

T.C.
UNIVERSITE DE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

L'ALBUM DE LITTERATURE DE JEUNESSE DANS
L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE
NOTAMMENT DU FRANÇAIS
A L'ECOLE PRIMAIRE

THESE DE MAITRISE

Préparée par
Filiz TOKALAK

Ankara
Juin, 2010

T.C.
UNIVERSITE DE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

L'ALBUM DE LITTERATURE DE JEUNESSE DANS
L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE
NOTAMMENT DU FRANÇAIS
A L'ECOLE PRIMAIRE

THESE DE MAITRISE

Filiz TOKALAK

Sous la direction de Prof. Dr. Nevin HADDAD

ANKARA

Juin, 2010

Filiz TOKALAK'ın L'ALBUM DE LA LITTERATURE DE JEUNESSE DANS
L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE NOTAMMENT DU
FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE başlıklı tezi 03/06/2010.....tarihinde,
jürimiz tarafından Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Yeterlik
Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

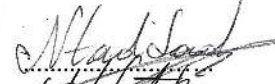
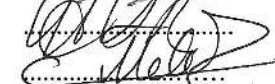
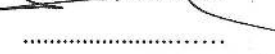
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nevin HADDAD

Üye : Prof. Dr. Ayten El

Üye : Yrd. Doç. Dr. Melik ALPAR

Üye :

Üye :

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ma directrice de mémoire, Prof. Dr. Nevin HADDAD et son époux Prof. Dr. Rachid HADDAD, pour tous leurs conseils, leurs remarques et leurs suggestions qui m'ont été très utiles dans la réalisation de mon travail.

Je remercie également mes professeurs à la faculté, Esma Ince et Melek Alpar qui m'ont orientée le long de mon travail. Un grand merci aussi pour mes parents, qui m'ont soutenu, encouragé et qui se sont montrés compréhensifs et patients jusqu'au bout.

Enfin, j'aimerais remercier mon école dans laquelle je travaille depuis trois ans, qui m'a donné la motivation pour commencer mon mémoire en particulier mes collègues pour leur précieuse collaboration. A vrai dire, sans eux, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Filiz TOKALAK

RESUME

L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE NOTAMMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

TOKALAK, Filiz

Thèse de maîtrise, Département de Didactique du Français

Directrice de thèse : Prof. Dr. Nevin HADDAD

Juin-2010, 172 pages

Il est certain que le support d'apprentissage joue un rôle considérable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous considérons qu'il est possible d'envisager l'apprentissage de la langue chez les enfants de 6 à 12 ans à l'école primaire avec l'album de littérature de jeunesse.

Comme nous travaillons la plupart du temps avec les albums de jeunesse, il est important de le présenter et de montrer sa richesse pédagogique qui sera profitable pour d'autres enseignants de FLE en Turquie ,ceci à travers notre thèse et à l'aide de nos recherches.

Une chose essentielle est que c'est avec l'album de littérature de jeunesse que les enfants entrent dans "la littérature" pour la première fois. En même temps, nous voyons que l'album offre aux enfants l'occasion d'être confrontés à des textes qui les interpellent, les intéressent, leur font plaisir. Il stimule leur curiosité, nourrit leur envie de savoir plus et leur imaginaire. Ce sont des textes passionnants étayés par les illustrations.

L'enseignant commence à apprendre aux élèves dès la maternelle à déchiffrer le code des illustrations. Nous découvrons qu'il y a une relation entre le texte et l'image qui facilite la compréhension de l'histoire. Nous nous appuyons aussi sur le rôle pédagogique de l'image. Nous nous concentrons sur le rôle de l'enseignant qui utilise l'album avec des enfants pour développer les compétences langagières en créant des situations de communication (à la fois du point de vue lexical et sémantique, que de celui de la syntaxe et de l'utilisation du langage).

Nous considérons que la tâche de l'enseignant doit être prise en considération afin d'atteindre un bon enseignement de la langue. L'enseignant doit avoir des capacités satisfaisantes pour bien choisir et exploiter son support. De plus, l'enseignant doit être attentif aux démarches lors de l'exploitation. Il doit aussi être capable de créer des activités selon son objectif.

A la fin de notre travail, nous donnons des exemples d'activités et de production des élèves de chaque niveau (CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Ces activités sont des preuves concrètes que nous pouvons mettre à la disposition des enseignants de FLE. Comme nous avons l'objectif de travailler dans une approche communicative, nous insistons pour créer des activités selon les quatre compétences. Avec ces exemples, nous avons la possibilité de prouver l'intérêt de l'album, ce que nous observons chaque année d'après les résultats des évolutions langagières de nos élèves durant toute l'année scolaire.

Nous n'avons pas la prétention de dire qu'avec ce travail, on pourra résoudre tous les problèmes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le français. Par contre, nous pensons que cela pourrait être une source d'idées pour les enseignants et les encourager à utiliser l'album comme support pour réaliser l'apprentissage du FLE d'une manière implicite qui pourra motiver les élèves.

ABSTRACT

SHORT STORIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ESPECIALLY IN FRENCH TO PRIMARY SCHOLL

TOKALAK, Filiz

Master's Thesis, Department of French Language Teaching

Advisor: Prof. Dr. Nevin HADDAD

Juin – 2010, 172 pages

In this thesis, we followed an approach from general to specific, studying the relation between the short stories and the literature, then its importance in foreign language teaching and finally in French teaching.

At the end of our researches, we have come to the point that;

1. Children start to discover the literature of the target language and they enter into the world of literature with the help of short stories.
2. We have learned how to use this material in the class, since it is important to draw a relation between the pictures (or the images) and the story.
3. The role of the teacher in using the short story efficiently is important. (The teacher should choose the right book, tell the story according to the level of the children and pay attention to the points that he/she should keep in mind)
4. With the help of short stories and pictures, we can improve the four language skills (reading, listening, writing, speaking) that we use in communicative approach as a part of real life situations.
5. Children have a great motivation while using short stories, which in the end leads to success in learning French

In the end of the thesis, we gave some examples of the studies that had been made in the classroom environment with the children of primary school (1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th grades). We believe that these examples show how short stories increase the language learning of the target age group.

Key Words: Short story books wit pictures, French teaching, children literature, motivation, four language skills, the communicative approach.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	i
RESUME.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIERES.....	vi
LISTE D'IMAGES, DE TABLEAU ET D'ABBREVIATIONS.....	xiii
 INTRODUCTION.....	 1
 1. L'ALBUM ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	 5
1.1. Définition de la littérature de jeunesse.....	5
1.2. Littérature et littérature de jeunesse.....	5
1.2.1. Entrer en littérature.....	6
1.2.2. L'importance de la littérature.....	8
1.3. Les entrées didactiques dans la littérature	8
1.3.1. Notion de didactique.....	9
1.3.2. Une didactique de lecture littéraire.....	9
1.3.3. Les raisons du choix de littérature de jeunesse à l'école primaire.....	10
1.3.4. L'acquisition d'une culture littéraire.....	10
1.3.5. Imaginaire	11
1.4. L'auteur, le lecteur	11
1.4.1. L'auteur.....	12
1.4.2. Le lecteur	13
1.5. D'autre genre que l'album.....	14
1.5.1. La bande dessinée: (en abrégé bd).....	14
1.5.1.1. La relation de la bande dessinée avec l'album (les points communs).....	17
1.5.2. Le conte.....	19

2. L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET L'ENSEIGNEMENT DES	
LANGUES.....	22
2.1. Définition de l'album.....	22
2.2. L'évolution de l'album dans le temps.....	24
2.3. Introduire la littérature de jeunesse avec l'album de littérature de jeunesse	
dans l'enseignement du français	26
2.4. L'illustration et son histoire	27
2.4.1. La définition de l'illustration.....	27
2.4.2. L'illustration pour les livres d'enfants.....	28
2.4.2.1. L'apparition de l'album dans l'histoire.....	28
2.4.3. La technique de l'illustration.....	29
2.4.4. L'effet de l'illustration.....	31
2.5. Le rôle de l'image.....	32
2.5.1. Le lien entre le texte et l'image.....	33
2.5.1.1. La séquentialité des images.....	34
2.5.1.1.1. La place et la polysémie de l'image	
dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	35
2.5.2. Le temps dans l'image.....	37
2.5.3. Le rôle pédagogique de l'image	38
2.5.3.1. Pour les enfants en difficulté (les cours de soutien).....	39
2.6. Les divers types d'albums.....	40
2.6.1. Le livre animé.....	40
2.6.2. Le documentaire.....	41
2.6.3. La fiction (la narration).....	42
2.6.3.1. Les albums narratifs.....	42
2.6.3.1.1. Le schéma quinaire.....	43
2.6.3.1.2. Le schéma à séquence répétitive.....	43
2.6.3.1.3. Le schéma en alternance.....	44
2.6.3.1.4. La fin de l'histoire.....	46
2.6.3.2. Les albums non-narratifs.....	49
2.6.3.2.1. L'énumération remplace l'histoire.....	49
2.6.3.2.2. Énumération en alternance.....	50
2.6.3.3. Des genres établis.....	50
2.6.3.3.1. Les poésies.....	51

2.6.3.3.2. Les comptines.....	34
2..3.3.3. Les jeux visuels.....	52
2.7. Critères sur la forme de l’album.....	52
 3. L’ALBUM DE LITTERATURE DE JEUNESSE ET LA METHODE COMMUNICATIVE.....	 55
3.1. La compétence de communication.....	55
3.2. La compétence de communication et l’enseignement d’une langue étrangère.....	 56
3.2.1. les quatres composantes dans la communication d’une langue étrangère.....	 57
3.2.1.1. L’utilité des quatre composantes.....	58
3.2.2. Les apports théoriques de l’approche communicative.....	59
3.3. La méthode communicative et le document authentique, l’album.....	62
3.3.1. La naissance du document authentique.....	62
3.3.2. Le document authentique et le document fabriqué.....	62
3.3.2.1. L’album comme document authentique ou fabriqué dans l’enseignement d’une langue étrangère.....	 64
3.3.2.1.1. Le document authentique en didactique de fle.....	65
3.3.2.1.2. l’album comme document authentique dans l’enseignement du français.....	 66
3.3.3. La communication dans la classe et le document authentique.....	66
3.3.4. La communication dans la classe et le document fabriqué.....	67
3.3.4.1. Le niveau de compréhension des élèves joue un rôle sur le document.....	 68
3.3.4.2. Le système d’apprentissage peut varier d’une classe à l’autre.....	 69
3.3.5. Le document préparé reste-t-il toujours authentique?.....	70
3.3.6. Les caractéristiques des documents authentiques.....	72
3.3.7. Les trois objectifs de compétence dans les exploitations des authentiques, de “l’album.....	 73
3.3.8. Trois bonnes raisons pour utiliser des documents authentiques.....	74

3.3.8.1. Quelques avantages considérables et les limites évidentes dans l'utilisation des documents authentiques dans une classe de langue.....	75
3.3.8.1.1. Les avantages.....	75
3.3.8.1.2. Les limites.....	76
3.3.9. Les problèmes posés par l'utilisation des documents authentiques.....	77
3.3.10. Comment réagir pour ne pas poser de problème avec l'album.....	79
 4. L'EXPLOITATION DE L'ALBUM DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	80
4.1. Le rôle de l'apprenant.....	80
4.1.1. Qu'est ce qu' apprendre?.....	80
4.1.2. Le développement cognitif de l'enfant.....	81
4.1.3. Comment les enfants apprennent-ils les langues?.....	81
4.1.3.1. Chez les enfants de moins de 7 ans.....	81
4.1.3.2. Chez les enfants de plus de 7 ans.....	82
4.1.4. La psychologie cognitiviste.....	83
4.2. Tout dépend de la performance de l'apprenant.....	84
4.3. Le rôle de l'enseignant.....	85
4.3.1. La sélection d'un document.....	86
4.3.1.1. Faut-il se référer à une méthode?.....	86
4.3.1.2. Comment l'enseignant doit choisir et exploiter son document?.....	87
4.3.1.3. le choix des albums comme documents authentiques.....	88
4.3.2. L'analyse des besoins.....	89
4.3.2.1. L'importance de l'analyse des besoins dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	90
4.3.3. L'élaboration des activités.....	91
4.3.3.1. Favoriser les échanges	92
4.3.3.2. Redonner sa place à l'œuvre.....	93
4.3.4. Motivation.....	93
4.3.5. La gestuelle dans la didactique du fle.....	95
4.3.6. Les intelligences multiples dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	98

4.3.6.1. les intelligences multiples, la théorie de gardner et la relation avec l'album.....	98
4.3.6.2. L'importance de l'intelligence multiple.....	100
4.3.6.3. Les points clés des intelligences multiples.....	101
4.3.6.4. La théorie de gardner et mieux apprendre.....	103
4.5. LES COMPETENCES LANGAGIERES ET L'ALBUM.....	104
4.5.1. L'album: un outil pour travailler la compréhension oral (C.O).....	104
4.5.1.1. Les effets favorisant la compréhension orale	106
4.5.2. Acquisition de la compétence narrative.....	107
4.5.3. L'album: un outil pour travailler la production orale (P.O).....	108
4.5.3.1. Travail à partir d'un matériel particulier.....	109
4. 5.4. Comment utiliser l'album pour produire de l'écrit (P.E)	109
5. EXERCICE D'ACTIVITES DE PRATIQUES.....	111
5.1. Des activités préparées autour des albums de jeunesse.....	111
5.1.1. L'album "Pousse-Poussette" (Niveau 2)	111
5.1.2. L'album Petit bleu- Petit jaune (Niveau: Maternelle).....	119
5.1. 3. L'album Va-t-en Grand Monstre Vert! (Niveau: Maternelle).....	122
5.2. La Création des Albums	127
5.2.1. Le livre des Couleurs (Maternelle).....	127
5.2.2. La souris du lundi (Niveau 2).....	129
5.3. Des exercices de compréhension écrite	131
5.3.1. Exercice de Vrai ou Faux.....	131
5.3.1.1. Une Soupe au Caillou (Niveau 4).....	131
5.3.1.2. Biglouche (Niveau 3).....	132
5.3.1.3. La première nuit dehors (Niveau 2).....	133
5.3.2. Remise des images et des étiquettes dans le bon ordre, associer l'image avec la bonne phrase pour raconter l'histoire.	134
5.3.2.1. C'est Moi le Plus Beau (Niveau 3).....	134
5.3.2.2. Cornebidouille (Niveau 3).....	136
5.3.2.3. Les Troips Loups (Niveau 3).....	137
5.3.3. Répondre à des questions en cochant la bonne case	138
5.3.3.1. La première nuit dehors: (Niveau 2).....	138
5.3.3.2. Je mangerais bien un enfant (Niveau 2).....	139

5.4. Des exercices de compréhension orale	140
5.4.1. Répondre aux questions en cochant la bonne case.....	140
5.4.1.1. Le géant de Zéralda (Niveau 3).....	140
5.4.1.2. Une chambre rien que pour moi (Niveau 3).....	141
5.4.2. Mettre les images dans le bon ordre.....	142
5.4.2.1. Le géant de Zéralda (Niveau 3).....	142
5.4.3. Ecrire les bons connecteurs sous les bonnes images pour résumer l'histoire.....	143
5.4.3.1. Une chambre rien que pour moi.....	143
5.4.4. Relire la bonne image au mot correspondant.....	144
5.4.4.1. Une chambre rien que pour moi (Niveau 3).....	144
5.4.5. Relire l'animal à l'instrument correspondant.....	145
5.4.5.1. Lili, la petite grenouille (Petit album- méthode).....	145
5.5. Des exercices de production écrite.....	146
5.5.1. Travail d'étiquettes.....	146
5.5.1.1. Les Trois Brigands (Niveau 4).....	146
5.5.2. Raconter l'histoire avec des connecteurs.....	147
5.5.2.1. Rien qu'une petite grippe (Niveau 2).....	147
5.5.2.2. Une chambre rien que pour moi (Niveau 2).....	148
5.5.3. Résumer l'histoire avec des symboles	149
5.5.3.1. Les trois brigand (Niveau 4).....	149
5.5.4. Répondre aux questions.....	150
5.5.4.1. Cornebidouille (Niveau 3).....	150
5.5.5. Ecrire une lettre	151
5.5.5.1. La souris et le voleur (Niveau 5).....	151
5.5. 6. Poser des questions et écrire des réponses (Niveau 5).....	152
5.6. Des exercices de production orale.....	153
5.6.1. Jouer une pièce de théâtre	153
5.6.1.1. La souris et le voleur (Niveau 5).....	153
5.6.2. Evaluation des questions-réponses.....	154
5.6.2.1. Maman: (Niveau 2).....	154

6. LA CONCLUSION.....	155
RESUME EN TURC (ÖZET).....	156
BIBLIOGRAPHIE.....	160
SOURCES EN LIGNE	163
ANNEXES	166

LISTE D'IMAGES, DE TABLEAUX ET D'ABBREVIATIONS

Image 1. Une fiche de vocabulaire.....	112
Image 2. Le Travail d'étiquettes.....	113
Image 3. Devoirs.....	113
Image 4. Une liste de mot.....	114
Image 5. Dessin des éléments donnés dans une phrase.....	115
Image 6. Des phrases à partir des images.....	116
Image 7. Un test de mémorisation.....	117
Image 8. Dictée.....	118
Image 9. La fabrication de l'histoire de petit bleu –petit jaune.....	121
Image 10. Fiche de coloriage.....	123
Image 11. Masque	123
Image 12. La comptine du Clown.....	124
Image 13. Un jeu.....	125
Image 14. La comptine “les petite mains”.....	126
Image 15. L'album des couleurs.....	128
Image 16. L'album de la souris du lundi.....	130
Image 17. Exercice vrai ou faux (1).....	131
Image 18. Exercice vrai ou faux (2).....	132
Image 19. Exercice vrai ou faux (3).....	133
Image 20. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (1).....	134
Image 21. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (2).....	135
Image 22. Remise des étiquettes dans l'ordre (1).....	136
Image 23. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (1).....	137
Image 24. Questions-Réponses (1).....	138
Image 25. Questions-Réponses (2).....	139
Image 26. Questions-Réponses (1).....	140
Image 27. Questions-Réponses (2).....	141
Image 28. Mettre les images dans l'ordre	142
Image 29. Ecrire le bon connecteur.....	143
Image 30. Relire les mots aux images	144
Image 31. Relire l'animal à l'instrument de musique.....	145
Image 32. Etiquette à mettre dans l'ordre.....	146

Image 33. Le résumé de l'histoire	147
Image 34. L'utilisation des connecteurs	148
Image 35. L'histoire symbolisée	149
Image 36. Questions-Réponses.....	150
Image 37. Une lettre.....	151
Image 38. Questions-Réponses.....	152
Image 39. Une pièce de théâtre.....	153
Image 40. Questions-Réponses	154
 Tableau 1. Les quatres conceptions de la planche	15
Tableau 2. Les caractéristiques du conte	21
Tableau 3. Une comparaison de la méthode audio-visuelle et de la méthode communicative.....	60
Tableau 4. La vision traditionnelle et la vision nouvelle.....	101

ABREVIATIONS

BD	: Bande Dessinée
C.O.	: Compréhension Orale
C.E.	: Compréhension Ecrite
P.O.	: Production Orale
P.E.	: Production Ecrite
FLE.	: Français Langue Etrangère
IGEN	: Inspection de l'Education National Française 2001
MAV	: Méthodes audio-visuelles
MAO	: Méthodes audio- orales
SGAV	: Structuro Global Audio Visuel
CP	: Cours Préparatoire (Niveau 1)
CE1	: Cours Elémentaire 1 (Niveau 2)
CE2	: Cours Elémentaire 2 (Niveau 3)
CM1	: Cours Moyen 1(Niveau 4)
CM2	: Cours Moyen 2(Niveau 5)

INTRODUCTION

Apprendre une langue étrangère constitue un enjeu considérable de nos jours. C'est un apprentissage indispensable si l'on veut comprendre toutes les informations et toutes les nouveautés du monde ainsi que la technologie qui évolue de jour en jour. Par ailleurs, celui qui apprend une langue devient plus conscient de sa propre identité. Il découvre d'autres cultures, ce qui constitue un grand enrichissement personnel. Depuis 50 ans, le conseil de l'Europe nous rappelle d'ailleurs l'importance d'apprendre plusieurs langues.

Le FLE est le français appris dans un but professionnel, culturel, touristique ou personnel. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus assez complexe tout au long duquel se mêlent les apprenants et les enseignants, le contenu à apprendre (les thèmes définis par rapport à la progression), les méthodes à utiliser (liées aux techniques et procédés) et les conditions sociales, individuelles et institutionnelles.

Cependant, l'apprentissage du FLE s'améliore et augmente de jour en jour. Nous pouvons apprendre cette langue à tout moment en tenant compte de plusieurs éléments : la mémoire, l'intelligence, l'âge, les stratégies d'apprentissage,...

Il existe de nombreux supports d'apprentissage du FLE. L'album de littérature de jeunesse est un de ces supports utilisés pour apprendre une langue étrangère et le fle aux enfants à l'école primaire. En Turquie, l'anglais occupe la première place comme langue étrangère. Aussi, y-a t-il d'avantage de recherches faites sur l'apprentissage de l'anglais que du français. A travers notre étude sur l'album de littérature de jeunesse, nous souhaitons donc apporter aux enseignants qui enseignent le français en Turquie comme langue étrangère de nouvelles stratégies d'apprentissages et de nouveaux supports utilisés en classe.

Il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Il faut que l'enfant continue son apprentissage tout au long de l'école primaire avec des supports variés, intéressant et motivant les élèves.

Cette idée de travailler sur le sujet de ' l'album dans l'apprentissage du FLE' nous est venue après avoir travaillé trois ans dans notre établissement Le Lycée Tevfik Fikret d'Ankara où on enseigne le français comme langue étrangère. Nous avons eu également plusieurs formations sur l'exploitation des albums par des spécialistes, soit invités à l'école soit rencontrés dans les stages d'été organisés dans d'autres villes. Nous travaillons dans un système de "binôme" avec des enseignants expérimentés qui ont travaillé dans plusieurs pays différents en utilisant l'album comme support d'apprentissage du FLE aux enfants. En France, l'album est fréquemment utilisé pour l'apprentissage du français aux enfants étrangers.

La raison essentielle du choix de ce sujet de mémoire tient au fait que l'album de littérature de jeunesse n'est pas connu ni utilisé comme support dans l'enseignement du français en Turquie. Malgré le plaisir de réaliser un travail autour d'un tel sujet, nous avons rencontré des difficultés à trouver des sources. Nous nous sommes informés à partir d'ouvrages de l'étranger pour réaliser ce travail.

Ce mémoire, réalisé à partir d'expériences concrètes dans des classes de la maternelle au CM2 permet de démontrer que les enfants peuvent accéder, dès la maternelle à une signification profonde et développer des capacités cognitives. L'exploitation de l'album nécessite, bien entendu, la mise en place d'un véritable parcours d'apprentissage balisé de compétences adaptées à l'âge des enfants. Notons que le plaisir pris par l'enseignant, son investissement dans le choix des albums et la mise en place du dispositif pédagogique (le plus important) constituent autant de facteurs qui entraînent l'engagement des élèves lors des séances, donc leur réussite.

Faire découvrir la littérature de jeunesse aux enfants, c'est avant tout leur donner les moyens de comprendre une vision du monde, de réfléchir, d'émettre des hypothèses sur ce que nous leur donnons à voir. Or, nombreux sont les instituteurs qui ne travaillent la dimension idéologique des albums qu'à partir de leur langue maternelle. Pourquoi ne pas la travailler aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous savons bien que l'enfant est curieux, a soif de "savoir" dès son plus jeune âge, qu'il a besoin de travailler sans qu'il s'en aperçoive.

Dès l'école maternelle, en dosant la difficulté des activités, la complexité de l'album peut être abordée à partir de l'image narrative, elle aussi. Ainsi, les élèves construisent une première culture littéraire fondamentale pour la réussite des apprentissages tant au niveau de l'écrit, que de la littérature. Cette culture va se nourrir et s'enrichir progressivement en continuant non seulement avec les lectures mais aussi en les mémorisant.

Il faudra que l'enseignant choisisse attentivement et exploite correctement l'album pour obtenir de bons résultats chez les élèves. Etre enseignant de FLE demande d'utiliser des documents choisis correctement selon le thème et les objectifs que l'on pense travailler. Nous pouvons dire qu'il est déjà difficile de sélectionner une méthode pour la travailler en classe et qu'il n'est pas toujours possible d'en trouver une qui nous convienne. C'est pourquoi, pour l'album, il faut être attentif quand on le choisit. Par contre, l'enseignant a la chance et la possibilité d'utiliser sa créativité jusqu'au bout.

Il existe plusieurs types d'albums. En ce qui nous concerne, nous utilisons l'album de fiction en insistant sur les instances narratives mises en œuvre simplement (personnages, histoire racontée, espace-temps aisément repérable) grâce aux illustrations.

Dans ce travail, nous analyserons d'abord l'album de littérature de jeunesse dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ensuite, nous cernerons ce sujet sur l'apprentissage du FLE aux enfants à l'école primaire.

Dans un premier temps, nous parlerons de la littérature de jeunesse et de ses divers sortes. Nous expliquerons le rôle de l'album comme support pour introduire la littérature de jeunesse aux élèves. Dans un deuxième temps, nous nous occuperons de l'album de littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues en donnant plusieurs définitions sur des termes (des notions) comme l'album, l'importance de l'album, l'illustration, la relation entre le texte et l'image, et nous introduirons divers types d'albums avec des exemples. Dans un troisième temps, comme nous utilisons la méthode communicative en classe de FLE, nous ferons le point sur l'importance des documents déclencheurs, car l'album fait partie de ce groupe aussi, pour la compétence de communication. Nous verrons aussi si l'album est un document authentique ou fabriqué. Dans un quatrième temps, nous expliquerons l'exploitation de l'album. Nous analyserons comment un enfant apprend une langue étrangère et nous évoquerons le rôle de l'enseignant (qui est certainement indispensable dans l'enseignement), les qualités attendues d'un enseignant de FLE qui utilise l'album comme support. Enfin, nous passerons aux compétences langagières travaillées à partir de l'album en donnant quelques exemples d'activités de productions d'élèves (du CP au CM2) à partir des albums exploités en classe.

1.

L'ALBUM ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

1.1. Définition de la Littérature de Jeunesse:

Dans le dictionnaire de la littérature de jeunesse, Boutevin et Principalli (2008: 163, 164) signalent que le mot “littérature” indique “la culture écrite” du pays, et dont l’origine vient du latin “littera”, lettre. Au XIII^e siècle, on admet, (...) que toute œuvre ayant de la fiction fait partie de la littérature, (d’après la classification de Devey). Chaque œuvre fonctionne de sa propre façon et, d’autre part, chaque individu crée selon son mode personnel.

Nous analyserons l’œuvre littéraire sous plusieurs aspects: la langue, la pensée, le sujet, donc le thème (historique, social), le lecteur (c’est la théorie des récepteurs) et l’objet livre dans le commerce. A vrai dire, il existe grand nombre d’œuvres littéraires écrites spécifiquement pour la jeunesse.

1.2. Littérature et Littérature de Jeunesse:

Lagache résume le mot littérature de jeunesse avec ces mots: “à public jeune, littérature mineure.” Mais même si les sujets et le style changent, la littérature de jeunesse demeure bien de la littérature.

Voici l'explication de Claude Ponti sur son travail et sur le lien entre la littérature et la littérature de jeunesse:

“Quand j’écris, je suis le même, que ce soit pour enfants ou pas. L’idée du lecteur est un sentiment profond, très intériorisé. Pour moi, il n’y a pas de visage, pas d’âge défini, mais je ne confonds jamais les deux. Pour les enfants, l’idée qu’ils sont en devenir, en transformation, en état d’apprendre, comme on est en apesanteur, ouvert à tout et confronté à tout, ne me quitte jamais. Sinon, pour les uns comme pour les autres, je veux faire de la littérature. Je pense vraiment que les enfants doivent avoir, pour eux, une vraie littérature sincère comme celles des grandes personnes. La littérature est un échange d’âme à âme, entre le lecteur et l’auteur.” (Lagache, 2006: 27)

1.2.1. Entrer en Littérature

Tsymbidy (2008: 9) nous donne une explication sur la littérature de jeunesse:

“ La littérature adressée à l’enfance ne s’est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n’ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n’ont pas non plus la même expérience de la langue.”

Il existe plusieurs points de vue dans le domaine de la littérature de jeunesse. On considère que cette notion concerne différentes œuvres selon les éditeurs, les parents, les institutions littéraires, les écrivains, les enseignants et les jeunes. Il y a des textes destinés aux enfants et des textes écrits destinés aux adultes qui font partie des classiques pour la jeunesse. Nous pouvons donner comme ouvrage l’ouvrage d’Antoine de Saint-Exupéry “Le petit prince”. En même temps, il y a des textes écrits destinés aux adultes et qui sont adaptés plus tard à la jeunesse. Exemple: “Les trois Mousquetaires” d’Alexandre Dumas, “Les Misérables” de Victor Hugo.

François Ruy-Vidal pense qu' il n'existe pas de notion de littérature de jeunesse: " Il n'y a pas d'art pour l'enfant, affirme-t-il, il y a de l'Art. Il n'y a pas de graphisme pour enfants, il y a le graphisme. Il n'y a pas de couleurs pour enfants, il y a les couleurs. Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature." Et il énonce en conclusion à la fin de ces quatres principes: "on peut dire qu'un livre pour enfants est un bon livre quand il est un bon livre pour tout le monde."

Notons que la littérature de jeunesse occupe une place importante dans le programme du ministère. En France, le ministère de l'éducation a inclus la littérature de jeunesse en 2002 dans le programme scolaire. Dans le programme de l'année 2007, on conseille aux enfants de lire deux classiques et cinq ouvrages sélectionnés par le ministère. En 2009, le ministère s'appuie sur des oeuvres de littérature de jeunesse. Par contre, en CE2, il est conseillé de lire simplement une seule œuvre ou des petits extraits, en CM1 trois oeuvres et en CM2 cinq. Il y a deux listes de 550 ouvrages. La première concerne les enfants au cycle 2 (de la grande section au CE1). La deuxième concerne les enfants du cycle 3, (du CE2 au CM2) Evidemment, c'est aux professeurs d'enrichir cette liste selon leur programme annuel. Le professeur désigne le nombre d'oeuvres selon le niveau et l'intérêt de ses élèves, à partir des noms d'auteurs proposés par le ministère. (Tsymbidy, 2008: 10)

Dans notre établissement, à l'école primaire, nous avons un système d'abonnement. Les élèves de tous niveaux reçoivent un album chaque mois(à la fin de l'année, ils obtiennent huit albums). Ce sont des albums choisis parmi les listes publiées dans les brochures de l'Ecole Des Loisirs. Par conséquent, les élèves apprennent à lire à l'aide des albums. Ils constituent une bibliothèque d'album en français chez eux.

Parmi les développements réalisés dans les programmes scolaires, l'enseignement de la littérature de jeunesse tient une place considérable. Le document d'application des programmes est paru en 2006. Dans ce programme, il y a un chapitre intitulé "une première culture littéraire" qui concerne l'école maternelle. Dans ce

document, nous retrouvons des informations concernant l'album, le conte, la comptine et la poésie. (Lagache, 2006: 168)

1.2.2. L'importance de la Littérature

Voici ce que pense Sartre de la littérature (Tsymbidy, 2008: 13):

“ L'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer.”

Avec les paroles de Sartre, nous considérons que la littérature est donc un effet de la lecture. Et nous pouvons avancer que la littérature naît, dans le monde de l'enfant, avec les ouvrages destinés aux enfants, en d'autres termes, avec la littérature de jeunesse.

1.3. Les Entrées Didactiques dans La Littérature

Il existe trois sortes de lecture: une lecture présentée par le professeur ou un lecteur qui a de l'expérience ou une lecture réalisée personnellement. Quand nous parlons de la lecture, il s'agit d'une lecture intégrale, ou de quelques extraits ou bien seulement des paratextes. Dans la lecture intégrale, les élèves ne sont pas censés comprendre l'œuvre entièrement. L'objectif du maître peut changer surtout pour les élèves qui sont en difficulté; ils pourront comprendre le sens général. En effet, c'est l'enseignant qui désigne ses objectifs, selon le niveau, selon le temps. L'essentiel pour l'enseignant c'est de créer une atmosphère de débat. (Tsymbidy, 2008)

1.3.1. Notion de Didactique

Voici comment Lagache explique la didactique:

“ La didactique englobe les connaissances que l’enseignant acquiert pour lui-même sur un domaine, les choix qu’il est capable de faire dans ses connaissances en fonction des objectifs qu’il a définis pour ses élèves, la prise en compte de leurs acquis et la définition des compétences à construire, la réflexion sur les modalités de la mise en oeuvre en fonction de l’ensemble des composantes pédagogiques, comme la difficulté scolaire, la gestion de la classe, etc... Le concept fait donc référence à une démarche intellectuelle au cours de laquelle l’enseignant réfléchit d’abord pour lui-même puis de plus en plus précisément pour les élèves.” (2006:169)

Dans le monde de la littérature, il existe deux aspects concernant la didactique: premièrement, l’enseignant s’intéresse au côté langagier, comme la langue, l’esthétique, le culturel, les symboles. Deuxièmement, l’enseignant pense à son rôle déterminant qui peut contribuer à donner le goût et le plaisir de lire chez l’enfant. Donc, le rôle de l’enseignant est très grand.

1.3.2. Une Didactique de Lecture Littéraire

L’enseignant prendra soin de bien choisir un texte, un document selon le niveau de l’enfant. Le choix du document est capital sur la didactique d’une lecture littéraire de la maternelle au CM2.

Deux critères doivent être pris en considération: La compréhension et l’interprétation. Comment les élèves comprennent-ils l’histoire, le récit? Ils identifient les personnages, les rôles des personnages, leurs buts, leurs relations et le problème.

Evidemment, ils doivent avoir la capacité aussi d'interpréter les événements d'après les éléments donnés. (Tauveron, 2002: 22)

1.3.3. Les Raisons du Choix de Littérature de Jeunesse à L'Ecole Primaire

Grâce à la littérature de jeunesse, les élèves entrent dans la lecture en développant plusieurs compétences. Dans un album, ils créent des liens entre le texte et l'illustration, apprennent à déchiffrer le parcours des personnages; ils apprennent à lire des poèmes, à remarquer les changements de voix, les points de vue, etc...

Voici une définition faite par le ministère en 1997 sur la culture littéraire. “ (...) apprendre à lire, c'est rassembler peu à peu les éléments d'une culture personnelle. Celle-ci implique que l'enfant lecteur apprenne à mettre en relation les textes les uns avec les autres [...]”.(Lagache, 2006: 170) Ajoutons aussi ce qui est dit dans le nouveau programme de 2002: “ Une culture littéraire [...] est un réseau de références autour desquelles s'agrègent de nouvelles lectures.”

1.3.4. L'Acquisition d'une Culture Littéraire

On peut considérer que les enfants découvrent le plaisir de la lecture en devenant plus familiers avec les livres. En effet, avec une culture littéraire, on peut avoir une grande ouverture au livre que l'on vient de choisir. Face aux nouveautés, on apprend à les apprécier beaucoup plus facilement d'un jour à l'autre; et on les comprend avec un intérêt et un plaisir croissant.

Nous pouvons évoquer un effet très important de la littérature de jeunesse. Il existe plusieurs éléments jouant des rôles déterminants dans l'acquisition d'une culture littéraire: la parole, la lecture orale, l'écoute et les échanges sur les textes.

“ [...] le réalisme culturel oblige à constater que l’œuvre n’est pas faite seulement deux fois (une première fois par l’auteur, une seconde fois par le lecteur inspiré ou appliqué) mais qu’elle est faite “cent fois, mille fois, par tous ceux qui s’y intéressent, qui trouvent un intérêt matériel ou symbolique à la lire, à la classer, la commenter, la reproduire, la critiquer, la combattre, la connaître, la posséder. Ce faisant, c’est bien dans cette série d’investissements culturels et d’interactions sociales que le lecteur se constitue en tant que tel, à ses yeux et aux yeux des autres.” (Lagache, 2006: 173)

1.3.5. Imaginaire

Ce terme signifie “qui n’existe que dans l’imagination”. La littérature, fictionnelle et non réelle, est issue de l’imaginaire d’auteurs. Cet imaginaire est en partie, personnel (lié à la personne de l’auteur) et en partie collectif (lié à une communauté). L’imaginaire littéraire collectif est culturel (constitué par des textes fondateurs, des textes patrimoniaux et classiques) et psychologique (constitué d’archétypes selon le psychanalyste Jung).

L’une des raisons de la place de la littérature à l’école concerne l’imaginaire des élèves: il s’agit de nourrir leur imaginaire par la forme du récit, des personnages rencontrés de l’univers des histoires, “ qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre.” Document d’application. Littérature au cycle des approfondissements CNDP, 2002” (Boutevin, Principalli, 2008: 140)

1.4. L’Auteur, le Lecteur

Il y a un lien triangulaire entre l’auteur, le lecteur et le texte dans la littérature. Quand nous parlons de l’histoire littéraire, nous pensons directement aux écrivains et à leurs œuvres, aux classiques. Nous pouvons dire que la notion de lecteur vient

d'apparaître. Elle a une tâche différente. Elle a le droit d'interroger les œuvres. Elle fait une rencontre puis elle échange et de l'autre côté, elle fait face à ses différents genres grâce aux styles d'écriture qui intéressent le lecteur directement.

