l'histoire se nommait de la même manière. Lors de la semaine sur la conquête spatiale, après l'histoire des extraterrestres, j'avais choisi une activité de fabrication de masque ainsi qu'un jeu connu : le jeu du foulard. Cependant, je l'ai nommé « attrape l'extraterrestre ». L'enfant a alors porté son masque et elle a beaucoup ri en essayant d'échapper aux « attrapeurs d'extraterrestres ». Le conte sur les extraterrestres ne lui avait pas vraiment plu et il semblait que ça avait impacté la thématique entière puisqu'elle n'avait pas été très impliquée dans le prolongement. Pourtant, ce choix de lier les activités au conte a renforcé l'immersion de l'enfant. Ainsi, celle-ci s'est plus facilement laissée envahir par l'attitude ludique, même sans avoir aimé l'histoire en lien.

L'écriture a aussi apporté une dimension ludique, nous avons en effet déjà évoqué les nombreux rires qui rythmaient les phases d'invention. En fait, nous pouvons dire que c'est simplement la place laissée à l'appropriation et à la créativité qui favorise le ludique. En effet, nous pouvons prendre l'exemple des Pokémon. Dans le but d'avoir des personnages pour leur histoire, nous avons réalisé des activités de création de Pokémon en amont. Ces activités ont énormément plu aux enfants qui riaient, souriaient et étaient très contents de montrer leurs créations aux autres. Finalement, nous pouvons dire que le conte a permis d'instaurer une dimension ludique à nos scénarios d'apprentissage. En effet, le conte permet d'actionner plusieurs leviers puisque, comme nous venons de le voir avec des exemples, cela permet de faire le lien avec les activités suivantes et précédentes, ou de s'y référer dans la consigne de jeux plus éloignés. Ainsi, cela renforce l'immersion de l'enfant dans la thématique et facilite l'adoption d'une attitude ludique. De plus, le conte peut être ludique en lui-même, que ce soit lors de la lecture, lors des questions d'exploitation ou encore lors de l'écriture. En effet, nous avons aussi vu que l'écriture permettait de faire une place à la créativité en amont, par la création des personnages, pendant l'invention de l'histoire, et en aval lors de l'illustration. Rappelons qu'Abou Haidar (2023) et Cuq (2003) ont montré les bénéfices de la créativité sur le développement de sentiments positifs et l'engagement des enfants dans leur apprentissage des langues. Hidden (2013) et Bara et al. (2011) ont aussi souligné les bénéfices de l'écriture pour le plaisir. Nous pouvons donc dire que les contes ont été des déclencheurs de plaisir et de ludique lors de ces camps d'été.

3.2. ...les apprentissages du français par les enfants

Au cours des différentes semaines, les élèves ont assimilé diverses connaissances en français. Tout d'abord, intéressons-nous à leur acquisition du lexique, qui a été plus ou moins réussie en fonction des semaines. Lors des semaines avec une seule élève, comme lors des pirates par exemple, nous avançons plus vite sur les activités. J'ai donc eu le temps de revenir sur le lexique déjà vu chaque jour et de m'attarder spécifiquement sur ses difficultés. Ainsi, à la fin de la semaine j'ai constaté qu'elle connaissait parfaitement le lexique de la thématique puisqu'elle réussissait bien les exercices de révision. Son apprentissage a été une grande réussite sur le plan lexical. Les semaines d'après ont été plus complexes car les élèves étaient plus nombreux. Nous disposions de moins de temps, d'autant qu'il fallait gérer l'hétérogénéité et la discipline en parallèle. Il était alors difficile de s'attarder plus longuement sur la difficulté d'un seul élève. J'ai alors vu, en fin de semaine, que la maîtrise du vocabulaire n'était pas aussi aboutie pour tous les apprenants comme lors des premières semaines. Toutefois, ils ont quand même retenu quelques mots chacun.

Les contes ont joué un rôle dans ces acquisitions du vocabulaire. Ils ont d'abord été des moyens d'introduire du vocabulaire de façon authentique. En effet, lors de la semaine sur les pirates nous avons parfois lu l'histoire du jour avant de voir les nouveaux mots de vocabulaire. Or, certains avaient déjà été observés et même manipulés avec les questions de compréhension. Par exemple, lorsque nous avons vu le mot « aileron de requin », j'ai pu rappeler que nous l'avions déjà vu dans l'histoire. Les enfants comprenaient alors plus rapidement car ils avaient eu un exemple en contexte au préalable. Nous pouvons également citer l'exemple d'Harry Potter où les textes au début de la semaine ont permis la découverte du lexique français lié à la thématique comme les noms de lieux, des personnages, des animaux, etc. Ensuite, les contes ont permis de réemployer du vocabulaire déjà vu ou au moins de l'entendre utilisé en contexte authentique. Ainsi, lorsque je voyais des mots qu'ils devaient connaître, je faisais une pause pour qu'ils en rappellent la signification et pour vérifier leur compréhension globale du récit. Il y avait toujours au moins un enfant qui se souvenait du mot et le rappelait donc aux autres. De plus, à eux tous, ils arrivaient à une compréhension de l'histoire correcte. Enfin, les contes ont aussi permis d'aborder de nouvelles catégories de lexique. Par exemple, lors de la semaine sur les agents secrets, dans le livre choisi, il y avait des objets à retrouver sur chaque page, ils ont donc appris quelques mots de lexique supplémentaires. Lors de la semaine sur la conquête spatiale, le conte faisait réviser les couleurs et les animaux également, ce qui a fait le lien avec leur classe du matin.

Dans un second temps, le conte a également permis d'aborder quelques apprentissages d'ordres grammaticaux et phonétiques. En effet, nous avons déjà évoqué que le conte avait permis la réalisation d'activités en lien, en amont et en aval de la lecture et de l'écriture. Ces activités ont donc été le lieu de divers apprentissages, allant parfois au-delà du lexique. Lors des exploitations nous étions souvent amenés à travailler les questions afin qu'ils reconnaissent les mots interrogatifs par exemple. Un autre exemple intéressant a eu lieu lors de la semaine sur les Pokémon. Nous avons une activité où il s'agissait d'inventer les personnages de l'histoire. Or, pour en arriver là, nous avons au préalable travaillé sur les noms et les attaques des Pokémon. Ainsi, puisqu'il s'agit de combiner deux mots-clefs importants qui caractérisent le Pokémon, nous avons appris à décomposer puis recomposer des mots. De plus, pour laisser place à leur plurilinguisme, ils pouvaient choisir de combiner des mots français avec des mots d'autres langues de leur répertoire. En travaillant sur ces décompositions et recompositions, nous avons pu faire un travail de phonétique en distinguant les syllabes et en nous attardant sur la discrimination et la prononciation de sons complexes tels que [o], [y] et [u]. La lecture de conte était aussi en elle-même un moyen de travailler la phonétique car les enfants pouvaient se familiariser avec les sonorités françaises.

