

L'intégration de la ludique et le français pour développer la littératie précoce

Yeison RIVERA

Universidad de Antioquia

Directrice de Recherche

Luz Mery ORREGO

Directeur de rapport de recherche

Andrés Felipe RIASCOS

Medellín

Novembre 2016

Résumé

La ludique, en tant que méthodologie d'enseignement, s'adapte aux caractéristiques d'apprentissage des élèves à l'école primaire. De même, les savoirs, tels que le FLE et la littératie précoce rendent possible la mise en œuvre des stratégies variées afin de mener à bien une séquence pédagogique. En vue d'atteindre une intégration des savoirs mentionnés à travers des stratégies ludiques et de mettre en évidence leurs résultats dans une groupe d'apprenants de première degré, nous avons conçu ce projet de recherche action. Selon les évidences obtenues de l'élaboration et l'analyse d'un journal de bord, deux entretiens, deux tests diagnostique, nous avons témoigné l'efficacité de rendre amusante une journée académique.

Mots clés : la ludique, littératie précoce, enseignement de Fle à l'école primaire.

**L'intégration des expressions artistiques et le français pour développer la littératie
émergente**

Ce travail réalisé par Yeison Rivera, dans l'institution Alfonso Upegui Orozco, est condition pour l'obtention du diplôme de la Licence en langues étrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia dans la ville de Medellin, Colombia.

Remerciements

Je remercie avant tout Dieu qui a été fidèle et inconditionnel tout au long de ma vie. Je remercie ma mère -Luz Adriana Marín- qui a voulu toujours le mieux pour moi et qui vit et vivra toujours dans mon cœur.

Je remercie également ma belle épouse qui a été un soutien moral, physique et spirituel et qui a été vraiment patiente pendant mon long processus académique à l'université.

Je tiens à remercier à Leydi Tabares, professeure titulaire à l'institution Alfonso Upegui Orozco, pour être tellement compréhensive et engagée avec ce projet comme s'il s'agissait de sien.

Tout de même, je remercie Luz Mery Orrego, directrice de recherche et responsable du cours de stage et Andrés Felipe Riascos, directeur de rapport de recherche pour leur disposition à m'aider et tout leur soutien.

Avant-Propos

L'École de Langues de l'Université d'Antioquia demande aux étudiants de dernière année de développer un projet de recherche-action lors de leur stage en enseignement d'une langue étrangère. Ci-dessous se trouve le mémoire produit de cette étude.

Durant la première étape et d'après des observations, nous caractérisons le contexte, formulons une problématique et fournissons un cadre théorique dans le but de bâtir un plan d'action pertinent. Finalement, dans l'étape complémentaire, nous suggérons une analyse des données, une interprétation des résultats et une réflexion finale, ainsi que la bibliographie consultée et les annexes.

Table de matières

Avant-Propos	5
Table de matières	6
Contexte	7
Institution	7
Étudiant-stagiaire	9
Problématique	10
Question de recherche	11
Objectif général	11
Cadre théorique	11
Lecture en littératie précoce.	11
La ludique et l'aspect affectif.	14
Enseignement de FLE pour les enfants	14
Plan d'action	16
Déroulement des actions	16
Analyse de donnés	18
Résultats et interprétations.	20
Réflexion finale	26
Références	28
Annexes	30

Contexte

Institution

Institution Educative Alfonso Upegui Orozco. Institution publique, situé à Pajarito, un hameau de San Cristobal, un « corregimiento¹ » à Medellín. C'est une institution rurale, à l'ouest de la ville. Cependant, l'accès n'y est pas difficile grâce au système intégré de transport. Il y a deux journées académiques, l'une le matin et l'autre l'après-midi. La formation commence en école maternelle et termine en onzième. Elle compte 26 groupes, 1015 élèves, 30 professeurs, deux secrétaires, un bibliothécaire, deux coordinateurs, une directrice, une personne chargée de la santé et le personnel de techniciens de services généraux et de surveillance. C'est une institution fortement engagée avec l'environnement, en effet, aujourd'hui, le diplôme de baccalauréat est nommé Technique en environnement.