1.4.1.L'Auteur

L'auteur est la personne qui réalise l'acte d'écrire le texte matériellement. Nous ne pouvons pas affirmer que l'auteur est toujours le narrateur surtout dans la littérature de jeunesse. Voici les paroles de Marcel Proust citées par Lagache (2006:73):

“Un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vies.” On peut distinguer trois “êtres littéraires” distincts, l'homme “du monde”, l'auteur et le narrateur.

Dans la littérature de jeunesse, il existe plusieurs sortes d'auteurs. Les premiers sont ceux qui créent leurs propres œuvres, où transparaît leur originalité. Les deuxièmes se distinguent par le fait qu'ils recueillent les traditions orales populaires, comme Charles Perrault ou les frères Grimm, par écrit. Il existe aussi des auteurs qui adaptent des textes. Dans ce genre, nous rencontrons l'effet d'une transposition littéraire. Nous pouvons donner Sébastien Ferran qui a adapté L'Odysée d'Homère en bande dessinée comme exemple. Nous pouvons rencontrer aussi des œuvres dans lesquelles le langage est vulgarisé pour un public spécifique. (Boutevin, Principalli, 2008)

Nous introduisons la notion d'auteur à l'école primaire en langue maternelle et aussi bien en langue étrangère. Au moment où nous faisons la découverte des éléments qui apparaissent sur la couverture de l'album, nous citons aussi l'auteur qui est indiqué à côté du titre. Il est peu probable que les enfants retiennent le nom de l'auteur. Par contre, quand on exploite plusieurs albums du même auteur, albums qui font partie d'une série, les élèves remarquent certains signes et ils reconnaissent le nom de

l’auteur. C’est plutôt dans de grandes sections que les élèves remarquent facilement les types de personnages et le style graphique de l’auteur. (Boutevin, Principalli, 2008: 35)

Dans la littérature de jeunesse, l’auteur et le lecteur sont directement associés dans l’écriture du texte. En d’autres termes, selon Lagache: “l’auteur vit avec le lecteur tout au long de son travail”. L’auteur utilise sa créativité pour créer des jeux dans des histoires capables d’éveiller une curiosité chez les enfants dans chaque série d’albums nouveaux. Ils changent ou ajoutent de nouvelles versions autour du même personnage principal (les histoires de loup, les contes classiques comme le Petit Chaperon Rouge). Nous pouvons affirmer que les enseignants ont la même tâche que l’auteur de l’album, car ils traversent plusieurs étapes en exploitant un album afin d’atteindre leur but.

1.4.2. Le Lecteur:

Autrefois, on donnait plutôt de l’importance seulement à l’auteur. Mais, dans les années 70, l’attention glisse sur le lecteur, la personne qui reflète les caractères variables des lectures. Ainsi, nous retrouvons de nouvelles créations grâce au potentiel du lecteur. Le lecteur arrive à transformer l’œuvre avec son expérience, sa voix, sa façon de lire, sa culture, etc...

La créativité joue un très grand rôle dans la compréhension du lecteur. (Lagache, 2006: 77):

“ [...] La lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l’épreuve.” Véritable “coopération triangulaire: Tout d’abord, l’auteur doit écrire son œuvre littéraire en tenant compte de la capacité de son lecteur. Ce dernier doit pouvoir percevoir, comprendre et interpréter le texte. Et encore, nous ne pouvons pas être sûrs de la capacité des lecteurs. Tout dépend de leur expérience, de leurs

connaissances et de leur habileté à les montrer, à les refléter au moment de la lecture active.”

Nous pouvons constater qu’ à chaque nouvelle lecture, le lecteur progresse au niveau de la vitesse, de la compréhension et de l’assimilation. Par conséquent, nous pouvons en conclure qu’il est très important de lire le plus possible et de lire différents types d’œuvres littéraires. (Lagache, 2006)

1.5. D’Autre Genre que l’Album

1.5.1. La Bande Dessinée: (en abrégé BD)

La bande dessinée, d’après Tsymbidy (2008, 113) est définie comme “un art visuel, une “littérature graphique” ou encore comme un mode d’expression dont nous examinerons les caractéristiques.”

Pour Boutevin et Principalli (2008: 39), “ la BD est un genre littéraire qui propose un récit sous la forme d’une suite d’images organisée en séquences et associée à un texte complémentaire.”

Tsymbidy rappelle que la bande dessinée fait partie d’un genre narratif et elle ajoute que l’on doit l’analyser en tenant compte du schéma narratif et de ses conséquences. Il est remarquable qu’elle a une terminologie propre et un code spécial. Ainsi la page où on trouve des cases ou des vignettes s’appelle ‘la planche’. Les dessins s’appellent les vignettes. La narration se construit à travers les cases. Dans les cases, nous pouvons trouver soit un texte soit une image. Nous remarquons l’indépendance selon les fantaisies de l’écrivain ou du dessinateur.

Selon Peeters, il existe quatre conceptions de la planche selon l'utilisation du texte et de l'image:

	Autonomie récit/tableau	Dépendance récit/tableau
Dominance récit	Utilisation conventionnelle	Utilisation rhétorique
Dominance tableau	Utilisation décorative	Utilisation productive

Tableau 1: Les quatres conceptions de la planche
cité dans Tsimbidy (2008: 113)

Dans l'utilisation conventionnelle, les cases sont placées de la même manière. Grâce à cet ordre, le lecteur se concentre plus sur l'histoire. Par contre dans l'utilisation décorative, l'esthétisme est au premier plan. Cet effet met l'histoire au second plan d'une manière inactive.

Si la position des cases et de ses formes soutiennent la narration du point de vue de la relation récit et tableau, il s'agit d'une utilisation rhétorique.

Enfin, dans l'utilisation productive, l'organisation de la planche doit être parallèle au récit. Le lecteur peut mettre en œuvre son imagination en lisant le récit et en regardant les images.

Nous rappelons que la BD a longtemps été bannie de l'école où on ne la considérait pas comme un genre littéraire. Cependant, de nos jours, elle fait partie en France des listes d'ouvrages du cycle 2 et 3, et elle est abordée en classe. Nous pouvons citer quelques noms de série parmi les classiques de l'enfance dans la BD: Les Schtroumphi et Boule et Bill (classique de la liste cycle 2) Yakari, le jeune Sioux, il parle aux animaux (plus de 30 volumes depuis 1977 créés par Dénib et Job). (Dictionnaire de la littérature de jeunesse). La BD possède un symbolisme riche de sens. Ainsi,

“ Le contour des cases est un élément du langage de la Bande Dessinée. Le traitement du cadre peut créer une émotion, signaler un changement de niveau narratif. On considère traditionnellement que la case rectangulaire aux contours droits présente une action qui se déroule dans le temps présent. Les modifications du temps (retour en arrière, prédiction) sont symbolisées par des lignes ondulantes ou comelées. Enfin lorsque l’espace de la case présumé inviolable est franchi, cela suggère souvent la puissance ou la violence de l’action. L’absence de case suggère de grands espaces ou un décor que le lecteur imagine sans peine.” (Tsymbidy, 2008: 115)

Quand nous nous penchons sur l’histoire de la BD, nous pouvons dire que l’album est très récent. A l’époque, en France comme aux Etats-Unis, les gens pouvaient accéder aux BD apparaissant en séries grâce à la presse. Donc avec l’album qui constitue donc une nouveauté, nous avons l’occasion de retrouver les BD publiées et réunies en un seul support .

Il est intéressant d’évaluer l’évolution vécue dans ce genre. Nous pouvons voir clairement la réussite du travail réalisé par la collaboration du dessinateur et de l’auteur.

Les premiers albums français des années 1930, parus en noir et blanc, sont Spirou et Tintin. C’est à partir des années 1970 que la bande dessinée moderne ne passe plus par la presse. Nous ne trouvons plus, après cette date, autant de publications de BD sous forme d’épisodes que par le passé. Dargaud, Casterman, Dupuis font partie des grands éditeurs d’album de BD.

1.5.1.1. La relation de la bande dessinée avec l'album (les points communs)

Dans la bande dessinée, nous constatons que la narration est au premier plan. Comme dans l'album, il existe un lien naturel entre le texte et l'image. Les événements ou les paroles peuvent servir à compléter d'une manière implicite ce qui est expliqué dans la bulle ou bien il peut y avoir des scènes où le texte et l'image racontent tout à fait l'inverse.

Un point qui n'est pas trop évident dans l'album mais que nous rencontrons dans la Bande Dessinée, c'est la temporalité. Dans une Bande Dessinée, le temps des événements peut changer et avancer très rapidement. L'illustrateur peut donner des positions différentes aux corps des personnages pour symboliser la vitesse selon différentes actions comme la marche, la course, etc... Le lecteur peut remarquer le temps qui passe grâce aux cases ajoutées pour chaque action importante dans l'histoire.

L'illustrateur est libre de jouer avec son talent. Par exemple, comme les symboles sont primordiaux dans la Bande Dessinée, il peut faire une sorte d'ellipse pour différentes notions comme la temporalité et l'espace. Pourtant, le lecteur peut déchiffrer et imaginer les événements au fur et à mesure qu'il avance dans l'histoire.

Un autre point difficile à négliger, c'est le plaisir que la Bande Dessinée donne à ses lecteurs. Ceux-ci souhaitent retrouver un héros d'un album à l'autre, du fait que dans la nature de la BD, les mêmes héros vivent différentes aventures.

C'est un art du récit assez compliqué et qui nécessite un véritable talent. En effet, il n'est pas facile de réécrire, de reprendre quelques événements ou d'enrichir les actions pour pouvoir réaliser un enchaînement.

Nous pouvons ajouter, pour terminer, que dans chaque volume, il existe un concept, un évènement principal nourri par les petites actions. Par contre, chaque collection se construit autour d'un thème global.

Lagache nous fait remarquer que la place de la bande dessinée est totalement à part parmi les genres dans la littérature de jeunesse. L'immense nombre de lecteurs de ce genre dans le monde entier est impressionnant. Elle s'adresse non seulement aux adultes mais aussi aux enfants, et leur assure une lecture amusante et comique.

Pour Henri Filippini, la BD est "une suite de dessins contenant une anecdote ou une histoire; les personnages s'y expriment par des inscrits dans les bulles encore appelées ballons ou phylactères." (Dictionnaire de la Bande Dessinée)

Par rapport à l'album, en y regardant de plus près et à cause de sa forme, elle apparaît comme un genre complexe. Sa terminologie propre est assez fournie: Bande, Bulle, Cadrage, Case, Fléchage, Hors-champ, Plan, Planche, Raccard, Récitatif, Scénario, Scène, Séquence, Sonorisation. Par conséquent, nous l'utilisons plutôt comme support, dans des classes de niveau 4 et 5. Et comme ça demande une bonne concentration individuelle, nous préférons travailler plus avec l'album, avec lequel nous arrivons à attirer l'attention de tous les élèves à la fois dans des petits niveaux. (niveau 1,2,3)

Il est évident que le public passionné par la Bande Dessinée est assez large. Par exemple, il existe des classiques qui s'adressent aux lecteurs de 7 à 77 ans.

Quant au but de la parution de la BD en France, elle a été créée, au départ, pour s'adresser aux enfants. A la fin de la II. Guerre mondiale, par contre, avec la parution de Astérix et Obélix, créé par René Goscinny, la BD s'est ouverte à un public

de tout âge. Depuis quelques années un nouveau phénomène, Titeuf, est apparu en France, créé par Zep. (Lagache, 2006)

1.5.2. Le Conte:

“ Le conte est un récit de fiction, oral à l’origine, qui répond à un besoin universel, celui d’aimer raconter et écouter des histoires.” (Boutevin, Richard Principalli (2008, 74))

Nous devons préciser que le conte fait partie d’un genre oral très ancien et qu’il aborde des thèmes concernant tout l’univers. Nous pouvons parler de la présence d’un conteur. Le conteur utilise différentes techniques pour transmettre les messages. Il joue avec sa voix, il modifie librement quelques points selon sa personnalité, il lui arrive d’exagérer ou de minimaliser les choses sans bouleverser la base du conte.

Nous savons qu’il existe une formule rituelle: “Il était une fois” pour débiter, ou un énoncé synonymique “ en ce temps là” “il y a très longtemps”, qui représente une époque et un espace imprécis.

D’après les explications de Tsybidity, nous comprenons qu’il existe de multiples catégorisations dans le conte. Il y a le temps de l’histoire, le merveilleux, le sens du récit et le schéma narratif. Voici les différents types de contes catégorisés: “les contes traditionnels, les contes de fée, le conte d’avertissement, le conte étiologique, le conte de randonnée.”

Les contes traditionnels sont constitués des contes de Perrault, de Grimm et les Mille et une Nuits; les contes réinventés sont composés des contes traditionnels transformés. Les contes modernes, contrairement aux contes traditionnels transmis

oralement, ont tout d'abord été écrits, comme ceux d'Andersen, qui comptent parmi les premiers contes modernes, ou "Le Vilain Petit Canard." Les contes de fée sont exotiques, ils nous emportent ailleurs. Les objets fonctionnent autrement que dans le réel. Exemple: Sinbad, Ali Baba, La lampe d'Aladdin, Cendrillon. Dans le conte d'avertissement, il y a une histoire qui se termine mal pour le héros: nous retrouvons là la pédagogie de la peur. Il vise à éloigner les enfants du danger. Le Petit Chaperon Rouge où le loup et les sept chevreux sont de parfaites illustrations représentant ce genre. Le conte étiologique raconte un phénomène naturel à travers une histoire merveilleuse. Il répond à des questions scientifiques qu'on se pose souvent "pourquoi l'eau de mer est-elle salée?". Le récit abordant ce genre de sujet ne fait partie ni d'un mythe, ni d'une légende.

Dans le conte de randonnée, il existe un schéma narratif. Il y a une accumulation basée sur des rencontres. Nous pouvons citer l'histoire Bon Appetit Monsieur Lapin, de Claude Boujon. Notre personnage principal est un lapin qui ne prend pas plaisir à manger des carottes. Alors il rencontre plusieurs animaux, l'un après l'autre, et il leur demande ce qu'ils mangent, et malheureusement à la fin, il rencontre un renard. Nous pouvons aussi citer d'autres titres parmi les histoires de loup comme "C'est moi le plus fort", "C'est moi le plus beau". Nous ajoutons que le conte de randonnée est assez important. Il est d'ailleurs le style de conte le plus utilisé comme matériel d'apprentissage à l'école maternelle et pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils sont aussi utilisés au cycle 2 et 3. (Tsimbidy, 2008)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment du français, nous préférons utiliser l'album plutôt que le conte surtout dans de petits niveaux. Comme nous n'employons pas la langue maternelle en classe, nous avons la facilité de concrétiser les notions avec les illustrations de l'album. Il est vrai que nous ne pouvons pas être sûr si les élèves ont saisi l'histoire dans ses détails.

"Le genre du conte est au programme de l'école, depuis la maternelle jusqu'au collège, où il est le support privilégié des apprentissages sur le récit. Au début

de ce long parcours, la petite enfance est le moment de la découverte des contes dont, certains, comme Boucle d'Or et les Trois Ours, font partie du patrimoine littéraire. Il existe à la maternelle, différentes modalités d'approche des contes, depuis "l'heure du conte ritualisée" (et pas toujours bien placée) jusqu'au spectacle ponctuel donné par un conteur d'ici ou d'ailleurs.

On peut organiser aussi des activités autour d'un conteur: des lectures, de la narration verbale, des jeux, de la dramatisation. (Lagache, 2006: 192)

Composition	Action	Personnages	Lieu et Temps	Fin
Texte souvent court et récit au passé	Simplicité de l'intrigue	Peu nombreux et stéréotypes (une reine, un roi)	Indéterminés: " il était une fois..."	Parfois présence d'une moralité.

Tableau 2 : Les caractéristiques du conte
(Tsimbidy, 2008: 51)

2.

L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

2.1. Définition de l'Album

Dans cette partie, nous faisons référence à plusieurs définitions faites sur l'album dans des œuvres réalisées sur la littérature de jeunesse et sur des exemples d'exploitation de l'album. Comme l'album est le thème essentiel de notre projet comme matériel d'apprentissage d'une langue étrangère, nous analysons tout d'abord les définitions, ce qui nous aidera essentiellement à comprendre toutes les étapes que l'on va approfondir tout au long de notre projet.

Nous pouvons commencer avec la définition faite par Christine Boutevin et Richard Principalli qui précisent que l'album est tout d'abord un support et une sorte de livre. Ils le définissent alors comme:

“un ensemble de pages reliées commençant et se terminant par une couverture rigide, où l'on trouve toutes sortes de textes (contes, poésies, comptines, devinettes, récits, etc...) et d'images (dessins, photographies, cartes géographiques, reproductions d'œuvres d'art, etc...)”. (2008: 24)

Voici la définition de Tsimbidy:

“ Ce sont des supports plus spécifiquement à lire et à regarder. Ils accueillent comme la bande dessinée une pluralité de genres: récit fantastique, conte, science-

fiction...L'on distingue l'album du livre illustré par la place et le rôle accordé à l'image. La présence d'illustration invitant à une mise en récit suffit à définir l'album." (2008: 112)

Voici la définition de Poslaniec, Houyel, Lagarde:

“ Lors d'un colloque à Nantes, en 2001, François Ruy-Vidal a défini l'album comme “contrepoint entre le texte et l'image.” C'est ce phénomène que l'on désigne fréquemment par “articulation texte/image” et qui semble caractériser l'album. Comme si les images ne se contentaient pas d'illustrer le texte, mais racontaient une partie de l'histoire .” (2005: 15)

Voici la définition de Yves Le Manchec: “ L'album est une véritable petite bombe qui conteste la prééminence linguistique.” (tiré du livre: L'album source d'apprentissage (Tome 3), 1999: 9)

Voici la définition de Alamichel (2000, 51):

“ L'album est un genre qui associe texte et image pour raconter une histoire. Il use donc à la fois des techniques littéraires et de la peinture, du cinéma et de la bande dessinée. Tout l'art des auteurs est de faire en sorte que ces deux moyens d'expression se combinent avec justesse pour créer un langage propre au genre qu'est l'album.”

Voici la définition de Grossmann dans Repères, N= 13(INRP):

“ Je nommerai forme album les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale.” (1996: 8) (4)

Voici la définition faite par le ministère de l'éducation et de la formation, circonscription des écoles primaires. (9)

“ L’album de Jeunesse est un livre de littérature enfantine illustré. Ce sont des livres non-scolaires, un outil extraordinaire d’enrichissement culturel, une forme de plaisir et de jouissance. Ils permettent de construire des relations de causalité et une analyse graphique des illustrations.”

Lagache (2006) précise que le mot “album” nous reflète au départ une idée de liste ou de collection. Afin de mieux comprendre à quel point la signification de l’album a changé dans le temps, nous pouvons nous attarder un peu sur l’évolution de l’album.

D’après les définitions que nous citons ci-dessus, nous analysons ce que c’est un album de littérature de jeunesse:

- 1) C’est un support d’enseignement (selon 1,7,3. définitions)
- 2) C’est un nouveau genre dans la littérature (selon 5 et 4 bis)
- 3) Nous remarquons les deux notions texte-image partout.
 - a. Il y a juste une combinaison (selon 5. définition)
 - b. Il y a un mariage entre le texte et l’image. Leur importance est à peu près égale. (selon 6. définition)
 - c. Il existe une priorité à l’image. (4 bis, 4,3 définitions)
 - d. La richesse et la variété (2, 3, 5. définitions)
- 4) L’album vise à donner le plaisir aux enfants et c’est un enrichissement culturel. (selon 7. définition)

2.2. L’Evolution de l’Album dans le Temps

Au XVII^e siècle, on trouvait des autographes de gens célèbres dans l’album appelé “anticorum” sous forme de carnet. Au XVIII^e siècle, c’était un cahier dans lequel les gens notaient leur impression de voyage, en d’autres termes, selon le

vocabulaire utilisé aujourd'hui, "un carnet de voyage." Donc, nous comprenons que le sens ancien du mot "album" nous renvoie à une sorte de carnet contenant des collections, telles des albums de timbres, d'autographes et de photographies, ...

"Historiquement, l'album, en tant que type d'écrit pour les enfants, a évolué depuis le XVII^e siècle, avec les techniques d'illustration. Mais, on ne peut vraiment parler de livre illustré pour la jeunesse qu'à partir du XIX^e siècle où de célèbres dessinateurs s'exercent à produire des images pour accompagner des textes littéraires. Gustave Doré, par exemple, illustre Les Fables de La Fontaine ou les contes de Perrault. L'album moderne apparaît en France en 1919 avec Macao et Cosmage ou l'Expérience du Bonheur, écrit par Edy-Legrand et paru dans la Nouvelle Revue Française (réédité depuis 2000 par les éditions Circonflexe et présentent dans les listes ministérielles pour le cycle 3." (Boutevin, Principalli, 2008:25)

Au XIX^e siècle, l'album représente un recueil d'illustrations ou de documents iconographiques. Et c'est ici que nous rejoignons le sens réel de notre support qui est l'album de littérature de jeunesse. A partir de cette période, il n'existe plus de notion de collection ni de liste; par contre, nous trouvons de nombreuses images et de morceaux de textes qui les accompagnent. Comme l'album de littérature de jeunesse est basé plutôt sur le narratif, cet ensemble d'images et de textes raconte une histoire. (Lagache, 2006: 59)

Finalement, nous pouvons faire une synthèse de nouveaux mots qui aboutirait à une terminologie propre à la littérature de jeunesse. Nous considérons donc tout d'abord que c'est un objet concret sous forme de livre dans lequel on peut retrouver des images et des textes. De plus, nous comprenons que dans ce livre, nous lisons une petite histoire présentée à la littérature de jeunesse et nous pensons naturellement que c'est un document qui concerne les enfants. Effectivement, lorsque l'on parle des enfants, on pense alors à l'effet de plaisir que nous obtenons avec un petit moment de narration consacré à l'enfant et à son monde imaginaire. Enfin, il ne fait aucun doute que c'est de l'art, du vrai art.

2.3. Introduire la Littérature de Jeunesse avec L'album dans l'Enseignement du Français

En classe de langue, il est peut-être difficile de faire apprécier le côté littéraire dans les petites sections. Par contre, il est possible de faire connaître progressivement les collections, les styles littéraires avec leurs caractéristiques majeures. (Lagache, 2006)

Nous préférons pendant l'apprentissage d'une langue étrangère varier nos supports. Après avoir introduit une œuvre, nous essayons de la compléter. Il est vrai que la plupart du temps, nous exploitons un album en entier. Tout d'abord, nous le présentons avec son auteur. Nous préférons de travailler avec plusieurs sortes d'albums. Grâce à cela, les élèves connaissent très bien toutes sortes d'albums dès la maternelle. Il existe des albums qui font peur et des albums très comiques avec plein de surprises: des albums sans texte, des albums qui ont une fin heureuse, des albums racontés avec des symboles...

Pour donner quelques exemples de notre travail fait en classe selon les niveaux, les enfants reconnaissent les albums de Babar et de la série des Loups dans des petits niveaux. Au niveau 4 et 5, les élèves font une rencontre avec des pièces de théâtre. Ils font la rencontre de différentes séries de bandes dessinées. Surtout au niveau 4 et 5, nous introduisons les séries de Tintin, Boule et Bill, Astérix et Obélix,...

Nous pouvons affirmer clairement que les enfants apprennent la langue française dans une culture littéraire plutôt riche. Et bien évidemment, rien ne nous empêche d'en faire toujours plus.

2. 4. L'illustration et son Histoire

2.4.1. La Définition de l'Illustration

Premièrement, nous faisons référence à la définition de l'illustration faite dans le dictionnaire "Le Petit Larousse Illustré" (1996): " Action d'illustrer un texte; une image figurant dans le texte d'un livre, d'un journal." Nous signalons que "l'album de littérature de jeunesse" représente le livre dans lequel nous trouvons des illustrations.

Selon Georges Lemoine (Lagache, 2006: 65), il existe une clé dans l'illustration:

" Illustrer un texte, c'est se retirer en soi, en conviant sur le lieu de sa retraite ses souvenirs, ses illusions, ses ambitions." Dans ce cas, cette explication nous amène directement dans l'idée qu'il existe un metteur en scène, donc, "l'auteur et l'illustrateur".

D'habitude, l'auteur est la personne qui écrit des textes, des oeuvres littéraires. Quand il s'agit des albums, nous tenons compte aussi de l'existence de l'illustrateur. Il existe certains auteurs qui sont en même temps illustrateurs et qui "pensent" le livre globalement. Il arrive aussi que les auteurs n'écrivent que des textes et que des illustrateurs dessinent. Ou bien l'auteur et l'illustrateur travaillent en collaboration et ils créent l'histoire ensemble. En effet, après avoir travaillé longtemps ensemble, ils arrivent à déchiffrer les images et à comprendre leurs idées, leur mentalité, etc.

Nous reconnaissons les grands illustrateurs directement au fait qu'ils ont chacun son style. Il suffit simplement d'ouvrir la première page ou de regarder la couverture de l'album de Claude Ponti, de Claude Boujon, de Alan Mets ou de Grégoire Solotareff pour s'en rendre compte. (Lagache: 2006)

2.4.2. L'Illustration pour les Livres d'Enfants

L'illustration est définie par Lagache comme une représentation graphique accompagnant un texte. Le terme est également utilisé pour désigner le genre artistique de l'illustration. L'histoire de l'illustration est ancienne puisque, dès le XVI^e siècle, les livres d'apprentissage de l'alphabet, par exemple, présentent des images. Mais l'âge d'or de l'illustration pour les livres d'enfants commence au XIX^e siècle tout d'abord dans les magazines pour la jeunesse (le journal des enfants). Avec sa collection "Magasin des enfants", l'éditeur Hetzel développe, à partir de 1843, un nouveau concept qui allie texte littéraire de grands auteurs et images. En même temps, avec l'essor du lectorat infantin, de nombreux ouvrages apparaissent où l'image prime sur le texte (abécédaires, livres-jeux, images d'Epinal).

Au XX^e siècle, l'illustration pour les livres d'enfants est devenue un art à part entière, reconnu par le prix littéraire Andersen. Elle n'a cessé depuis la série Babar (1931-1941) de Jean de Brunhoff ou les "Albums du Père Castor" créés en 1931, de s'enrichir au niveau artistique. Aujourd'hui, toutes les techniques, tous les styles, tous les types d'images sont représentés dans l'illustration pour les livres d'enfants. (Boutevin, Richard-Principalli, 2008)

2.4.2.1. L'apparition de l'album dans l'histoire

Premièrement, nous constatons qu'il existe des albums dans lesquels l'illustration offre un langage direct. Il est vrai que lire le texte nécessite chez l'enfant un effort de compréhension et c'est quelque chose encore plus difficile en langue étrangère. Il est certain que l'illustration facilite cette phase. Elle est assez attirante et grâce à l'application et au grand travail réalisé entre l'auteur et l'illustrateur, l'image explique directement les événements du début jusqu'à la fin de l'histoire. Deuxièmement, ajoutons que, à côté des ouvrages où l'illustration est importante, il existe aussi des albums ayant un langage complètement graphique.

Il est vrai que nous avons l'habitude de voir une illustration accompagnant le texte dans un album. Par contre, il ne faut pas oublier que c'est totalement, complètement le talent et la volonté de l'illustrateur qui compte. Dans ce genre, l'illustrateur désigne lui-même son outil de travail, soit un crayon, soit un pinceau, soit une craie. Il est libre de choisir son style de langage. Il parle avec un langage graphique. Nous pouvons faire une petite argumentation de ce qu'il nous dessine. Il reflète son passé, sa culture, sa vie, son imagination, ses désirs, son talent.

Nous pouvons donner un très bon exemple d'album de ce style: Il s'agit de *Petit Bleu et Petit Jaune* que nous utilisons en maternelle. (publié en 1959 aux Etats-Unis et en 1970 à Paris.)

“L'histoire raconte, en quelques mots et quelques taches de couleur, l'amour de *Petit Bleu et Petit Jaune* qui s'embrassent si fort qu'ils deviennent une seule tache verte. D'abord déroutés, leurs parents comprendront qu'un peu de vert marque leurs effusions.” (Lagache, 2006)

2.4.3. La Technique de l'Illustration

Chaque jour, apparaissent de nouvelles sortes d'albums. En réalité, l'illustration est devenue un phénomène qui est abordé à travers plusieurs techniques et qui attire les jeunes lecteurs.

Depuis les années soixante-dix, nous voyons dans l'album des styles variés. “ De l'art abstrait à la caricature, du dessin réaliste à l'art naïf, des extraits des illustrateurs traditionnels” (Alamichel, 2000: 122) Donc, nous rencontrons des albums qui nous proposent de très larges expressions graphiques. Alamichel précise que l'art de l'illustration dans un album se rapproche plus du style de la bande dessinée ou du dessin animé. Il y a “la peinture, du pastel gras, de l'aquarelle, des traits avec des aplats de

couleurs (souvent à la gouache), de la photographie, du collage, de l'encre noire, des papiers déchirés, etc.” (Lagache, 2006: 68)

Par conséquent, nous pouvons dire que la technique apparaît grâce aux sentiments, aux buts et au talent de l'illustrateur. Selon Alamichel, la dimension expressive et esthétique de la fiction dans un album vient complètement de l'illustration. Elle précise aussi que nous n'avons pas trop de chance de trouver des albums formés de récit de qualité littéraire. Donc, c'est l'occasion de valoriser l'expression graphique créées par les illustrateurs.

Voici quelques éléments indispensables (cités par Alamichel) qui éclairent un texte dans un album de littérature de jeunesse: “ Dimensions, formes des illustrations, présence ou non d'un cadre, choix des techniques et du style graphiques, utilisation des couleurs, des plans, des angles de vue et de la typographie.” (Alamichel, 2000: 99)

Il est évident que chacun de ces éléments peut être utilisé pour soutenir la narration. Par contre, dans notre analyse, nous nous contentons simplement de citer les éléments graphiques, sans entrer dans les détails parce que c'est là un travail qui pourrait faire partie d'une critique d'art. (Alamichel, 2000)

Nous, en tant que professeur, en choisissant l'album, nous donnons autant d'importance qu'un illustrateur à l'illustration. Donc, nous considérons que nous avons le même rôle qu'un dessinateur. L'illustrateur avance dans son travail avec la maîtrise d'une technique de page. Nous aussi nous tenons compte de l'illustration selon les objectifs de notre séquence. Nous faisons attention à la lisibilité des images, aux couleurs, à la dimension des images, etc... S'il faut, l'enseignant manipule, joue sur la création de l'illustrateur pour pouvoir rendre l'album plus utile et profitable dans le cours selon son but. Avec la photocopieuse, l'enseignant peut changer la dimension, la couleur des pages et les éléments, afin de préparer des exercices à partir de l'album exploité.

2.4.4. L'Effet de l'Illustration

Il est certain que les relations entre le verbal et le visuel se construisent dans différents styles. Lorsque nous exprimons un effet de correspondance créée par l'image (comme le texte le fait en général) racontant l'histoire, nous préférons appeler cette notion 'l'illustration'. En effet, il y a une redondance entre l'image et le texte. Il est possible de prouver cette relation dans les premiers livres d'enfants. On illustre les textes à l'aide d'oeuvres des artistes peintres, des dessinateurs (Gustave Doré illustre les Contes de Perrault ou les Fables de La Fontaine). (Boutevin, Principalli, 2008)

Lagache rappelle que c'est l'illustration qui raconte l'histoire, elle renforce visuellement le message inclus dans le texte. L'illustrateur se concentre sur des sujets importants comme des problèmes sociaux, historiques; par exemple, une injustice, la défense d'une cause dans certains ouvrages et il se sert de l'illustration. Il vise à attirer l'attention du lecteur grâce à des effets joués sur l'image. (Lagache, 2006) Et il ajoute que nous ne pouvons pas placer la fonction de l'illustration à côté du texte. Donc, en d'autres termes, nous ne pouvons pas la placer au deuxième plan, du fait qu'elle est une réalité non-négligable. La lecture d'un ouvrage couvre tout d'abord la perception de l'image et du texte à la fois et ensuite la création du sens qu'on retire de l'ensemble et qu'on obtient grâce à notre imagination. Cela signifie que le tout forme un ensemble: La première et la dernière de couverture, les sous-titres, le titre.

Nous allons analyser plus en détails le rôle de l'image, le lien entre le texte et l'image concernant l'illustration dans l'album de la littérature de jeunesse et son rapport pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans les étapes suivantes.

2. 5. Le Rôle de l'Image

Myriam Tsimbidy trouve que l'illustration fait partie de la littérature de jeunesse. En tant qu'enseignants, nous devons tout d'abord identifier la relation texte-image (comme il en existe plusieurs sortes: illustration redondante, complémentarité, décalage ou contrepoint) Nous allons en vérifier la complexité et conclure avec quelques exemples d'exploitation auprès des enfants en classe.

Evidemment, au cycle 2, l'utilisation de l'album débute avec une lecture de petits textes qui permettent de découvrir la signification de l'illustration. C'est-à-dire qu'il faut aussi essayer de comprendre le sens des images et commenter sur les images pour comprendre l'histoire racontée dans l'album. Les élèves pourront interpréter le langage iconographique mutuellement et fixer la signification des mots qui sont précisés. L'image entre en relation avec le texte, soit d'une manière implicite soit d'une manière explicite. Il est évident que nous ne pouvons pas négliger les critères relatifs au style esthétique comme les couleurs, les formes dans un album. En effet, les lecteurs aperçoivent directement les différences ou la cohérence entre l'illustration et l'histoire représentée par “ des couleurs vives et contrastées s'opposant aux tons pastels; les formes pointues et clairement dessinées aux courbes douces dont les limites sont floues. (Tsimbidy, 2008)

Par conséquent, il n'est jamais difficile de reconnaître les styles des illustrateurs du fait qu'ils laissent des traces caractéristiques dans leur ouvrage. Nous pouvons donner comme exemple Claude Ponti, avec ses couleurs vives, ses dessins bordés par un trait.

Tsimbidy nous propose d'analyser les effets créés par les couleurs, les formes, les perspectives et de feuilleter un album et même les autres œuvres du même auteur. Elle nous cite plusieurs points importants qui constituent “la représentation picturale”: le cadre, le surcadrage, le décadage, la relation entre la figure et le fond, les plans, les

perspectives, les choix plastiques. Mais bien que toute cette terminologie nous paraîsse intéressante à examiner, nous préférons nous concentrer plutôt sur la partie qui nous concerne davantage, le lien entre le texte et l'image.

2.5.1. Le Lien entre le Texte et l'Image:

L'album est une forme littéraire qui fait partie de la littérature de jeunesse dans laquelle les images gardent une place dominante. Dans le dictionnaire Le Petit Larrousse Illustré (1996), l'album se définit comme “ un cahier cartonné ou relié destiné à recevoir des dessins, des photographies...”. Il est évident que le point commun de tous les points de vue est le rôle de l'image. En effet, l'album n'est pas formé que d'un récit, c'est un matériel spécial: le format, les images (les couleurs), la typographie sont des éléments essentiels dans sa construction.

Dans les années 1980, en comparant les livres de bibliothèque, on s'aperçoit que le contenu de l'album était assez simple et qu'il se lisait assez vite. A vrai dire, il a connu une évolution rapide grâce à la concurrence des éditeurs. Actuellement, le contenu est plus complexe et un champ artistique vient s'ajouter au champ littéraire. Dans cette perspective, l'image a une spécificité qui demande aux jeunes lecteurs une stratégie d'appropriation du point de vue de la lecture et du point de vue de la dimension esthétique.

Comme l'image est dominante, il est certain que l'illustrateur a un rôle primordial dans la création d'un album. Voici la définition de l'illustrateur faite dans le Petit Larrousse Illustré: l'illustrateur est celui qui “ dessine les illustrations d'un ouvrage.” L'illustrateur construit le sens de l'histoire au même titre que l'auteur. L'illustrateur J.C Luton pense que “L'illustrateur est un écrivain de l'image.” (Rébufie, 7) (14)

Si on reconnaît le rôle considérable de l'illustrateur, on peut s'interroger directement sur son produit, donc sur l'illustration réalisée dans l'album. Nous pouvons affirmer que l'illustration compose l'une des deux parties de l'album. Si l'on considère les albums sans texte, nous pouvons même dire qu'elle en est l'unique. Selon Bouguennec, illustrer un texte signifie le rendre plus compréhensible par adjonction d'images. C'est aussi le décorer.

On admet que l'illustrateur joue avec le style comme l'auteur joue avec les mots pour décorer le contenu de son œuvre. Lorsqu'on analyse les images des albums, on remarque qu'elles sont faites de manières assez variées (peinture, collage...) avec des styles divers (abstrait, couleurs particulières...). Il est certain que nous arrivons à reconnaître le style de l'illustrateur grâce à tous ces détails. En d'autres termes, l'illustrateur imprime sa grille sur son album et ses lecteurs le découvrent facilement.

Nous pouvons parler de plusieurs sortes d'albums selon la prédominance de la dimension donnée au texte ou à l'image. Il existe des livres dans lesquels l'image illustre une partie du texte comme dans "La Belle au Bois Dormant", un livre illustré par H. Thiriel. Dans ce genre d'album, de très petites actions sont illustrées. Dans ce cas, les images ne reconstruisent pas la trame narrative de l'histoire. Il existe aussi des albums comme "Le Petit Chaperon Rouge" dans lesquels l'image occupe une page entière et où le texte ne prend que très peu de place. Contrairement au livre cité ci-dessus, dans ce genre d'album, les images se succèdent et permettent de reconstituer la trame de l'histoire.