Le conte a également permis aux enfants de se familiariser davantage avec la syntaxe du français. En effet, tout d'abord, lors des lectures les enfants pouvaient se familiariser avec les structures des phrases. De plus, lors des écritures, malheureusement les groupes étant plutôt homogènes en termes de niveau avec des apprenants débutants uniquement, ils n'étaient pas en mesure d'écrire eux-mêmes en français. En effet, Beacco (2007) et Hidden (2013) disaient que la compétence de production écrite se construit très lentement et nécessite de posséder un petit niveau à l'oral afin d'avoir une base. Braun et Vergallo (2010) ont également souligné que les élèves en début d'immersion passaient par une période de silence car ils n'avaient pas les ressources nécessaires pour s'exprimer correctement. J'ai bien constaté cela puisque les enfants s'exprimaient majoritairement en anglais durant la semaine. Une semaine étant d'ailleurs trop courte pour leur donner tous les outils nécessaires à leur sortie de cette période de silence. Nous voyons donc bien qu'ils n'avaient déjà pas une base orale solide sur laquelle s'appuyer afin de construire leur compétence écrite. C'est pourquoi j'ai fait le choix d'écrire à leur place en leur demandant de me dire en français à l'oral les mots ou structures de phrases que nous avons vus ensemble auparavant. Toutefois, bien qu'ils ne construisent pas les phrases eux-mêmes, je leur avais demandé de recopier le

tableau. Ainsi, cela les forçait à observer les phrases et cela a contribué à les familiariser implicitement avec la syntaxe française et avec la logique de construction des phrases.

Pour terminer, nous allons analyser ce que les enfants ont pu apprendre sur les caractéristiques du genre du conte. Tout d'abord, il est important de rappeler que la plupart des histoires que j'ai exploitées n'appartenaient pas complètement au genre des contes. Toutefois, elles suivaient des étapes très proches. Or, une semaine étant très courte et la connaissance parfaite du genre par les enfants n'étant pas vraiment l'objectif poursuivi, j'ai choisi de travailler essentiellement sur les étapes. D'autant plus qu'il s'agit de la caractéristique la plus simple et la plus structurante pour les enfants. Lors de la première semaine sur les pirates, comme pour le lexique, les élèves semblent avoir bien assimilé les différentes étapes du conte. En effet, puisqu'elles étaient seules et rapides, nous pouvions prendre le temps et j'ai donc travaillé avec elles à l'oral pour reconnaître les moments clés du récit. Ainsi, lors de la semaine sur les pirates, puisque nous avons étudié plusieurs récits au cours de la semaine, à la fin elle arrivait bien à découper les textes par elle-même. En revanche ça a été plus difficile de retenir le nom de chaque étape. Pour les autres il est plus difficile de dire ce qu'ils ont retenu du genre. En effet, ils semblaient comprendre le découpage puisqu'ils étaient capables de réaliser les différentes activités de remise en ordre. Toutefois, nous n'avons pas travaillé plusieurs lectures pour vérifier s'ils y arrivaient de mieux en mieux ou pas. Ils ont aussi pu suivre les étapes lors de l'écriture donc ils devaient sûrement, au moins implicitement, avoir conscience de la logique du découpage. Toutefois seulement quelques rares enfants ont retenu les noms de ces étapes.

Dans tous les cas, il sera impossible de contrôler les souvenirs qu'ils ont pu garder de tous ces apprentissages sur le long terme. Nous pouvons penser qu'ils auront au moins éveillé une petite conscience implicite de la langue qui facilitera leurs apprentissages futurs s'ils poursuivent le français. De par l'immersion, ils ont aussi appris à se familiariser avec le vocabulaire et les phrases du quotidien qu'ils ont appris pour comprendre les diverses consignes et pour utiliser le français en tant que langue de communication.

3.3. ...la gestion du groupe

Bien que la gestion du groupe ne représente pas un objectif à proprement parler au départ. Cela s'est imposé dès la première semaine où j'ai eu un groupe constitué de plusieurs enfants. En effet, à cause de leurs différents caractères, de l'effet de groupe et de la dimension ludique annoncée de cette classe, les enfants ont parfois eu du mal à respecter les

règles. Ils devenaient parfois très agités au point qu'aucune activité n'était réalisable correctement dans ces conditions. C'est alors qu'il m'a été essentiel d'apprendre à remarquer tout de suite les moments où il fallait changer d'activité et varier les modalités. Nous allons voir de quelle manière l'exploitation des contes a permis d'éviter les débordements des enfants en termes de comportements. En premier lieu, nous l'avons déjà brièvement évoqué, les contes permettaient de varier les activités en passant par des moments calmes d'écoute ou d'écriture, mais également des moments plus actifs lorsqu'ils répondaient aux questions et à des moments plus libres avec les phases d'invention de leurs histoires. Comme nous en avons également parlé auparavant, les contes permettaient aussi des activités en amont et en aval qui ont servi à varier les modalités et à mettre les enfants en mouvement parfois. Nous avons l'exemple des pirates avec la construction du perroquet avant le conte.

Ainsi, le conte a souvent permis un retour au calme quand les enfants avaient des comportements inappropriés. En effet, lors de la lecture du récit pendant la semaine des agents secrets, les enfants étaient très turbulents, notamment à cause de leurs différences de rapidité dans les tâches. Puisque les tâches étaient plutôt courtes, ils en étaient chacun à des stades différents, il était difficile de tous les suivre et les accompagner en même temps et donc ils finissaient par se dissiper, sauter, crier, etc. Au moment où j'ai annoncé la lecture, que j'ai installé les coussins en rond par terre et que je me suis assise, ils sont tous venus s'asseoir avec moi. J'ai alors pu constater qu'ils revenaient au calme et ils ont été très attentifs tout au long de l'histoire. En général, toutes les semaines ce passage à la lecture a permis un retour au calme notamment grâce au rituel d'installation qui prévient les enfants qu'ils vont devoir se calmer et leur laisse un petit temps pour se recentrer.

Le conte a aussi parfois permis de canaliser leur excès d'énergie sur une tâche plus importante comme lors de certains exercices d'exploitation de la lecture. Je pense notamment à l'activité de remise en ordre d'images qui les intéressaient, ils arrêtaient donc de chahuter et mettaient leur énergie à réaliser la tâche. Le travail d'écriture permettait aussi de les canaliser. En effet, lors des phases d'invention, il s'agissait de moments ludiques comme nous l'avons déjà étudié, ils n'avaient donc pas l'impression de travailler et s'impliquaient dans l'activité sans débordement. Je l'ai particulièrement constaté avec le groupe des agents secrets. Ils étaient en train de chahuter encore une fois et lorsque j'ai annoncé le travail d'écriture d'une histoire, deux filles ont clairement manifesté de la joie. L'effet de groupe a donc entraîné les autres à s'intéresser à l'activité et percevant la

dimension ludique, bien qu'ils soient toujours bruyants et énergiques, ils ont su se canaliser pour mettre cette énergie au service de la réalisation de l'activité et de leur histoire.

Pour finir, le conte a permis de mieux gérer le groupe en favorisant la collaboration entre les élèves. Ils ont donc peu à peu appris à se connaître et à se respecter, confirmant ainsi la théorie de Benetou (2006). En effet, lors des lectures ils essayaient tous ensemble de comprendre l'histoire en fonction des apports de chacun et ils voulaient toujours montrer aux autres le détail qu'ils venaient de remarquer dans le texte ou sur l'image. Cette collaboration était d'autant plus perceptible lors de l'écriture. Berthelot (2011) avait effectivement mis en évidence que l'écriture collaborative avait pour effet la construction d'un bon climat de classe. J'ai donc d'abord pu constater lors des inventions qu'ils ont chacun contribué aux histoires en donnant leurs idées. Ils ont également souvent inclus leurs camarades dans les personnages. De plus, même lors du processus d'écriture manuscrite, les élèves qui terminaient en premier allaient aider les autres en leur dictant les mots ou bien en les encourageant. Les enfants finissaient par réguler leurs comportements entre eux. Nous pouvons donc voir que le conte regorge d'atouts pour gérer des groupes d'enfants turbulents. Que ce soit par les rituels de lecture qui permettent de ramener le calme, par les activités d'exploitation qui permettent de canaliser leur énergie tout en les stimulant, ou bien à travers l'écriture qui laisse libre court à leur créativité et encourage la collaboration.