Sa situation socio culturelle se caractérise par un mélange entre la réalité urbaine et rurale, comme conséquence de la croissance urbaine, et le déplacement intra-urbain. En termes de classement économique on peut définir la population comme moyenne-basse. L'entourage de l'institution a vécu des situations de violence mais aujourd'hui il semble tranquille. Cependant, le secteur n'est pas étranger à la violence qui touche la ville de Medellín et la zone métropolitaine.

La mission de l'institution est de former des personnes avec des compétences de cohabitation citoyennes. Son modèle pédagogique est critique-sociocognitif avec une approche constructiviste, un curriculum intégré et une méthodologie par projets.

¹ Terme utilisé en Colombie pour désigner une subdivision rurale.

Place du français dans la ville et au sein de l'institution éducative

Bien que l'institution appartienne au gouvernement local de Medellín, sa situation géographique ne favorise pas l'échange des connaissances interculturelles comme c'est le cas d'autres institutions dans la ville.

Dans l'institution il n'existe encore aucune projection formelle d'enseignement du français. C'est-à-dire que cette langue n'est pas considérée dans son projet éducatif institutionnel.

Les dispositions du gouvernement national n'ont pas favorisé l'enseignement du français comme langue étrangère. Les lois du gouvernement ont affecté la stabilité de cette langue. Selon Gonzales (2010) en 1943 on a établi 2 heures de français par semaine dans le curriculum des institutions éducatives. Malgré cela et comme conséquence de l'hégémonie de l'anglais et l'accroissement des relations économiques et politiques avec les Etats Unis, le français se voit déplacé.

C'était seulement jusqu'en mai 2010, grâce au Programme pour la compréhension de l'enseignement du français dans les institutions publiques (« Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en colegios oficiales de Colombia ») qu'une convention a été signée entre la France et la Colombie pour favoriser la langue dans les contextes éducatifs.

En ce qui concerne la place de la langue française au sein de l'institution, un enseignant de langues a fait des activités cherchant à sensibiliser les étudiants des premières années à la langue. La place du français à l'institution ne trouve que des efforts individuels, grâce à l'enseignant de langues, parce que dans le programme et dans les documents officiels cette langue n'apparaît pas.

Public

Le groupe est dans le niveau CP ; il y a 43 élèves au total, la moyenne d'âge est de 6 ans, ils étudient le matin. Presque la moitié des étudiants sont des filles (20). La majorité des étudiants habite à Pajarito. Ils ont eu contact avec le français grâce au stagiaire précédent. Il y en a quelques-uns qui savent écrire et d'autres non. Ils aiment jouer, chanter et danser. A l'exception de deux ou trois, ils se comportent très bien. Presque tous les enfants se font comprendre à l'oral en langue maternelle. Le cours se déroule de lundi à vendredi. Ils commencent à 6h 45 et finissent à 11h 30. La salle de classe ne change pas pendant la journée. C'est une grande pièce, avec un écran télé, un système de son et un ordinateur, la salle de classe est bien équipée.

Étudiant-stagiaire

Il est Yeison Rivera, il a 28 ans, il habite à Medellín. Il est dans le dixième semestre de la Licence en langues étrangères de l'Université d'Antioquia.

Quand il est entré au programme de licence, ce qui lui intéressait le plus était d'apprendre des langues étrangères. Aujourd'hui, il a déjà eu des expériences en tant qu'enseignant de français et d'anglais, même dans autres domaines (les arts du cirque), alors on dirait qu'il se sent à l'aise comme professeur. Au début de ses études il n'avait jamais pensé aux à la possibilité d'enseigner une langue étrangère. Aujourd'hui, il pense que l'enseignement de langues ou d'autres domaines doit véhiculer une formation intégrale des individus qui cherchent le bien-être de la société.