2.5.1.1. La séquentialité des images

Les albums sont des outils qui créent du sens en associant le texte et les images. Il est certain qu'il ne faut pas traiter l'image et le texte indépendamment du fait que les images construisent la trame logique de l'histoire. D'une part, il ne faut pas oublier que les images ont un lien direct avec le texte. D'autre part, elles sont liées entre elles. En

effet, les images sont séquentielles. Il existe un passage cohérent d'une image à l'autre, en fonction de la trame narrative. Il y a des albums comme "Clown" d'Elzbieta dans lesquels la séquentialité est assez simple et où on peut retrouver le personnage principal au fil des pages. Par ailleurs, il existe des albums comme "Maman" de Mario Ramos, où la séquentialité est si complexe qu'il faut essayer de repérer les indices pour pouvoir comprendre le sens qui se cache derrière cette séquentialité.

Comme Gérard B. et Durand M. le disent dans l'ouvrage 'L'image dans le livre pour enfant' (1975): " L'image n'est pas libre, elle est enchaînée; sa place est déterminée.", on ne peut absolument pas changer l'ordre des images comme on le souhaite. Il s'agit d'une logique de sens et d'une logique visuelle. (Rébufie: 9) (14)

Il existe deux sortes d'organisation de mise en page dans les albums. Les images peuvent se succéder et le texte peut être placé sur la même page que l'image. Ou bien, les images peuvent s'intercaler en réservant une page pour l'image et une page pour le texte. Ce type de mise en page peut permettre au lecteur d'imaginer la suite des événements, d'avoir une petite pause de calme dans l'histoire ou de maintenir son attention. (Rébufie) (14)

2.5.1.1.1. La place et la polysémie de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Afin de comprendre l'histoire, il faut lire le texte, observer l'image, pour saisir l'affinité qui relie le visuel à l'écrit. Nous pouvons parler justement d'une double maîtrise: le décodage de la langue (le texte) et décodage de l'image (l'illustration). (Bouguennec: 2005) Il est important de savoir qu'une image porte toujours un message que son créateur a transmis. Par contre, tout dépend évidemment de l'imagination du receveur. Il est certain que chaque individu est libre d'interpréter l'image à sa guise. Lorsque l'enfant apprend à décoder l'image, il réussit à argumenter et à critiquer les événements de l'histoire..

C'est là que nous voyons la responsabilité du professeur qui joue un rôle capital dans la progression de l'apprentissage de la langue étrangère (avec le système de décodage) grâce à l'utilisation des albums et grâce aux activités créées à partir de l'album exploité en classe.

Selon Bouguennec (2005) (2), la polysémie de l'image est le résultat de l'interaction visuelle entre d'une part, les données...et, d'autre part, les interprétations...:

- des interprétations propres au "regardeur", le connoté: interprétations personnelles (une émotion, une expérience vécue, des associations d'idées...), ou culturelles (la connaissance du contexte historique et social de sa création, l'iconographie d'un personnage, sa place dans l'Histoire de l'Art, la lecture symbolique des couleurs...)

- des données visuelles de l'image, le dénoté: à travers les éléments plastiques repérables, (le traitement des couleurs, de la lumière, la représentation de l'espace, des formes, le choix des matériaux, la composition de l'œuvre...), et les composants extra-iconiques (le format, l'orientation, la forme, le cadre, le cadrage...)

En situation d'exploitation d'un album, nous essayons d'éduquer les enfants à la description d'image. Selon notre but, on leur apprend comment parler sur une image. Combien de phrases pourrait-on produire à partir d'une image? Il est évident que les images forment notre matériel essentiel et indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, comme l'album présente plusieurs images séquentielles, nous avons la chance de lier les images les une aux autres. Cela signifie que les enfants, en décrivant l'images des personnages ou des évènements; font beaucoup d'efforts car ils ont très envie de savoir ce qui se passe à la page suivante. Lors de ces commentaires, on prendra soin de mettre à profit le texte de l'album.

C'est aussi pour cela que nous nous servons des albums dès la maternelle. Il faut préciser que comme c'est aussi un apprentissage qui demande aux enfants de la concentration, nous le travaillons dans chaque niveau tout au long de l'année. Comme le précise Bouguennec, pour obtenir une bonne performance des élèves, nous devons aussi faire référence à leur expérience. Il est sûr que les enfants progressent dans l'interprétation des émotions et des événements. Ils deviennent plus sociables avec l'âge, ce qui joue énormément dans leurs performances pendant le travail sur un album.

Par conséquent, il est vrai que les élèves prennent plaisir au cours grâce à ce support. Ils sont très motivés et ils ne se rendent pas compte que le travail sur l'album fait partie de l'apprentissage des éléments essentiels. Nous analysons ces effets pédagogiques dans la partie suivante d'une manière plus détaillée.

2.5.2. Le Temps dans l'Image

Nous pouvons aussi parler de la notion de temps dans l'image. Sophie Van Der Linden catégorise cette notion sous trois titres. La première est la notion d'instant prégnant exprimant "l'essence d'une action". La deuxième est "l'instant quelconque": Il y a une action choisie et les idées se diffusent naturellement. La troisième est "l'instant mouvement" précisant une pause sur une image. Nous choisissons un point caractéristique d'un événement complet.

Dans la bande dessinée, nous pouvons parler de temporalité implicite de la séquentialité des illustrations. La durée de l'événement se présente de plusieurs manières: les cadrages sont variés, la taille des vignettes changent et il existe des répétitions.

Nous constatons que la relation entre le texte et l'image nous fait percevoir la notion de temps de différentes manières. Lorsque ces deux supports se complètent

correctement, nous pouvons parler d'une harmonie dans l'album. Pour indiquer qu'il y a "une accélération" dans le déroulement de l'histoire, les illustrations se multiplient. Les dernières pages du "Loup Rouge" en sont un bon exemple. Au contraire, la multiplication peut imposer "un ralentissement" dans le déroulement de l'histoire, ainsi dans l'ouvrage de Claude Ponti "L'arbre sans fin". Tsimbidy écrit que alors que le texte a une position, un effet de résumer et d'avancer dans le temps, les images servent à détailler et à surprendre les événements. (Tsimbidy, 2008)

2.5.3. Le Rôle Didactique de l'Image

Lorsque les enfants sont attirés par des images particulières, leur monde imaginaire s'éveille. Alors, ils commencent à se poser des questions: "Qu'est-ce que l'image veut dire?, quelle est sa spécificité?, quel message porte-t-elle?, quel est son code propre?"

L'image n'a pas seulement un rôle d'illustration. Elle joue aussi un rôle pédagogique. A travers la pédagogie de l'image, notre but est d'apprendre aux enfants les moyens de décoder le langage visuel à partir de différents supports utilisés en classe. Puisque nous considérons l'image comme outil d'apprentissage en soi, elle peut également nous servir à aborder différents domaines dans l'apprentissage d'une langue maternelle et notamment d'une langue étrangère.

Fondamentalement, l'enfant vit dans un monde où il peut rencontrer partout l'image: la photographie, les cartes postales, les albums, les publicités, ... inondent le monde des enfants. En observant plus en détails, on peut dire que c'est soit par le plaisir soit par la curiosité que les enfants font les premières rencontres avec les images: Les enfants commencent à interpréter le sens des images à partir de ce qu'ils ont vécu auparavant. Grâce à leurs interprétations, nous pouvons analyser leurs acquis culturels, affectifs, sociaux et langagiers. En même temps, nous pouvons constater sans hésitation que c'est à l'école que la culture de l'image commence à se former.

Comment l'enseignant met-t-il le langage au coeur des apprentissages à l'école? L'enseignant crée des activités à l'aide des images et par conséquent:

- Les enfants participent aux échanges verbaux de la classe.
- Les enfants apprennent à communiquer avec un bagage linguistique de plus en plus riche.
- Les enfants passent du langage en situation à celui lié à l'expérience et faisant référence aux événements passés, futurs ou imaginaires.
- Les enfants se repèrent dans le temps et dans l'espace. Finalement, ils utilisent le langage de la temporalité. (Bon et Chauvel, 2004)

2.5.3.1. Pour les enfants en difficulté (les cours de soutien)

Pour finir, nous pouvons ajouter que l'image peut nous servir de document déclencheur auprès des enfants en difficulté, puisque l'image est un support qui encourage les enfants à s'exprimer par la parole. (Bon et Chauvel, 2006)

En classe, au moment où nous avons l'intention d'aborder un nouveau thème, nous commençons à raconter une histoire à partir d'un album. Nous avons un système dans lequel nous formons un petit groupe pour pouvoir nous occuper des élèves en difficulté. Comme nous travaillons à deux enseignants dans une classe, nous avons la chance de pouvoir constituer ce groupe une fois par semaine. Quand nous racontons l'album, ces élèves reprennent confiance en eux et participent de plus en plus aux autres cours durant l'année. En même temps, il faut certainement préciser que les enfants qui ont des difficultés sont des enfants qui n'arrivent pas à se concentrer ou qui ont des comportements hyperactif. Donc, grâce au petit groupe formé, nous arrivons mieux à contrôler leur comportement et à fixer leur attention sur l'album. Nous préférons créer un environnement où ils n'auront pas l'occasion de jouer avec leur matériel et nous les rassemblons autour de nous pour les empêcher de se divertir.

Par conséquent, nous pouvons considérer l'image comme un outil d'apprentissage qui est assez facile à manipuler. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'image apporte une atmosphère plus dynamique et beaucoup plus intéressante pour des enfants à l'école primaire. En effet, les albums sont de petits livres remplis d'images qui nous amènent à faire découvrir des histoires aux enfants, en entrant dans leur monde imaginaire. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère aux enfants, l'album offre une très bonne occasion de l'acquérir, compte-tenu des contributions considérables de l'image citées précédemment.

2.6. Les Divers Types d'Albums

2.6.1. Le Livre Animé

Appelé autrefois "livre à systèmes", ce genre d'album revêt plusieurs formes. Il peut y avoir un système automatique: lorsqu'on ouvre la couverture, on peut soit entendre des sons soit sentir des odeurs ou encore découvrir des effets optiques... L'album peut avoir une fonction assez dynamique: un paysage peut s'étendre; une personne peut apparaître subitement.

L'attitude de l'élève est fondamentale. L'enfant découvre l'histoire en manipulant le livre: il tourne les disques, déplie des pages qui sont à l'intérieur, change la place du personnage, ouvre les fenêtres, dites aussi, les boîtes. En général, on considère que ce genre d'album s'adresse aux tout-petits.

Du point de vue pédagogique, nous constatons que ces albums coïncident avec nos objectifs d'apprentissage. C'est un support assez ludique: Les enfants le manipulent de différentes façons. Par ailleurs, ce type d'album attire facilement l'attention des enfants du fait qu'il y a souvent des effets de surprise. Richard Principalli et Boutevin soulignent que ce genre d'album est très riche du point de vue artistique. La créativité y

joue en effet un grand rôle. Tout d'abord, la curiosité apparaît et persiste chez l'enfant à cause des formes et de l'état physique. Ensuite, cette animation s'intègre dans le texte et grâce à cette combinaison entre texte et image, l'enfant se concentre beaucoup mieux et il se trouve plus motivé pour écouter et suivre les événements de l'histoire racontée. (Principalli, Boutevin, 2008)

2.6.2. Le Documentaire

Boutevin et Richard Principalli définissent le documentaire comme un genre d'écrit qui a pour objectif d'informer les lecteurs dans un format associant texte et illustration. Il a pour but de développer les connaissances des lecteurs. Nous observons une véritable rivalité entre les éditeurs dans le domaine de présentation du support, par exemple dans la mise en page.

Nous pouvons par exemple en citer quelques specimens: les abécédaires, les imagiers, les dictionnaires illustrés, les encyclopédies, les albums présentant les animaux. Il faut préciser qu'il n'est pas toujours évident de différencier le texte documentaire du texte de fiction. Si l'on parle d'un objectif informatif, dans lequel la nature est littéraire, donc du pseudo-documentaire, nous pouvons donner comme exemple "Que font les petits garçons?" de Nikolaus Heidelboch. On peut le retrouver dans la catégorie "album" (dans liste du cycle 3). Si l'on considère une structure de narration qui a pour objectif d'informer les lecteurs, donc la pseudo-narration, les albums de la collection "Archimède de l'Ecole des loisirs" en font partie. Il en existe enfin une troisième sorte "la combinaison fiction-documentaire" dans laquelle la fiction et l'information sont complètement mélangées.

Nous signalons que le genre documentaire tient une place considérable dans le programme scolaire élaboré par le ministère en France. Les élèves peuvent faire la différence entre les textes fonctionnels et non fonctionnels. Grâce aux documentaires, les enfants enrichissent leur connaissance du monde, en profitant des informations qui

sont données dans un ordre chronologique et la typographie joue un rôle dans sa présentation (la taille des caractères, le choix de la police, gras ou italique...). Ajoutons enfin que la mise en page a un effet important aussi: Les titres, les sous-titres, les chapeaux introducteurs, la légende,... (Boutein, Principalli, 2008)

Dans notre établissement, nous exploitons les documentaires de différentes façons selon les niveaux. Dans les petits niveaux (1, 2, 3) nous les utilisons pour introduire des caractéristiques générales sur les animaux. Nous nous servons des images colorées et du vocabulaire essentiel pour acquérir des connaissances et pour produire des phrases selon les activités préparées. Par contre, dans les classes de niveau 4 et 5, nous introduisons davantage de sortes d'animaux durant l'année. Nous travaillons sur les caractéristiques des animaux plus en détails, et nous augmentons le vocabulaire spécifique. (Annexe 1)

2.6.3. Fiction (La Narration)

Dans la littérature, le mot fiction désigne une forme littéraire imaginaire, différente des réalités de notre monde, et qui nous fait penser à des choses irréelles. Il y a en effet, une opposition entre la fiction et les textes reflétant la réalité, tels que les documentaires. (Principalli, Boutevin, 2008)

2.6.3.1. Les albums narratifs

On peut les appeler "les albums de fiction" aussi. En général, les albums de fiction nous racontent une histoire. Alamichel (2000: 31) constate qu'il existe trois types de structures: "Le schéma quinaire, le schéma à séquences répétitives, le schéma en alternance." Nous allons analyser chacune des trois structures pour mettre en évidence manifester leur canevas avec leurs caractéristiques et pour préciser la manière de les utiliser comme support dans l'enseignement.

2.6.3.1.1. Le schéma quinaire

Le schéma quinaire est fondamental dans chaque histoire. Comme c'est un schéma qui a un grand lien avec les événements de la vie, il est enrichissant. Il se résume en quatre étapes: une situation initiale stable. Au début, cette situation provoque un événement. L'histoire se développe en plusieurs épisodes jusqu'à ce que le problème soit résolu et l'histoire se termine en un final équilibré. Il existe d'innombrables albums dans cette catégorie, par exemple des contes traditionnels illustrés comme l'album "Poule Rousse" de E. Morel ou des histoires contemporaines comme "Cousin Ratinet" de Claude Boujon (Pastel).

2.6.3.1.2. Le schéma à séquence répétitive

Le schéma répétitif a une structure assez fréquente avec un principe de répétition dans laquelle l'histoire se développe en plusieurs épisodes. Ils sont constitués d'une structure se répétant plusieurs fois avec des variantes. Nous percevons aussi des problèmes et des solutions; c'est une construction assez rythmée. L'album "Roule galette" de N. Caputo (Père Castor-Flammarion) en est un exemple: Une appétissante galette est cuite, elle est mise au four, elle est mise au bord de la fenêtre pour qu'elle refroidisse et elle se sauve; elle roule dans la forêt. En route, elle rencontre plusieurs personnages qui voudraient bien la manger.

Selon les histoires, le principe de répétition peut s'accompagner de diverses figures de style: l'accumulation, le retranchement, l'amplification, l'amoindrissement, la répétition à effet décalé.

Il existe aussi un autre type d'accumulation dans lequel les motifs secondaires s'ajoutent au motif principal. Tel est l'album "L'anniversaire de Monsieur Guillaume" de A. Vaugelade (Pastel). Pour varier: M. Guillaume, en allant au restaurant, rencontre

divers personnages qui le suivent, comme des wagons se raccrochant à une locomotive. Parfois, il peut aussi voir apparaître des jeux graphiques sur les formes, les couleurs, une accumulation de manière très visuelle comme dans *Le Caméléon Méli-Mélo* de E. Carle (Mijade): Un caméléon est jaloux des autres animaux. Il se transforme en ajoutant à son corps la fourrure de l'ours, les ailes du flamand rose, la queue du renard pour devenir à la fin un véritable méli-mélo. (Annexe 2)

Il y a un procédé opposé à l'accumulation: c'est la soustraction qui forme le retranchement comme dans l'album "*Gare au renard!*" de T.Halling et M.Tollerup-Grkovic (Milan). Malgré les stratégies employées par un paysan, un renard dévore les poules d'un paysan les unes après les autres. Ce qui est comique, c'est la répétition de la diminution du nombre des poules, ceci paraissant inéluctable.

Dans le cas de l'amplification, le héros rencontre des éléments qui se succèdent selon un ordre de grandeur: du plus petit au plus grand ou du plus faible au plus fort comme dans l'album "*La Coccinelle Mal Lunée*" de E. Carle (Mijade): La coccinelle ne trouve aucun adversaire à sa taille, de la guêpe à la baleine. Nous pouvons repérer l'amplification à travers le contenu du texte, l'illustration et la taille matérielle des pages. C'est la forme en adéquation avec le sens qui donne la force à l'histoire.

Nous retrouvons dans l'amenuisement tout à fait le contraire: La taille des pages diminue. L'album "*le marchand d'animaux*" de B. Murari (Pastel) est une histoire dans laquelle le client n'apprécie pas les animaux, du grand flamand rose jusqu'au petit mille pattes.

Il existe aussi une autre sorte dans laquelle nous retrouvons une répétition qui n'est pas régulière, mais dispersée dans le temps ou dans l'espace: on l'appelle "la répétition à effet décalé" comme l'album "*Adrien qui ne fait rien*" de T.Ros (Gallimard): Adrien est un petit garçon qui écoute les conseils des autres pour régler ses

problèmes. Les lecteurs s’amusent avec les événements drôles se déroulant les uns après les autres mais d’une manière plus précise.

2.6.3.1.3. Le schéma en alternance

Ce terme est emprunté à “la cinématographie”. Il y a souvent deux événements différents qui se réalisent au même moment et le lecteur découvre les événements en alternance. De plus, plusieurs points de vue sont exprimés relativement à une même réalité. Nous pouvons signaler qu’il existe une opposition du type: dedans/dehors, la richesse/la pauvreté, la réalité/l’imaginaire, loin/près. Les événements peuvent se réaliser au même endroit ou bien au contraire, dans des lieux éloignés l’un de l’autre. Plusieurs points de vue sur une même réalité figurent l’album “Une Histoire à Quatre Voix” de A. Browne (Kaléidoscope): Dans ce texte, une seule histoire est racontée par quatre personnages différents, chacun voyant les mêmes faits mais sous des angles différents.

Grâce à ces albums qui s’adressent plutôt aux collégiens, les enfants peuvent se rendre compte que les autres ont le droit d’avoir des approches différentes et penser autrement. De plus, les enfants prennent plaisir au style artistique de l’illustration.

Dans l’album “Ne te mouille pas les pieds, Marcelle!” de John Burningham (Père Castor- Flammarion), il y a une simultanéité des deux scénarios à chaque double page. A gauche, il y a des images des parents (la tristesse) dessinées au crayon et , à droite, c’est Marcelle et ses aventures, illustrées avec de la peinture. Finalement, les enfants peuvent remarquer les différences énormes entre les parents et l’enfant. (pour les petits). (Annexe 3)

Il est possible de retrouver deux récits simultanés dans plusieurs lieux distincts comme dans l’album “Un pays loin d’ici” de M.Gray et de P. Dupasquier (Gallimard):

La vie d'un enfant en Afrique et celle d'un enfant en France sont mises en parallèle sur la même page. En haut de la page, des vignettes se succèdent et racontent la vie en Afrique et la deuxième partie de la page offre une description de la vie quotidienne en France. (Annexe 4)

2.6.3.1.4. La fin de l'histoire

Pour dire qu'un album est réussi, il faut qu'il y ait une fin. C'est là un élément essentiel. Nous pouvons globalement catégoriser le schéma de la fin en deux genres: La situation finale peut être soit identique à celle du début, soit différente. Il est plus fréquent de rencontrer des albums du deuxième genre. Il est évident cependant que nous allons découvrir plusieurs histoires où la fantaisie a inspiré des dénouements inattendus.

Dans le cas de "la situation finale identique ou similaire à la situation initiale", nous pouvons évoquer "l'histoire en boucle". Dans le schéma quinaire (où on trouve une solution à un problème), il n'est pas courant de rencontrer ce genre nommé "histoire sans fin". Il y a un système stable, rien ne change du début à la fin. La fin fait un retour au début et ça continue de la même manière. Nous pouvons le constater en comparant les illustrations de la première et de la dernière page de l'album. Ainsi, dans l'album "La Grande Panthère Noire" de L. Butel et P. François (Père Castor- Flammarion): Dans le village, les hommes partent à la chasse de la grande panthère noire qui sévit encore. Cette lutte ne se termine jamais, parce qu'ils ne réussissent pas à l'abattre.

Il existe aussi une autre catégorie qu'on peut le nommer "Et ça repart!" dans laquelle l'évènement qui survient à la fin ramène l'histoire au début, d'où elle repart vers une nouvelle histoire. Autrement dit, dans le genre, "Et ça repart", à la fin de l'histoire nous assistons au lancement d'une autre histoire qui ressemble à la précédente. L'album "Je mangerais bien une souris!" de Claude Boujon (Pastel) en est un exemple: à la fin de l'histoire, le chat annonce que le lendemain il mangerait bien un cheval!

Par contre, dans le cas de “la situation finale différente de la situation initiale”, il est plus fréquent de rencontrer des albums où le début et la fin sont différents. Comme ils sont plus proches des réalités de la vraie vie, il existe des formes plus riches. Nous pouvons citer les albums qui ont une fin heureuse et achevée. Dans ce genre d’album, à la fin de l’histoire, le problème est résolu, le héros et le lecteur sont heureux. Dans ce cas, il n’y a pas lieu pour une autre histoire.

Il existe des albums où on peut trouver que la fin est très proche de la réalité, comme dans l’album “Chhht!” de S.Grindley et P.Utkan (Pastel). Si le lecteur lit à haute voix, il risque d’être attrapé par le géant. Alors, vite, on ferme le livre. Les personnages sont très proches de la réalité. On a peur du “méchant”. On dirait qu’il va sortir du livre. (Annexe 5)

Dans le cas d’un album ayant un dénouement positif, l’histoire peut se retrouver dans une position ouverte sur une autre histoire. Il arrive qu’à la fin du récit, une autre histoire commence. Il y a souvent des personnages illustrés de dos et qui ouvrent l’avenir devant eux. Ce genre d’histoires reflète un avenir tout à fait positif comme dans l’album “Anna et le gorille” de A. Browne (Kaléidoscope): à la fin de l’histoire, le père d’Anna et Anna elle-même s’en vont main dans la main, heureux dans la vie.

Dans les albums où il y a “une fin ambiguë”, la fin de l’histoire ne paraît pas claire. Elle laisse de nombreuses hésitations dans l’esprit des lecteurs, contrairement à ce qui se passe dans le schéma quinaire, où le problème trouve son dénouement final. Ainsi, dans l’album “Frédor” de J.Burmingham (Père Castor-Flammarion), il y a des questions qui se posent comme: Qui est Frédor, qui a sauvé les enfants? Dans un autre album “Le Mystère du Chat Ensorcelé” de Elzbieta (Pastel), tout le monde est intrigué: le jeune finira-t-il par trouver la fille qu’il aime? Ces types d’album peuvent susciter des hésitations et des questions variées. En effet, ces thèmes touchent la sensibilité des gens comme dans la vie réelle.

Dans le cas de dénouement malheureux, le héros échant mérite ce résultat. Les enfants pensent que c'est bien fait pour lui. Ajoutons qu'il peut y avoir aussi de l'humour noir comme dans l'album "Roule galette" de N. Caputo et P. Belvès (Père Castor-Flammarion): La galette roule dans la forêt et rencontre des personnages plus malins qu'elle, qui tentent de la manger.

On trouve des albums qui présentent "la morale de l'histoire", à l'instar des fables. Ces albums font partie du genre traditionnel dans lequel il y a deux étapes à la fin: la fin de l'histoire et le message transmis par le narrateur. L'album "Les secrets de Papy" de K. Kasza (Kaléidoscope) en est un exemple: Papy Crapaud termine l'histoire avec cette phrase sententieuse " Mon troisième secret, c'est que, en cas de danger, il faut avoir un ami sur qui compter."

En conclusion, nous avons parlé des types d'albums à la fois variés et riches qui racontent une histoire. Nous avons cité des noms d'albums afin de donner des exemples concrets. Il est évident que nous avons parlé des cas les plus rencontrés et, les plus travaillés en classe et non des cas particuliers. Tout en reconnaissant le rôle d'appoint de l'album dans l'enseignement, on peut s'interroger évidemment sur les thèmes abordés, sur le genre d'histoire racontée dans l'album et plutôt sur notre but avant de les exploiter en classe. De plus, nous signalons qu'à partir du schéma narratif que l'on rencontre à travers ces oeuvres, nous pouvons travailler plusieurs compétences comme la P.O, C.O, C.E, P.E dans l'apprentissage tout comme dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans cette partie, nous avons considéré la structuration globale. Dans la partie suivante, non seulement nous allons nous pencher sur le deuxième genre d'album, "les albums non narratifs", nous allons aussi évoquer l'aspect "couverture, image, matière, les couleurs, la taille des illustrations" qui jouent un grand rôle sur l'histoire et donc sur sa compréhension. (Alamichel, 2000)

2.6.3.2. Les albums non-narratifs

Outre les albums qui racontent une histoire, il y a des albums de fiction que nous pouvons classer en deux catégories: dans la première, il existe une énumération comme un inventaire à la Prévert; dans la deuxième, les images accompagnent des poésies, des comptines, des chansons ou devinettes et des jeux visuels. Notre but ici étant d'examiner l'album plutôt narratif nous ne présenterons que brièvement ces types d'albums. Nous expliquerons pourquoi ces albums font partie des albums non-narratifs ainsi que leur intérêt dans l'apprentissage.

2.6.3.2.1. L'énumération remplace l'histoire

Quand l'énumération remplace l'histoire dans un album, on observe l'existence d'un petit texte et des illustrations assez grandes couvrant le reste de la page; un élément de l'énumération apparaît tantôt à chaque page, tantôt à chaque double page. Tous les éléments d'énumération font partie du même thème. L'album "Fais pas ci, fais pas ça!" de B.Cole (Seuil) est un exemple: sur un style graphique humoristique, il y a des conseils donnés aux enfants par les parents. Dans l'album "les 40 Coups" de O. Douzou (Editions du Rouergue), nous voyons qu'il y a une énumération du point de vue du texte et aussi du point de vue des images. Il existe des vignettes illustrant chaque expression construite sur le mot "coup" et nous constatons qu'avec la succession des images, le lecteur peut s'amuser avec les rebondissements et l'humour. Dans l'album "Martin" de Q. Blake (Gallimard), nous retrouvons l'énumération sur les traits caractéristiques de Martin et on peut alors le définir comme un sympathique petit chenapan. (Annexe 6)

2.6.3.2.2. Enumération en alternance:

Il existe des albums dans lesquels apparaît le style d'énumération en alternance. Dans ce genre, nous passons d'une page à l'autre du fait d'une opposition ou d'une analogie. Dans ce cas, la mise en page et les couleurs jouent un rôle essentiel. Il peut arriver que l'histoire se termine avec une page rassemblant toutes sortes de sujets contraires abordés tout au long de l'album.

L'album "Ah! si j'étais une sorcière!" de N. Shindler et A. Kehlerbeck (Nord-Sud) en est un exemple : une fille liste ce qui la pousse à être en colère dans sa vie réelle et elle fait des rêves. Elle se voit comme une sorcière qui se venge. Sur une double page, nous voyons les effets réels et sur l'autre, les événements imaginaires.

Il est possible d'observer soit une opposition soit une analogie rendue dans la mise en pages, dans la façon dont les couleurs sont choisies, etc. Ce genre d'album crée l'énumération à travers une ambiance et dans un rythme. Dans l'album "Dedans, dehors" de C. Sonson (Sorbier), il y a une opposition entre la chaleur de la maison et le froid de l'extérieur. Dans l'album "Les cochons jamais d'accord!" de Kessler (Albin Michel), nous remarquons clairement l'opposition grâce à la mise en page, l'une sur la page de droite, l'autre sur la page de gauche.

2.6.3.3. Des genres établis

Il s'agit soit des albums d'auteur, soit de collections et de titres où il y a des poèmes célèbres, des comptines traditionnelles ou des chansons connues des enfants. Quant à ce genre, on peut affirmer que l'interprétation des images contribue à renforcer le sens du texte, soit qu'il s'agisse de brèves poésies, de comptine, de chanson, ou de jeu visuel.

2.6.3.3.1. Les poésies

Il est vrai que l'effet donné par une poésie illustrée devient plus frappant. Les enfants sont plus intéressés car l'illustration contribue à l'explication du poème. Dans l'album "Mon Ombre" de R.L. Stevenson et T.Rand (Père Castor- Flammarion), nous rencontrons des enfants de différents pays à chaque page. Un deuxième exemple est l'album "Dame Souris Trotte" de P. Verlaine et I. Massoudy (Syros)

2.6.3.3.2. Les comptines

Il existe des comptines traditionnelles accompagnées d'images, telle la collection "Pirouette" aux éditions Didier qui contient des images créatives. Il faut reconnaître que les comptines traditionnelles gardent des côtés personnels grâce à l'interprétation graphique. Ajoutons qu'il arrive parfois que l'auteur réagisse librement, en modifiant à sa fantaisie des couplets de la comptine comme dans l'album "Une souris verte" de C.Mallet (Didier). Certains albums présentent des comptines traditionnelles qui riment et où les couplets sont répétitifs comme dans l'album "Dix chiens dans la vitrine" de C Masurel et P. Paparone (Nord-Sud). Les chiens qui sont dans la vitrine diminuent au fur et à mesure que les gens les achètent.

Certaines chansons traditionnelles ont été travaillées par des illustrateurs différents, gardant chacun son style propre et sa créativité personnelle. Ainsi la collection "Pirouette" éditée par Didier et aussi "Refrain" chez Nathan contiennent parfois les mêmes comptines avec des images différentes. Parmi les comptines qui ont inspiré plus d'une illustration, citons; "Un grand cerf" , "Au clair de la lune" et "Loup où es-tu?". (Annexe 7)

2.6.3.3.3. Les jeux visuels

Dans les albums aux jeux visuels, le texte est très réduit, voire même absent. L'image est poussée au premier plan. Comme il n'existe ni de narration ni de chronologie, chaque page garde son histoire en elle-même. Il est possible qu'une image en cache une autre. Il existe différentes techniques dans ces albums comme les volets à soulever, la demi-pages, le transparent ou des parties superposées. Les enfants sont intéressés par ce genre d'albums qui leur offre des surprises. Dans l'album "Va-t-en grand monstre vert!" de Ed. Humberley (Kaléidoscope), en tournant les pages, différentes parties apparaissent et disparaissent. Cet album est exploité essentiellement à la maternelle.

Dans les albums consistant en jeux d'observations, il faut admettre que nous ne retirons aucun sens des illustrations. Notre but est de faire une bonne observation. On peut les appeler "albums-jeux". Nous pouvons citer la série de "Charlie" de (Gründ) comme exemple. Dans ces albums, il y a des centaines de personnages. Comme notre but est de retrouver Charlie parmi eux, il est conseillé aux enfants de ne pas prendre le nombre de personnes en considération.

2.7. Critères sur la Forme de l'Album

Selon Catherine Tauveron, c'est le livre qui a le rôle du metteur en scène du texte. Les élèves comprennent mieux l'histoire qui se compose de plusieurs textes enchaînés et bien évidemment de plusieurs images les accompagnant s'ils ont l'objet-livre en main. Voici quelques aspects complétant la compréhension d'une histoire, apportant un effet samptueux sur l'album. Nous pouvons citer quatre notions importantes quand on parle de l'album comme support pédagogique: le format, la page, l'illustration et la typographie.

D’abord, nous considérons l’effet du format. Il ne fait pas de doute qu’avec des albums en petits formats, nous assurons des lectures plus intimes et au contraire, avec des albums de grands formats, les lecteurs deviennent presque comme des spectateurs. En effet, le format du livre est un facteur déterminant dans le choix de l’album pour l’exploiter en classe.

Ensuite, faisons le point sur la page et par conséquent sur la mise en page. D’habitude, nous lisons de gauche à droite. Par contre, rappelons que, dans ces albums, la mise en page peut varier. Le texte peut se trouver en haut, en bas, à droite, ... dans une position soit horizontale, soit verticale. Lorsque nous allons exploiter l’album en classe, tout cela peut nous faire réfléchir sur l’endroit par où on va commencer: par le texte ou par l’image? Quel élément occupe la première place dans cette page? C’est en se posant toutes ces questions liées à la mise en page de l’album que nous arrivons à programmer notre séquence à partir de l’ouvrage sélectionné.

En outre, l’illustration, la partie principale dans l’album, présente une grande richesse d’informations à expliquer. Au cours de l’exploitation d’un album, on s’intéresse évidemment tout aux images qu’au texte. Car il y a une relation étroite entre le texte et l’image, comme on l’a vu plus haut. Nous pouvons affirmer l’image et le texte se complètent et se travaillent simultanément.

Enfin, la typographie ajoute à l’imprimé un grand charme auquel les enfants sont très sensibles. La typographie possède de nombreux atouts :

- “ – caractères imprimés (caractères romains, italiques) et écriture manuelle (cursive, script, majuscules) à la signification souvent intime et confidentielle.
- crayon, encre noire ou de couleur. (rouge: dans l’album “La Colère” de M.Dubois, verte: dans l’album “Va-t-en Grand Monstre Vert”)
- taille, épaisseur des caractères, dont la fonction est souvent de traduire le degré d’intensité d’une voix” (Tauveron, 2002: 50)

En conclusion, on voit que l'album pour enfants est un petit livre pourvu de plusieurs atouts: couverture frappante, mise en page agréable, titre tantôt intrigant, tantôt comique, couleurs toujours choisies avec soin pour rehausser l'illustration, et enfin, le texte le plus souvent narratif. Toutefois, on ne perdra jamais de vue que notre but primordial est l'assimilation du texte par les apprenants. Tout le reste n'est là que pour rendre cette tâche moins ardue et inculquer aux enfants le goût de la lecture.

3.

L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET LA METHODE COMMUNICATIVE

3. 1. La Compétence de Communication

Comme nous enseignons le français en utilisant la méthode communicative dans notre établissement, nous commençons cette partie en expliquant ce qu'est la communication avec la définition donnée dans le dictionnaire "Le Petit Robert": La communication est "l'action, (le) fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui." Nous comprenons donc avec cette définition qu'il existe une sorte d'échange actif qui se réalise au moins entre deux personnes. En ce qui nous concerne, ça nous fait penser à la communication soit entre l'enseignant et l'élève, soit entre deux élèves. Nous rencontrons cet aspect social de la communication sous forme d'activités orales et écrites. Nous pouvons examiner les explications de Shannon sur la relation émetteur-message- récepteur que Lydie Puchal et Patrice Puchal (2002-2003: 43) ont évoquée dans leur œuvre: (13)

"La communication peut-elle être conceptualisée, en simplifiant, de la façon suivante: un émetteur - un message - un récepteur? Bien entendu, cela n'est pas si simple, car d'après Shannon l'émetteur transforme le message produit par son cerveau (source d'information) en signaux, transmis par un canal au récepteur qui reconstruit alors le message. Mais ceci nous permet de constater que le récepteur a un rôle actif, aussi important que celui de l'émetteur, lors de la communication, une communication qui repose donc sur la co-construction du message transmis. Nous voyons alors que l'émetteur, pour communiquer, doit prendre en compte différents facteurs : le contexte, ce que sait son interlocuteur, ce qu'il ne sait pas, ce qu'il est capable de comprendre, etc..., et il en est de même pour le récepteur."

Dans la classe de FLE, l'émetteur est le professeur; le message est notre notion linguistique et le récepteur est l'élève. Le rôle du récepteur et le rôle de l'émetteur peuvent être inversés.

3.2. La Compétence de Communication et l'Enseignement d'une Langue Étrangère

Dans le domaine de l'enseignement des langues et d'une langue seconde, le fait qu'une approche communicative ait rencontré une large adhésion a été souligné par nombres d'auteurs, tels Widdowson (1978) et Wolfson (1981: 117): "La compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement." Et ils ajoutent que ce sont les enseignants de langue qui jouent un rôle majeur dans cette évolution grâce à leur responsabilité. (Hymes, 1991: 182)

Nous pouvons ainsi citer l'explication faite par Puchal (2002-2003): (13)

“ Apprendre une langue est inutile si nous ne savons pas communiquer, c'est à dire, comment écouter les autres, comment parler et écrire pour que nos auditeurs et lecteurs soient capables de nous comprendre. Partager des histoires, comme celles développées dans les albums, permet non seulement une fondamentale prise de conscience des autres, mais fournit également de nombreux privilèges pour communiquer”.