4. Les obstacles rencontrés

Nous venons de voir que l'utilisation des contes pour ce dispositif des camps d'été a entraîné des bénéfices sur de nombreux plans différents. Cependant, la mise en place de contes au sein des scénarios nous a également confrontés à quelques obstacles. Pour plus de clarté, nous verrons d'abord les contraintes d'ordre matériel et organisationnel, puis nous nous pencherons sur les obstacles liés aux problèmes de fédération des groupes.

4.1. Contraintes matérielles et organisationnelles

La première contrainte a été le manque de temps. En effet, je n'avais qu'une semaine avec chaque groupe, ensuite les enfants changeaient pour la semaine suivante. Ainsi, une semaine est une période extrêmement courte pour avoir le temps de faire des vraies analyses de genre et de s'en imprégner avant de passer à la production finale. Or, Vigner (2012) et Hidden (2013) ont souligné l'importance de s'imprégner des genres littéraires pour découvrir les formes et méthodes en usage. Hidden (2013) recommande d'ailleurs d'utiliser l'écriture

sur modèle. Selon cette méthode, pour comprendre correctement les différents aspects d'un genre littéraire, il ne faut pas oublier la lecture au préalable qui constitue une exposition à la LC nécessaire (Beacco, 2007 ; Mikic, 2016). Ensuite, Beacco (2007) recommande de faire de petits exercices courts pour s'entraîner et s'appropriier le genre. Enfin, au vu de notre objectif il aurait fallu disposer du temps nécessaire pour écrire le texte final. Une semaine n'était donc vraiment pas suffisante pour passer par ces nombreuses étapes. D'autant qu'il ne s'agissait pas d'ateliers d'écriture et qu'il fallait laisser la place à d'autres types d'activités tels que des jeux ou des constructions manuelles par exemple. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler principalement sur une seule caractéristique des contes, à savoir les étapes clefs car cela se repère plus facilement. Toutefois, même après ce choix nous manquions de temps, c'est pour cela que je ne suis pas certaine qu'ils en soient tous arrivés au stade de la maîtrise. À plus court terme, le manque de temps a parfois été problématique puisque que nous devions stopper l'écriture et l'invention pour reprendre le lendemain. Les élèves avaient alors été coupés et ils avaient des difficultés à retrouver le fil de leur travail.

La deuxième contrainte a été la correspondance à la fois aux niveaux de langue et aux thématiques. En effet, j'avais déjà évoqué cette difficulté d'abord simplement avec le niveau de langue des contes. Je tenais à ne pas modifier les textes afin de garder toute leur authenticité puisque Procolli (2006), Viau (2009) et Hidden (2013) ont souligné ses bénéfices sur la motivation des enfants ainsi que sur le développement de leur compétence rédactionnelle. De plus, j'avais la contrainte matérielle de devoir trouver les textes dans la bibliothèque de l'AFV ou sur Internet. Il fallait aussi que cela corresponde aux thématiques qui avaient été choisies en amont de ce choix d'intégrer des contes. C'est pourquoi j'ai choisi de m'éloigner un peu des contes classiques. Je me suis donc dirigée vers des albums de jeunesse ou de courts romans d'aventure. Puisque j'avais déjà décidé de me centrer sur les étapes du conte, ces deux autres genres pouvaient parfois contenir le même découpage. D'autant que la langue y est souvent plus simple avec des dialogues au présent.

Le niveau de langue des enfants a aussi été une contrainte pour le travail d'écriture. En effet, nous avons vu avec Beacco (2007) et Hidden (2013) que la compétence rédactionnelle demande du temps pour se construire. Au départ je pensais avoir une hétérogénéité de niveaux chez les apprenants et donc m'en servir pour que les plus avancés écrivent en français. Or, comme nous l'avons déjà vu cela n'a pas été possible. Si nous avions eu plus de temps nous aurions travaillé sur les structures de phrases les plus classiques et sur des synonymes et antonymes en lien avec la thématique. Malheureusement nous n'avions

pas ce temps. Il était également difficile de rester uniquement sur de l'oral car les enfants étant totalement débutants et placés en immersion, ils ont eu une période de silence comme Braun et Vergallo (2010) l'avait signalé. Donc, comme le recommandait Berthelot (2011), j'ai laissé la place à leurs langues, à la traduction et à l'alternance codique, considérant que cela constituait une phase nécessaire à leurs apprentissages.

4.2. Les difficultés dans la fédération des groupes

J'ai aussi rencontré des obstacles lors de l'exploitation des contes à cause d'une difficulté à fédérer les groupes et à les engager dans le travail. En effet, pour commencer, il a fallu faire face à des problèmes de comportements des élèves, qui ont donc impacté toutes les activités dont les contes. La semaine sur les agents secrets a été la pire, probablement à cause des grandes différences d'âge des enfants qui avaient entre six et dix ans, d'autant qu'à partir de huit ans les enfants testaient beaucoup les limites. En effet, ils ne respectaient pas les règles, criaient, étaient très énergiques et s'ils décidaient qu'ils ne voulaient pas travailler ils partaient de la table ou faisaient autre chose. Parfois, ils me coupaient la parole pendant les consignes pour se raconter des histoires d'école qui n'avaient rien à voir ni avec les activités ni avec la thématique en général. À mon plus grand désarroi, il a donc plusieurs fois fallu que je rompe l'immersion prévue et que j'utilise l'anglais pour ramener l'ordre. Bien que ces problèmes de disciplines n'aient pas impacté les lectures, au contraire comme nous l'avons déjà vu, les lectures permettaient de les canaliser et de ramener le calme. Cela a tout de même parfois causé l'interruption ou la réadaptation des activités d'exploitation, en supprimant des exercices de conscientisation écrits par exemple. Cela a également compliqué l'écriture.

Ensuite, l'effet de groupe a eu un fort impact dans la réussite ou non des activités sur le conte. En effet, comme déjà évoqué, pendant la semaine des agents secrets, deux filles étaient très enthousiastes à l'annonce de l'écriture d'un conte et cela a donc entraîné les autres à avoir envie de tester l'activité. Toutefois, l'inverse est également arrivé. Par exemple lors des questions d'exploitation des lectures ou lors de l'écriture si l'un des enfants commençait à ne plus travailler ou à dire qu'il n'aimait pas, systématiquement d'autres le suivaient, décourageant finalement tout le groupe alors qu'ils étaient investis au départ. Un levier d'action sur cet obstacle a déjà été évoqué, il s'agit de passer par la manipulation d'images qui semblent plus attractives pour les enfants. Nous verrons dans le prochain chapitre si d'autres leviers pourraient être utilisés.

Chapitre 8. Bilan, limites et pistes d'amélioration

Suite à cette analyse de la conception et de la mise en œuvre des camps d'été et des livrets, ainsi que du rôle tenu par les contes, nous allons discuter des résultats de cette recherche. En effet, nous commencerons par un bilan du dispositif, puis de l'étude menée sur celui-ci. Nous continuerons avec les limites de notre étude. Enfin, nous terminerons en présentant différentes orientations possibles pour des modifications et améliorations.