En effet, nous constatons qu'avec les albums de jeunesse, nous arrivons à créer un véritable atmosphère dans laquelle nous réalisons une communication authentique. C'est une production vivante et qui peut durer vraiment longtemps selon les objectifs de l'enseignant (comme c'est lui qui dirige le cours) et selon la performance et les besoins des élèves.

3.2.1. Les Quatres Composantes dans la Communication d'une Langue Etrangère

Diverses analyses (les plus importantes sont celles de “Canale M. et Swain”) ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes linguistiques, à savoir, “la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire”. Cette composante constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

- “une composante sociolinguistique” qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.
- “une composante discursive” qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.
- et enfin “une compétence stratégique” constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les “notes” de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Grâce à ces quatre compétences, nous pouvons considérer que l'on arrive à communiquer en adaptant les énoncés linguistiques à la situation de communication. C'est à dire que nous faisons attention au statut social de l'interlocuteur, à son rang, à son âge, au lieu. On peut ajouter notre intention de créer une communication. Dans ce cas, on peut demander des informations, donner des ordres, etc...

3.2.1.1. L'utilité des quatre composantes

Il est important de souligner que connaître la langue ne suffit pas pour faire partie d'une communication. Il faut employer les règles en tenant compte des quatre composantes formant la compétence de communication citées ci-dessus. S'il faut analyser le sujet en détail, on peut constater qu'intégrer la partie sociolinguistique dans le programme d'études signifie de donner l'habitude à l'apprenant d'utiliser les règles sociales de la langue étrangère. En d'autres termes, l'enseignant crée différentes situations et l'apprenant a ainsi la chance de produire des énoncés adaptés à cette situation. (Cuq et Gruca, 2002)

Il arrive souvent que l'apprenant se sert des règles qui sont valables dans sa propre communauté. (dans laquelle la langue étrangère est parlée comme ce sont des règles sociales) Quant à l'aspect sociolinguistique, il faut attirer l'attention sur la richesse et la variété dans laquelle fonctionne la langue seconde. Nous nous servons de supports, tels sont des albums, assez riches du point de vue du registre de langues, diversifiés par rapport aux rôles sociaux dans lesquels les personnages vont être mis en scène dans des dialogues ou dans les textes. C'est dans l'histoire de l'album que les élèves découvrent les structures (de la langue) sociales de la langue étrangère.

Quand aux exercices, activités préparées à partir de cette notion, nous n'avons pas pour but d'en automatiser les formes auprès des élèves. Notre objectif est d'utiliser souvent des énoncés auxquels ils pourront associer un sens. Dans ce cas, les élèves pourront les réutiliser selon la situation qu'ils affronteront dans les cours suivants comme c'est le cas dans la vie quotidienne. Et en privilégiant le sens, Evelyne Bérard pense que nous intégrons un programme d'enseignement plus complexe, "l'implicite."

3. 2.2. Les Apports Théoriques de l'Approche Communicative

D'après l'explication faite par Evelyne Bérard, nous pouvons affirmer que l'approche communicative n'est plus basée sur la linguistique. Par contre il existe actuellement un développement de nombreuses disciplines donnant des objets de travail spécifiques: la sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours. La terminologie aujourd'hui a changé: On lieu de "Linguistique appliquée", on parle de "didactique des langues étrangères": (D.L.E) D'après Bérard (1991:17), l'approche communicative se développe à partir de plusieurs facteurs:

- “ - une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV)
- une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines.
- l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement. (C'est un sujet que nous allons analyser plus en détails dans les pages suivantes)
- une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe.” (Bérard, 1991: 10)

Il est vrai que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes. Si nous prenons le tableau ci-dessous en considération, nous pouvons remarquer que l'approche communicative tend à faire acquérir à l'élève la langue étrangère dans une richesse de registres et d'usages, sans séparer la langue et la civilisation.

Les Méthodes Audio-visuelles	Langue= Instrument de communication
1. Comprendre et produire une phrase correcte	1. Savoir utiliser ces phrases dans des unités plus vastes (textes, dialogues) Utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication
2. Transmettre des informations Poser des questions sur l'univers qui nous entoure.	2. Maîtriser les fonctions du langage (Jakobson)
3. Connaître une langue pure, homogène, monolithique.	3. Comprendre et, si possible, utiliser les différentes variétés de langue.

Tableau 3. Une comparaison de la méthode audio-visuelle
et de la méthode communicative. (Bérard, 1991: 16)

Voici ce que pense Dell Hymes:

“ Un enfant normal acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière? Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de paroles et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions.”
(Bérard, 2001: 18)

En considérant cette explication, nous affirmons que dans le cadre de l'approche communicative, le travail sur des événements de parole permet:

- de travailler des énoncés qui s'agencent dans un contexte donné sans les percevoir d'une façon isolée;

- de mettre en relation les réalisations linguistiques et les éléments de la situation de communication;
- de dégager des régularités par l'analyse et l'observation sur des échantillons;
- de sensibiliser les apprenants à des types de discours différents, à des régularités discursives, à des variétés de langues.

Nous pensons que ces critères apparaissent dans les grilles réalisées par les méthodologues avec le but d'analyser les supports dont on se sert dans une classe sous plusieurs formes. (Bérard, 1991)

Dans notre établissement, nous faisons des réunions que l'on appelle "zümre" une fois par semaine pour chaque niveau, dans lesquelles nous discutons du programme de la semaine. Nous analysons notre progression annuelle et les thèmes précisés. Après avoir décidé quel thème travailler, nous entrons dans les détails. Nous redéfinissons nos objectifs et nous nous concentrons alors sur la nature des compétences que nous allons travailler. Par ailleurs, nous définissons aussi les activités ludiques qui sont réalisables. Comme nous utilisons l'approche communicative, nous nous concentrons essentiellement sur la communication dans la classe et sur des situations de communication créées à partir des supports. En effet, nous prévoyons quels albums nous allons exploiter. Après avoir sélectionné notre album, nous commençons à en analyser les avantages et les inconvénients: comment l'exploiter, quel vocabulaire et quelles structures faut-il utiliser pendant l'exploitation et quelles sortes d'activités peut-on créer à partir de notre album. Nous tentons de comprendre comment les élèves peuvent être sensibles aux événements qui apparaissent dans l'album.

3.3. La Méthode Communicative et le Document Authentique, l'Album

3.3.1. La Naissance du Document Authentique

Juste après la méthode SGAV, vers 1970, “les documents authentiques” ont débuté dans la didactique des langues. Et depuis ce temps, l’acquisition “des savoirs langagiers” et la transmission “des savoir-faire” dans une dimension culturelle se réalisent avec succès. Les manuels didactiques utilisés jusqu’en 1970 dans l’enseignement des langues étaient constitués de textes, de dialogues, d’illustrations et d’activités. Ce genre de document portait le nom de “document fabriqué”. On s’en servait. Il y avait un principe dans la méthode de SGAV. Il existait une progression réalisée pas à pas. Les éléments à apprendre dans une séance donnée aux élèves étaient limités. Vers les années 1960, l’enseignement se réalisait à travers une diversité de situations de communication. On voyait donc une évolution assez rapide des documents pédagogiques fabriqués qui se rapprochaient de plus en plus de la réalité et qui tendaient donc vers “l’authentique”. (Cuq et Gruca, 2002)

3.3.2. Le Document Authentique et le Document Fabriqué

Dans cette partie, nous parlons du document “authentique” et du document fabriqué en didactique du FLE, de leur définition et de leur utilisation dans l’enseignement de la langue et nous expliquons en quoi nous considérons l’album comme document authentique:

D'après Bérangère Lesage, directrice adjointe de l'Alliance Française de Daegu, en Corée:

“ En classe de FLE, tout objet porteur d'une signification est un document authentique. Il peut être écrit, audiovisuel, informatique...Il est présenté en classe tel quel, sans aucune modification apportée à ce pourquoi il a été conçu. C'est un document non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs.” (Lesage, 2002) (8)

Voici la définition du document authentique de Michel Boiron et Christian Rodier (1998):

“ Les documents authentiques n'ont pas été prévus pour l'enseignement d'une langue. Leur utilisation en classe modifie leur caractère d'authenticité. Ils sont retirés de leur contexte, ce qui change leur fonction et le regard porté sur eux. Ils ne s'adressent plus au destinataire d'origine mais deviennent des objets d'études à la fois linguistiques et culturelles. Le choix des documents dépend tout autant de critères pédagogiques que pratiques: ils doivent être reproductibles de manière satisfaisante.” (Morlat, 2009)(11)

A partir de cette explication, nous pouvons constater que le public auquel le document s'adresse est restreint. Il devient plus spécifique et nous retrouvons des traces de l'enseignant sur le document.

Voici la définition faites par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002: 391):

“Les documents authentiques sont des documents “bruts”, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers.”

Donc, nous comprenons que nous retrouvons des énoncés produits dans des situations se réalisant dans la vie réelle et pas pour l'apprentissage d'une seconde langue. Cela implique une richesse de situations de communication, pouvant contenir des messages écrits, oraux et visuels de toute sortes.

3.3.2.1. L'album comme document authentique ou fabriqué dans l'enseignement d'une langue étrangère

Nous pouvons faire une petite liste avec quelques exemples:

- document de la vie quotidienne: le plan d'une ville
- documents médiatiques: articles, publicités
- documents oraux: chansons,
- ceux qui ont un lien avec le texte et l'image: film, albums, bandes dessinées
- documents iconographiques: photos, dessins humoristiques

Pour notre propos, c'est plutôt ceux qui ont un lien avec l'image et le texte qui nous concernent le plus. Nous savons que la bande dessinée fait partie du genre "album". En tenant compte de la définition faite sur le document authentique, nous pouvons préciser que les albums sont des productions des francophones. Par contre, il est vrai que c'est un document assez brut. C'est à nous de le transformer en un document pédagogique selon le niveau de langue de nos élèves et selon notre but à travers le choix de l'album. Rappelons que le rôle de l'enseignant est important dans le choix et l'exploitation.

3.3.2.1.1. Le document authentique en didactique de FLE:

“ Tout document sonore ou écrit qui n’a pas été conçu Expressément pour la classe ou pour l’école de la langue mais pour répondre à une fonction de communication, d’information, ou d’expression linguistique réelle.[...] un extrait de conversation enregistré, un article de journal, une page de Balzac, un poème... sont des documents authentiques. Authentique s’oppose à fabriqué pour la classe...” (....) (Hamoud et El Check, 2007) (6)

D’après la définition des méthodologues sur le document authentique en didactique de FLE, nous comprenons que le document authentique n’est pas réalisé pour être utilisé dans l’enseignement comme support, pas plus que pour l’apprentissage d’une langue étrangère. En effet, les documents servent aux besoins de communication, fournissent des informations, amusent les gens.

D’après ces méthodologues, le document fabriqué est “ Tout texte élaboré pour être utilisé en classe, dans une perspective rigoureusement pédagogique, c’est à dire avec des moyens linguistiques choisis et limités avec des finalités précises...” En effet, nous pouvons affirmer que le document fabriqué est réalisé selon les objectifs d’apprentissage.

L. Guilbert ajoute au document authentique des qualités. D’après lui, surtout, nous pouvons retrouver aussi pourquoi nous nous servons des documents authentiques pendant l’apprentissage d’une langue étrangère. Il note: “Son utilisation est l’occasion pour l’enseignant d’exposer la langue dans toute sa richesse. Il met en jeu les diverses composantes d’une réelle compétence de communication.” Hammoud et El Check (2007) ajoutent : “ La confrontation au “document authentique” engage l’apprenant dans un processus d’assimilation inconscient du fonctionnement de la langue, à partir duquel l’élève peut comprendre des situations nouvelles.” (6)

3.3.2.1.2. L'album comme document authentique dans l'enseignement du français:

Il est vrai que nous utilisons des documents authentiques sous plusieurs formes comme des programmes de TV, des affiches de publicité, des chansons, des poèmes, des livres, des albums, des BD. Grâce à ces documents, il faut reconnaître que l'apprentissage du vocabulaire est facilité. Hammoud précise qu'il existe des auteurs qui ne favorisent pas l'utilisation du document authentique en classe. Ils considèrent qu'il peut les éloigner de leurs contextes naturels et ils disent que le document perd quelques morceaux de son authenticité. Dans ce cas, face à ces arguments, nous pouvons donner une explication d'après notre expérience.

Si l'enseignant utilise correctement le document authentique d'après ses objectifs, il peut obtenir de très bons résultats. Dans nos cours de français comme langue étrangère et seconde, les albums de littérature de jeunesse contiennent des illustrations dont nous profitons, et qui nous aident à mettre en scène la créativité et l'autonomie de l'apprenant. En effet, l'apprenant peut facilement comprendre les événements qui se passent entre deux personnes à l'aide de l'illustration. L'apprenant peut aussi créer le caractère des personnages à l'aide de son imagination. Les élèves peuvent créer des dialogues à partir des albums et les jouer en classe comme dans de vraies situations de communication. (Hammoud, El Check,2007) (6)

3.3.3. La Communication dans la Classe et le Document Authentique

Nous essaierons tout d'abord de rendre plus claire la relation de la "communication didactique/réelle et l'authentique" en donnant l'explication de Courtillon J. (1981: 87) faite au 5. colloque de SGAV, Problématique SGAV et approche communicative sur le sujet de "Une méthodologie de la communication" : "De nombreux méthodologues contestent le fait qu'il puisse y avoir une communication réelle en classe de langue en affirmant que la classe sera toujours le lieu de la

communication didactique.” (Bérard, 1991: 49) Sur cette explication, nous pouvons constater que des rapports sociaux se réalisent dans la classe de langue. (au niveau du savoir et de la pratique)

Voici quelques points importants à considérer sur le document utilisé en classe de langue cité ci-dessus:

- Les documents dont nous nous servons dans la classe sont proches des éléments de la vie courante.
- Les activités données aux apprenants les préparent à pouvoir réussir dans la vie réelle. Grâce à cela, les élèves interviennent dans la vie quotidienne.
- Dans la mesure où nous pensons que dans la classe, il existe une relation, apprenant-enseignant, apprenant-apprenant, il est plus facile de programmer le cours selon nos objectifs.

3.3.4. La Communication dans la Classe et le Document Fabriqué

Nous voyons clairement que l'apprenant peut accéder facilement à des documents authentiques. Par contre comme Evelyne Bérard le souligne, un professeur peut arriver facilement à utiliser des documents authentiques en travaillant d'abord avec des documents fabriqués. En effet, l'élève rencontre d'abord le lexique défini, approprié à son niveau, nettoyé des éléments qui mettent en difficulté son apprentissage et au bout de ce travail, il peut rencontrer des situations réelles. Cela est aussi confirmé par les MAV. Evelyne Bérard ajoute que les enseignants utilisent au niveau 2 des textes filtrés qui rendent plus facile l'accès au texte réel. Nous précisons que ce sont ici des explications données par les MAV de nombreuses pratiques sur le terrain.

3.3.4.1. Le niveau de compréhension des élèves joue un rôle sur le document

Evelyne Bérard évoque ce que pense Porcher L. qui a signalé dans un article:

“ Ces hypothèses de travail remises en cause par une pratique des MAV peuvent être discutées; il n’est pas impossible de penser que le passage par une langue et une communication simplifié soit nécessaire.”

Nous partageons l’idée de Porcher. Nous considérons en effet que les niveaux des élèves qui forment la classe jouent un grand rôle sur le document et sur les stratégies d’apprentissage. Pour une bonne part, les apprenants peuvent montrer un décalage entre l’apprentissage dans la classe et la réalité. C’est le niveau de leur compréhension qui importe dans ce cas.

Il est vrai que nous employons l’album comme support authentique. Nous préférons en priorité que notre document soit authentique. C’est indispensable. Par contre, selon le niveau, nous nous permettons de créer des activités en manipulant l’album. Ainsi, dans de petits niveaux, nous exploitons d’abord l’album en ignorant les phrases écrites sur les pages de l’album. Les phrases que nous utilisons pendant l’exploitation changent selon le bagage linguistique des élèves, les objectifs langagiers du professeur et son talent. Ensuite, nous pouvons préciser que nous nous servons des images pour préparer les activités. Dans la phase de préparation d’activité, il nous arrive d’écrire des phrases plus simples d’après le lexique utilisé en classe et selon notre objectif. Au résultat, notre document est authentique, mais nous l’utilisons selon notre but. Comme le précise MAV, nous voyons que d’abord nous commençons avec des documents fabriqués toujours en partant de l’album (donc en partant de notre vrai document authentique). Par contre, dans des niveaux plus avancés comme les niveaux 3, 4, 5, la proportion de modification change. Nous modifions le document de moins en moins. Les élèves réussissent à comprendre beaucoup mieux à partir du document authentique. Dans ce cas, nous nous apercevons à nouveau que le niveau auquel nous enseignons joue un grand rôle dans l’utilisation de l’album. Cependant, en apprenant la

langue étrangère fréquemment à l'aide du support "album" depuis la maternelle, la culture d'album des enfants s'enrichit davantage et cela facilite certainement leur apprentissage, ce qui les motive aussi pour les années suivantes.

3.3.4.2. Le système d'apprentissage peut varier d'une classe à l'autre:

Nous rencontrons deux classes du même niveau dans la même école et dans lesquelles le système d'apprentissage peut varier. Nous pouvons citer plusieurs facteurs qui affectent ce fonctionnement: le professeur, le genre du document utilisé en classe, les années précédentes des élèves (leurs habitudes: les élèves peuvent être habitués à des variétés de supports, d'exercices), le bagage linguistique des élèves, etc...

Donc, nous pouvons démontrer la différence et les bienfaits d'utiliser un album comme support dans l'apprentissage d'une langue étrangère d'après notre expérience. Dans notre établissement, nous utilisons l'album depuis la maternelle jusqu'au collège. Nous essayons de nous servir de plusieurs supports d'apprentissage pour un meilleur apprentissage de la langue étrangère, du français. En effet, "L'album de littérature de jeunesse" fait partie des documents utilisés fréquemment. Les élèves ont certainement l'habitude et ils sont prêts à rencontrer des nouveautés avec chaque album. Nous pouvons ajouter que comme dans notre établissement, nous communiquons toujours en français dans la classe avec les élèves dès la maternelle, cela fait progresser la compréhension des élèves. De même, les élèves s'habituent au langage de l'album (la langue quotidienne avec des effets culturels de la vraie vie), au nouveau lexique utilisé par le professeur selon l'objectif de la séance.

Si l'on se sert des albums, dans d'autres écoles et si cela ne se produit pas en collaboration avec d'autres collègues, cela peut perturber les élèves. Il n'en est pas ainsi dans notre établissement. D'un côté, nous pouvons dire que nous sommes plus rassurés. Comme nous nous réunissons une fois par semaine afin de programmer notre semaine

avec tous les professeurs du même niveau, nous nous mettons au courant du matériel dont nous nous servons selon les thèmes que nous allons aborder en classe. Comme nous travaillons en collaboration, nous utilisons les mêmes supports. Effectivement, les élèves apprennent avec les mêmes albums le long de leur année scolaire. Cela est valable dans chaque niveau. D'un autre côté, il est vrai que nous ne pouvons jamais être sûr de rien dans l'enseignement. Même si nous travaillons toujours en collaboration, même si nous utilisons les mêmes supports, comme les élèves sont différents dans chaque classe et que chaque enseignant a des habiletés et des capacités différentes, il n'est pas possible de parler d'une similarité totale d'apprentissage.

En tenant compte de toutes ces réalités, nous sommes d'avis que quand nous utilisons un album en classe, il est sûr que nous obtenons différents résultats à la fin de notre travail. Durant l'exploitation, il y a des événements qui diffèrent d'une classe à l'autre: la participation, les productions de phrases, la difficulté de compréhension, la motivation, la concentration, la curiosité,... Par ailleurs, nous ajoutons que le niveau de compréhension des élèves joue un très grand rôle, ce qui nous incite à préparer des documents fabriqués. En outre, il peut affecter la proportion de fabrication sur le document authentique ou bien la fréquence d'utilisation du document authentique en classe.

3.3.5. Le Document Préparé Reste-t-il Toujours Authentique?

La question qui nous vient maintenant à l'esprit est la suivante: Le document préparé, manipulé (coupé de son contexte) selon les objectifs didactiques, reste-t-il toujours authentique? Lorsque nous prenons un document authentique, nous sentons le besoin de l'adapter à notre classe selon l'âge, les besoins langagiers, les compétences visées. (Hammoud et El Check, 2007) (6) Nous donnons l'explication de Henri Besse pour mieux souligner les points importants:

“ Le document dans la classe se trouve inséré dans un environnement pour lequel il n’a pas été prévu, auquel il est, énonciativement et interprétativement, inadapté, parce qu’il y est soumis à des conditions d’emploi qui ne sont plus celles qui assureraient la réussite de sa communication.”

De ce qui précède, il appert que le document qui est hors de son contexte et isolé du cadre situationnel dans lequel il fonctionnait à l’origine, perd de son authenticité. Par exemple, dans l’apprentissage d’une langue étrangère, nous utilisons des documents avec des exploitations basées sur le vocabulaire et sur la grammaire. L’enseignant, de cette façon, les détourne de leur fonction première pour en faire un support d’apprentissage comme le dit Rouba Hammoud dans son œuvre.

Pour certains méthodologues, l’authentique n’est pas causé du fait du document lui-même, c’est plutôt au niveau de la tâche proposée aux apprenants à partir du document que le problème se pose.

Nous pensons qu’exploiter des albums est un très bon choix comme style d’apprentissage du FLE avec les enfants de la maternelle et du primaire. Cependant nous voyons encore une fois que c’est l’enseignant qui joue un très grand rôle pour gérer les différents types d’activités préparées pour les élèves en préservant les apports de l’authenticité du support.

En conclusion, on doit insister sur l’utilisation des documents “authentiques”, bien choisis par l’enseignant, en tenant compte de la qualité des supports pour que l’apprentissage soit efficace. En effet, l’approche communicative ayant pour but de rendre plus claire l’exploitation des documents, nous visons toujours la meilleure performance dans l’apprentissage en analysant et en définissant les besoins. Ainsi, à la fin de l’utilisation des albums, les élèves apprennent à réfléchir, à créer, à être autonomes, à participer en classe de langue dans la mesure où nous visons à développer

la compétence de communication et même en dehors de la classe dans différentes situations de communication. (Hammoud, El Check, 2007) (6)

3.3.6. Les Caractéristiques des Documents Authentiques

“ L’authentique, qu’il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen d’enseignement du français langue étrangère. Il n’a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place.” (Coste, 1970) (Cuq; Gruca, 2002: 393)

Après avoir lu l’explication de Daniel Coste sur “les caractéristiques didactiques des documents authentiques”, on peut transposer cette réflexion sur l’album considéré comme un des documents authentiques. Nous trouvons des albums de jeunesse partout dans les librairies. L’enseignant doit faire tout d’abord un bon choix selon son objectif. Sinon, le document nous paraît assez neutre ou sans objectif dans la vie quotidienne de l’enfant. La tâche de l’enseignant dépend certainement de l’âge, du niveau des élèves. Bien plus, la manipulation, la manière de l’introduire jouent un grand rôle. Là, le rôle de l’enseignant apparaît de nouveau.

D. Coste ajoute aussi un des principes de base de la didactique: “ Mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans les situations authentiques de communication que d’utiliser le texte authentique comme support et justification d’exercices parfaitement artificiels.” Nous savons, en effet que notre but est d’abord de faire comprendre notre message grâce à notre support. Cela n’empêche pas l’utilisation artificielle de l’authentique. Nous ne pouvons pas oublier notre objectif. Donc, c’est un travail très riche s’il est réalisé correctement, en d’autres termes, si l’enseignant joue le jeu correctement.

Il est certain que nous ne pouvons pas occulter les questions qui se posent sur la notion de l'authenticité. Voici une des questions posée souvent et qui paraît assez naturelle: Le document authentique choisi pour réaliser des activités didactiques reste-t-il toujours authentique si on l'utilise différemment? S'il faut répondre à cette question, nous pouvons avancer qu'il y a une réalité qu'il n'est pas possible de négliger, à savoir que " les documents perdent de leur authenticité". C'est une réalité. Notre environnement est la classe, nous nous retrouvons dans des situations de communication, et comme nous avons un but dans notre enseignement, mieux vaut "trafiquer" au besoin le document authentique, comme supprimer par exemple des paragraphes pour rendre le texte plus clair et faciliter la compréhension. Comme le signalent Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, il ne faut donc pas hésiter à modifier un document pourvu que l'on respecte les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé:

"Ce qui est indispensable et c'est certainement d'abord l'intérêt du prof qui le pousse à choisir ce document avec son idée (oui, c'est un document authentique) , c'est le rôle motivant du document choisi. Et aussi la réussite des étapes d'activités, réalisées par l'enseignant mises dans différentes situations de communication. " (2002: 394)

3.3.7. Les Trois Objectifs de Compétence dans les Exploitations des Documents Authentiques, de "l'Album"

J. Fefoys nous parle de trois objectifs de compétence dans les exploitations des documents authentiques: Premièrement, il existe une exploitation communicative. Dans ce cas, nous faisons des activités d'oral et d'écrit dans des situations de communication. Nous travaillons d'abord à l'oral. Nous expliquons la situation qui se passe entre les personnages autour d'un évènement et nous faisons les mêmes genres d'activités à l'écrit. Nous pouvons préciser ici que c'est là en général la première démarche de l'enseignant pendant l'apprentissage de la langue étrangère réalisé avec l'exploitation d'un album.

Deuxièmement, il ajoute l'exploitation linguistique. Dans ce cas, nous avons des objectifs sur le lexique (le vocabulaire), les formes grammaticales. A ce niveau, nous attendons des apprenants qu'ils repèrent les structures ou qu'ils en produisent à l'aide des exemples et c'est de cette manière que nous arrivons à atteindre notre but. Nous pouvons l'appeler aussi "l'apprentissage implicite". Dans ce cas, nous pouvons constater que nous nous concentrons sur deux choses: les structures et le vocabulaire. Voici notre démarche sur l'apprentissage des structures: D'abord, nous abordons des structures qui font partie de nos objectifs pendant que nous exploitons l'album, ensuite nous attendons que les élèves les remarquent et répondent à des questions formulées à partir des mêmes structures. A la fin, nous produisons des exercices basés sur ces structures. Et voici notre démarche sur l'apprentissage du vocabulaire: nous définissons une liste de vocabulaire à apprendre autour du travail de l'album. Nous leur fournissons une fiche sous forme de dictionnaire illustré à la fin du cours pour qu'ils aient une trace écrite du lexique nouveau.

Troisièmement, il s'agit de trouver des informations selon la culture, la nouvelle langue. J-Marc signale que nous pouvons trouver les ressources culturelles dans la presse. Quand à nous, nous nous adressons aux enfants de l'école primaire et c'est plutôt avec les albums que nous les informons sur des petits détails culturels. Nous pouvons donner par exemple quelques albums qui abordent le thème de Noël, de Pâques,... surtout pour les petits niveaux. (Hammoud, El Check, 2007) (5)

3.3.8. Trois Bonnes Raisons pour Utiliser des Documents Authentiques

Premièrement, nous pouvons citer les propos de Carole et Swain qui considèrent que c'est seulement "la notion de motivation" qui fait choisir l'approche communicative dans une classe de langue: "De notre point de vue, une motivation constante pour l'apprenant et l'enseignant peut être l'unique facteur important, déterminant le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale." Coste pense que le document authentique symbolise l'effet de récompense et de réconfort pour l'élève. (Bérard, 1991: 50)

Deuxièmement, nous introduisons “le sujet de l’autonomie d’apprentissage de l’élève” acquis grâce au document authentique. L’élève peut employer et élaborer ce qu’il a appris en dehors de la classe et c’est là directement l’objectif “apprendre à apprendre”. Cela se poursuit tout au long de sa vie sans que l’élève ne s’en rende compte. S’il faut entrer dans les détails, l’élève arrive à construire un environnement francophone inexistant à l’aide des documents comme des livres (dans notre cas ce sont des albums de jeunesse), la radio, le cinéma, etc...

Troisièmement, nous touchons aux “contenus de l’enseignement”. C’est forcément à l’aide du document authentique (écrit, sonore, vidéo) que nous arrivons à reproduire des énoncés à partir des règles, des structures apprises et nous les utilisons dans des situations réelles. Cela permet d’analyser le travail linguistique et à la fois, “la dimension pragmatique du langage sur les usages sociaux”. Nous précisons que c’est le point sur lequel plusieurs didacticiens insistent. (Bérard, 1991: 51)

3.3.8.1. Quelques avantages considérables et les limites évidentes dans l’utilisation des documents authentiques dans une classe de langue

3.3.8.1.1. Les avantages

Il existe d’innombrables buts dans l’utilisation des documents authentiques si nous pensons du point de vue didactique. Tout d’abord, nous pouvons dire que les apprenants ont la chance de rencontrer une utilisation réelle de la langue. Donc, ils peuvent facilement réutiliser les structures, le vocabulaire travaillé dans des situations réelles s’ils séjournent dans des pays francophones. Le document authentique contribue à faire découvrir de nouvelles civilisations et cultures.

Nous pouvons nous servir de ce genre de document dès que nous nous retrouvons en manque d'exercices liés à la civilisation ou simplement pour motiver les élèves en actualisant le matériel.

Nous pouvons nous servir des documents authentiques au moment où nous voulons nous échapper d'une certaine monotonie dans la façon d'animer le cours où alors quand nous nous retrouvons en train de réaliser plusieurs étapes d'activités répétitives différentes sur le même thème. Ce moyen sert à enrichir le matériel et attire d'avantage l'attention des élèves. Nous pouvons travailler certaines structures, nous pouvons développer des compétences visées en particulier. Grâce à l'utilisation du document authentique et en voyant le résultat des activités réalisées, le professeur peut avoir des résultats plus concrets qui peuvent le motiver. Il pourra considérer les résultats de ses efforts et de son style d'apprentissage:

3.3.8.1.2. Les limites:

Il s'agit là d'une situation où nous trouvons des résultats qui ne conviennent pas du tout à notre but et qui limitent même notre exploitation des documents authentiques dans une classe de langue.

Premièrement, il est sûr qu'il faut accepter qu'un document authentique choisi par l'enseignant ne puisse pas être un matériel fondamental de notre cours. En plus, dans de petits niveaux (débutant, intermédiaire), nous ne parvenons pas à utiliser le document authentique entièrement tel qu'il est. Il ne suffira pas comme unique élément de base. Nous ne pouvons pas le considérer comme "un remède-miracle" aux problèmes apparaissant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Deuxièmement, dans l'enseignement d'une langue étrangère, les documents authentiques seront efficaces si nous faisons un programme bien organisé du point de

vue méthodologique et pédagogique précisé à l'avance. Il faut donc être exigeant sur les points à définir. Il faut penser à plusieurs critères lorsque l'on choisit un document: l'âge, les habitudes culturelles, le niveau, la progression (il est vrai que nous pouvons être un peu souple envers notre progression annuelle) le besoin des élèves et nos objectifs de cours.

Troisièmement, signalons qu'il est nécessaire parfois de didactiser notre document brut par des coupures: quand le document peut nous paraître compliqué, nous l'adaptions au niveau des élèves. La langue peut être complexe et le texte peut être long. Nous pouvons aussi changer la dimension des images. Nous constatons que ce sont des modifications utiles et fines que l'enseignant doit accomplir avant son cours. Cela fait partie de l'appropriation de stratégies d'enseignement. (Cuq et Gruca, 2002)

3.3.9. Les Problèmes Posés par l'Utilisation des Documents Authentiques

Il est vrai que travailler avec un document authentique n'est pas facile du tout surtout dans les niveaux débutants. Nous ajoutons que choisir le document, l'utiliser et l'insérer dans le travail pédagogique nécessite un grand effort de l'enseignant.

Il est certain que prendre un document que nous appelons authentique afin de l'utiliser dans la classe est exactement la même chose que l'éloigner de ses conditions et de ses réceptions naturelles. Bien entendu, nous ne choisissons pas d'utiliser des documents authentiques entièrement. L'important, c'est de nous servir de ces documents afin de réaliser nos projets au niveau de notre application communicative. (Bérard, 1991)

Voici ce que Dalgalian G. , Lieutaud S. et Weiss F.(1981) précisent dans leur ouvrage “Pour un nouvel enseignement des langues”:

“ Il est évident que notre pédagogie de la communication nous conduit à rejeter ce qui, dans les supports linguistiques traditionnels ne constitue pas à enseigner les formes en liaison avec leur emploi pragmatique et social.” (Bérard, 1991: 48)

En lisant cette explication, nous voyons à nouveau à quel point l’album est important dans l’apprentissage d’une langue étrangère. Tout d’abord nous arrivons à attirer l’attention des élèves. Les élèves trouvent des choses en commun avec leur vie sociale et nous travaillons des structures en quelques étapes. Nous savons que l’album nous sert à faciliter et à créer des situations habituelles dans lesquelles les élèves se retrouvent.

Il s’agit là d’une des hypothèses émise afin d’utiliser plus facilement des documents authentiques. Dans ce cas, nous faisons notre cours à partir des textes, des situations dont le domaine de référence n’est pas étranger à l’apprenant. Cette situation met en confiance l’apprenant. Comme celui ci ne sent pas quelque chose d’inconnu, il pense que la situation est assez naturelle et proche de sa langue maternelle.

Il est évident que toutes les sortes de documents de la vie quotidienne ne nous conviennent pas pour une utilisation en classe. Soit c’est l’environnement socioculturel soit c’est l’emploi d’une langue spécifique qui rend le document inexploitable . Si nous n’adaptions pas le niveau du document au public, notre exploitation n’obtiendra pas de grand succès. On se retrouvera dans une atmosphère d’apprentissage traditionnel et non bénéfique. (Bérard, 1991: 54)

3.3.10. Comment Réagir pour ne pas Poser de Problème avec l'Album

Dans le cas des albums de littérature de jeunesse, nous considérons plusieurs points:

- Nous réfléchissons tout d'abord à la nature de l'album que nous allons choisir. Donc, dans ce cas, nous pensons directement au thème que nous envisageons de travailler avec l'album. Eventuellement, nous faisons référence à notre "curriculum" pour préciser les thèmes et les objectifs qui sont définis pour l'année scolaire.
- Nous vérifions que l'album corresponde au niveau de la classe. (nous analysons les images, le contenu, les personnages, l'histoire)
- Nous considérons la compétence que nous allons travailler (sur quelle compétence allons- nous nous canaliser?)
- Nous listons le vocabulaire que nous comptons enseigner dans cette séance.
- Nous analysons les nouvelles structures que nous pouvons introduire en classe.
- Nous réfléchissons sur les activités que nous pouvons créer à partir de notre album.

Evidemment comme les albums sont réalisés en France, nous nous retrouvons souvent avec un langage assez élevé par rapport au niveau de nos élèves. Cela signifie que nous adaptons les paroles pour les rendre plus compréhensibles selon le besoin et le niveau de nos élèves. La manière d'exploiter l'album et le vocabulaire introduit peut changer d'une classe à l'autre même au même niveau. Comme l'enseignant est différent, les élèves sont différents aussi. Leur rapidité et leur façon d'apprendre sont aussi différentes. Nous insistons à nouveau sur le rôle de l'enseignant, à quel point son talent d'enseignant est important pour l'apprenant.

4.

L'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE L'ALBUM DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE

4.1. Le Rôle de l'Apprenant:

4.1.1. Qu'est ce qu' Apprendre?

L'étude des stratégies d'apprentissage est très récente dans l'enseignement des langues. Avec les méthodes (traditionnelles, directes, etc), on a d'abord cru que le moyen de réussir venait en apprenant les règles de grammaire, en apprenant le lexique, en faisant de la traduction. Ensuite, on a utilisé la méthode audio-orale. (Dans cette méthode, les enseignants se canalisèrent sur la politique et essentiellement la psychologie behavioriste de Skinner) C'est seulement depuis 20 ans que l'on se concentre sur l'apprenant. Grâce à cela, nous commençons à analyser les besoins des apprenants, la notion de compétence communicative, tout aussi indispensable à l'apprenant que la compétence linguistique intégrée à la méthodologie.