1. Bilan

Dans cette première partie nous allons dans un premier temps faire le bilan du dispositif mis en place. Nous allons donc voir si les contes ont permis d'atteindre les objectifs ludique et d'immersion, qui étaient les principaux, mais également s'ils répondent aux autres objectifs fixés pour ces camps d'été. Dans un second temps, nous ferons le bilan de l'étude afin de répondre à la problématique et de voir si nos hypothèses se confirment ou s'infirmement.

1.1. Bilan du dispositif

Le dispositif thématique mis en place pour les camps d'été devait répondre à plusieurs objectifs que nous avons énoncés précédemment. Nous allons donc observer si le conte a permis de répondre aux objectifs prédéfinis pour ce dispositif. Le premier objectif était de rendre les séances ludiques. Le conte semble avoir permis d'atteindre cet objectif. En effet, chaque semaine, les contes ont été source de plaisir et de rires par la lecture et l'écriture inventive. Ils ont également permis la mise en œuvre de nombreuses activités et jeux devenant ludiques entre autres grâce à leur lien avec les histoires. Effectivement, nous avons vu que les contes ont renforcé le lien thématique entre les activités, créant ainsi un fil rouge et favorisant l'attitude ludique des participants.

Le deuxième objectif principal était la volonté de mettre les enfants en immersion dans la langue française. Bien que l'immersion ait parfois été rompue pour gérer des comportements problématiques, cet objectif a globalement pu être atteint également en partie grâce aux contes. En effet, la langue française a d'abord été l'objet de leurs apprentissages, mais nous reviendrons sur cela ci-dessous. Ensuite, le français a aussi été la langue vectrice d'autres apprentissages. Par exemple, lors de la semaine sur la conquête spatiale, l'enfant a appris énormément de choses sur le système solaire ou les astronautes à travers la langue française. En revanche, au vu de son petit niveau, il était complexe pour elle de tout

comprendre et je ne suis pas certaine de ce qu'elle a retenu sur le sujet. Enfin, la langue française a servi de langue de communication pour donner les consignes, prendre en charge leurs besoins primaires, etc. Pour les élèves, cette immersion a plutôt eu lieu d'un point de vue réceptif car ils devaient comprendre mes paroles et les documents. Cependant, ils ne produisaient que très peu d'énoncés en français et j'ai accepté l'anglais de leur part car ils n'avaient pas les outils linguistiques nécessaires pour s'exprimer totalement en français.

Le troisième objectif portait sur les apprentissages des enfants. Pour rappel, l'objectif principal était surtout de les familiariser à la langue, à ses sonorités et à sa structure. Le conte a répondu à cet objectif puisqu'il s'agit d'une source authentique permettant aux enfants d'écouter attentivement et de se familiariser avec la phonétique et la syntaxe du français. De plus, j'ai également fixé des objectifs linguistiques un peu plus poussés selon les semaines, notamment en termes de vocabulaire. Ainsi, le conte a grandement facilité le travail du lexique puisqu'il permet de découvrir le vocabulaire mais aussi de le réviser, et tout cela en contexte authentique. Enfin, j'avais également l'objectif d'apprendre aux enfants les étapes du conte. Cet objectif n'a pas forcément été atteint toutes les semaines, cela dépendait beaucoup des groupes et de la répétition du travail sur les contes. En effet, plus nous avons travaillé sur des contes différents, plus les enfants semblent avoir compris le découpage des étapes. Cependant, la répétition a souvent provoqué un sentiment de lassitude venant briser temporairement la dimension ludique. Malgré tout, il est impossible de savoir si ces apprentissages provoqués à l'aide des contes ont pu être stockés à long terme ou non.

Enfin, le dernier objectif n'a pas été anticipé lors de la conception des livrets, toutefois il s'est rapidement imposé dès lors qu'il y a eu plusieurs enfants. Il s'agit la gestion des comportements du groupe-classe. Les contes, comme nous l'avons vu, ont alors grandement participé à ramener le calme dans la classe, à reconcentrer les élèves ou au moins à focaliser leur grande énergie à la réalisation de la tâche. Toutefois, les contes ne sont pas la solution miracle à la gestion du groupe, ils constituent simplement un outil supplémentaire pour pouvoir varier les activités. En effet, nous avons aussi vu que répéter trop souvent le travail sur le conte pouvait être lassant pour les enfants qui ont alors tendance à se dissiper plus rapidement.

Pour conclure, nous avons vu que les contes ont permis de répondre à la majorité des objectifs que nous nous étions fixés. Il est tout de même important de ne pas oublier qu'ils n'ont pas agi seuls mais qu'ils ont été bénéfiques grâce à leur complémentarité avec d'autres types d'activités qui présentaient elles aussi des atouts. Ainsi, le conte a permis de favoriser

des situations d'immersion authentiques, de favoriser l'adoption de l'attitude ludique par les enfants et de gérer leurs comportements. Pour ce qui est des apprentissages linguistiques et littéraires, le conte a démontré son utilité pour le travail du lexique, pour ce qui est du reste, les enfants ont majoritairement pu se familiariser implicitement sur la compréhension de la langue. Il faudrait un dispositif davantage centré sur les contes ou avec un public de niveau plus avancé pour étudier les atouts du conte sur l'apprentissage de la grammaire, de la syntaxe et de la phonétique.

1.2. Bilan de l'étude

Cette étude a été menée dans le but d'analyser en quoi le conte pouvait être bénéfique aux camps d'été de l'AFV. Ainsi, nous avons tenté de répondre à cette problématique : dans quelle mesure l'exploitation des contes permet la création d'un environnement d'enseignement/apprentissage du français immersif et ludique pour les enfants de l'AFV ?

Notre première hypothèse était que le conte permettrait de créer du lien entre les activités, favorisant ainsi la mise en place d'un environnement immersif et ludique. Nous pouvons donc valider cette première hypothèse puisque nous avons montré que le conte permettait de concevoir des activités directement liées en amont et en aval, ainsi que de faire des liens avec d'autres activités plus éloignées par un détail de la consigne. Nous avons également pu montrer dans cette étude que ce lien créé entre les activités permettait de créer un fil rouge aux scénarios et d'adopter plus facilement une posture ludique.

Nous avons ensuite émis l'hypothèse que le conte faciliterait la gestion de la classe. Nous pouvons également confirmer cette deuxième hypothèse puisque nous avons montré que le conte constitue un outil supplémentaire pour varier les activités et donc éviter les débordements. Il s'agit d'un outil qui permet de ramener le calme dans la classe, ou a minima, qui permet de centrer l'énergie des enfants sur l'écriture et l'invention.

Notre dernière hypothèse était que les contes intéresseraient naturellement les enfants, facilitant leur acceptation de l'immersion et favorisant leur attitude ludique. Cette dernière hypothèse est à nuancer. En premier lieu, nous avons vu que tous les contes ne provoquent pas un intérêt immédiat chez les enfants, la sélection de l'histoire reste donc importante. Cependant, lorsque les enfants appréciaient le récit, nous avons effectivement remarqué qu'ils s'immergeaient totalement dans la thématique, qu'ils faisaient de gros efforts de compréhension de la langue et donc par la même cela montrait qu'ils acceptaient leur immersion en français. De plus, lorsqu'ils aimaient l'histoire, grâce aux liens avec les

autres activités, les enfants s'intéressaient également aux activités suivantes et adoptaient beaucoup plus facilement une attitude ludique, pendant la lecture et ensuite.

Ainsi, pour répondre à notre problématique, nous pouvons dire que les contes ont leur rôle à jouer dans la mise en place d'un environnement d'apprentissage d'immersion ludique en français. En effet, le conte permet des exploitations diverses et que ce soit en lui-même par la lecture et l'écriture, ou bien par les activités liées qu'il permet de mettre en place. Ainsi, cette diversité de possibilités d'exploitation favorise d'autant plus l'environnement immersif et ludique en français.

2. Limites

Nous avons déjà évoqué les obstacles rencontrés lors de la conception et de la mise en œuvre du dispositif. Nous allons donc maintenant faire l'état des lieux des limites de l'étude. Tout d'abord, cette étude s'applique au contexte spécifique des camps d'été à l'Alliance Française de Vancouver avec le public précis que nous avons eu cette année. Il est difficilement envisageable de généraliser les résultats obtenus sur les apports du conte hors de ce contexte. Il est même possible que l'an prochain nous n'obtenions pas les mêmes résultats. De plus, les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés à cause de la taille de l'échantillon qui est trop faible. En effet, nous avons eu maximum six élèves par semaine et puisque nous avons testé différentes modalités chaque semaine il est impossible de généraliser les résultats. Il faudrait tester chacune des modalités sur un temps plus long avec davantage d'élèves et avec des groupes différents afin de confirmer ces résultats et de tenter de les appliquer à d'autres contextes d'enseignement. Il est également important d'ajouter que l'échantillon analysé n'est représentatif que de la population de Vancouver puisqu'il s'agit d'un échantillonnage aléatoire et que nous n'avons pas sélectionné les inscrits.

Nous pouvons également mettre en évidence que la démarche de recueil de données mise en œuvre ne permet d'analyser que des données restreintes. En effet, il s'agissait principalement d'observations, or il est impossible de tout prendre en note et de retranscrire les prises de parole à l'identique à chaque fois, surtout dans une observation participante comme c'était le cas ici. Les données ont certes été complétées par des *focus groups* et l'analyse des livrets conçus avec ses choix d'adaptations. Toutefois, pour les *focus groups* il s'agit d'enfants et nous avons déjà parlé des potentiels biais possibles liés à l'effet de groupe. Il aurait pu être bénéfique de compléter ces données avec des enregistrements audio ou vidéo pour pouvoir rendre compte de ce qu'il se passait de manière plus fidèle. Cependant, comme

je l'ai déjà évoqué, je n'ai pas obtenu les autorisations nécessaires. Il aurait également été intéressant de mesurer quantitativement les acquis des élèves en faisant des pré-tests et des post-tests. Toutefois, cette démarche aurait été complexe à mettre en œuvre puisque les thèmes traités sont détachés des thèmes travaillés en classe « classique ». Les enfants n'auraient donc pas eu connaissance du vocabulaire spécifique et cela aurait été normal. De plus, nous aurions tout de même pu tester leurs connaissances de structures grammaticales par exemple, mais cela aurait impliqué de travailler la grammaire plus en profondeur pendant la semaine, or ce n'était pas dans les objectifs de départ. D'autant que cela aurait été difficile à gérer avec des groupes très hétérogènes qui n'auraient pas eu à apprendre les mêmes structures. Enfin, il aurait aussi été intéressant de voir les connaissances retenues à long terme. Cependant nous n'avions pas la possibilité de faire revenir les élèves pour les tester.

3. Pistes d'amélioration

Tout dispositif peut toujours être amélioré, nous allons donc passer en revue différentes orientations possibles pour répondre à certains obstacles rencontrés. Tout d'abord, nous avons eu la difficulté de trouver des récits entrant complètement dans le genre du conte et correspondant aux niveaux et aux thématiques. Nous aurions donc pu choisir pour thème le titre d'un conte et ensuite décliner des activités de lecture et d'analyse vers l'écriture en passant par des jeux, des incarnations de personnages en jouant des parties du récit de base, en construisant des masques à l'effigie des personnages ou autre par exemple. Je n'ai pas pu mettre cela en œuvre car j'ai dû choisir les thématiques dès les quatre premières semaines et que la décision de centrer cette étude sur les camps d'été a été prise après. Le travail de communication sur les thèmes avait déjà été effectué. Cela pourrait être mis en place de cette façon lors de la prochaine session des camps d'été.

Ensuite, une amélioration pourrait être apportée sur le plan de la lecture. En effet, j'ai choisi de lire moi-même les récits afin qu'ils habituent leurs oreilles aux bonnes prononciations. Toutefois, nous avons vu que lors de lectures répétées une petite lassitude pouvait s'installer. Permettre aux enfants de lire eux-mêmes aurait permis de varier les modalités et donc peut-être d'intéresser davantage les élèves. Nous pourrions aussi imaginer beaucoup d'améliorations du dispositif en passant par les TICE. Cependant cela demande d'approfondir davantage ce domaine de recherche et de disposer de suffisamment de matériel informatique pour que les élèves puissent y avoir accès.

Une autre piste d'amélioration pourrait être l'exploitation de l'oralité des contes. Nous avons effectivement vu qu'à l'origine les contes étaient oraux. Au vu de leurs difficultés à rédiger et à leur petit niveau, nous aurions pu simplement inventer un conte et le répéter chaque jour pour le mémoriser. Toutefois, cela suppose de mettre en place des activités de mémorisation et il est possible que les enfants se lassent de répéter toujours le même texte chaque jour. Il faudrait mener une nouvelle étude pour tester cette modalité. De plus, pour donner du sens à cet apprentissage il faudrait que les élèves aient un public en fin de semaine. Or, il n'était pas possible d'organiser des représentations en fin de semaine car les parents étaient souvent très pressés. De plus, l'écriture a rencontré le problème du petit niveau des apprenants, cumulé au manque de temps, qui ne leur permettait pas d'avoir les outils nécessaires pour construire un récit complet en français. Or, ce problème se serait également retrouvé à l'oral.

Enfin, une dernière possibilité pour rendre le travail d'écriture plus attrayant aurait été d'utiliser des histoires à choix. En effet, il aurait fallu concevoir en amont des récits qui correspondaient avec la thématique mais laisser des trous afin qu'ils choisissent et décrivent les personnages et les lieux. Pour les péripéties, ils auraient pu sélectionner leur préférée entre plusieurs propositions. Si cette solution a l'avantage de s'adapter aux petits niveaux et de réduire leur tâche d'écriture qui pouvaient sembler longue et non attrayante, cela pourrait également restreindre leur créativité. En effet, nous avons vu que la phase d'invention des histoires était un moment vraiment apprécié par les enfants. Or, s'ils n'ont que des choix à effectuer nous pourrions perdre l'immense enthousiasme dont ils faisaient preuve pendant cette activité. Il faudrait approfondir la recherche afin de voir quelle méthode est préférable.

Conclusion

À travers ce mémoire, nous avons tenté d'analyser le dispositif mis en place pour les camps d'été de l'AFV afin de voir si les contes permettaient de répondre aux enjeux et objectifs prédéfinis. Je me suis donc intéressée à la problématique suivante : dans quelle mesure l'exploitation des contes permet-elle la création d'un environnement d'enseignement du français immersif et ludique pour les enfants de l'AFV ? Nous avons commencé par contextualiser cette étude et présenter la méthodologie. Ensuite, nous avons développé plusieurs notions théoriques portant sur l'enseignement aux enfants, la littérature de jeunesse et les contes, ainsi que sur la conception de scénarios immersifs et ludiques. La dernière partie a été le lieu de l'étude du dispositif mis en œuvre et de l'analyse des apports des contes afin de répondre à la problématique.