On s'est focalisé sur l'apprentissage, aussi bien sur les facteurs externes (tels que l'interaction) que sur les processus internes donc sur le fonctionnement cognitif. Du point de vue cognitif: " L'apprentissage est la perception, l'organisation et le stockage des informations." (Chastain, 1990: 23) Nous stockons les informations que l'on vient d'apprendre dans la mémoire à court terme avant de les reconstruire ou avant de les envoyer dans la mémoire à long terme. Nous pouvons parler d'un processus actif: Les élèves ont la chance d'ajouter de nouvelles informations sur celles qui sont déjà acquises à l'aide du matériel pédagogique. Nous constatons qu'apprendre une langue

signifie “apprendre un système”. Dans ce système, la participation de l’apprenant à son apprentissage est essentiel du point de vue cognitif et affectif. (O’Neil: 1993)

4.1.2. Le Développement Cognitif de l’Enfant

Les stades définis par Piaget ne sont pas remis en cause par les psychologues de l’enfant. L’acquisition du langage ne signifie pas “apprendre à parler”. D’abord, l’enfant apprend les usages du langage qu’il peut faire dans sa vie quotidienne. Il existe plusieurs fonctions du langage: diviser les activités, préciser le début et la fin des activités, centrer et déplacer l’attention, trouver des références,... Nous choisissons des activités, des supports dans lesquels les jeunes enfants peuvent rencontrer les routines, les rituels liés à des objets, à des personnes.(Gaonac’h, 1991)

4.1.3. Comment les Enfants Apprennent-ils les Langues?

4.1.3.1. Chez les enfants de moins de 7 ans

L. Fillmore (1979) a observé les enfants immigrés apprenant une deuxième langue dans une classe composée d’enfants natifs et a repéré et énoncé les stratégies utilisées par les enfants qui réussissent le mieux:

- “ 1. Considérez que ce que les gens disent est en relation directe avec la situation ou ce qu’ils ressentent ou ce que vous ressentez. Devinez.
- 2. Choisissez quelques expressions familières et mettez vous à parler.
- 3. Cherchez des formes récurrentes dans les expressions connues.” En effet, dès cinq ans, les enfants sont capables de généraliser et de réemployer.
- 4. Faites le maximum avec ce qui est déjà acquis” Les enfants réussissent très bien à utiliser le peu qu’ils savent dans des situations diverses.

5. Travaillez les points importants: gardez les détails pour plus tard.” Les enfants utilisent l’ordre des mots appropriés mais sans morphologie ni auxiliaires.” (O’Neil, 1993: 196)

Comme nous enseignons le français à la maternelle, nous observons avec les critères cités ci-dessus qu’avec l’album, nous réussissons à obtenir toutes ces réactions. En même temps, s’il faut analyser les étapes du travail d’un album fait à la maternelle, tous ces critères répondent à nos objectifs.

4.1.3.2. Chez les enfants de plus de 7 ans

D’après O’Neil, quand la façon dont on enseigne est plus structuré, on voit que les enfants plus âgés réussissent mieux. E. Bialystok (1990) précise que les enfants plus âgés sont supérieurs par rapport aux autres dans l’acquisition d’une langue étrangère. Elle explique que ces enfants ont des connaissances linguistiques plus structurées et plus importantes.

Swain affirme que les apprenants plus âgés ont de meilleures performances dans certaines activités que les plus jeunes. Cela dépend directement de leur grande maturité cognitive. Comme ils peuvent raisonner de manière abstraite, ils peuvent classer et généraliser les notions, ça les aide à formuler et à appliquer les règles de la seconde langue.

Nous rappelons que nous travaillons avec les enfants du petit niveau plutôt avec des albums racontant des faits réels à l’aide des images pour que les élèves puissent imaginer l’histoire et la comprendre facilement. Par contre, avec les enfants de grand niveau, nous pouvons travailler avec des albums contenant des thèmes, des éléments abstraits et aussi, nous arrivons à symboliser l’histoire. Les élèves apprennent aussi à créer des symboles et à raconter l’histoire eux-même à l’aide des symboles. (Annexe 8)

4.1. 4. La Psychologie Cognitiviste

Parmi les autres nouveautés relatives à cette approche, il faut absolument relever un grand changement considérable lié à la conception de l'apprentissage. Avec "la psychologie cognitive", la participation de l'apprenant est rapportée au centre de l'apprentissage. L'apprenant joue un rôle actif. Nous pouvons faire une comparaison avec la méthodologie SGAV. Il est possible de dire que notre pédagogie est moins répétitive par rapport à SGAV. La créativité de l'apprenant joue sur la réussite de l'individu.

Il est vrai que la pensée a une importance sur la découverte des règles. Les élèves produisent de nouveaux énoncés et ils ajoutent de nouvelles informations à leurs mémoires antérieures.

Evidemment, au final, le rôle de l'enseignant change directement avec tous ces effets. L'enseignant doit créer des situations, donner aux enfants des informations linguistiques à l'aide des supports authentiques et nécessaires liés au sujet. Dans ce cas, on se sert des albums de littérature de jeunesse. Grâce à l'album, on arrive à enrichir les situations et à apprendre plusieurs choses à la fois. Après avoir exploité l'album, les élèves doivent pouvoir comprendre le concept et remarquer les structures. Ils doivent réussir à réutiliser ces structures dans le même concept pour commencer et les appliquer dans d'autres situations stimulantes comme dans la psychologie behavioriste. (Cuq et Gruca, 2002)

L'album "Les Trois Loups" est un bon exemple. Avec cet album, les élèves apprennent plusieurs structures d'une manière implicite à force d'entendre l'enseignant répéter sans arrêt les mêmes phrases pendant l'exploitation de l'album: "Un loup ne sait pas voler, un loup ne sait pas nager, un loup ne sait pas parler,..."

4.2. Tout Dépend de la Performance de l'Apprenant

Nous présentons et développons un nouveau terme "l'appreneur". Dans cette vision, l'apprenant est assez actif dans le cours. Donc, il partage la tâche avec l'enseignant pendant le cours. L'apprenant peut réagir à condition qu'il soit dirigé par l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant crée des activités suivant des objectifs visant le développement des compétences de compréhension et de production en langue étrangère.

“ La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système. Dans cette appropriation de la langue étrangère, l'attitude active de l'apprenant a un rôle dynamique. La difficulté réside dans l'écart qu'il peut y avoir entre ces principes et les conditions de leur réalisation.”
(Bérard, 1991: 48)

En effet, nous constatons que dans toutes les démarches du travail de l'album, c'est tout à fait la réaction des élèves qui définit le déroulement du cours. Nous programmons notre cours sans tenir compte des événements non-calculés qui apparaissent en classe. Parfois même, suite à une performance inattendue, nous pouvons nous retrouver en train de changer notre programme au fur et à mesure du cours. Et c'est justement avec la participation (Ils répondent aux questions posées par l'enseignant) des élèves que l'on peut savoir s'ils comprennent l'histoire racontée. Nous produisons les activités à partir de leur besoin ou selon la vitesse de leur apprentissage.

Comme l'apprenant a un rôle actif dans le cours, tout le cours ne repose pas sur l'enseignant. Un point très utile qu'il ne faut absolument pas négliger, c'est que l'enseignant crée l'atmosphère propice à l'apprenant. L'enseignant met des procédures en place afin que l'élève progresse dans la compréhension et dans la production dans la

langue étrangère. L'élève devient actif à tel point qu' il arrivera, à adapter tous ses acquis dans d'autres situations en dehors de la classe.

Comme c'est par rapport aux résultats des élèves que l'enseignant s'oriente et crée d'autres activités, nous pouvons admettre que l'apprenant est actif et dynamique. L'enseignant peut avancer dans son cours seulement en suivant les résultats des productions des élèves du fait du principe que "l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs." (Bérard, 1991: 48)

4.3. Le Rôle de l'Enseignant

Selon André Giordan, l'enseignant ne peut plus se contenter de distribuer la connaissance. L'enseignant doit se penser comme "un compagnon de route". Cela signifie que l'enseignant soutient l'élève, il progresse avec lui, donne des conseils, l'encourage et l'aide à formaliser ses idées par des schémas ou par des modèles.

L'enseignant se doit toujours d'avoir un "plus" à apporter à l'élève: une expérience, une situation de dépassement, de simples renseignements pratiques, sinon une culture. Ce qu'il doit surtout ne pas se priver de transmettre, c'est un désir. Les pratiques d'un enseignant rejoignent celles d'un metteur en scène. L'enseignant doit "inventer les conditions de l'apprendre". La classe devient alors une pièce de théâtre dont les personnages principaux sont les élèves. Ils sont en même temps les auteurs. (Giordan, 1998)

"Toutes ces pratiques aident les élèves à s'approprier la littérature, à condition que l'enseignant soit assez inventif et capable de faire une place à l'élève en tant qu'individu, alors que les pratiques scolaires ont tendance à se figer dans des stéréotypes d'activités:

- lecture à voix haute, par le maître (tous niveaux), par les élèves cycles II et III, collège) avec des interprétations différentes pour faire entendre les possibilités du texte (toujours préparée avec, au moins une lecture silencieuse préalable)
- mise en voix de textes, poèmes, saynètes, textes narratifs, (tous niveaux) pour faire sentir les effets de sens;
- mise en scène d'une pièce de théâtre (cycle II, collège) en réfléchissant à la relation entre le texte et sa représentation." (Lagache, 2006: 189, 190)

4.3.1. La Sélection d'un Document

4.3.1.1. Faut-il se référer à une méthode?

Dans notre établissement, nous essayons de trouver une méthode à travailler dans la classe pour tous les niveaux à la fin de chaque année. Et nous nous réunissons pour réviser les progressions de l'année scolaire dans lesquelles nous indiquons les dates, les thèmes, les matériaux pédagogiques, les compétences travaillées, les activités ludiques et les évaluations. Il n'est pas toujours évident de trouver une méthode correspondante au niveau des élèves et à nos objectifs. Dans ce cas, nous avons recours à divers supports.

Il est aussi indiqué dans les rapports de l'IGEN (rapport de l'inspection de l'éducation nationale français 2001) qu'il existe des matériels divers, certains inadaptés à notre type d'enseignement. Il en résulte une grande disparité d'une classe à l'autre. Les plus à l'aise dans le maniement de la langue étrangère fabriquent volontiers leur matériel ou le puisent dans divers endroits; ou ils peuvent profiter de diverses méthodes, appréciant cette liberté qui permet aux enseignants d'utiliser leur créativité. Quand l'enseignant est faible du point de vue pédagogique, cela peut causer aussi des problèmes.

Cette année, nous abordons l'album Lili la petite grenouille (la méthode dans laquelle nous trouvons des contes sous formes d'album). Mais comme nous alternons nos supports, nous préférons travailler avec des albums et continuer notre méthode "Lili La Petite Grenouille" (Méthode de français pour les petits, de Sylvie Meyer-Dreux et Michel Savart) de temps en temps pour avoir des points de repères dans les thèmes que nous avons prévus au début de l'année.

4.3.1.2. Comment l'enseignant doit choisir et exploiter son document

"Le matériel didactique ou l'apprentissage est le champ de confirmation et de matérialisation de toutes les hypothèses théoriques concernant aussi bien la langue elle-même et la communication que l'enseignement/l'apprentissage des langues." (Tocatlidou, 2003: 252) (Damaskou, 2009) (4)

En effet, avec les nouveautés qui apparaissent avec la technologie comme les courants pédagogiques assez modernes dans le monde des langues étrangères, nous ne pouvons plus considérer l'enseignant d'une langue étrangère "comme un simple applicateur d'un manuel." A l'inverse, nous pouvons le regarder comme "un architecte". (Damaskou, 2009) (4)

A travers cette recherche, nous cherchons des réponses aussi à ce genre de question: Comment utiliser aux mieux tout ce qui existe? Comment faire le bon choix? Nous signalons que la sélection (comment choisir) et la didactisation du matériel (comment l'exploiter) forment les deux démarches considérables de la préparation du matériel selon notre objectif du cours. Quand on pense aux critères pour choisir un document, on s'oriente directement vers deux points importants: - l'ordre personnel (la volonté personnelle de l'enseignant) – l'ordre pédagogique.

Voici quelques critères pédagogiques que nous pouvons citer:

- La centration sur l'apprenant
- La perspective actionnelle
- La créativité
- L'interdisciplinarité (relation avec d'autres disciplines)
- La prise de conscience interculturelle (Trouver les différences entre un quartier grec et un quartier français)

D'après l'analyse pré-pédagogique des documents sélectionnés, nous pouvons donner quelques recommandations concrètes sur l'utilisation de document en classe de FLE d'après le modèle théorique sur l'analyse pré-pédagogique de Sophie Moirand (1978: 86) proposé en 1978:

“L'enseignant doit:

- lire très attentivement en entier le document
- pendant la lecture, écrire les objectifs possibles à réaliser avec ce document.
- noter les exploitations possibles
- garder la mise en page telle qu'elle est
- associer le niveau du document avec celui de ses apprenants.
- éviter les sujets qui pourraient toucher la psychologie des apprenants.
- contrôler si l'information est fiable ou pas
- imaginer une exploitation contenant plusieurs travaux de compétence.”

(Lemeunier- Queré, 2004: 29) (Damaskou, 2009) (4)

4. 3. 1. 3. Le choix des albums comme documents authentiques

Il est clair que nous choisissons le document selon le besoin des apprenants. Evelynne Bérard nous propose, d'après les hypothèses développées, de partir du domaine des thèmes, du vocabulaire connu et familier à l'apprenant pour parvenir à trouver un document adéquat.

Elle ajoute aussi que nous ne pouvons pas employer tous les documents qui se trouvent autour pour l'apprentissage. Il est vrai que dans certains documents, nous obtenons des informations socioculturelles ou le niveau de langue peut être différent. (Bérard, 1991)

Dans le cas des albums de littérature de jeunesse, nous nous heurtons aux mêmes problèmes que ceux qu'Evelyne Bérard cite dans son ouvrage. Il est évident qu'il est assez difficile de trouver des albums ayant une langue adaptée, convenable à tous lecteurs du FLE. Donc, lorsque nous utilisons un document qui n'est pas adapté au niveau du public, son exploitation devient complètement une explication de texte. Et évidemment, cela ne motive pas du tout les apprenants. Au contraire, le cours devient assez monotone et le succès diminue.

4. 3. 2. L'Analyse des Besoins

La notion de "besoin" apparaît dans l'approche communicative avec diverses théories. Au sujet du matériel pédagogique, nous constatons que nous ne ciblons pas une progression de genre grammatical. Donc, au moment où nous choisissons un matériel pédagogique à utiliser pendant notre cours, nous ciblons les besoins langagiers des élèves et non pas une progression de genre grammatical.

Il est évident que nous ne pouvons pas limiter notre sujet de travail sur une seule compétence à l'avance. Dans une approche communicative, nous parlons du document authentique; il est possible que si les documents ne sont pas pris directement dans la réalité culturelle, nous pouvons manipuler le document afin qu'il soit proche de l'authentique.

Pendant que nous travaillons des albums, il est évident que nous apprenons la grammaire aux enfants à l'aide des structures. Ceci permet "une acquisition

d'automatisme'' et ils systématisent la morphosyntaxe de la langue. Les élèves apprennent tous dans une conceptualisation et ils apprennent le fonctionnement de la langue à l'aide des activités préparées à partir de l'album. (Cuq et Gruca, 2002)

4.3.2.1. L'importance de l'analyse des besoins dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Nous commençons à préciser, à identifier les besoins de nos élèves dans leurs habitudes d'apprentissage, dans leur fonctionnement communicatif et culturel, etc... Tout d'abord, nous tenons compte du niveau des enfants, de leur âge, de leurs personnalités, etc... la façon dont ils apprennent facilement la langue, avant de préparer un matériel ou avant de programmer nos séquences.

Après avoir défini les besoins en général, nous nous concentrons sur notre programme. Nous révisons nos objectifs, nous considérons quels thèmes aborder et comment nous voulons les utiliser dans une langue étrangère, quelles aptitudes nous désirons développer. (C.O, C.E, P.O, P.E)

Il est évident que nous avons les moyens de suivre leur développement langagier, d'observer leur réaction et leur réussite à partir de la façon travaillée. Comme les besoins des apprenants se multiplient en cours d'apprentissage, il est sûr que nous pouvons procéder à des réajustements par rapport aux besoins définis avant l'apprentissage. Evidemment, si l'élève est en difficulté pendant l'application d'un exercice, il n'y a pas d'intérêt d'enchaîner avec un autre exercice avant de résoudre le problème. (Bérard, 1991: 33) Voici un point important énoncé par Louis Porcher (1978): " Un processus d'apprentissage, ponctuel ou à long terme, systématique ou momentané, est toujours un phénomène global, dans lequel celui qui apprend (singulier ou pluriel) est inévitablement plus important que ce qu'il a à apprendre."

Déterminer les besoins doit donc consister essentiellement à définir ce qui constitue l'apprenant: ses motivations, son environnement culturel, les objectifs qu'il poursuit, les attentes qu'il manifeste, les conditions de son existence (temps dont il dispose pour apprendre, contexte institutionnel au sein duquel il se situe, etc...)

Par conséquent, nous constatons qu'il existe une logique lorsque nous analysons les besoins des apprenants. D'après toutes les explications faites ci-dessus, nous affirmons qu'il est important de préparer des matériaux convenables à notre apprentissage. Donc, nous devons faire attention à la souplesse de l'album, nous devons adapter la langue de la narration au niveau de nos élèves et en effet, nous devons suivre leur développement au cours de l'apprentissage. C'est à dire, si nous pensons aux étapes de l'album, il est définitivement important de réfléchir à ce que notre matériel soit souple et facile à manipuler. En même temps, cela ne nous empêche pas de changer quelques points ou d'ajouter des éléments sur notre document à partir de la performance des élèves. (Bérard, 1991)

4.3.3. L'Elaboration des Activités

Weiss (2002) considère que l'enseignant doit tenir compte de plusieurs points pour classer l'activité dans une méthodologie: Il doit définir l'objectif de l'activité, le niveau des apprenants, les connaissances linguistiques des apprenants, les savoirs faire signifiés, la typologie de l'activité (fonction de découverte, fonction de structuration, fonction d'entraînement, fonction d'évaluation.", le moment où on peut l'aborder, les consignes qu'il faut donner, combien de temps va-t-il durer?

Nous pouvons généralement conclure que l'enseignant utilise un matériel d'après son choix personnel (à la fin de la formation suivie jusqu'à présent) son public visé, sa créativité, son inspiration, ses goûts, les sources qu'il a sous les mains et sa capacité à enseigner tout selon ses objectifs dans les meilleures conditions. Bérard propose à l'enseignant de profiter de sources diversifiées comme documents sonores,

vidéo, écrits, informatique. Elle ajoute que l'utilisation de divers supports nous conduit au développement de compétences. Dans tous ces cas, nous acceptons que l'enseignant gagne une compétence, celle de la gestion du support ainsi que la nomme Bérard dans son ouvrage en 1995 "Faut-il contextualiser les manuels". (Damaskou, Eftychia : 2009) (4)

Selon Kathleen Julié, "il faut obliger les élèves à laisser de côté les mots inconnus." (Kathleen, Julié: Enseigner l'anglais, Hachette Education) Pour que les élèves se sentent en sécurité, nous choisissons des albums en tenant compte du lexique et des structures que nous introduisons pendant l'exploitation. D'après elle, nous devons "encourager les élèves à repérer le connu, puis à construire du sens à partir de ce qu'ils savent." (Boyer, Sonia: 2005-2006) (3)

4.3.3.1. Favoriser les échanges

D'après plusieurs auteurs ayant fait des recherches sur les conditions d'acquisition d'une culture littéraire, afin de réaliser un apprentissage parfait (complet), il est fort conseillé d'accorder une grande place aux échanges dans les apprentissages. En lisant des albums, des poèmes, des documentaires, on échange les idées avec les enfants et les enfants entre-eux à partir du contenu de l'histoire. On peut discuter sur plusieurs points comme les thèmes, le sens, les comportements des personnages, la valeur donnée par le texte. Evidemment, on peut aussi travailler à partir de la forme de l'œuvre. Nous pouvons faire des commentaires sur l'illustration, la typographie, sur la mise en page; même les petits détails physiques peuvent élargir les sujets. Et ce qui est important et qu'il ne faut pas négliger, c'est de créer des associations avec des textes déjà lus et analyser des structures en classe de langue et d'amener les enfants à un niveau où ils seront prêts à faire de nouvelles lectures et à découvrir des choses méconnues d'eux. (Lagache, 2006)

4.3.3.2. Redonner sa place à l'œuvre

Lagache (2006) ajoute que pendant les cours scolaires, il est important de travailler avec des œuvres complètes pour développer la notion de genre littéraire chez les enfants dès le primaire jusqu'au collège. Nous suggérons les romans, les albums, les recueils de poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées en tant que textes complets. Quand il n'y a pas de textes écrits spécialement selon l'objectif du cours dans le style du narratif, les enseignants se servent des extraits comme support. Ceux-ci deviennent alors des supports d'apprentissage et les élèves n'apprennent pas leur fonction littéraire. Les élèves finissent par lire les textes sans connaître leur valeur littéraire.

4.3.4. La Motivation

D'après O'Neil, la motivation peut se diviser en deux: la motivation interne et externe. (Interne: elle peut venir de l'apprenant; externe: être animée par l'enseignant) Il est vrai qu'en tant qu'enseignant, nous avons toujours le souci de bien "motiver" nos élèves. Soit nous choisissons un sujet assez intéressant, contenant de bonnes qualités et suffisant pour atteindre notre but, soit nous montrons de meilleures performances pour présenter notre sujet d'une façon attrayante pour attirer l'attention de nos élèves.

En tant qu'enseignant, nous nous concentrons sur l'aspect externe qui signifie "motiver les élèves par des moyens divers". En général, nous voyons la motivation comme l'effet de la réussite. Mais, nous pouvons admettre qu'il existe plusieurs facteurs à l'origine de la motivation comme le signale N. Kharma (1977: 103):

“ La motivation est constituée de tant de facteurs, demandant chacun beaucoup de recherches, qu'on hésite à l'aborder. Voici quelques-uns des paramètres qu'il faut aborder:

- l'âge auquel l'apprenant commence l'apprentissage de la langue étrangère.

- l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant.
- l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'école en général, son attitude, celle de ses parents.
- la façon dont l'apprenant aborde la langue au début, la personnalité des enseignants
- l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la profession d'enseignant de langue en particulier,
- la relation entre enseignant-apprenant
- l'attitude de l'école vis-à-vis de la langue." (O' Neil, 1993: 141)

Parmi les facteurs, il ne faut pas oublier les manuels employés et les objectifs poursuivis, les modes de présentation et d'enseignement de la langue; le succès et l'échec dans la langue, les différences individuelles dans l'aptitude aux langues, l'intelligence et les intérêts.

"La motivation est l'ensemble des mécanismes internes "poussant" l'individu à apprendre. Elle peut être comparée à une force, à une pulsion, à une tension et permet le déclenchement d'une action, tout en orientant l'apprenant vers des situations capables de le satisfaire." (Giordan, 1998: 100)

Pour ne pas décourager l'élève, le professeur doit essayer d'éviter une pédagogie classique. Une fois l'attention de l'élève captée, l'enseignant doit continuer avec diverses activités. D'autres éléments engendrent encore la motivation, comme présenter des exemples nouveaux plutôt qu'habituels, qui leur donnent l'occasion de faire des choix et qui conduisent les élèves à des questions plutôt qu'à des réponses immédiates.

Avec un apprentissage à partir d'album de littérature de jeunesse, les enfants ont la chance de faire des activités avec un grand désir. Nous pouvons citer quelques points essentiels qui motivent l'élève:

- L'enseignant joue avec sa voix et raconte une histoire à l'aide des images. Nous savons combien l'image et le livre est important chez l'enfant.

- L'enseignant crée une atmosphère différente: Les élèves s'assoient l'un à côté de l'autre. Ils peuvent s'asseoir même par terre sur des coussins et être tout près de l'enseignant.
- Les élèves peuvent analyser les images.
- Avec un album, comme nous ne savons pas ce qui nous attend, on a toujours l'effet de surprise à chaque fois qu'on tourne sa page.
- Les personnages, le format (les couleurs, les formes, la couverture, la typographie,...), l'histoire s'adresse au monde enfantin. Donc, les élèves se familiarisent avec l'album.
- Les élèves peuvent bouger leur corps pour raconter l'histoire. Ils ne sont pas obligés de rester stables.

4.3.5. La Gestuelle dans la Didactique du FLE

Nous devons ajouter que nous communiquons à l'aide de nos mouvements corporels et faciaux autant que par les mots que nous utilisons pendant nos conversations. Donc, nous transmettons facilement et sans même nous rendre compte nos idées grâce à nos yeux, à notre visage et à notre corps. Nous appelons ce genre de communication "la communication non-verbale". Nous employons plusieurs compétences à la fois ou dans une certaine coordination: comme écouter, comprendre, parler, répondre avec son corps et faire un déchiffrement des comportements des personnages. (Puchal, 2002-2003) (13)

Geneviève Calbris et Louis Porcher (1989) précisent que la gestuelle a une place incontestée dans la didactique des langues et ils l'expliquent de cette manière:

- l'apprentissage d'une langue a pour but: la communication
- la maîtrise d'une compétence de communication constitue le but de l'apprenant et l'objectif de l'enseignant.
- une compétence de communication est composée de compétences linguistiques et de compétences non-linguistiques.

- parmi ces dernières figure ce que l'on pourrait légitimement appeler une compétence gestuelle (en compréhension et en production);
- la gestualité peut s'apprendre et par conséquent, s'enseigner

La compétence de communication appelle la gestuelle dans le champs didactique du FLE. Nous rencontrons un développement de la kinésique.

“Les gestes parlent autant que les paroles.” Selon Louis et Geneviève Calbris, nous devons nous entraîner à gesticuler comme nous nous entraînons à parler. Nous devons effectivement maîtriser la gestuelle que l'on réalise et surtout nous devons réfléchir sur l'impression que nous allons laisser sur les élèves.

“Le communicateur doit s'objectiver, c'est à dire se transformer en destinataire de son propre message tout en restant l'énonciateur. Vieille vérité de la communication linguistique, depuis Jakobson au moins, mais qui est aussi la vérité de la communication gestuelle. Le gestuel n'est pas seulement quelque chose que l'on reçoit par inculcation et dont on ne se défait plus, mais une compétence qui peut s'acquérir par apprentissage de manière externe, un comportement appris de façon instrumentale et qui est lui même instrumental.” (1989: 22)

Nous comprenons que la langue occupe un ensemble de savoirs et de capacités dans plusieurs modes de communication. Selon Hymes (1991), dès que nous pensons au terme “compétence”, il faut que nous ajoutions les mots de “communication”. Hymes trouve que la notion de compétence de communication semble nécessaire pour deux raisons: Il précise que l'individu montre sa capacité dans une langue de multiples façons par la parole et quand les personnes utilisent la langue dans la vie sociale. Il est vrai qu'il existe une autre sorte de langage, à savoir la gestualité, la mimique, le grognement.

En conclusion, il est clair que nous ne sommes pas limités par nos paroles seulement. Donc, ne nous attendons pas forcément à une réponse verbale du récepteur à savoir nos élèves. Ceux-ci peuvent réagir autrement: ils répondent par une action, un signe de la tête, leur visage peut changer, ils peuvent créer un moment de silence. (Dans les jeux)

En effet, il existe un effet de complexité dans la communication. Elle est “multidimensionnelle”: tout comportement signifie un message. Nous pouvons conclure que le rôle de l’enseignant est considérable. L’intonation, la gestuelle, notre voix complètent absolument notre travail et met beaucoup plus de sens au concept.

L’enseignant raconte, montre, change sa voix, mime et change son expression,... C’est tout un travail de créativité. Nous signalons que pendant la phase de préparation et d’exploitation des albums, ces notions concernant la communication, l’émetteur-le message-le récepteur, la communication verbale et non verbale sont indispensables. (Puchal,2002-2003) (13)

La façon dont l’enseignant exploite l’album joue un rôle important. En effet, il doit créer une atmosphère dans laquelle l’histoire devient plus vivante par l’intonation et la gestuelle changeante d’après les événements, ceci afin que les élèves comprennent plus facilement l’histoire en imaginant les scènes. Grâce à la gestuelle, les élèves se concentrent facilement et ils ne sentent pas le besoin d’une traduction. Comme ils associent un mot à un geste, ça aide la C.O. (Boyer, 2005-2006) (3)

4.3.6. Les Intelligences Multiples dans l'Apprentissage d'une Langue Etrangère

4.3.6.1. Les intelligences multiples, la théorie de Gardner et la relation avec l'album

Nous analyserons et argumenterons ce sujet à partir du document réalisé par Pierrette Boudreau, conseillère pédagogique (2003). (1)

Voici deux hypothèses de Gardner (1996: 22):

“Ma vision de l'école repose sur deux hypothèses: la première est que tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts, et que nous n'apprenons pas tous de la même façon. [...] La seconde hypothèse est plus douloureuse: c'est qu'il est impossible aujourd'hui à quiconque d'appréhender le savoir dans son intégralité.”

Selon Gardner, l'un des meilleurs indicateurs pour définir l'intelligence c'est d'utiliser des symboles pour chaque intelligence. (Hourst, 2006: 30)

Voici les 8 intelligences avec leur propre système symbolique:

- verbale/linguistique: langages phonétiques (comme le français ou l'arabe)
- logique/mathématique: systèmes numériques (comme le système décimal, ou un langage informatique);
- visuelle/spatiale: langages idéographiques (comme les hiéroglyphes, le chinois, les icônes de repérage, la signalisation routière);
- corporelle/kinesthésique: langue des signes, Braille, danse expressive, mime;
- musicale/rythmique: systèmes de notation musicale;
- interpersonnelle: langage corporel (comme les gestes et les expressions faciales);
- intrapersonnelle: symboles personnels (comme la croix ou le drapeau national, ou la symbolique personnelle dans les rêves);
- naturaliste: systèmes de classification (des livres, des végétaux, etc.) et taxonomies.

Avec un travail d'album, les élèves ont la chance d'utiliser plusieurs intelligences. Tout d'abord, comme l'album est raconté en français, les élèves produisent des phrases en français et ils racontent aussi l'album, ils utilisent "l'intelligence verbale/linguistique". Dans l'album il existe plusieurs notions, symboles à déchiffrer qui gardent des significations culturelles propres à l'histoire, ils utilisent "l'intelligence visuelle/spatiale". Les élèves font le déchiffrement des gestes de l'enseignant au moment de l'exploitation et les élèves utilisent leurs gestes et mimiques quand ils viennent raconter l'album au tableau: ils utilisent "l'intelligence corporelle/kinesthésique", "interpersonnelle". Si dans l'album, le sujet est sur les animaux, nous pouvons faire un classement des animaux de la forêt, de la ferme et domestiques par exemple. Où bien nous pouvons classer les aliments: les fruits, les légumes, les produits laitiers, etc... Nous pouvons travailler aussi des documentaires qui donnent plus d'informations. Les élèves utilisent "l'intelligence naturaliste."

Nous venons de montrer simplement qu'avec l'album, nous faisons travailler vraiment plusieurs intelligences à la fois. C'est une occasion extraordinaire pour les enseignants et qu'il ne faut pas négliger.

Nous voulons analyser la recherche (faite depuis des années) de Dr. Howard Gardner, co-directeur du Projet Zéro et professeur en éducation à l'Université Harvard, sur le développement des capacités cognitives de l'être humain.

Nous apprenons que " dans son étude sur la capacité des êtres humains, Gardner a établi des critères qui permettent d'identifier si un talent correspond à une forme d'intelligence. Chaque type d'intelligence doit posséder un trait de développement (...). Alors que la plupart des gens possèdent le spectre entier des intelligences, chaque individu démontre des traits distinctifs personnels sur le plan cognitif. Nous possédons une quantité variable de chacune des huit intelligences. Nous les combinons et les utilisons de diverses façons qui nous sont très personnelles. Réduire les programmes de formation en éducation à la prépondérance des intelligences linguistiques et mathématiques minimise l'importance des autres formes d'acquisition du savoir. C'est ainsi que de nombreux étudiants qui n'arrivent pas à démontrer les intelligences

académiques traditionnelles développent une faible estime d'eux-même et leurs richesses peuvent ainsi demeurer inexploitées et perdues pour eux-mêmes et pour la société.” (Sirois, 2000) (15)

4.3.6.2. L'importance de l'intelligence multiple

Nous pouvons parler de deux sortes d'apprentissages essentiels à l'école: la forme linguistique et la forme logique. Nous pouvons constater que la réussite de l'enfant peut se prouver de manière concrète grâce aux résultats de ces deux capacités. Il est aussi vrai que ces deux capacités jouent un rôle considérable dans la vie scolaire de l'enfant. Par contre, nous pouvons signaler que l'enfant qui n'a pas ces deux capacités risque d'être en grande difficulté alors qu'il a sûrement d'autres talents, d'autres capacités.

En tant qu'enseignant, nous avons plusieurs fois connu des élèves dits paresseux du fait que les exercices réalisés en classe ne les attiraient pas. Par conséquent, ces élèves - là se retrouvent avec de mauvaises notes dans leur bulletin et ils font partie logiquement des élèves démotivés. Sans hésitation, nous admettons que les intelligences multiples sont totalement liées aux stratégies d'apprentissages. (Hourst, 2006)

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons d'analyser et de comparer la vision traditionnelle et la vision plus récente avant d'entrer plus en détail dans la théorie des intelligences multiples. (Hourst, 2006: 21)

Vision Traditionnelle	Vision Nouvelle
* L'intelligence est fixée. * L'intelligence peut être mesurée par un nombre. * On mesure l'intelligence dans un contexte déconnecté de toute réalité. * Dans le système scolaire, l'intelligence est utilisée pour tirer les élèves et prévoir leur réussite.	* L'intelligence, sous différentes formes, peut être développée toute la vie. * L'intelligence n'est pas numériquement quantifiable. * L'intelligence peut s'exprimer de multiples manières. * L'intelligence est appréciée dans des situations contextuelles variées ou dans la vie de tous les jours. * Dans le système scolaire, toutes les facettes de l'intelligence sont utilisées, de manières multiples et variées.

Tableau 4: La vision traditionnelle et la vision nouvelle

Hourst (2006: 21)

Selon Gardner, tout être humain est né avec les 8 intelligences multiples. Par contre, chaque individu n'a pas les mêmes capacités pour développer ses compétences de la même manière et bien sûr les 8 compétences ne fonctionnent pas de la même façon non plus.

4.3.6.3. Les points clés des intelligences multiples

Nous pouvons parler certainement des points clés de la théorie des intelligences multiples. D'après ce que pense Gardner, nous pouvons développer et renforcer toutes les 8 intelligences jusqu'à un bon niveau. Evidemment pour cela, il faut tout d'abord une bonne motivation et un enseignement adapté selon le besoin de la personne.

Comme nous constatons que les intelligences ne sont pas indépendantes les unes des autres, la plupart du temps, nous les utilisons ensemble. En effet, nous conseillons de réaliser des activités à l'aide de la théorie des intelligences multiples. Justement, avec l'utilisation d'un album, grâce aux multiples sortes d'activités que nous préparons liées à l'album, nous arrivons à faire utiliser plusieurs intelligences à la fois. Nous observons souvent que si un élève ne réussit pas dans une des activités, dans d'autres activités, il peut réussir. Cela nous encourage à créer toujours plusieurs activités de CO, CE, PO, PE à partir d'un album.

Nous précisons qu'il y a plusieurs manières d'employer chaque intelligence. Hourst (2006: 32) donne un exemple: "une personne incapable de lire et d'écrire peut posséder un excellent niveau en intelligence verbale/linguistique, du fait qu'elle a un talent exceptionnel pour raconter une histoire."

Afin de développer spontanément chaque intelligence, nous devons employer des stratégies d'apprentissages en créant des occasions nécessaires et de multiples activités intéressantes variées.

En observant notre situation en classe, nous donnons la priorité aux intelligences verbale/linguistique et logique/mathématique au moment de notre enseignement. Ce faisant, nous empêchons de développer et d'utiliser les autres intelligences à cause de nos programmes restreints. Il y a beaucoup d'élèves qui sont en échec du fait de la faiblesse de ces deux intelligences. Et comme ces élèves perdent leur confiance en eux, ils se démotivent et ils n'utilisent plus complètement leurs 8 intelligences. Ils finissent par laisser leur vraie richesse de côté, un point restant, une capacité cachée inexploitée. (Hourst, 2006)

Nous constatons clairement qu'il est indispensable d'utiliser plusieurs intelligences à la fois pour réaliser une tâche, une action. Cela est valable pour chaque

individu. Ainsi, nous comprenons qu'il est considérable de développer toutes les intelligences, celles qui sont fortes aussi bien que celles qui sont faibles.

Dans le cas de l'enseignement et de l'éducation, il est possible de les utiliser en combinaison variée pour s'exprimer et réaliser des activités en classe ou des activités de tous les jours. Examinons l'exemple donné par Hourst (2006: 35) concernant les activités de tous les jours: " Conduire une voiture nécessite une combinaison des intelligences corporelle/kinesthésique, visuelle/spatiale et intrapersonnelle et parfois également les intelligences logique/mathématique et interpersonnelle."

4.3.6.4. La théorie de Gardner et mieux apprendre

Il existe une approche nommée 'mieux apprendre' qui vient de la pédagogie appelée "l'Accelerative Learning". Dans le monde francophone, cette approche est suggérée par l'auteur Hourst, qui a écrit sur ce sujet dans son livre " au bon plaisir d'apprendre." (2005, Interéditions, Paris.)

Hourst (2006: 36) résume ainsi les idées essentielles de l'approche du "mieux apprendre":

- apprendre met en oeuvre l'ensemble de la personne;
- l'environnement d'apprentissage (physique, émotionnel, social, mental) joue un rôle important dans un apprentissage;
- chaque personne a un code préférentiel d'apprentissage;
- on apprend mieux lorsque le corps et l'esprit sont bien détendus;
- chaque personne a un faisceau d'intelligences variées;
- le mouvement est un vecteur d'apprentissage important;
- le travail en coopération facilite et enrichit tout apprentissage;
- une meilleure connaissance du cerveau permet d'améliorer la qualité d'un apprentissage;
- les émotions jouent un rôle essentiel dans tout apprentissage;

- les arts, et en particulier la musique, sont des vecteurs d'apprentissage riches et importants;
- on apprend mieux lorsque l'on a plaisir à apprendre;
- notre capacité à apprendre est bien supérieure à ce que nous considérons comme "normal".