Ainsi, les principaux résultats montrent que l'exploitation du conte par la lecture est efficace pour favoriser la mise en immersion des enfants puisqu'il s'agit d'une pratique sociale authentique. Cela permet également de développer la dimension ludique dans la classe, tout en gardant le contrôle du groupe-classe et en ramenant le calme. Pour ce qui est des apprentissages, la lecture a permis aux enfants de se familiariser implicitement à la grammaire, à la phonétique, ainsi qu'aux étapes du conte. Toutefois, l'enseignant doit veiller à trouver le bon équilibre en termes de répétition des lectures. En effet, nous avons constaté avec la première modalité d'exploitation des contes que les lectures répétées provoquaient de la lassitude qui pouvait entraver la dimension ludique. En revanche, avec cette modalité nous avons constaté que le lexique et les étapes du conte avaient été mieux retenus par l'apprenante. L'enseignant doit donc trouver le juste milieu pour travailler suffisamment de textes en vue d'un apprentissage efficace, sans perdre la dynamique ludique.

Un deuxième résultat met en avant que l'exploitation du conte par l'écriture d'invention peut faciliter la mise en place d'un dispositif d'apprentissage ludique. En effet, l'étape d'invention est très ludique pour les enfants comme nous avons pu le constater chaque semaine. Ensuite, l'écriture a permis aux enfants de continuer à se familiariser implicitement avec la grammaire, la phonétique, la syntaxe et le genre du conte. Ils ont également pu manipuler le vocabulaire. De plus, le travail d'écriture est un moyen de canaliser leurs excès d'énergie sur une tâche présentant un intérêt. Lors des différentes modalités d'exploitation, nous avons constaté que les apprentissages étaient plus importants

quand l'écriture complétait un travail de lecture. Rappelons aussi que la rédaction entravait le ludique, l'enseignant devrait donc s'inspirer des améliorations proposées précédemment.

Enfin, le conte a permis de créer du lien avec les autres jeux et activités prévues, constituant ainsi un fil rouge qui a contribué à la dimension ludique et à l'acceptation de l'immersion en français par les enfants. De plus, ces activités étaient encore une fois l'occasion pour les élèves d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences avec la langue française. Enfin, cette variété d'activités conçues grâce au fil rouge créée par les contes a permis de diversifier les modalités au cours des séances et donc de garder le contrôle sur le comportement des enfants. Ainsi, nous avons pu voir que le conte peut s'exploiter de manières diverses et variées, permettant de concevoir un environnement d'enseignement/apprentissage efficace du français qui soit immersif et ludique. Cela nous a donc permis de confirmer la majorité de nos hypothèses.

Toutefois, il est important de garder un esprit critique sur ces résultats puisque notre étude a fait face à quelques limites. En effet, la principale limite est due à la taille restreinte des échantillons étudiés qui ne permet pas la généralisation des résultats. Il faudrait donc tester à nouveau toutes ses modalités d'exploitation des contes avec des groupes différents, plus conséquents et sur une période de temps plus longue afin d'observer si les résultats restent les mêmes. Par exemple, il ne serait pas surprenant de voir que la répétition des lectures ne concurrence pas la dimension ludique si cela se déroule sur plus de temps.

J'espère avoir pu montrer au cours de ce mémoire l'intérêt de poursuivre les études sur le potentiel des contes pour la classe de FLE. Réaliser cette recherche m'a personnellement permis de prendre conscience du potentiel des contes pour la classe et notamment pour apporter une dimension plus immersive et ludique. J'ai aussi pu prendre conscience que même si un support est peu utilisé par les autres professeurs, cela n'enlève rien à ses bénéfices, il faut donc oser réfléchir à des exploitations possibles. Il serait désormais intéressant d'approfondir les recherches sur l'impact des contes pour concevoir une classe immersive et ludique en tentant de reproduire ce dispositif à plus grande échelle, ou bien en testant les autres orientations évoquées dans la partie « pistes d'amélioration ». Nous pourrions également nous interroger sur les apports des contes selon les âges des apprenants ou dans le but de soutenir d'autres dimensions de la classe de FLE. Comme le dit Majbour (2012), la didactique des langues est une discipline en constante évolution.

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La découverte.

Abou Haidar, L. (2023). *Emotions et intonations au service de l'apprentissage d'une langue étrangère* [présentation orale d'un conférencier invité]. Département de linguistique et de didactique des langues. Grenoble.

Agence de la Santé Publique du Canada. (2010). *Étapes de l'enfance*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/enfance-adolescence/etapes-enfance.html> (consulté le 02/02/2023).

Agence Nationale de Santé et des Médicaments [ANSM]. (2022). *Dossier thématique – Classes d'âge des enfants et adolescents*. <https://ansm.sante.fr/dossiers-thematiques/medicaments-en-pediatrie-enfants-et-adolescents/classes-dage-des-enfants-et-adolescents> (consulté le 02/02/2023).

Anastassiadi, M-C. (2006). Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire. Dans A, Proscolli & K, Forakis (Éds.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. Université d'Athènes. <https://docplayer.fr/67771634-Enseigner-le-francais-langue-etrangere-a-l-ecole-primaire-methodes-et-pratiques.html> (consulté le 19/02/2023).

Bara, S., Bonvallet, A.-M., & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Presses Universitaires de Grenoble.

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Benetou, E. (2006). Pour une pédagogie de l'action à travers le conte. Dans A, Proscolli & K, Forakis (Éds.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. Université d'Athènes. <https://docplayer.fr/67771634->

[Enseigner-le-francais-langue-etrangere-a-l-ecole-primaire-methodes-et-pratiques.html](#) (consulté le 19/02/2023).

Berdal-Masuy, F. (2021). La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère ? Dans Leclercq, P., Edmonds, A., & German, E. S. (dir.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. De Boeck Supérieur.

Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE : Pourquoi et comment les enseigner ?*. L'Harmattan.

Bettelheim, B. (2003). *Psychanalyse des contes de fées* (T. Carlier, Trad.). Pocket.

Blondel, C. (1939). *PSYCHOLOGIE*. Revue Philosophique de La France et de l'Étranger, 128(7/8), 86–96. <http://www.jstor.org/stable/41084508> (consulté le 07/02/2023).

Brassard, C., & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Dans *Environnement informatique pour l'apprentissage humain*. <https://edutice.hal.science/edutice-00000159> (consulté le 27/09/2023).

Braun, A. & Vergallo, E. (2010). *Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français : influence d'une immersion linguistique de huit ans en néerlandais sur la maîtrise du français en orthographe et en compréhension à la lecture*. Revue Education et Formation. https://www.researchgate.net/publication/323129037_Revue_Education_Formation_-_e-292_-_Manuels_scolaires_et_materiel_didactique (consulté le 03/10/2023).

Caré, J-M. & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Hachette.

Carlier, C. (1998). *La clef des contes*. Ellipses.

Castellotti, V. (2006). Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue. Dans A, Proscolli & K, Forakis (Éds.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. Université d'Athènes.

[https://docplayer.fr/67771634-Enseigner-le-francais-langue-etrangere-a-l-ecole-
primaire-methodes-et-pratiques.html](https://docplayer.fr/67771634-Enseigner-le-francais-langue-etrangere-a-l-ecole-primaire-methodes-et-pratiques.html) (consulté le 14/03/2023).

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (10), 159-175.