Nous observons les idées clé de cette approche avec la théorie de Howard Gardner. Non seulement nous voyons que les intelligences multiples sont une contribution assez importante pour cette approche, mais aussi l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse fait une contribution à l'apprentissage d'une langue étrangère en utilisant les intelligences multiples dans une très bonne atmosphère d'apprentissage motivant les élèves.

4.5. LES COMPETENCES LANGAGIERES ET L'ALBUM

La compétence de communication est considérée dans un domaine méthodologique que nous rencontrons dans la didactique des langues. Selon les procédures, il existe deux canons différents, écrit et oral et deux manières différentes, compréhension et expression. Nous signalons que ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite forment les objectifs de notre programme d'apprentissage en langue étrangère. (Cuq, 2002)

4.5.1. L'album: Un Outil pour Travailler la Compréhension Orale (C.O)

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca nous informent que la compréhension de l'oral a connu un rayonnement différent grâce aux documents authentiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est vrai que nous mettons les apprenants en interaction dans diverses situations d'apprentissage.

Louis Porcher affirme que “ la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c’est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande “insécurité linguistique””. (Porcher L, Le français langue étrangère, Hachette éducation, CNDP/ Ressources formation, 1995,p.45) (Cuq, 2002: 154)

Nous avons eu la chance de voir dans les définitions de l’album faites dans les parties précédentes qu’il s’agit de l’association de “textes” et des illustrations. Nous pouvons analyser si cette association permet d’en faire un outil pour la compréhension orale.

Toutefois, nous ne devons pas oublier de donner envie aux élèves de comprendre; ils ne doivent pas être passifs dans l’apprentissage; au contraire, grâce à l’album, ils doivent être motivés et actifs.

Autre point qui nous paraît important, c’est le lien qu’il peut y avoir entre la compréhension orale et l’écoute. En effet si un élève n’écoute pas, il ne peut pas comprendre. On ne peut pas avoir la compréhension orale sans l’écoute. Il est donc intéressant de voir ce que l’on peut faire pour travailler cette C.O.

Avant de détailler tout ce qui peut paraître intéressant sur la C.O, il nous paraît utile de la définir. Selon un rapport de l’Inspection Générale de l’Education Nationale, concernant le domaine des langues vivantes: “La C.O n’est pas une mais présente plusieurs aspects.” Alors, nous voyons qu’il y a trois types de compréhension pour lesquels nous entraînons l’élève:

- “ La compréhension globale d’un message (identifier qui parle, à quel sujet, dans quel but)
- Compréhension sélective (rechercher ou vérifier des informations)
- Compréhension exhaustive (découvrir tous les termes d’un énoncé)”

(Boyer, 2005-2006: 3) (3)

Nous pouvons dire que quand il y a des structures répétitives et des illustrations explicatives, il s'agit d'une facilité pour la compréhension globale. Les élèves peuvent repérer des noms, des mots ou des expressions connus de la classe où les élèves font une compréhension sélective. Les élèves recherchent le sens des mots inconnus à partir des indices donnés par l'illustration. Dans ce cas, dans la compréhension exhaustive, l'élève doit créer une stratégie de compréhension plus détaillée, fine.

Une chose importante se dégage: l'écoute. En effet, il est vrai qu'elle est indispensable pour la compréhension. De plus, d'après Kathleen Julié, "l'écoute est un préalable indispensable à l'acquisition de la parole." (K. Julie Enseigner l'Anglais, Hachette Education) (Boyer, 2005-2006: 4) (3)

L'album est un outil intéressant et utile pour développer la capacité d'écoute; aussi, nous voudrions ajouter quels sont les effets favorisant la C.O.

4.5.1.1. Les Effets Favorisant la C.O

Nous devons créer une atmosphère particulière pour que les élèves se retrouvent dans de meilleures conditions d'écoute. Il est conseillé de regrouper les élèves autour du lecteur (de l'enseignant) pour créer une atmosphère où on peut communiquer facilement. Dans ce cas, les élèves comprendront beaucoup mieux l'histoire puisqu'ils ont tous les moyens favorisant leur concentration. (Mémoire ordinateur: L'album, outil d'apprentissage)

Lorsqu'il est difficile d'utiliser la gestuelle pour aider la compréhension, nous nous servons des illustrations. Elles prennent le relais et elles constituent une nécessité pour les enseignants. De plus, les images ont un atout, car elles permettent de fixer l'attention des élèves. En effet comme les élèves sont curieux de comprendre ce que le professeur raconte, les enfants vont chercher des indices dans les illustrations. Nous

montrons l'image quand il y a une correspondance avec ce que nous racontons. Ça peut être un mot, une phrase et alors, les élèves se créent leur propre histoire. Nous leur laissons le temps pour qu'ils puissent observer/lire les images. Grâce aux illustrations, les élèves ont envie de comprendre l'histoire. La curiosité de l'enfant s'éveille et celui-ci devient plus motivé.

Une des choses les plus importantes lorsqu'on décide de travailler avec un album, c'est de savoir qu'il n'est pas nécessaire que les élèves comprennent tous les mots. Dans la mesure où nous utilisons la gestuelle, l'intonation, les illustrations, ils vont comprendre les événements principaux de l'histoire. En effet, nous avons un certain objectif avant de choisir l'album. Nous insistons sur le vocabulaire ou les structures essentielles et ainsi, les élèves deviennent plus armés pour atteindre une meilleure compréhension. Si nous exploitons des albums contenant des structures répétitives, les élèves comprennent mieux l'histoire. Alors, il ne se sentent pas dans l'inconnu. Collette Samson souligne cet effet et l'appelle "des éléments itératifs" de référence; les enfants ont davantage confiance en eux. (C. Samson, 333 idées pour l'anglais, Nathan 2005) (Boyer, 2005-2006) (3)

4.5.2. Acquisition de la Compétence Narrative

Selon Remy Stoecké, l'album écouté et lu en classe engendre l'acquisition de compétences narratives. Grâce à l'album, les enfants obtiennent des histoires complètes avec un début, un développement et une fin.

Les enfants apprennent pas à pas à raconter sans en avoir conscience dès la maternelle. Donc, l'enfant qui écoute, mémorise et intègre les étapes du récit, prend conscience du déroulement de l'action et les points importants. Rémy Stoecké nomme cela aussi "la règle du jeu d'un récit".

On crée une atmosphère dans laquelle les enfants reçoivent des clefs d'une langue étrangère mieux organisée et ils ont la chance de raconter l'histoire eux-mêmes en utilisant petit à petit les connecteurs. Nous pouvons observer leur réinvestissement au fur et à mesure de leur élaboration, en activité rédactionnelle. (Activité à partir de l'album de fiction de l'école maternelle au collège) (Rémy Stoecklé. L'école 1994) (Morandière, 2002-2003) (10)

4.5.3. L'album: Un Outil pour Travailler la Production Orale (P.O):

Dans une classe de langue étrangère, nous choisissons des supports qui servent l'acquisition des compétences d'expression. En effet, la communication est très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas, nous nous attachons donc à voir comment nous nous servons de l'album pour travailler la P.O.

Nous avons les mêmes objectifs que ceux désignés dans les programmes en France. "L'acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière au cycle 2.

Voici quelques fonctions langagières précisées parmi nos objectifs:

- " parler de soi: donner son nom, son âge, dire ce qu'on ressent.
- parler de son environnement: désigner une personne ou un sujet, parler du temps qu'il fait
- entretenir quelques relations sociales simples: saluer, prendre congé, remercier, s'excuser
- participer oralement à la vie de la classe: dire qu'il sait ou ne sait pas, demander de répéter"(Qu'apprend on à l'école élémentaire" X.O Edition 2002) (Boyer, 2005-2006) (3)

Comme les programmes insistent sur la P.O, nous nous intéressons à la production des élèves à partir du support qu'est l'album.

4.5.3.1.Travail à partir d'un Matériel Particulier

Comme le propose K. Julie, nous fournissons des supports visuels, par exemple, des flashcards, des images, etc pour que les élèves arrivent à produire des phrases à partir de l'album. Gail Ellis et Jean Brewster dégagent différentes techniques pour introduire du vocabulaire: utiliser des objets, dessiner ou créer des flashcards ,se référer aux illustrations des livres, des albums

Nous introduisons de nouvelles notions, de nouvelles structures, du nouveau vocabulaire,... Nous facilitons cet apprentissage avec l'album et d'autres supports créés pour soutenir et pour retravailler les notions.

Nous mettons en évidence que l'album est un outil qui peut servir de support pour l'apprentissage du vocabulaire à côté d'autres matériaux préparés à côté. Les élèves répètent ce que nous disons. Ils participent en répétant dans le but de fixer le vocabulaire. Nous précisons que l'album est aussi un support de révision. L'utilisation d'un matériel particulier comme l'album ne fait qu'enrichir l'expression orale et permet de varier les activités. (Boyer, 2005-2006) (3)

4.5.4. Comment Utiliser l'Album pour Produire de L'Ecrit (P.E)

A vrai dire, écrire est une action surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas, les enfants ne sont pas très enthousiastes. Avec l'album, d'abord, nous développons l'imaginaire de l'enfant à l'aide des illustrations, leur

compétence de narration et ils acquièrent le désir d'écrire après avoir réalisé toutes ces étapes en classe.

Evidemment, il existe plusieurs manières de travailler la P.E à partir des albums. Par contre, il s'agit de réagir selon le niveau des élèves et selon notre programme annuel (en tenant compte des dates et des objectifs langagiers)

D'après nos expériences, nous insistons sur le fait que l'intérêt des enfants pour l'album est réel. Et en effet, pourquoi ne pas l'utiliser pour faire de la P.E.

Quand nous exploitons l'album en classe, les élèves peuvent sentir des émotions différentes. Ils peuvent se poser des questions sur la fin, sur les personnages: " Pourquoi les personnages sont tristes à la fin?".

Pour donner des réponses à ces réactions, nous pouvons leur créer des exercices comme:

- continuer l'histoire
- modifier quelques parties
- créer une autre histoire qui a des points communs avec l'album travaillé
- raconter une histoire avant l'histoire
- changer la fin de l'histoire
- décrire les images données

5.**EXERCICES D'ACTIVITES DE PRATIQUES****5.1. Des Activités Préparées Autour des Albums de Jeunesse****5.1.1. L'album "Pousse-Poussette" (Niveau 2)**

Dans l'album Pousse-Poussette, il y a un grand nombre d'animaux apparaissant: Nous nous posons la question "qui est arrivé avant-après?". Et nous remarquons aussi que les animaux apparaissent du plus petit au plus grand.

Après avoir fait l'exploitation de l'album, nous commençons le cours en donnant la fiche de vocabulaire. Les élèves ont la possibilité de voir l'utilisation des mots nouveaux dans des phrases structurées. C'est aussi à partir de ces phrases qu'ils pourront produire des phrases eux-mêmes.

Album: Pousse-Poussette

	Maman pousse <u>la poussette</u>		Le crocodile <u>tient le biberon</u> Le crocodile <u>boit du lait</u>		Le monsieur <u>monte</u> <u>les escaliers</u>		Dora <u>dit</u> au revoir Elle <u>fait</u> au revoir
	Le professeur <u>tombe</u> <u>des escaliers</u>		La grenouille <u>se repose</u> sur <u>la pelouse</u>		Le bébé <u>crie</u>		Le renard <u>sourit</u> .
	Le petit garçon Simpson <u>embrasse sa soeur</u>		Le canard <u>nage</u> dans <u>la mare</u> .				

Image 1. Une fiche de vocabulaire

Nous avons l'objectif de faire des phrases bien structurée. A l'aide des étiquettes que l'on travaille d'abord au tableau et ensuite qu'on leur donne des activités à faire à la maison, les élèves arrivent à faire des phrases en utilisant le lexique qu'ils ont appris grâce à l'album.

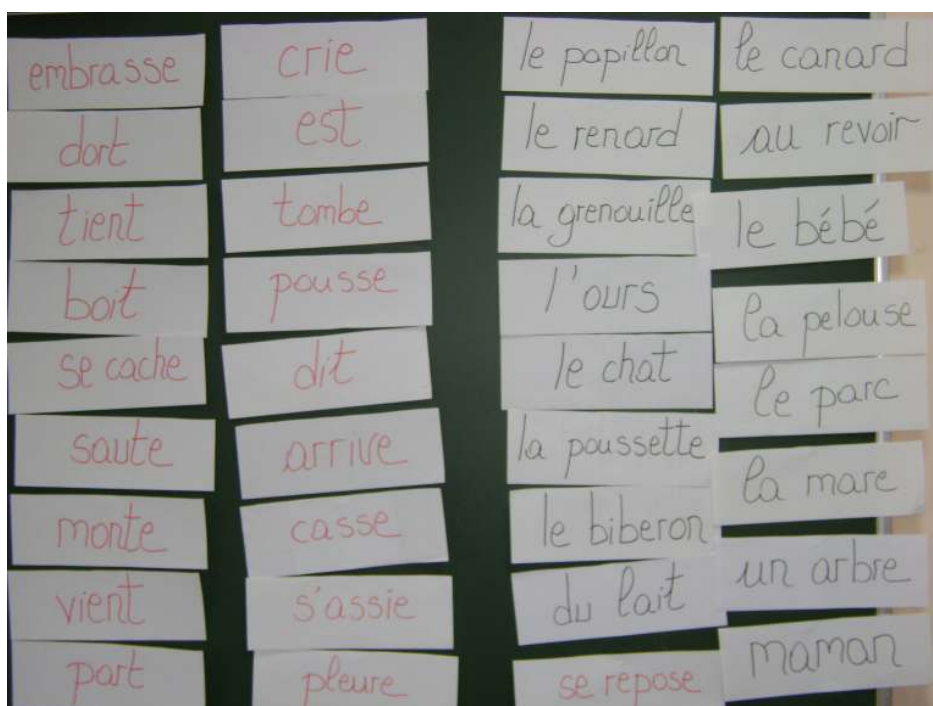


Image 2. Le Travail d'étiquettes

Mettez les mots dans l'ordre pour écrire des phrases correctes:

- 1) ✓

Le bébé s'appelle Gabriel.
- 2) ✓

Le chat crie fort.
- 3) ✓

Maman est étonnée.
- 4) ✓

Le bébé dit au revoir.
- 5) ✓

L'ours casse le biberon.

Image 3. Devoirs

Les élèves ont tendance à oublier facilement ce qu'ils apprennent à l'école s'ils ne font pas de révision à la maison. Nous leur donnons aussi des listes de mots à réutiliser dans d'autres phrases. C'est de cette façon qu'ils vont avoir l'habitude de construire de nouvelles phrases avec les mots qu'ils apprennent. A vrai dire, comme nous travaillons la plupart du temps la P.O en classe, à la maison, ils peuvent travailler la P.E et on peut corriger les phrases le lendemain.

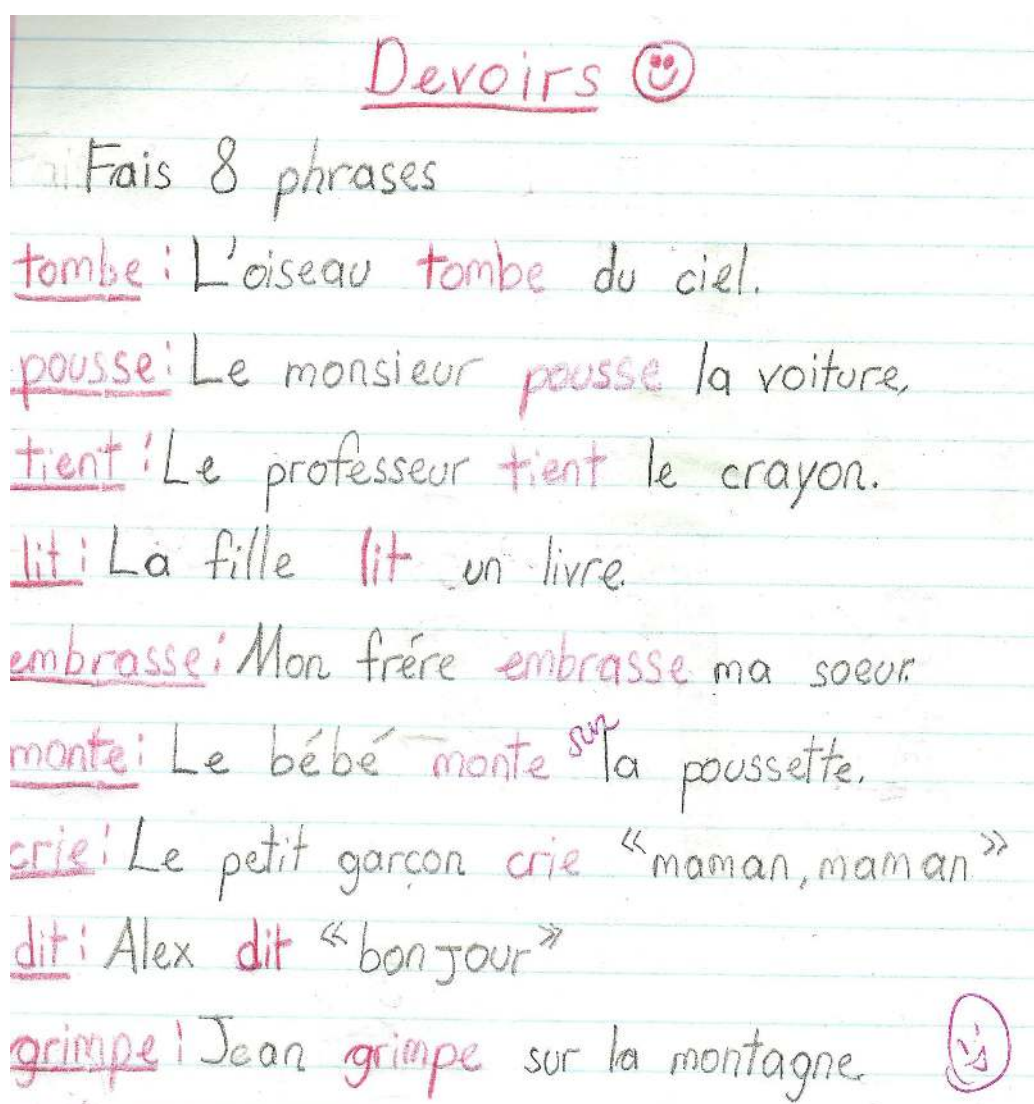


Image 4. Une liste de mot

Comme les enfants adorent dessiner, nous leur demandons de bien lire la phrase et d'être assez attentif à dessiner tous les éléments donnés avec des petits symboles. Savoir la signification du mot ne leur suffit pas. Ils doivent comprendre la phrase. On leur demande de nous prouver ce qu'ils dessinent en numérotant les éléments. Il est sûr que symboliser les mots concrets est beaucoup plus facile que les notions abstraites. Dans ce cas, nous insistons sur "la symbolisation des notions abstraites".

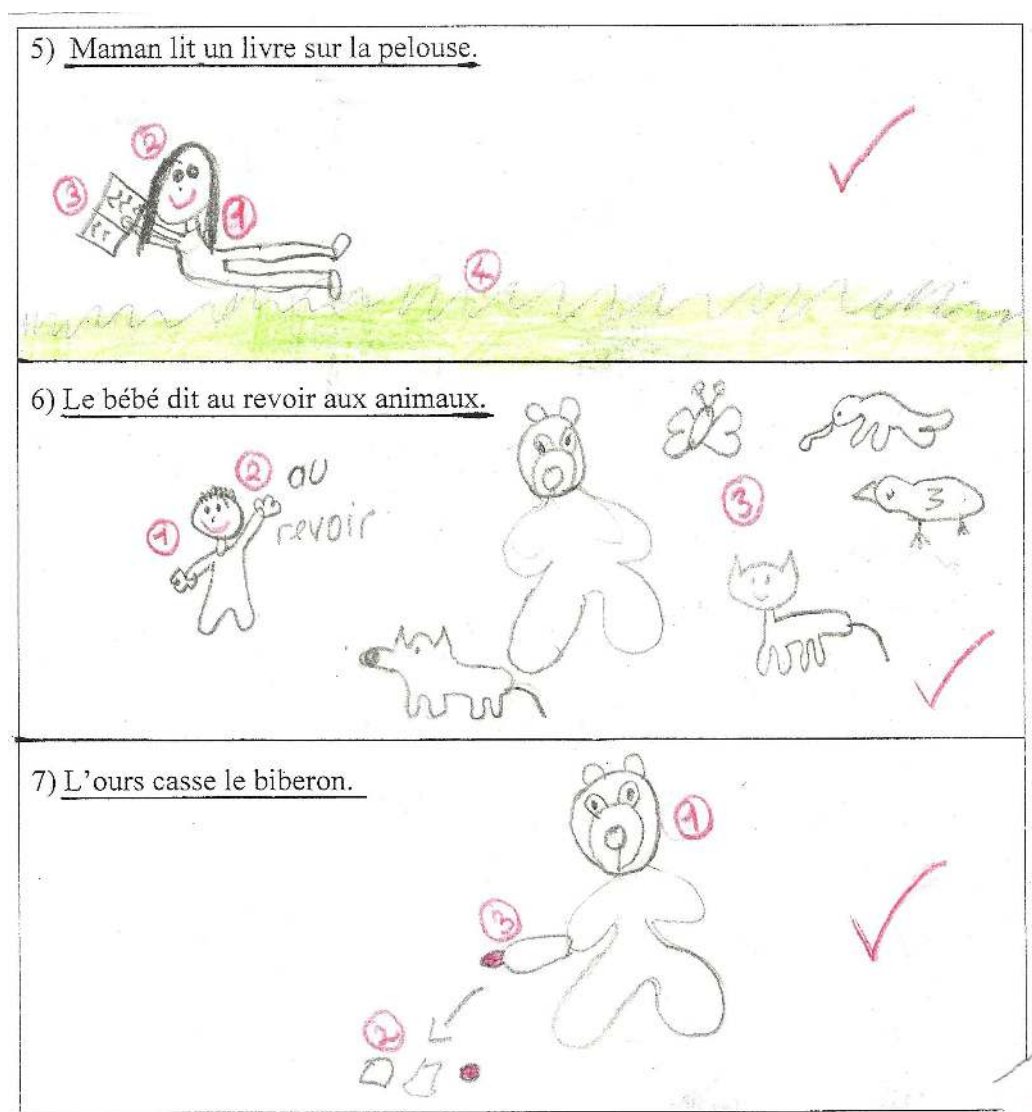


Image 5. Dessin des éléments données dans une phrase

Avec les activités de P.E, nous obtenons la possibilité de voir si les élèves ont bien retenu le lexique utilisé pendant la phase d'exploitation. Et c'est justement après avoir travaillé plusieurs fois avec des étiquettes qu'ils vont avoir confiance en eux. A la fois, nous, les enseignants, nous pouvons voir les points, les structures qui ne sont pas assez installées ou le contraire. C'est aussi par rapport aux résultats que nous produisons les activités suivantes.

Nous remarquons qu'ils utilisent l'auxiliaire et le verbe à la fois. En faisant plusieurs activités, les élèves arrivent à utiliser correctement la structure.

Exemple: Le bébé est content.

Le bébé sourit.

Album: Pousse Poussette
Ecris deux phrases pour chaque image:

Eylöl

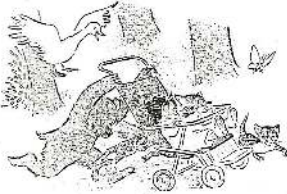
	La grenouille arrive et le papillon s'envole. Le bébé est étonné.
	L'ours pousse la poussette très vite et des animaux regardent le bébé. Le bébé est content.
	Le bébé tombe sur la pelouse et maman est étonnée. Les animaux regardent le bébé.
	Le bébé embrasse sa maman. Le bébé et la maman est sont contents.

Image 6. Des phrases à partir des images.

Nous exploitons l'album en insistant sur des scènes importantes dans les événements de l'histoire. Après avoir travaillé le lexique, nous construisons des phrases qui expliquent les images. A la fin, nous attendons des élèves qu'ils nous racontent l'album sans le détailler. Et nous pouvons leur donner une activité demandant de dessiner une scène et de la décrire à la fois. Grâce à cela, nous arrivons à observer si les élèves sont assez attentifs pendant l'exploitation et durant les activités. En même temps, nous testons s'ils ont une bonne mémoire d'image et de lexique.

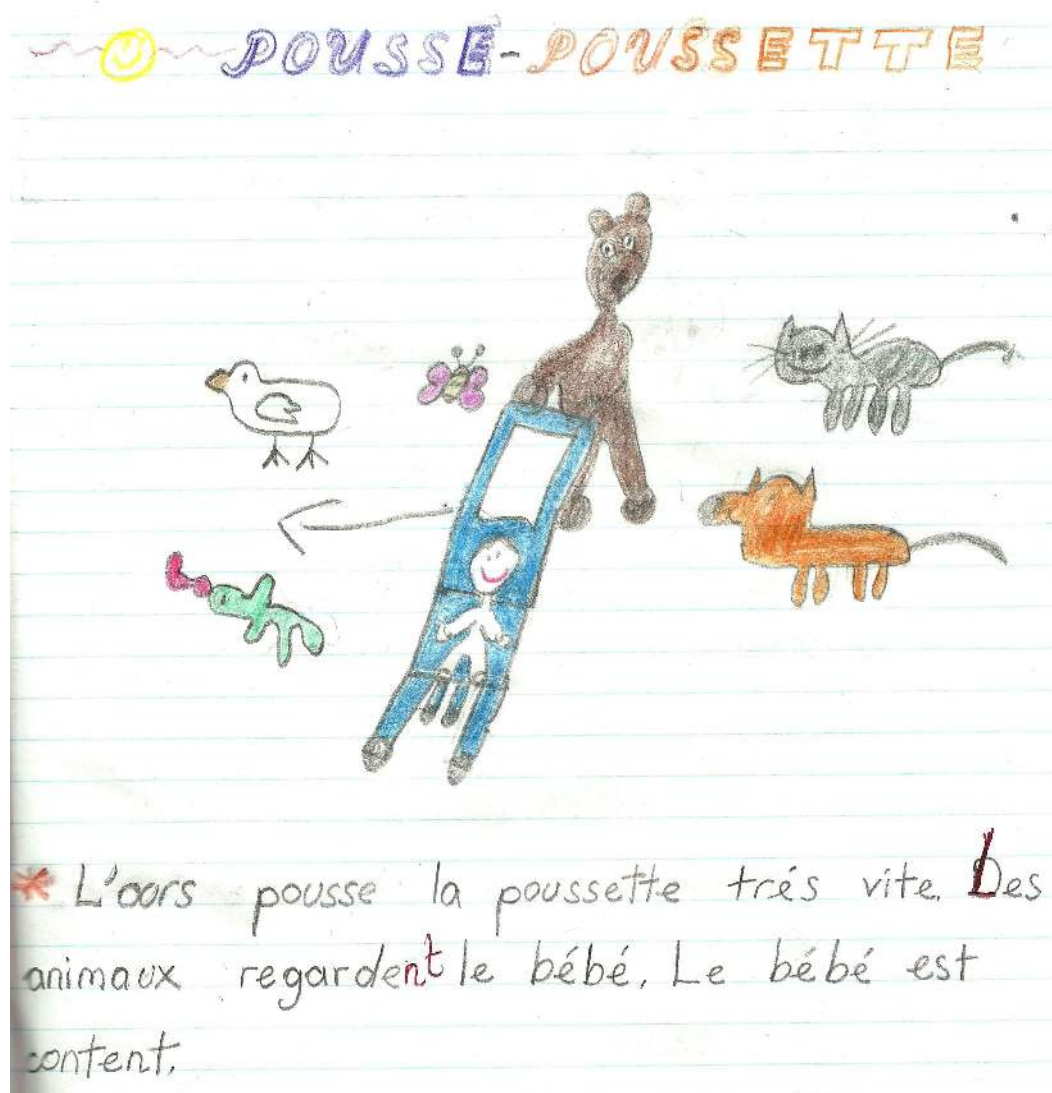


Image 7. Test de mémorisation

Répetons les étapes réalisées à partir de l'album: Nous commençons la semaine en exploitant l'album. Ensuite, nous nous canalisons à apprendre le vocabulaire et à l'utiliser pour construire d'autres phrases. Puis, nous racontons les images de l'album à l'aide du vocabulaire appris d'abord à l'oral, ensuite à l'écrit. Nous résumons l'histoire en utilisant les connecteurs.

Nous ajoutons que les images choisies pour faire de la production orale et écrite racontent des événements importants, déclencheurs de l'histoire. Et à la fin, quand nous sentons que nos élèves ont bien réalisé les tâches données jusqu'à ce temps, nous leur donnons des dictées de phrases à travailler pendant une semaine.

Dictée no: 17 Eylül

- 1- Le chat arrive et le canard part. (ici)
- 2- Le renard vient à côté du bébé.

Dictée no: 18 Eylül

- 1- Le bébé dit « bonjour ».
- 2- Dora fait « au revoir ».
- 3- Le garçon crie « maman ».
- 4- Le professeur tombe des escaliers.
- 5- Le monsieur monte sur la table.

Image 8. Dictée

5.1.2. L'album Petit bleu-Petit jaune (Niveau: Maternelle)

Nous exploitons cet album en maternelle. Dans cet album, nous voyons que l'histoire est symbolisée. Les personnages font partie des membres de la famille. Il y a le papa, la maman et l'enfant. Petit-Bleu et Petit-Jaune sont deux amis. Un jour, Maman Bleu laisse Petit-Bleu seul à la maison et elle lui dit de l'attendre. Mais Petit-bleu sort dehors pour jouer avec Petit-Jaune. Après l'avoir longuement cherché dans le parc, il le trouve. Petit-Bleu et Petit-Jaune s'embrassent si fort qu'ils se mélangent et deviennent tout vert. Quand ils rentrent à la maison, les parents ne les reconnaissent pas. Ils ont changé de couleur. Ils sont tellement tristes qu'ils pleurent et retrouvent chacun leur couleur. A la fin, ils rentrent chez eux et leurs parents sont très contents de les revoir.

Premièrement nous racontons l'histoire et les enfants répètent les mots nouveaux, les phrases. Ils répondent aux questions. Nous faisons la reconnaissance des couleurs et nous apprenons le mélange du bleu et du jaune qui a un lien avec les arts-plastiques à la fois. Nous exprimons le lien entre les parents et les enfants et ensuite la peur de l'abandon comme sentiment.

Pour réviser l'histoire et pour réutiliser les mots nouveaux, nous prenons du matériel pour raconter l'histoire étape par étape avec les enfants. Dans ce cas, les enfants ont la chance de toucher les documents et ils prennent beaucoup plaisir à construire l'histoire eux-mêmes. C'est aussi une technique pour tester leur mémorisation.

Dans cet album, les illustrations et l'histoire sont très simples. Les enfants apprennent du vocabulaire. Par contre, comme les enfants sont assez petits, il est aussi difficile de leur faire comprendre des choses symbolisées quand c'est l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cela qu'après avoir raconté l'album tel qu'il est, nous le reprenons avec des petits personnages. Par exemple, nous le racontons à l'aide d'une famille de canard. (le papa canard, la maman canard et le bébé canard). Les

enfants arrivent à faire le lien plus facilement: les personnages et l’histoire se réalisent concrètement.

Après avoir travaillé l’album, nous choisissons d’autres documents qui servent à reprendre les mots et les structures apprises et à ajouter d’autres notions. Nous travaillons une petite comptine “ L’école”. Les enfants comptent leurs doigts en récitant les phrases une par une.

Papa l'a dit (le pouce)

Maman l'a dit (l'index)

Grand-frère l'a dit (le majeur)

Grande sœur l'a dit (l'auriculaire)

L'école c'est parti, youpie ! (on lève les bras)



Image 9. La fabrication de L'histoire de Petit bleu- Petit jaune

5.1.3. L'album Va-t-en Grand Monstre Vert! (Niveau: Maternelle)

C'est l'histoire d'un monstre. D'abord nous pensons que le monstre a disparu. Sur chaque page noire, un élément nouveau du visage du monstre apparaît. Chaque détail du visage est découpé. Le monstre se forme progressivement. Il prend forme au fur et à mesure du déroulement. Et le monstre disparaît au fur et à mesure de la lecture. Chaque élément du visage est d'une couleur et d'une forme assez différente.

A chaque fois qu'un élément du monstre disparaît, nous disons tous ensemble "Tu ne me fais pas peur!". Les enfants rencontrent un grand effet de surprise avec cet album. Nous créons une atmosphère différente en changeant notre voix pendant que l'on exploite l'album. Ils sont tellement concentrés qu'on dirait qu'ils regardent un film d'horreur à la télévision.

Nous faisons un petit jeu: Cette fois-ci, ce sont les enfants qui racontent l'album avec leur corps. L'enseignant commence à raconter l'album avec les enfants page par page. Quand l'enseignant dit "le monstre deux yeux, deux élèves viennent et se placent au milieu de la classe en prenant la forme des yeux et ainsi de suite. Quand nous complétons la première partie, cette fois-ci, les élèves se lèvent petit à petit selon la deuxième partie de l'album. Par contre, il y a une règle. Quand l'enseignant dit "le nez part", l'enfant qui fait le nez doit choisir et chanter une chanson (Les autres chantent ensemble) et ainsi de suite...

Avec ce jeu, les élèves ont la chance de réviser les éléments du visage. Ils font des efforts pour se souvenir de l'enchaînement de l'histoire, pour se placer à la place de l'élément. Ils s'amuse et ils prennent plaisir à prendre la forme de l'élément du visage. (Ils manipulent leur corps). En même temps, nous révisons les chansons apprises en classe sans qu'ils s'en rendent compte.

Nous avons un grand cahier dans lequel nous collons une fiche pour laisser des traces écrites des activités faites en classe. Nous choisissons une page représentant l'album avec tous les éléments dessus.

Ensuite, nous faisons une activité de bricolage. Nous donnons des feuilles de couleurs aux élèves. Ils choisissent la couleur et ils découpent les formes des éléments du visage du monstre de la couleur soit comme dans l'album soit comme ils veulent. Nous leur disons que c'est leur monstre et qu'ils peuvent utiliser leur imagination. Car les enfants aiment la liberté et ils ont une grande imagination.



Image 10. Fiche de coloriage



Image 11. Masque

Nous apprenons la chanson du clown. C'est une occasion pour introduire les autres parties du corps. Les enfants prennent plaisir à bouger les parties de leur corps et à chanter à la fois.

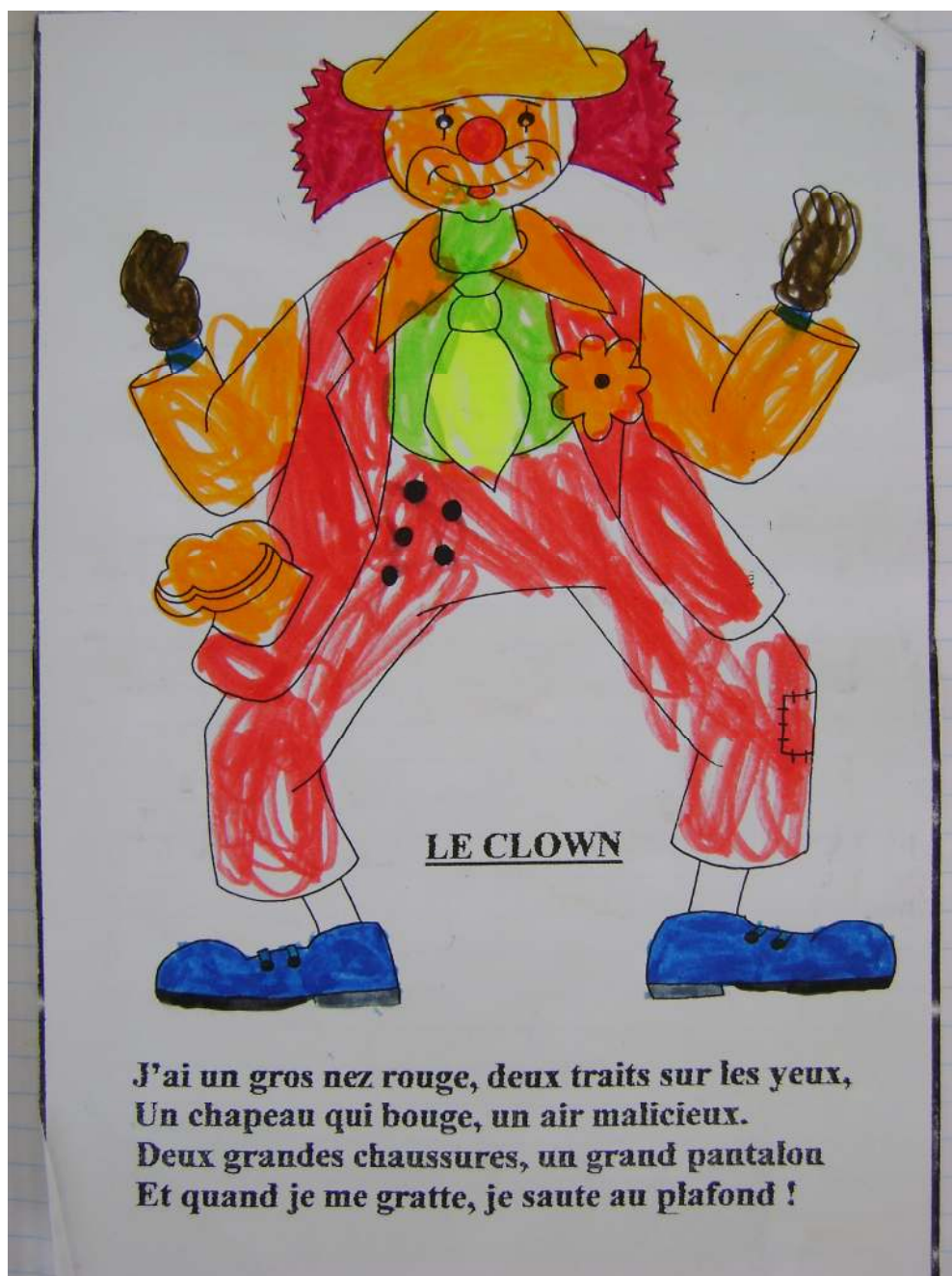


Image 12. La comptine du clown

Les enfants écoutent les consignes de l'enseignant et viennent coller la partie manquante sur le clown. D'abord les élèves apprennent la chanson en bougant les parties de leur corps et ensuite ils viennent au tableau pour faire un petit jeu qui fait travailler la compréhension orale.