Chelebourg, C. & Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Colletta, J-M. (2002). Chapitre 4 : les conduites langagières enfantines et leur développement. Dans *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
[https://books.google.fr/books?id=KRHFqC3EGYUC&printsec=frontcover&hl=fr#
v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=KRHFqC3EGYUC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false) (consulté le 30/01/2023).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL]*. Les Éditions Didier.

Courquin, S. (2010). *Le conte à travers ses illustrations au cycle 3* [mémoire de master, Université d'Artois]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735188v1>
(consulté le 23/02/2023).

Courtillon, J. (2003). L'organisation de l'unité d'enseignement. Dans *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2008a). Quelques concepts méthodologiques et outils de référence. Dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2008b). Méthodologies particulières. Dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

- Curtain, H-A. (1986). *The Immersion Approach : Principle and Practice*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED267626> (consulté le 02/10/2023).
- Daunay, B. & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. Dans *Recherches en didactiques*, 11, 7-15. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0007> (consulté le 14/03/2023).
- Décuré, N. (2016). Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation. Dans Silva, H. & Loiseau, M. (coord.) *Recherches et applications - jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 59.
- Denisse, M. & Laugnie, A. (2015). *Il était une fois des contes* (I. Gruca & A. Roubille, Éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Duguine, I. & Köpke, B. (2021). Les spécificités de l'enfant bilingue : un parcours langagier encore à explorer. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/100/73> (consulté le 14/03/2023).
- Emile, H., Paquier, E. & Trombetta, P. (2016). Une mallette pour les petits. Dans *Le Français Dans Le Monde*, 420(59).
- Fournier, M. (2019). Jean Piaget. Comment l'intelligence se développe-t-elle ?. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, (54) 12-12. <https://doi.org/10.3917/gdsh.0054.0012> (consulté le 02/02/2023).
- Franchon, C. (2018). Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants. Dans Garbarino, S & Degache, C (dir.) *Intercompréhension en réseau : Scénarios, Médiations, Évaluations*. CRTT.
- Genvo, S. (2012). La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques. Dans *Jeu et jouabilité à l'ère numérique*. <https://docplayer.fr/29425771-La-theorie-de-la-ludicisation-une-approche-anti-essentialiste-des-phenomenes-ludiques.html> (consulté le 10/10/2023).

- Gruca, I. (2012). Compétences, progression et évaluation : mise en oeuvre méthodologique. Dans Valetopoulos, F & Zajac, J (coord.) *Les compétences en progression : un défi pour la didactique des langues*. http://www.academia.edu/2144162/Les_compétences_en_progression_Un_défi_pour_la_didactique_des_langues (consulté le 23/09/2023).
- Hidden, M-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère* (C. Delormeau, Éd.). Hachette Français Langue Étrangère.
- Jardou, A. (2011). *La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie* [thèse de doctorat]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568582> (consulté le 06/03/2022).
- Kandel, S. (2023). *Le cerveau bilingue* [présentation orale d'un conférencier invité]. Institut des neurosciences de Grenoble.
- Larousse, É. (s. d.). *Dictionnaire français en ligne*. Éditions Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (consulté le 30/01/2023).
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.
- Majbour, A. (2012). La progression dans les manuels scolaires syriens. Dans Valetopoulos, F & Zajac, J (coord.) *Les compétences en progression : un défi pour la didactique des langues*. http://www.academia.edu/2144162/Les_compétences_en_progression_Un_défi_pour_la_didactique_des_langues (consulté le 23/09/2023).
- Maze, B. (2021). *Effet de la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité sur la dynamique motivationnelle d'élèves à besoins éducatifs particuliers* [mémoire de master, Université de Rouen]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182867> (consulté le 10/03/2023).

- Mikic, J. (2016). Écriture créative en langue étrangère : un jeu subtil à partir de la littérature de jeunesse contemporaine. Dans Silva, H. & Loiseau, M. (coord.) *Recherches et applications - jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 59.
- Montessori, M. (1936). *Les étapes de l'éducation*. Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (1970). *De l'enfant à l'adolescent*. Desclée De Brouwer.
- Navarro, V. (2008). Le jeu, outil éducatif pour la prise en charge des adolescents. *Enfances & Psy*, 39, 158-166. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/ep.039.0158> (consulté le 10/10/2023).
- Olavo de Moura Filho, C. & Derycke, A. (2007). Concevoir des Scénarios Pédagogiques Exécutables avec des Patrons de Conception Pédagogiques. Dans *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. <https://hal.science/hal-00161475> (consulté le 28/09/2023).
- Oliveira, C. (2016). Français précoce : un défi surprenant. Dans *Le Français Dans Le Monde*, 420(60).
- Paquette, G. (2007). L'instrumentation de la scénarisation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.135> (consulté le 27/09/2023).
- Perregaux, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs. <https://www.semanticscholar.org/paper/Reconna%C3%A9tre-les-atouts-linguistiques-des-enfants-Perregaux/35b2e0755709abaf271daa0624c6b662e43ae469#related-papers> (consulté le 15/03/2023).
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Editions Points Essais.

- Proscolli, A. (2006). Apprendre le fle à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif. Dans A, Proscolli & K, Forakis (Éds.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. Université d'Athènes. <https://docplayer.fr/67771634-Enseigner-le-francais-langue-etrangere-a-l-ecole-primaire-methodes-et-pratiques.html> (consulté le 09/02/2023).
- Qotb, H. (2012). *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches, perspectives*. Univ Européenne.
- Qotb, H. (2015). *L'immersion linguistique dans les environnements virtuels*. Edilivre.
- Qotb, H. (2019). *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions* [Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches]. Université de Lorraine. <https://hal.science/tel-02146465> (consulté le 27/09/2023).
- Ramero, C. (2022). *Didactique de la littérature en FLE*. Cours de Master 1. Université Grenoble Alpes.
- Roche, M. (2021). *La littérature de jeunesse comme support du développement de l'imagination* [mémoire de master, Université de Grenoble]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03660832> (consulté le 17/03/2023).
- Rosen, E., Reinhardt, C. & Robert, J.-P. (2022). Quels contenus enseigner ? Comment programmer ces contenus avec un scénario ? Dans *Faire classe en FLE : une démarche actionnelle et pragmatique*. Hachette français langue étrangère.
- Rousselot, L. (2019). *Le jeu au service de la découverte de la culture francophone, auprès d'adolescents en milieu hétéroglotte* [Mémoire de master]. Université Grenoble Alpes.
- Silva, H. & Abry, D. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

- Soubrié, T. (2023). L'analyse qualitative des données en 10 questions. Dans *Démarches méthodologiques qualitatives et quantitatives*. Cours de Master 2. Université Grenoble Alpes.
- Thue Vold, E. (2016). Faire place au jeu dans la formation des enseignants de langues. Dans Silva, H. & Loiseau, M. (coord.) *Recherches et applications - jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 59.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd). De Boeck.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ? Dans *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, 51, 16-33.
- Wallon, H. (1959). Psychologie et Éducation de l'Enfance. *Enfance*, 12(3), 195-202. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1434> (consulté le 12/02/2023)
- Werker, J-F & Tees, R-C (1984). Perception de la parole croisée: preuve d'une réorganisation perceptuelle au cours de la première année de vie. *Comportement et développement du nourrisson*, 7(1), 49-63 [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(84\)80022-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80022-3) (consulté le 25/01/2023).