Image 13. Un jeu

Nous enchaînons avec la chanson « les petites mains ». Les enfants se mettent debout, on commence à travailler la chanson en faisant la découverte du bruit que nous faisons avec nos mains, nos pieds, nos doigts, nos têtes. Après que les élèves comprennent la relation entre le bruit et les parties de notre corps, ils chantent la chanson et ils font les gestes plus facilement.



Image 14. La Comptine “Les petites mains”

5.2. La Création des Albums

5.2.1. Le livre des Couleurs (Maternelle)

Nous avons appris les couleurs en associant avec les images. C'est une activité qui a duré plus ou moins deux semaines. Après avoir appris une couleur, nous faisons d'autres activités pour mieux mémoriser. Et au moment où nous pensons que les élèves reconnaissent la couleur, nous passons à la suivante. Chaque élève obtient un petit album de couleurs.





Image15. L'album des couleurs

5.2.2. La Souris du Lundi (Niveau 2)

Nous travaillons d'abord les parties de la maison avec d'autres supports. Nous exploitons l'album: "Une chambre rien que pour moi" et nous faisons des fiches d'activités à partir du thème. Ensuite, les élèves mémorisent la poésie "La souris du lundi." A la fin, ils produisent un album qui raconte l'histoire de la souris en associant les pièces de la maison. C'est un travail qui nécessite de la créativité. Les élèves s'amuse en même temps.





Image 16: La souris du lundi

5. 3. Des Exercices de Compréhension Ecrite

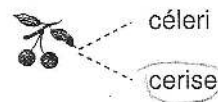
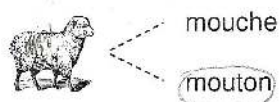
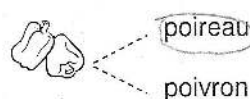
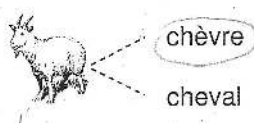
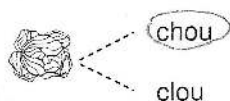
5.3.1. Exercice de Vrai ou Faux

5.3.1.1. Une soupe au caillou (Niveau 4)



Une soupe au caillou

- Entoure le mot qui correspond à l'image.



- Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
Le chien frappe à la porte de la maison.	X	
La chèvre apporte une courgette.		X
Le mouton veut ajouter un navet et du chou.	X	

- Complète

Alors le cochon court _____ lui, et _____ revient _____ des courgettes.

_____ le canard et le _____ ont vu le loup _____ chez la poule.

Ils _____ inquiets et ils _____ à la porte, toc, toc, toc.

- Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
Le canard porte un chapeau.		X
Le cheval a une poule sur son dos.	X	
La poule ferme la porte de la maison.		X

Image 17. Exercice vrai ou faux (1)

5.3.1.2. Biglouche (Niveau 3)

Questions- Réponses sur l'album "Biglouche":



A. Coche la bonne case:

	VRAI	FAUX
Biglouche est un lion.		☒
Biglouche est très très gros.	☒	
Il aime aller au cinéma tous les jours.		☒
Biglouché a des problèmes de yeux.	☒	
Biglouche est malade et il louche.	☒	
Les hiboux ne voient qu'en rouge et bleu.		☒
Le docteur s'appelle Mirolo.		☒
Biglouche voit l'hibou, le docteur Miro, le ver de terre la grenouille.	☒	
Le docteur Miro est une taupe.	☒	
Le docteur donne une paire de lunette à Biglouche.	☒	

Image 18. Exercice vrai ou faux (1)

5.3.1.3. La première nuit dehors (Niveau 2)

Travail de vocabulaire: "La première nuit dehors"

Regarde et lis. Dis si chaque phrase est vraie (V) ou fausse (F)

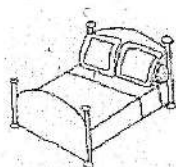
Exemple:



c'est une maison ☒



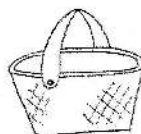
c'est une feuille ☐



c'est un lit ☒



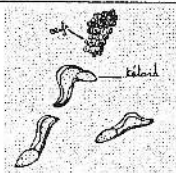
c'est un rideau ☒



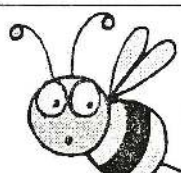
c'est de la confiture ☐



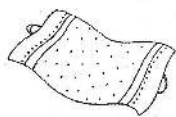
c'est une cabane ☒



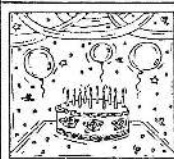
c'est un têtard ☒



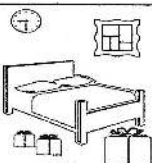
c'est une abeille ☒



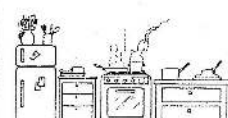
c'est une serviette ☒



c'est un pique-nique ☐



c'est une chambre ☒



c'est un salon ☐

Image 19. Exercice vrai ou faux (3)

5.3.2. Remise des Images et des Etiquettes dans le Bon Ordre, Associer l'Image avec la Bonne Phrase pour Raconter l'Histoire

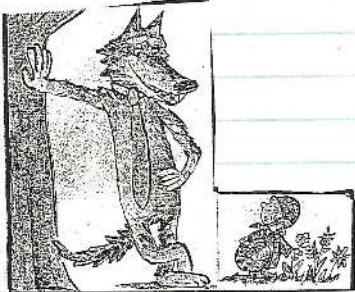
5.3.2.1. C'est moi le plus beau (Niveau 3)

Ecoute bien l'histoire "C'est moi le plus beau !" et remet les images dans l'ordre. Puis colle les étiquettes-phrases correspondantes à côté de chaque image.

 D'abord, le loup se promène dans la forêt pour montrer ses beaux vêtements.



En premier, il voit le Petit Chaperon Rouge et lui demande qui est le plus beau.



Ensuite, il voit les Trois Petits Cochons et leur demande qui est le plus beau.

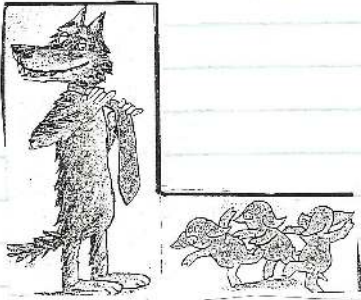
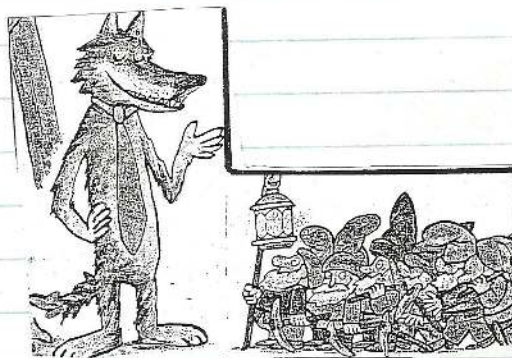
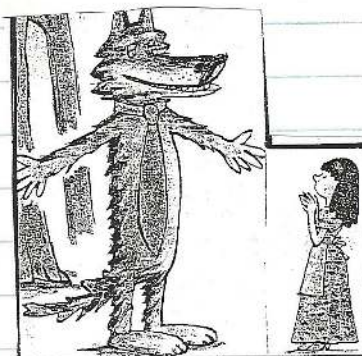


Image 20. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (1)

Il continue son chemin et voit les Sept Nains. Il leur demande qui est le plus beau.



Puis, il voit Blanche Neige et lui demande qui est le plus beau.



Enfin, il voit le Petit Dragon et lui demande qui est le beau.

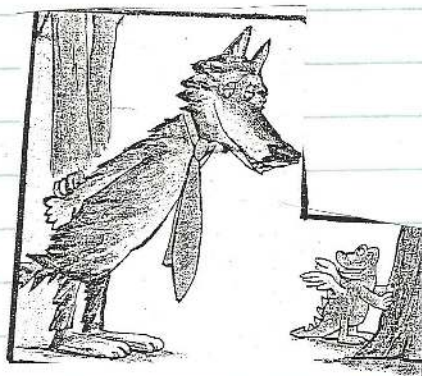


Image 21. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (2)

5.3.2.2. Cornebidouille (Niveau 3)

Mardi 18 mars 2008

Cornebidouille

1 **Au début,** Pierre ne veut pas manger sa soupe.

2 Le papa de Pierre est fâché, il dit : « Attention, la sorcière va venir ! »

4 La sorcière devient très très grande. Mais Pierre n'a pas peur, il se moque d'elle.

3 **Après** , la sorcière arrive. C'est la nuit. Elle est grosse et laide, elle sent mauvais.

5 **A la fin,** Pierre fait une blague à la sorcière. Elle devient très très petite. Il enferme la sorcière dans sa chaussette et il met la chaussette dans les toilettes.

Image 22. Remise des étiquettes dans l'ordre (1)

5.3.2.3. Les trois loups (Niveau 3)

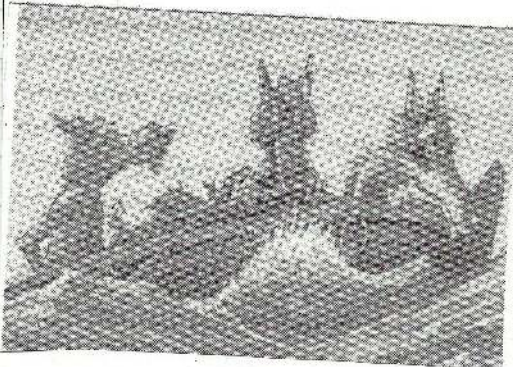
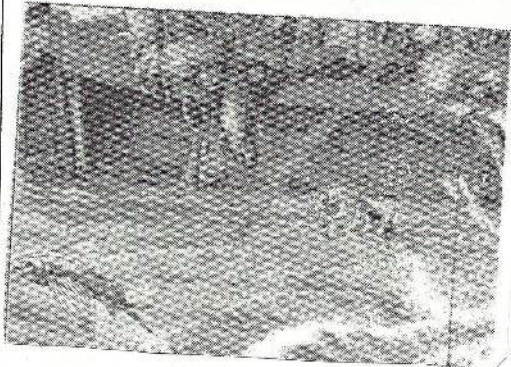
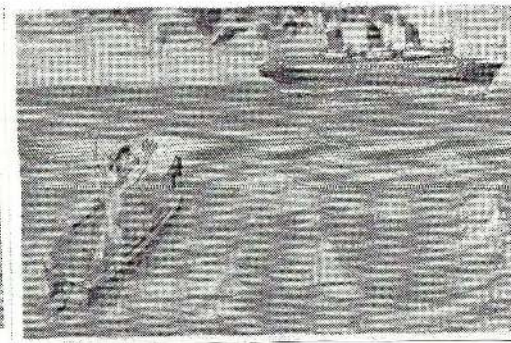
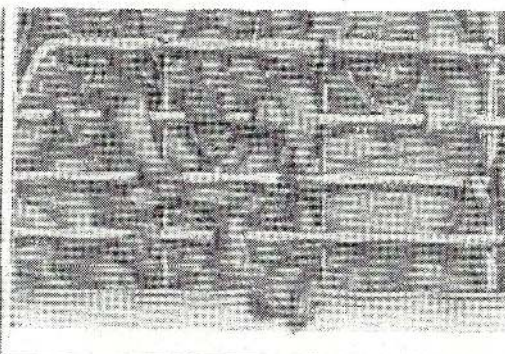
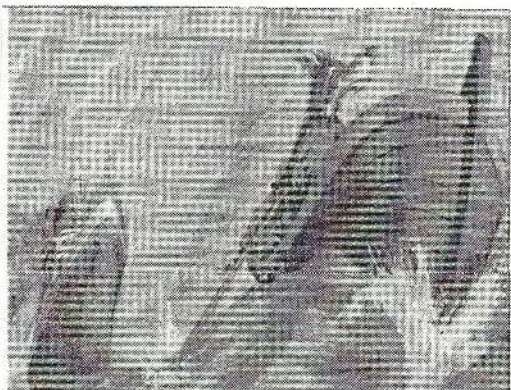
 Un jour, trois loups ont très faim et ils voyagent dans un petit bateau.	 D'abord, le premier loup veut attraper des poissons. Mais un loup ne sait pas nager.
 Ensuite, le deuxième loup veut manger une mouette. Mais, il ne sait pas voler et il tombe dans l'eau.	 Le troisième loup voit un grand bateau et il est très content. Il crie "Au secours !!!"
 Mais dans le bateau, les cochons veulent manger le loup.	 A la fin, le troisième loup a peur des cochons et rame très vite.

Image 23. Remise des images et des étiquettes dans l'ordre (1)

5.3.3. Répondre aux Questions en Cochant la Bonne Case

5.3.3.1. La première nuit dehors (Niveau 2)

Lis la question et coche la bonne case:

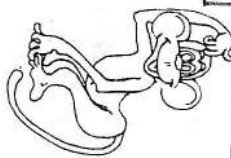
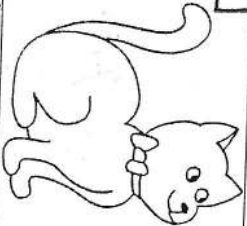
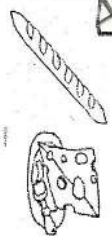
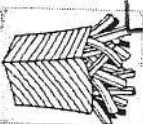
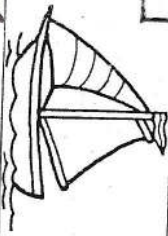
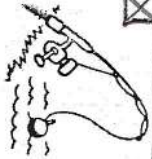
1) Qui sont les personnages?			
2) Comment s'appelle la souris?	Clara	Catta	Carla
3) Qu'est-ce que la souris mange au pique-nique?			
4) Qu'est-ce que Carla prend pour le pique-nique?			
5) Où est-ce que Carla met le têtard?	dans la maison	dans le masque	dans le tuba

Image 24. Questions-Réponses (1)

5.3.3.2. Je mangerais bien un enfant (Niveau 2)

L'album: Je mangerais bien un enfant

a. Lis les questions et coche la bonne case

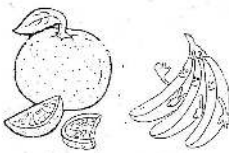
1. Quel est le titre de l'histoire?

a. Je mangerais bien un animal
☒ b. Je mangerais bien un enfant
 c. Je boirais bien de l'eau

2. Qui sont les personnages de l'histoire?

☐  ☒  ☐ 

3. Qu'est ce que la maman et le papa crocodile donnent comme fruit?

☒  ☒  ☐ 

4. Le bébé crocodile s'appelle

a. Affiche
 b. Aycha
☒ c. Achille

Image 25. Questions-Réponses (2)

5.4. Des Exercices de Compréhension Orale

5.4.1. Répondre aux Questions en Cochant la Bonne Case

5.4.1.1. Le géant de zéralda (Niveau 3)

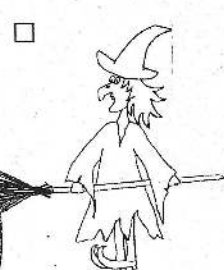
09
/

**EVALUATION – NIVEAU 3
COMPREHENSION ORALE
MARS 2008**

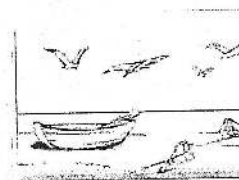
Nom et Prénom: Hun Zeghep
Classe: 3-D

A- Ecoute l'histoire et coche les bonnes réponses:

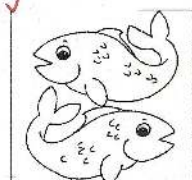
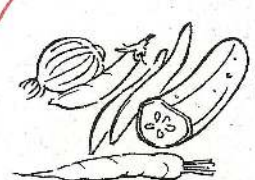
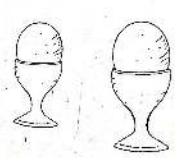
1- Qui sont les personnages de l'histoire:

☐  ☒  ☐  ☐ 

2- Où se passe l'histoire?

☐  ☐  ☒  ☐ 

3- Zéralda cuisine:

☒  ☒  ☐ 

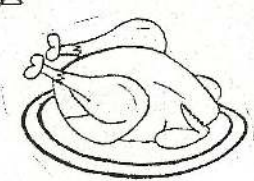
☒  ☐ 

Image 26. Questions-Réponses (1)

5.4.1.2. Une chambre rien que pour moi (Niveau 3)

**EVALUATION- NIVEAU 3
COMPREHENSION ORALE
MARS 2008**

Nom et prénom: Hun zeynep
Classe: 3-D

A- Ecoute l'histoire et coche la bonne réponse:

1- Quel est le titre de l'histoire

☐ Un salon pour moi

☐ Une maison rien que pour toi

☒ Une chambre rien que pour moi

2- Où se passe l'histoire ?

☒ dans une maison ☐ à l'école ☐ à la campagne ☐ dans un château

3- Qui sont les personnages?

☐ Lulu, Fufu

☒ Lulu, Emilie, maman, papa

☐ Lulu, Loulou

☐ Fufu, Emilie, lulu, maman

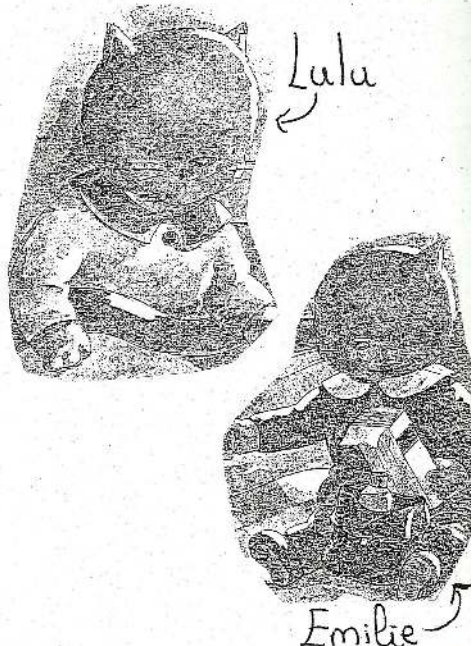


Image 27. Questions-Réponses (2)

5.4.2. Mettre les Images dans le Bon Ordre

5.4.2.1. Le géant de zéralda (Niveau 3)

C-Mets les images dans l'ordre. Ecris le bon numéro :



Image 28. Mettre les images dans l'ordre

5.4.3. Ecrire les Bons Connecteurs sous les Bonnes Images pour Résumer l'Histoire

5.4.3.1. Une chambre rien que pour moi (Niveau 3)

B- Regarde les images de l'histoire qui sont dans le désordre. Choisis le bon mot et écris : - au début
- ensuite
- à la fin

TB

ensuite

à la fin

au début

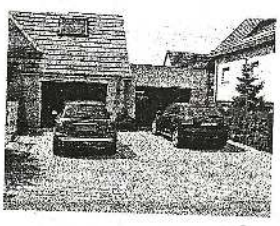
Image 29. Ecrire le bon connecteur

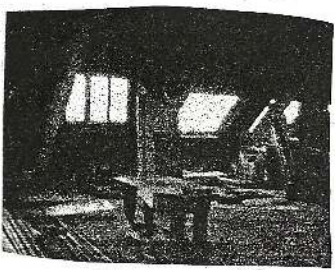
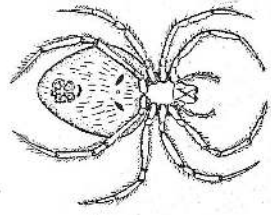
5.4.4. Relire la Bonne Image au Mot Correspondant:

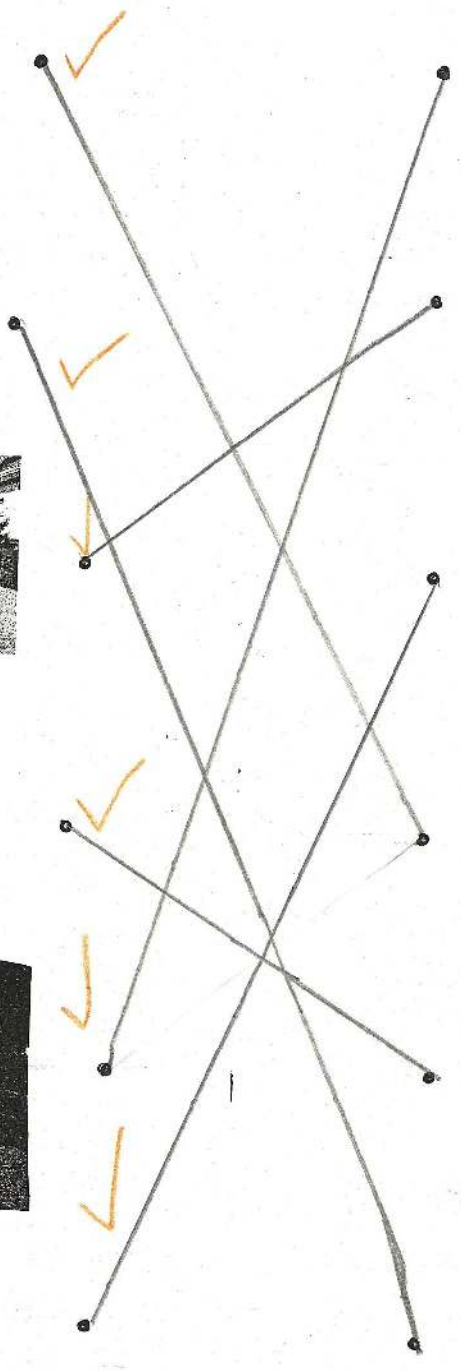
5.4.4.1. Une chambre rien que pour moi (Niveau 3)

Relie la bonne image  au mot correspondant







Le grenier

Le garage

Le fantôme

L'araignée

Le doudou

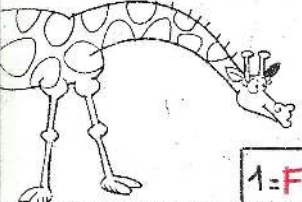
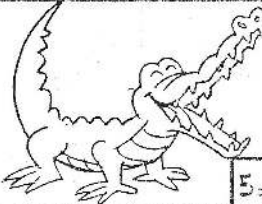
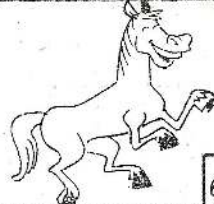
La chouette 

Image 30. Relire les mots aux images

5.4.5. Relire l'Animal à l'Instrument Correspondant.

5.4.5.1. Lili, la petite grenouille (Petit album- méthode) (Niveau2)

Exercice

		
1=F	2=B	3=G
		
4=A	5=I	6=H
		
7=E	8=C	9=D

Ecris la lettre (A, B, C...) dans la bonne case.

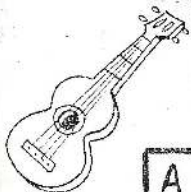
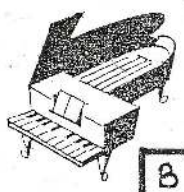
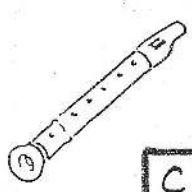
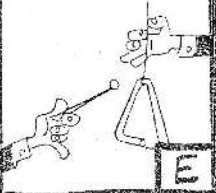
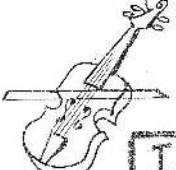
		
A	B	C
		
D	E	F
		
G	H	I

Image 31. Relire l'animal à l'instrument de musique

5.5. Des Exercices de Production Ecrite

5.5.1. Travail d'Etiquettes

5.5.1.1. Les trois brigands (Niveau 4)

Mets les mots en ordre pour faire des phrases :

rencontre	Sur le chemin	un chien	l'âne
Sur le chemin l'âne rencontre un chien			
est	Le chien	malheureux	
Le chien est malheureux.			
Son maître	le chasser	veut	
Son maître veut le chasser.			
tout en haut	Le coq	d'un arbre	grimpe
Le coq grimpe tout en haut d'un arbre.			
des brigands	il y a	Dans la maison	
Dans la maison il y a des brigands.			
Les animaux	crient	en même temps	
Les animaux crient en même temps.			
se	Les brigands	sauvent	
Les brigands se sauvent.			
le repas	Les animaux	mangent	des brigands
Les animaux mangent le repas des brigands.			

Image 32. Etiquette à mettre dans l'ordre

5.5.2. Raconter l'Histoire avec des Connecteurs.

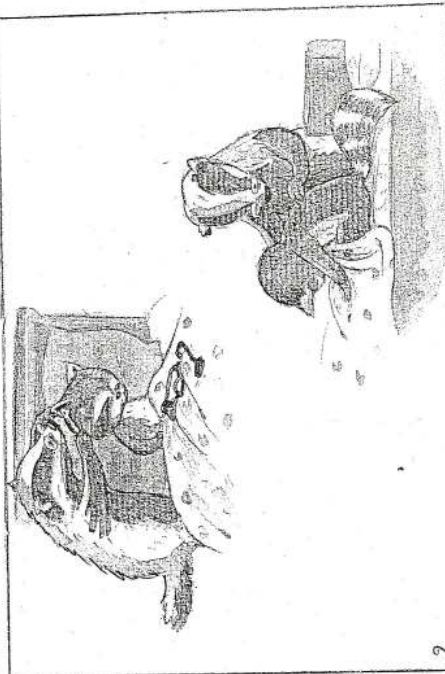
5.5.2.1. Rien qu'une petite grippe (Niveau 2)

RIEN QU'UNE PETITE GRIPPE !

Ecoute bien l'histoire racontée par le professeur, puis écris une phrase sous chaque image.



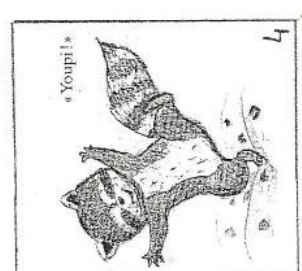
1. Au début, Diego est malade.



2. Après, le docteur regarde les osselets.
Le docteur regarde le docteur.



3. Ensuite, ~~le~~ maman donne les médicaments.



4. Alors, Diego est est guéri. Il est en forme. ~~est~~

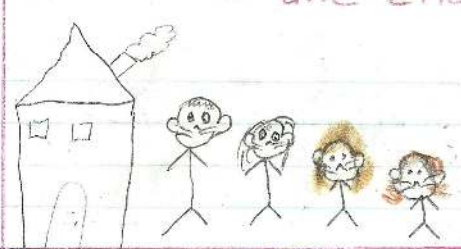


5. Alors, Diego va à l'école. ~~est~~ Il est fatigué.

Image 33. Le résumé de l'histoire (1)

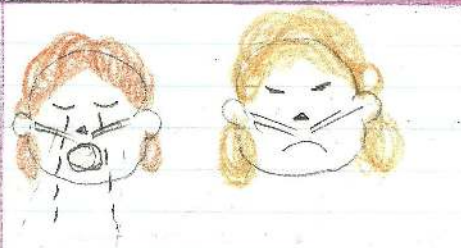
5.5.2.2. Une chambre rien que pour moi (Niveau 2)

Une chambre rien que pour moi



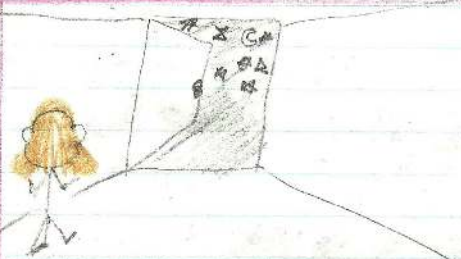
Lulu habite dans une petite maison avec sa mère, son père, sa petite sœur, Emilie.

À d'abord,



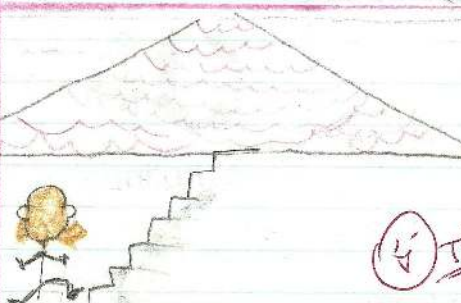
Emilie pleure beaucoup, Lulu n'est pas contente. Elle ne peut pas dormir avec Emilie dans la même chambre.

Après,



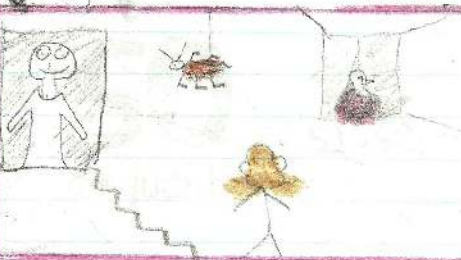
La nuit, Lulu marche dans la couloir en silence. Elle ouvre la porte et elle regarde dehors. Elle regarde dans la garage mais, c'est très sale.

Alors,



Lulu monte dans le grenier. Elle aime beaucoup le grenier.

Ensuite,



Lulu voit un hibou devant la fenêtre, une araignée sur sa tête et un fantôme la porte du grenier. Le fantôme c'est Emilie.

À la fin,



Lulu et Emilie mangent du chocolat et du gâteau dans le grenier. La mère et le père de Lulu trouvent les empreintes dans le grenier. **Lulu et Emilie sont très contentes.**

Image 34. L'utilisation des connecteurs (2)

5.5.3. Résumer l'Histoire avec des Symboles

5.5.3.1. Les trois brigands (Niveau 4)

18/20

Production d'écrit : écris une ou plusieurs phrases sous chaque dessin.

Zeynep HUN 1781 h-n

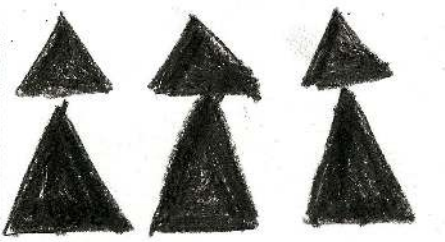
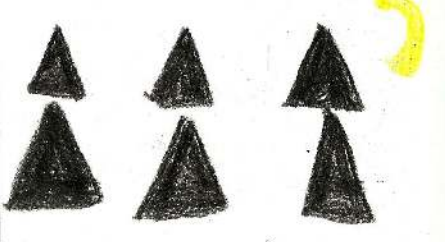
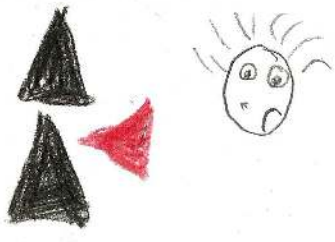
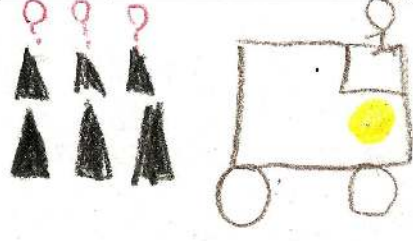
	
Il était une fois (Il ga) trois brigands.	La nuit au clair de lune,
	
Le premier brigands il ga un tromblon. Il a fair peur a tout le monde.	Le troisieme brigands, il a une grand hache rouge et il casse les roues des voitures
	
Dans la voiture il ga une petite fille.	Le trois brigands ils grimpent la montagne

Image 35. L'histoire symbolisée

5.5.4. Répondre aux Questions

5.5.4.1. Cornebidouille (Niveau 3)

Réponds aux questions:

- 1- Quel est le titre de l'album?
..CORNEBIDOUILLE..
- 2- Invente un autre titre pour cette histoire.
...SORCIÈRE et PIERRE...
- 3- Qui sont les personnages de cette histoire?
PIERRE, la sorcière, la maman, le papa, le grand-mère et le grand-père.
- 4- Comment s'appelle le petit garçon?
Il s'appelle Pierre.
- 5- Comment s'appelle la sorcière?
Elle s'appelle Cornebidouille.
- 6- Comment est la sorcière?
Elle est laide, elle est grosse, un nez en forme de...
- 7- Qu'est-ce que la sorcière mange?
La sorcière mange des oranges et des tomates et une courgette.
- 8- Est-ce que le petit garçon mange sa soupe?
Non, Pierre mange de la soupe.
- 9- Est-ce que la sorcière mange le doudou du petit garçon?
Non, la sorcière ne mange pas le doudou.
- 10- Où se passe l'histoire?
Dans une maison.

Image 36. Questions- Réponses

5.5.5. Ecrire une Lettre

5.5.5.1. La souris et le voleur (Niveau 5)

La souris écrit une lettre au juge. Lis le texte ci-dessous et écris le au passé composé.

Je fais le ménage dans ma maison. Je trouve une pièce. Je vais chez le boucher et j'achète de la viande. Je mange la moitié de la viande et je pose l'autre moitié sur l'étagère. Je vais dormir. Pendant la nuit, le voleur arrive et il vole ma viande.

La souris
4 rue des chats gris
Sourisville

le 24 octobre 2010

Monsieur le juge,

Hier, j'ai fait le ménage dans ma maison. J'ai trouvé une pièce. Je suis allée chez le boucher et j'ai acheté de la viande. J'ai mangé la moitié de la viande et j'ai posé l'autre moitié sur l'étagère. Pendant la nuit, le voleur est arrivé et il a volé ma viande. Qu'est-ce que je peux faire?

Le juge répond à la souris (écris le texte au futur proche)

Tribunal de Sourisville
Place des chats verts
Sourisville

le 25 octobre 2010

Chère petite souris,

J'ai lu ta lettre et j'ai beaucoup réfléchi. Voilà ce que tu vas faire : Tu vas aller chez toi. Tu vas mettre du caca dans une assiette.

Tu vas cacher un âne derrière la porte. Tu vas mettre une serpent dans une bassine d'eau. Tu vas planter le clou à l'envers. Tu vas dormir tranquille.

Image 37. Ecrire une lettre

5.5.6. Poser des Questions et Ecrire des Réponses (Niveau 5)

Niveau 5

Syntaxe

Pourquoi...?

parce que - parce qu'il - parce qu'elle....

Exemples :

1/Pourquoi le petit prince vient-il sur la terre?
Il vient sur la terre parce qu'il cherche des amis.

2/Pourquoi les 3 brigands achètent-ils un château?
Ils achètent un château parce qu'ils aiment les enfants.

3/Pourquoi la souris vient-elle chez l'araignée?
Elle vient chez l'araignée parce qu'elle veut sa pièce.

1) Pourquoi le renard n'aime pas les hommes?

- le renard n'aime pas les hommes parce qu'ils chassent le renard.

2) Pourquoi les brigands cassent-ils le roue?

- Parce que ils sont violents.

3- Pourquoi l'homme dans le désert a-t-il soif?

- Parce que le désert est très chaud.

4) Pourquoi le chameau est-il étonné?

Parce que l'homme ne boit pas l'eau.

Image 38. Questions-Réponses

5.6. Des Exercices de Production Orale

5.6.1. Jouer une Pièce de Théâtre

5.6.1.1. La souris et le voleur (Niveau 5)



Théâtre : La souris et le voleur

La souris :
- Oh là là ! C'est fatigant le ménage !
Mais... Qu'est-ce que c'est, là, sous l'armoire ? Oh ! Une pièce !!! Je n'ai pas mangé de viande depuis longtemps ! Vite, je vais chez le boucher !

(à la maison)
Hum... c'est bon, c'est délicieux ! Mais je mangerai l'autre moitié demain.

(à minuit)
Le voleur :
- Hin hin, hin... Je vais voler du fromage chez la souris... Oh ! une assiette ! Ce n'est pas du fromage, c'est de la viande ! Elle est riche la souris !
Hum, c'est bon !

(Le lendemain matin)
La souris
- Ah... !!!!!!!!!!!!!!! Où est ma viande ? On a volé ma viande !

(La souris va chez le juge)
- Bonjour, Monsieur le juge. Hier, j'ai fait le ménage dans ma maison, j'ai trouvé une pièce, je suis allée chez le boucher, j'ai acheté de la viande, j'en ai mangé la moitié et j'ai mis l'autre moitié sur l'étagère. Mais pendant la nuit, un voleur est venu et il a volé ma viande ! Qu'est-ce que je peux faire ?

Le juge
- C'est très simple. Rentre dans ta maison. Mets du caca dans une assiette, pose l'assiette sur l'étagère, plante des clous à l'envers dans le mur, mets un serpent dans une bassine d'eau, cache un âne derrière la porte, accroche un coq au plafond, et dors tranquille.

(la souris rentre chez elle... pendant la nuit, le voleur revient.)
Il met sa main dans l'assiette :
- Beurk...
Il essuie sa main contre le mur :
- Ouille !
Il met sa main dans la bassine d'eau :
- Aïe !
Il sort de la maison :
- Ohhhhhhhhh !
Il lève la tête vers le plafond :
- Mon Dieu, mais que se passe t-il dans cette maison ???? Au secours !!!

La souris :
- Le voleur n'est plus jamais revenu et je suis heureuse et tranquille dans ma maison.

Image 39. Une pièce de théâtre

5.6.2. Evaluation des Questions-Réponses:

5.6.2.1. Maman (Niveau 2)

Les élèves répondent aux questions du professeur d'abord en classe entière. Ensuite, après avoir bien travaillé toutes les questions, l'enseignant prend les élèves un par un dans une autre classe pour les évaluer.



Image 40. Questions-Réponses

CONCLUSION

Comment développer l'imaginaire de l'enfant, ses compétences narratives? Comment lui donner le plaisir de lire, d'écrire, de parler et d'écouter en français? Il est vrai que nous pouvons trouver toutes ces réponses dans l'apprentissage d'une langue étrangère faite avec l'album.

Dès l'école maternelle, l'enfant qui regarde et écoute des albums à l'école fait de l'expérience du livre, de l'histoire, du texte une source de plaisir. C'est le plaisir de la découverte de situations et de la rencontre de personnages, le plaisir aussi du langage qui prend l'auditeur à son jeu.

Nous voulons montrer que l'album, dans sa nature, est ancré dans le monde des enfants. Les illustrations attrayantes, les histoires racontées forment une source de motivation pour les élèves en tenant compte qu'il n'est pas toujours facile d'apprendre le français aux petits avec sa structuration de phrases et de règles grammaticales assez rigide.

Si nous pensons à tous les élèves qui forment la classe, il existe plusieurs caractères et habiletés langagières. Donc, tous les enfants n'ont pas les mêmes intérêts et capacités. Dans ce cas, l'enseignant doit tenir compte de l'importance des intelligences multiples avant de préparer ses activités et le déroulement du cours.

Grâce à l'album, les élèves ont la chance de vivre différentes situations qui les encadrent. Ils ont la chance de bouger, de faire du théâtre, de s'exprimer tranquillement. Ils peuvent venir et se mettre à la place de l'enseignant pour résumer l'histoire en jouant avec sa voix, ses gestes,... De plus, les enfants qui ont de grandes difficultés

d'apprentissage regagnent leur confiance en participant beaucoup plus au cours, ce qui est testé jusqu'à présent.

Alors, profiter de l'attrait que ce support suscite chez les enfants depuis leur plus jeune âge pour conduire des apprentissages dans le domaine de la maîtrise de la langue pourrait représenter un élément de réponse. Par aspects matériels, il se prête dès l'école maternelle et jusqu'aux classes de collège à des activités d'observation, de questionnement, de construction et de signification.

Les activités auxquelles l'album peut donner lieu sont innombrables et intéressantes dans le développement des capacités sémiotiques des enfants. Il est possible de créer de nombreuses activités ludiques et variées pour l'acquisition des éléments langagiers selon nos objectifs: du vocabulaire, des structures, des connecteurs de narration,... Ainsi nous pouvons dire qu'il est tout à fait possible et recommandé de préparer des séquences, de créer des projets liant plusieurs disciplines autour d'un album.

Toutefois, il ne faut pas négliger la difficulté de choisir un album afin d'obtenir un travail satisfaisant. Les illustrations, le texte, la présence des dialogues, la possibilité de faire un lien avec d'autres disciplines sont autant de critères de choix qui favorisent le travail des compétences des références du cadre européen.

Nous nous sommes intéressés aux activités possibles à réaliser à partir des albums pour faire travailler les quatre compétences qui permettent aux élèves l'acquisition des structures langagières, indispensables à la communication. Nous avons la chance de varier les exercices selon les besoins et selon le niveau de nos élèves. Il est très important de suivre un apprentissage bien structuré. Cela veut dire, qu'il faut travailler étapes par étapes. D'abord choisir le bon album selon notre objectif, ensuite bien l'exploiter selon le niveau de nos élèves et utiliser les structures visées. Après une bonne compréhension, il faut s'organiser au niveau des activités. Nous devons nous

concentrer sur la compétence que nous voulons travailler. Nos activités peuvent se modifier par rapport aux performances des élèves. Comme ce qui importe c'est d'arriver aux objectifs que nous définissons tout au début. Dans tout ce travail, tout dépend de l'enseignant et de ses élèves. L'enseignant a le rôle d'orientation dans toutes situations qu'il crée en classe.

Ainsi, à travers ce mémoire, nous espérons avoir pu apporter une réponse argumentée à la question: "L'album, est-il un bon support à utiliser en classe pour apprendre le FLE aux enfants à l'école primaire".

RESUME EN TURC

ÖZET

YABANCI DİL, ÖZELLİKLE FRANSIZCA, ÖĞRETİMİNDE ÇOCUK
EDEBİYATINDAKİ RESİMLİ KISA ÖYKÜ KİTAPLARI

Tokalak, Filiz

Yüksek Lisans, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevin HADDAD

Mayıs – 2010 172 sayfa

Araştırmada, yabancı dil öğretiminde ders materyali olarak önemli bir yer teşkil eden resimli kısa öykü kitapları, genelden özele giden bir yaklaşım sürdürülmüştür. Bu süreçte, öncelikle resimli kısa öykü kitaplarının çocuk edebiyatı ile olan ilişkisi, ardından yabancı dil öğretimindeki yeri ve de son olarak dünya’da ve Türkiye’de İkinci yabancı dil olarak öğretilen Fransızca’nın öğretimindeki yeri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda,

- 1) İlköğretimde çocukların resimli kısa öykü kitapları aracılığı ile, öğrenilen yabancı dildeki çocuk edebiyatına, daha da önemlisi edebiyata bir giriş sağladığı,
- 2) Resimli kısa öykü kitaplarının nasıl kullanılması gerektiği (resim-metin ilişkisi)
- 3) Öğretmenin rolünün resimli kısa öykü kitaplarının derste verimli olması açısından önemi (Öğretmenin doğru kitabı seçmesi, onu öğrencilerinin seviyesine uygun olarak anlatması ve hikayeyi anlatırken dikkat etmesi gereken noktalar)
- 4) Resimli kısa öykü kitapları ile bir yabancı dili öğretirken günümüzde gerçek bir yaşantı yaratmak amacı ile kullandığımız iletişimsel yöntemde esas alınan dört temel dil becerisinin geliştirilebileceği,
- 5) Kısa öykü kitaplarının kullanıldığı ders ortamında, öğrencilerin derse olan motivasyonlarının ve de başarılarının ne kadar yüksek olduğu verilen somut örnekler doğrultusunda ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, konuyla ilgili, ilkokuldan her seviyeden (1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflar) öğrencilerin yapmış oldukları, yabancı dil olarak öğrendikleri Fransızca öğretiminde kısa öykü kitaplarının çocuklardaki dil gelişimini ne kadar arttırdığı düşünülen somut çalışma örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Resimli kısa öykü kitapları, Fransızca Öğretimi, çocuk edebiyatı, motivasyon, dört temel dil becerisi, iletişimsel yöntem.

BİBLİOGRAPHİE

Alamichel, Dominique (2000). **Albums, Mode d'Emploi Cycle I,II et III**. CNDP Réseau. Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Créteil.

Anais,Vaugelade. **Une Soupe Au Caillou**. Album. L'Ecole Des Loisirs.

Bérard, Evelyne (1991) **L'approche Communicative: Théorie et Pratiques**. Paris: CLE International

Bertrand, Pierre (2003) **Cornebidouille**. Album illustré par Magali Bonniol. L'Ecole Des Loisirs

Bon, Catherine; Chauvel, Denise (2004) **Images et Langage en Maternelle**.Paris: Retz.

Boutevin, Christine et Richard-Principalli, Patricia (2008) **Dictionnaire de la Littérature de Jeunesse**. Paris: Magnard Vuibert

Butlen, Max (2008) **La Littérature des Enfants Fait Ecole. La Littérature de Jeunesse à l'Ecole, Trente Année d'Evolution**. L'Ecole des Lettres: No: 4. Paris: Editions: Casterman, l'Ecole des Loisirs, Flammarion-Père Castor et Gallimard Jeunesse.

Calbris, Geneviève et Porcher, Louis (1989) **Geste et Communication**. Paris: Hatier.

CNDP de Documentation Pédagogique de Poitou Charentes (1999) **L'album Source d'Apprentissage Tome 3**. Collection LSA 17

CNRDP de Poitou Charentes / CDDP de Charente-Maritime.(1998) L'album Source d'Apprentissage Tome 2. Collection LSA 17

Cousseau, Alex (2002) **Les Trois Loups**. Album illustré par Philippe- Henri Turin. Ecole Des Loisirs.

Cuq, Jean Pierre; Gruca, Isabelle (2002) **Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde**. France: Presse Universitaire de Grenoble.

Darwiche, Jihad (2003) **La Souris et Le Voleur. Album** illustré par Christian Voltz. Paris: Didier Jeunesse.

Donnio, Sylviane (2004) **Je Mangerais Bien un Enfant**. Illustrations de: Dorothée Monfreid (de)

Ed- Emberley: **Va t'en Grand Monstre Vert. Album**. Edition: Kaléidoscope.

Gaonac'h, Daniel (1991) **Théories d'Apprentissage et d'Acquisition d'une Langue Etrangère**. Paris: Didier.

Garabédian, Michèle (1991) **Le Grand Livre Des Comptines 3**. Didier.

Giordan André (1998) **Apprendre**. Paris: Belin.

Guy, Michael: **Pousse Poussette** . Album. L'Ecole Des Loisirs.

Hourst, Bruno (2006). **A l'école des Intelligence Multiples**. Paris: Hachette

Hymes, Dell.H. (1991) **Vers la Compétence de Communication**. Paris: Hatier.

Lagache, François (2006) **La Littérature de Jeunesse la Connaître, la Comprendre, l'Enseigner**. Paris: Belin .

Le Petit Larousse Illustré (1996) **Dictionnaire Encyclopédique en Couleurs**. Paris.

Lionni, Léo: **Petit Bleu et Petit Jaune**. Album.

Meyer-Dreux, Sylvie; Savart, Michel (2002) **Lili, La Petite Grenouille 1**. Méthode de français pour les petits: CLE International. VUEF

O'Neil, Charmian (1993) **Les Enfants et l'Enseignement des Langues Etrangères**.
Paris: Didier

Perez, Suzan (2002) **Une Chambre Rien Que Pour Moi**. Album. Paris: Ecole Des
Loisirs

Poslaniec, Christian; Houyel, Christine; Lagarde, Hélène (2005) **Comment Utiliser les
Albums en Classe Cycle 1,2 et 3**. Paris: Retz

Poslaniec, Christian (2008). **Des Livres d'Enfants à la Littérature de Jeunesse**.
Bibliothèque Nationale de France Littératures: Découvertes Gallimard

Ramos, Mario (1999) **Maman**. Album. Ecoles Des Loisirs. Edition Pastel

Ramos, Mario (2006) **C'est Moi Le Plus Beau**. Album.

Tauveron, Catherine (2002) **Lire la Littérature à l'Ecole. Pourquoi et Comment
Conduire Cet Apprentissage Spécifique? de la GS au CM. Cycle 2 et Cycle
3**. Paris: Hatier

Tsymbidy, Myriam (2008) **Enseigner la Littérature de Jeunesse**. Toulouse: Presses
Universitaire du Mirail. Edition Kaleidoscope.

Ungerer, Tomi. **Le Géant de Zéralda**. Album. Edition L'Ecole Des Loisirs.

Ungerer, Tomi: **Les Trois Brigands**. Album.

Vaugelade, Anais. **Une Soupe Au Caillou**. Album. L'Ecole Des Loisirs.

Verbizh, Alyssa (2006) **Biglouche** . Album illustré par Myrha Verbizh. L'Ecole Des
Loisirs

Winninger, Marie-Louise (2005) **Une Année pour Découvrir la Lecture**. Paris: Retz.

SOURCES EN LIGNE

- (1) Boudreau, Pierrette: (2003) **Description des Huit Types d'Intelligences selon Howard Gardner.** Conseillère pédagogique à la GS de la Rivière-du-Nord et Ginette Grenier, conseillère pédagogique à la GS des Affluents. Reproduit avec leur Autorisation. Consulté le 2 Décembre 2009. Disponible sur le site Web: http://www.learnquebec.ca/fr/content/curriculum/languages/fls/trousse/practical_intel.html
- (2) Bouguennec, Chantal: (25 Octobre 2005) **L'album, Espace de Dialogue entre Texte et Image.** Tiré du compte rendu rédigé et mis en ligne. Accompagné des images de Annie Genty. Consulté le 18 Octobre 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/genty-texte-image.htm>
- (3) Boyer, Sonia: (2005-2006) **L'album: un Outil d'Apprentissage pour les Débutants en Anglais?** Mémoire Professionnel. Professeur des Ecoles Stagiaire. IUFM du Limousin. Site de Guéret. Consulté le 27 Octobre 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.limousin.iufm.fr/asp/memoires/fichiers%5CG4-2006.pdf>
- (4) Damaskou, Eftychia (11 Octobre 2009) **La Revue: Concevoir Son Propre Matériel Didactique : La Démarche à Suivre.** Consulté le 13 Mars 2010. Disponible sur le site Web: <http://gallika.net/?article673> .
- (5) Grossman, F (1996) **La littérature de jeunesse.** Repères. Article. Le site officiel de l'information scolaire et professionnelle INRP, l'Institut National de Recherche Pédagogique. Consulté le 10 Décembre 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.reunion.iufm.fr/Dep/Lettres/articles/litterature-jeunesse.pdf>
- (6) Hammoud, Rouba; El Chehk, Mhalla (2007) **Les Documents Authentiques.** Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research-Arts and Humanities Series Vol: 29 No: 1. Consulté le 12 Mars 2010. Disponible sur le

site

Web:

<http://www.tishreen.shern.net/new%20site/univmagazine/VOL292007/art/1/14d>
[oc](#)

(7) **Histoire de l'Illustration**. Consulté le 1. janvier 2010. Disponible sur le site: La Boutique des Illustrateurs: Web: <http://www.boutique-illustrateurs.com/histoire-illustration.php>

(8) Lesage, Bérangère (2002) **Le Français Dans Le Monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français**. N0: 331. Janvier-Février. **Le Courier Des Internauts "Authentique", Mode d'Emploi**. Consulté le 12 Mars 2010. Disponible sur le site Web: <http://www.fdlm.org/fle/article/331/courrier.php>

(9) Ministère de l'Education et de la Formation Circonscription des Ecoles Primaires de Ras Jebel. Thème de la formation: **L'album de Jeunesse**. Consulté le 27 Octobre 2009. Disponible sur le site Web: http://www.primaire.edunet.tn/index_ecole/ecoles_etablissements/Bizerte/Iepfranc_RasJebel/Doc/alb_jeu.htm

(10) Morandière, Déborah (2002-2003): **Produire de l'Ecrit à Partir de l'Album du Cycle 1 au Cycle 3**. Mémoire Professionnel. Professeur des Ecoles Deuxième Année. IUFM de Limoges. Consulté le 27 Octobre 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.limousin.iufm.fr/asp/memoires/fichiers%5C1422.pdf>

(11) Morlat, Jean Marcel (Mars 2009) **Quels Manuels et Quels Outils Pédagogiques pour le Programme de Langue B du Baccalauréat International?** Consulté le 13 Mars 2010. Disponible sur le site Web: <http://www.edufle.net/Quels-manuels-et-quels-outils>

(12) Morlat, Jean-Marcel (Décembre 2007) **Pour une Approche Communicative de**

l'Enseignement du Français en Turquie. Consulté le 13 Mars 2010.
 Disponible sur le site Web: <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de>

- (13) Puchal Lydie, Puchal Patrice (2002-2003): **Album et Approche Communicative de l'Anglais à l'Ecole Primaire.** Mémoire: Tutrice: Mme Brigitte SLEE. IUFM de l'Académie de Montpellier Centre de Perpignan. Consulté le 28 Octobre 2009.
 Disponible sur le site Web: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2003/a/1/03a1006/03a1006.pdf>.
- (14) Rébufie, Aurélie : **Le Rôle des Images dans la Compréhension des Albums de Littérature de Jeunesse.** Mémoire Professionnel sous la Direction de Moniseur X.Lorenzo : I.U.F.M de Limousin: Site de Limoges. Professeur des Ecoles de Stagiaire. Consulté le 27 Août 2009. Disponible sur le site Web: <http://www.limousin.iufm.fr/asp/memoires/fichiers%5C031-2006.pdf>
- (15) Sirois, Gervais (Septembre 2000): **Les Intelligences Multiples.** Adaptation du Texte de Gervais Sirois. Consulté le 21 Décembre 2009. Web: http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere_files/Intelligence.html
 Disponible sur le site de la Fédération des comités de Parents du Québec:
 Web: www.fcpcq.qc.ca/docs/fr/reference/enfant_ado_parent/2000_09.htm

ANNEXES

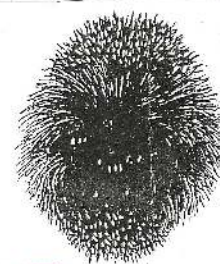
Annexe 1. Fiche d'activité: un document animalier.....	167
Annexe 2. Image tiré de l'album "Le Caméléon Méli-mélo".....	168
Annexe 3. Image tiré de l'album "Ne te mouille pas les pieds Marcelle!"	168
Annexe 4. Image tiré de l'album "Un pays loin d'ici".....	169
Annexe 5. Image tiré de l'album "Chhht!".....	170
Annexe 6. Image tiré de l'album "Martin".....	170
Annexe 7. Image tiré de l'album de comptine: "Le grand cerf".....	171
Annexe 8. Planche évolutive de l'histoire du Petit Chaperon Rouge.....	172

C.E. Le Documentaire Animalier

le hérisson

en boule

Quand il a peur, le
hérisson se met en boule.
Il cache la tête, le ventre
les pattes.



les piquants

Dans son dos, il y a
5000 poils. Ce sont des
piquants.

la queue

La queue est petite.
Elle est cachée
avec les piquants.

le ventre

Dans son ventre, il
y a des poils mais
ça ne pique pas.

les pattes

Il a quatre pattes,
chacune terminée par
cinq doigts. Au bout de
chaque doigt, une griffe.
Il peut gratter la terre.

les yeux

Il est myope. Il ne voit pas très
bien le jour et la nuit.

la truffe

Elle peut trouver un ver de
terre à 3cm sous la terre.

l'ouïe

Quand il marche, on ne
voit pas ses pattes. Il
court bien avec les pattes.

les oreilles

Il a deux petites
oreilles. Il entend
très bien.



Le Hérisson

1-Que fait le hérisson quand il a peur ?

Quand il a peur, le hérisson se met en
boule

2-Qu'est-ce qu'il peut faire avec ses griffes ?

Il peut gratter la terre

3-Est-ce qu'il voit bien ?

Non, il ne voit pas très bien le jour et la
nuit, parce que il est myope.

4-Qu'est-ce qu'il a sur son dos ?

Sur son dos il y a des piquants et des poils.

5-Est-ce que les poils de son ventre piquent ?

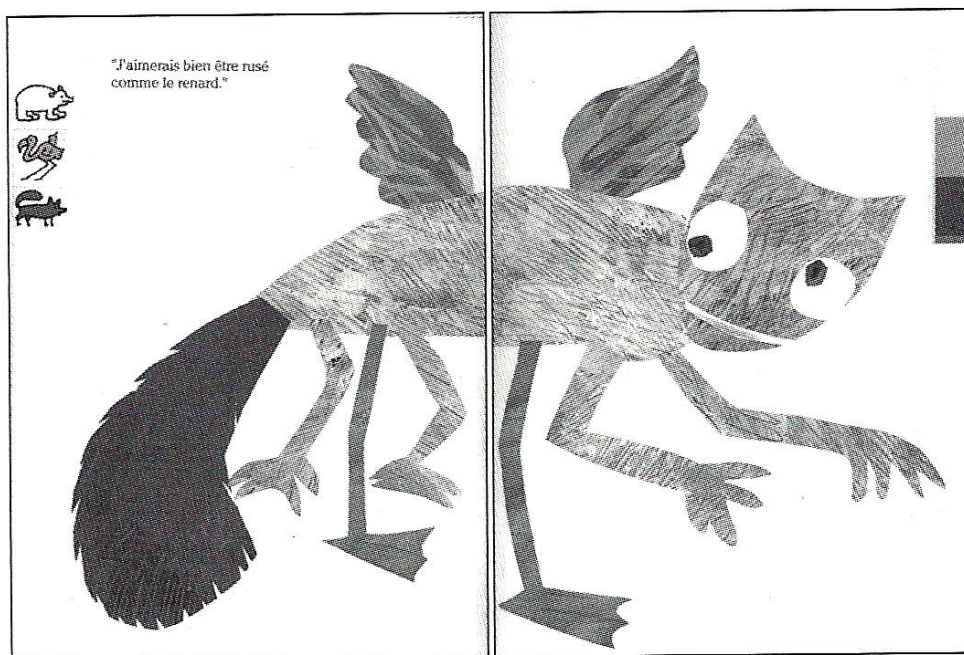
Non, ils ne piquent pas.

6-Combien il a de pattes ?

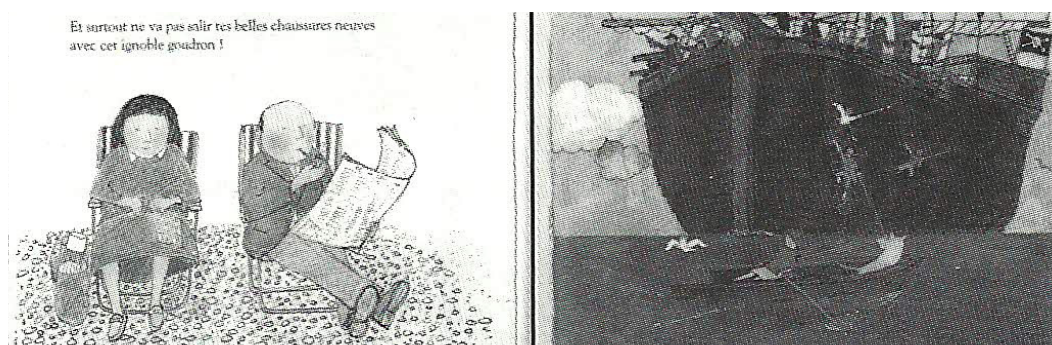
Il a 4 pattes.

ANNEXE: 1

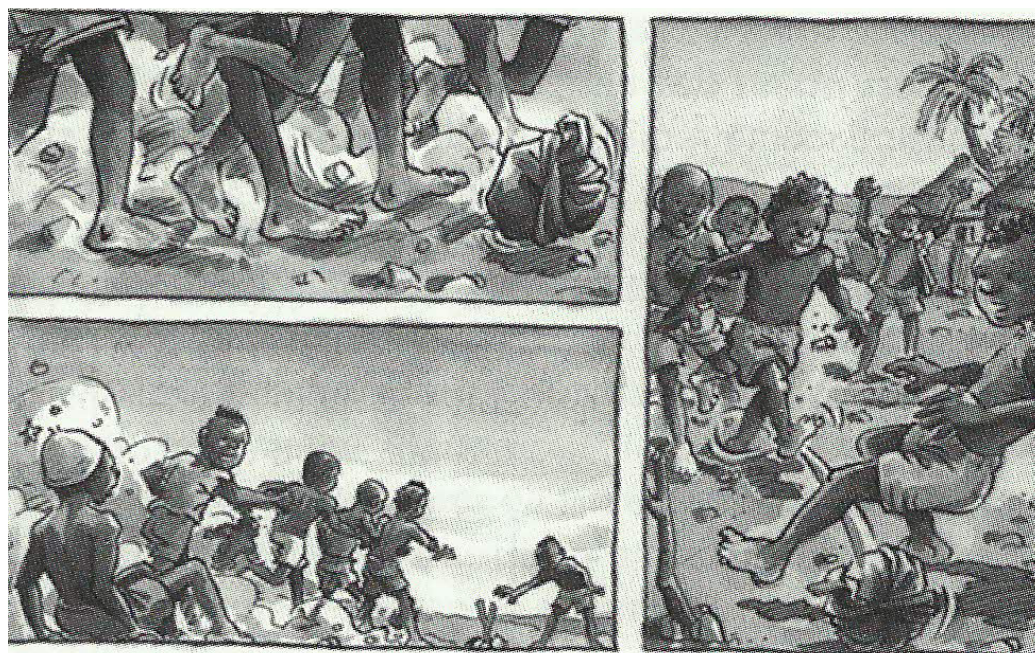
Fiche d'activité: un document animalier



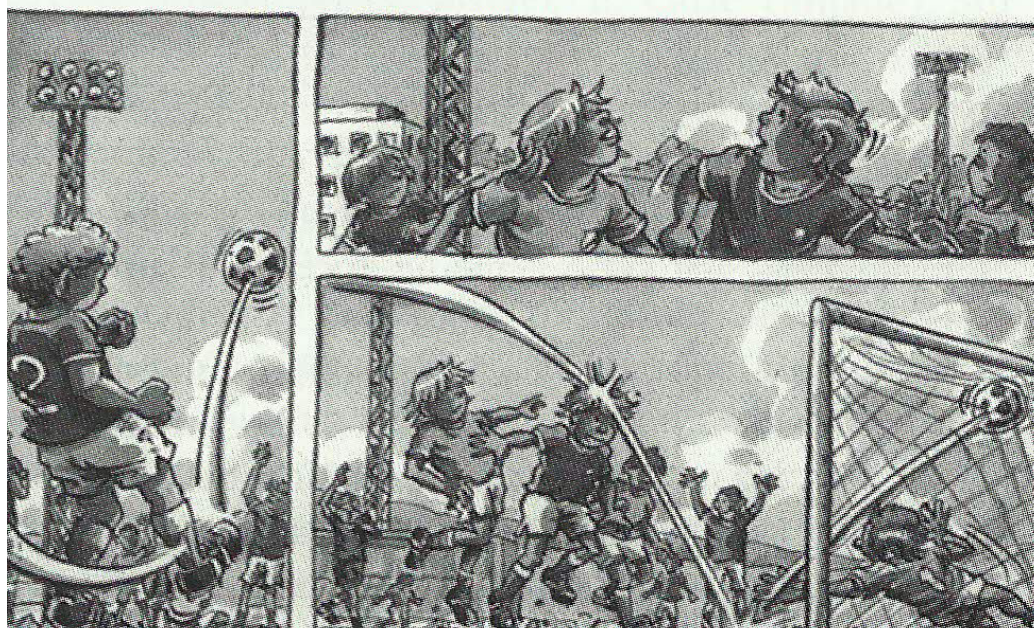
ANNEXE: 2
Image d'album
Carle Eric, "Le Caméléon Méli-mélo"
(Alamichel, 2000: 33)



ANNEXE: 3
Image d'album
Burningham John, "Ne te mouille pas les pieds Marcelle!"
(Père- Castor Flamarion)
(Alamichel, 2000: 35)



J'ai même marqué un but !



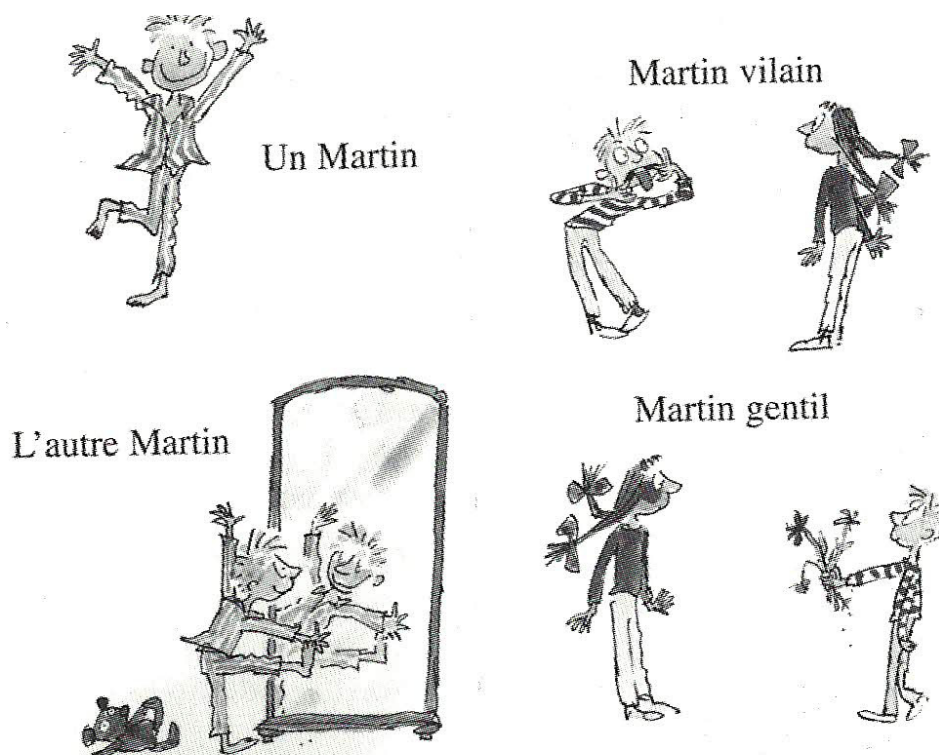
ANNEXE: 4
Image d'album
Gray Nigel et Dupasquier Philippe "Un pays loin d'ici"
(Galimard 1988)
(Alamichel, 2000: 36)



ANNEXE: 5

Image d'album

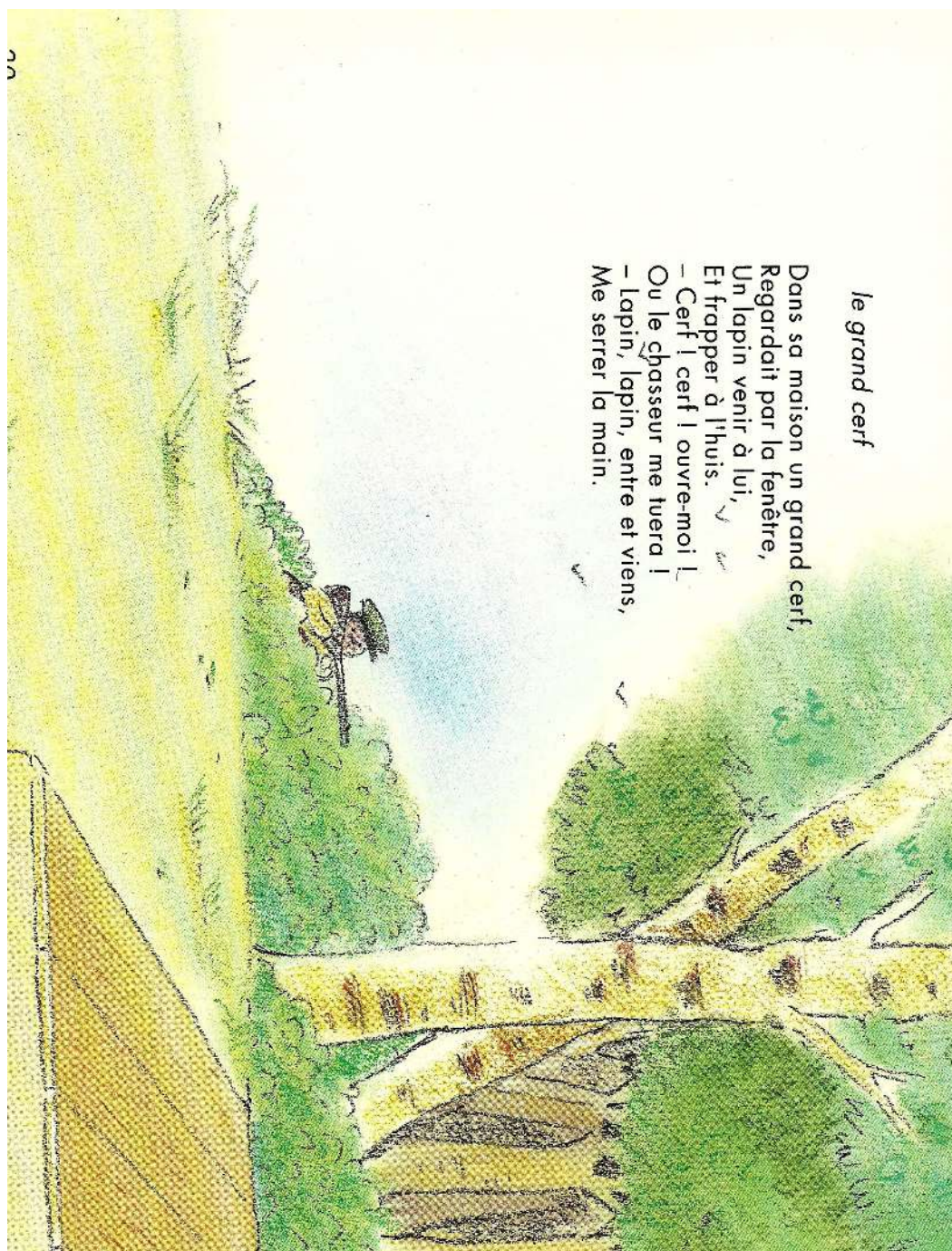
Grindley Sally, ill. Utton Peter. "Chhht!" Pastel, 1991
(Alamichel, 2000: 39)



ANNEXE: 6

Image d'album

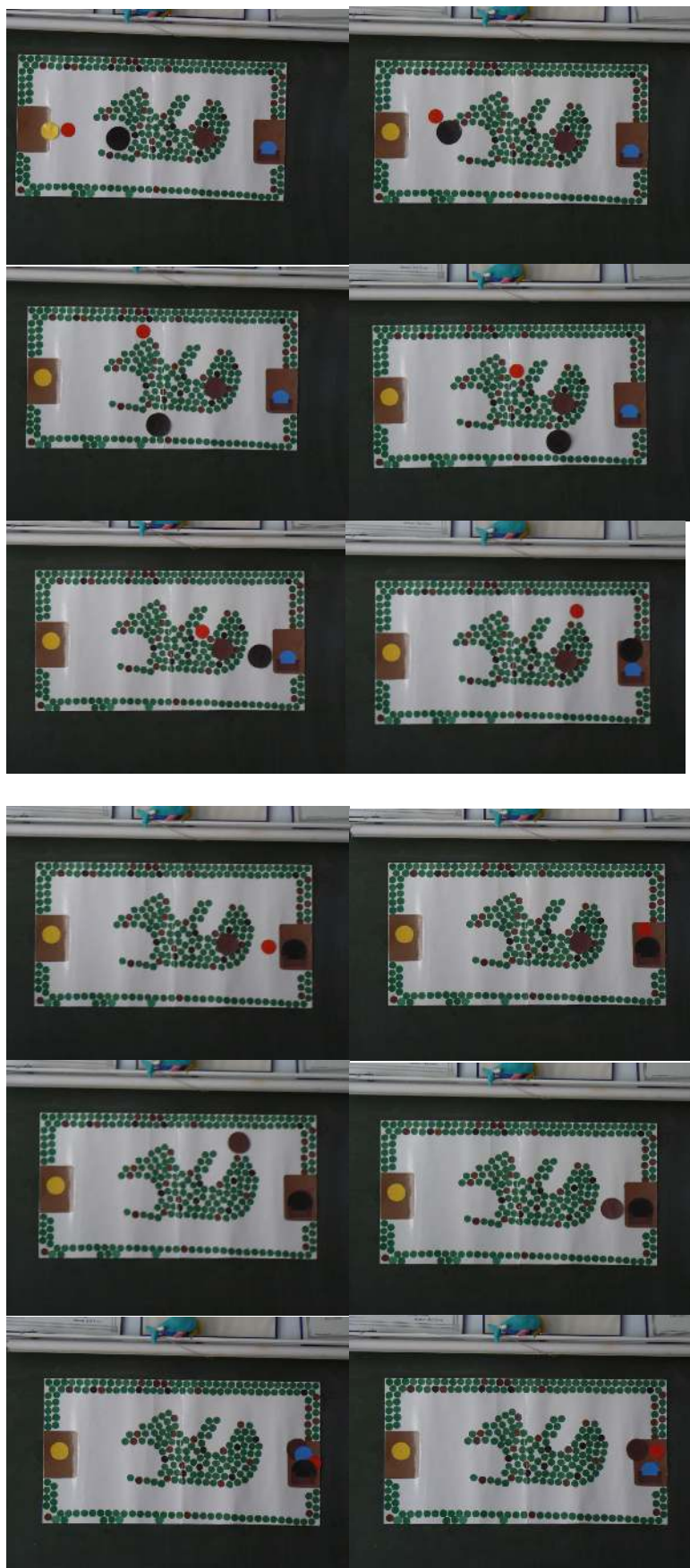
Blake Quentin, Martin, "Folio Benjamin" Galimard 1993.
(Alamichel, 2000: 77)



le grand cerf

Dans sa maison un grand cerf,
 Regardait par la fenêtre,
 Un lapin venir à lui,
 Et frapper à l'huis.
 – Cerf ! cerf ! ouvre-moi !
 Ou le chasseur me tuera !
 – lapin, lapin, entre et viens,
 Me serrer la main.

ANNEXE: 7
 Image d'album de comptine:
 Le grand cerf
 (Garabédian, 1991: 20)



ANNEXE: 8
 Planche évolutive de l'histoire du Petit Chaperon Rouge