Sigles et abréviations utilisés

AFV :	Alliance Française de Vancouver
ANSM :	Agence Nationale de Santé et des Médicaments
BD :	Bande Dessinée
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF :	Diplôme d'Études en Langue Française
FLE :	Français Langue Étrangère
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
JO	Jeux Olympiques
LC :	Langue Cible
L1 :	Langue première
L2 :	Langue seconde
QCM :	Questions à Choix Multiples
RIMF :	Réseau International des Maisons des Francophonies
TCF :	Test de Connaissance du Français
TEF :	Test d'Évaluation de Français
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TMR :	Trame Méthodique Repère
ZPD :	Zone Proximale de Développement

Table des illustrations

Tableau 1. Informations sur les élèves des camps d'été 2023 de l'AFV 19

Tableau 2. Thématiques prévues pour les huit semaines des camps d'été 2023 de l'AFV 60

Table des annexes

Les annexes de ce mémoire sont à retrouver dans un deuxième volume qui leur est dédié. Les numéros de page indiqués ci-dessous renvoient donc au deuxième volume.

VOLUME D'ANNEXES

Annexe 1 Livret sur les pirates	4
Annexe 2 Livret sur la conquête spatiale	14
Annexe 3 Livret sur les agents secrets	22
Annexe 4 Livret sur les jeux olympiques	34
Annexe 5 Livret sur les Pokémons	40
Annexe 6 Livret sur Harry Potter.....	51

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET DE STAGE	9
 Chapitre 1. Le contexte et le terrain du stage.....	10
1. Le contexte géopolitique de la ville de Vancouver	10
1.1. Quelques éléments historiques et géographiques	10
1.2. Le contexte linguistique	10
2. L'Alliance Française de Vancouver	11
2.1. Leurs objectifs principaux.....	11
2.2. L'offre de cours proposée	12
2.3. Les ressources humaines et matérielles.....	13
 Chapitre 2. Évolution du projet de stage et méthodologie	15
1. Les missions du stage	15
1.1. Les missions initiales	15
1.2. La confrontation au terrain	15
1.3. L'adaptation finale du projet.....	16
2. L'évolution de mes intérêts jusqu'à la problématique.....	17
2.1. Le choix de la thématique	17
2.2. Les questionnements	18
3. La démarche de recherche	19
3.1. La population d'étude	19
3.2. Les données recueillies	20
3.3. Méthode d'analyse et posture de chercheuse.....	21
PARTIE 2 - ÉTAT DE L'ART - ENSEIGNER LES LANGUES AUX ENFANTS : LITTÉRATURE, IMMERSION ET APPROCHE LUDIQUE.....	23
 Chapitre 3. Enseigner les langues aux enfants	24
1. Découverte du public enfant.....	24
1.1. Définir l'enfant.....	24
1.2. Comprendre le développement de l'enfant.....	25
1.3. Et pour les enfants bilingues ?.....	27
2. Approches de l'enseignement des langues aux enfants	28
2.1. Les recommandations des chercheurs sur l'enseignement aux enfants	29
2.2. La motivation et ses différentes théories	30
2.3. Les facteurs de la motivation des enfants pour l'apprentissage des langues	32
3. Conclusion sur l'enseignement aux enfants	35

Chapitre 4. Entrer par la littérature pour enseigner les langues aux enfants	36
1. La littérature	36
1.1. Approches de la littérature dans l'enseignement du FLE	36
1.2. La littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues aux enfants	37
2. Zoom sur les contes	39
2.1. Qu'est-ce qu'un conte et d'où vient-il ?	39
2.2. La structure particulière du conte	40
2.3. Pourquoi choisir d'exploiter les contes avec des enfants ?	42
3. Conclusion sur l'exploitation de la littérature pour l'enseignement du FLE aux enfants	43
Chapitre 5. La conception d'un environnement immersif, créatif et ludique	44
1. La conception d'un programme d'apprentissage en immersion	44
1.1. Qu'est-ce que concevoir un scénario pédagogique ?	44
1.2. Quatre modèles de conception proposés par les chercheurs	45
1.3. Quelle cohérence choisir pour le scénario pédagogique ?	47
1.4. Le contexte d'immersion et ses apports	48
2. Les apports d'un environnement ludique et créatif	50
2.1. Que désigne le mot « ludique » ?	50
2.2. Les atouts du contexte ludique en classe de langue	51
2.3. L'intérêt de l'écriture créative pour les enfants en classe de FLE	53
3. Conclusion sur les approches de conception d'environnements immersifs, ludiques et créatifs ..	55
PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSE DES CAMPS D'ÉTÉ	57
Chapitre 6. La conception des camps d'été	58
1. Les enjeux et objectifs poursuivis	58
1.1. Le choix des thématiques	58
1.2. Le choix de la progression	60
1.3. La conception des supports	63
2. Confrontation au contexte réel et adaptations	65
2.1. Adapter le scénario par manque de temps	65
2.2. Adapter le scénario selon les besoins des enfants	66
2.3. Adapter le scénario en raison de manques d'anticipation	67
3. Conclusion sur la conception des camps d'été	69
Chapitre 7. Apports du dispositif mis en place grâce aux contes	71
1. Mise en œuvre des activités sur les contes au cours du dispositif	71
2. L'intérêt et l'implication des apprenants face aux contes	73
2.1. Le cas de la lecture	73
2.2. Le cas de l'écriture	76

3. Les apports du conte en classe pour	78
3.1. ...la dimension ludique	78
3.2. ...les apprentissages du français par les enfants.....	81
3.3. ...la gestion du groupe	83
4. Les obstacles rencontrés	85
4.1. Contraintes matérielles et organisationnelles	85
4.2. Les difficultés dans la fédération des groupes.....	87
Chapitre 8. Bilan, limites et pistes d'amélioration	88
1. Bilan	88
1.1. Bilan du dispositif	88
1.2. Bilan de l'étude	90
2. Limites.....	91
3. Pistes d'amélioration	92
Conclusion	94
Bibliographie	96
Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des illustrations.....	105
Table des annexes	106
Table des matières	107

MOTS-CLÉS : Dispositif d'apprentissage du FLE, exploitation des contes, immersion, ludique, enfants.

RÉSUMÉ

De prime abord, le conte apparaît comme un instrument bénéfique pour susciter l'intérêt des enfants et étudier la langue française. Cependant son utilisation demeure limitée dans les cours de Français langue étrangère. Ainsi, ce mémoire se consacre à l'étude d'un projet visant la conception et la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement du français immersif et ludique destiné aux enfants de cinq à dix ans inscrits aux camps d'été de l'Alliance Française de Vancouver. L'étude explore dans quelle mesure les contes peuvent contribuer à la mise en place de cet environnement d'enseignement/apprentissage. Les résultats mettent en lumière des approches d'exploitation du conte prometteuses telles que la création d'un fil rouge avec les autres activités, ainsi que la lecture, l'écriture et l'invention. Ces diverses méthodes contribuent à établir un cadre propice à l'apprentissage du français en immersion et ludique, tout en facilitant la gestion du comportement des enfants en classe.

KEYWORDS : French as a foreign language learning system, tales exploitation, immersion, playful, children.

ABSTRACT

At first glance, tale appears to be a beneficial tool for sparking children's interest and for studying the French language. However, its use remains limited in French as a foreign language courses. This dissertation focuses on the design and implementation of an immersive and playful French language learning device for children aged five to ten enrolled in the summer camps at the Alliance Française Vancouver. The study explores how tales can contribute to creating this learning environment. The results highlight promising approaches to exploiting tales, such as establishing a common thread with other activities, as well as reading, writing and inventive elements. These various methods help establish a framework conducive to learn French in a playful and immersive way, while facilitating the management of children's behaviours in the classroom.