Finalement, l'un des défis les plus grands pour un professeur de langues étrangères en Colombie est faire face au manque de régularité des lois des gouvernements par rapport aux

politiques de langue étrangère. De plus, les intentions au-delà de ces politiques ne sont pas interculturelles ; ils répondent plutôt, aux besoins des relations commerciales avec d'autres pays.

Problématique

Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils développent leur capacité à se communiquer avec son entourage, et ils ont la possibilité de partager avec d'autres adultes. Quand ils entrent dans le système éducatif, c'est l'école l'endroit où les enfants créent une partie fondamentale de leur formation sociale et cognitive. En ce qui concerne les compétences basiques comme la lecture et l'écriture à l'école maternelle et primaire, les enfants sont dans une étape connue comme « littératie émergente » définie comme « toutes les acquisitions en lecture et en écriture, les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant réalise, sans l'enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, J. 1995, p. 132).

Alors, les compétences en langue étrangère deviennent d'importance secondaire et ce sont les habiletés pour établir de bonnes relations avec les autres, aussi que le développement cognitif et moteur des apprenants, ce qui constitue le noyau de la problématique.

Après avoir fait un travail d'observation de classes et d'avoir analysé des objectifs institutionnels, les thèmes qui ont émergé sont présentés ci-dessous.

Selon l'étape de développement cognitif et moteur des enfants, quel type d'exploitation de la lecture-écriture aurait-il des résultats les plus efficaces pour développer ces processus d'apprentissage chez les enfants ? Rappelons que les enfants sont dans un processus de développement cognitif et moteur dans lequel ils commencent à peine à reconnaître et écrire les graphies. L'art est un outil indispensable pour l'évolution des habiletés des enfants. Est-ce qu'il y a une expression artistique pouvant être plus efficace pour mieux développer le processus d'apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants ? Est-ce que l'on peut se servir de la

ludique afin de concevoir un projet ayant les caractéristiques mentionnées ? Quel rôle le Fle peut-il jouer?

Question de recherche

Comment développer la littératie précoce en y intégrant la ludique et le Fle ?

Objectif général

- Développer la littératie précoce à travers la ludique et le Fle chez les enfants de première année de l'école primaire à « La institución Educativa AUO »

Objectifs spécifiques

1. Réaliser des activités ludiques pour développer des compétences en littératie.
2. Différencier entre un conte, un journal, un pliant (de santé, de sécurité) et une revue.
3. Donner compte de la compréhension des composants du texte narratif. (Début, développement, fin)
4. Employer la langue française à travers des expressions de la salle de classe et des objets proches au contexte des élèves.

Cadre théorique

Deux grands sujets demeurent au centre de la conceptualisation. D'une part, les aspects cognitifs, notamment le développement des compétences nécessaires afin d'apprendre à lire et à écrire en langue maternelle, ainsi que le contact avec le français comme langue étrangère (Fle). D'autre part, les aspects affectifs du développement de l'élève, concernant ses attitudes et dispositions face aux méthodologies ludiques d'enseignement.

Lecture en littératie précoce.

Selon Bara, F. Gentaz, E. Colé, P. (2008) la littératie précoce comprend toutes les compétences qui précèdent la lecture-écriture conventionnelle ou le décodage-codage de mots

(p.28). La perception et la mémoire sont des systèmes nécessaires comme dit Alain Lieury (2012). Il suggère que « lire, c'est réaliser quatre tâches mentales : le codage visuo-graphique » (notamment, c'est une fonction biologique), « le codage phonologique » (réaliser une équivalence entre phonèmes et graphèmes) « le codage lexical » (stockage de mots) et « le codage sémantique » (compréhension du sens de la lecture) (p.37).

De leur part, Hatcher, Hulme et Snowling (2008) ont déterminé trois compétences concrètes fondamentales de la littératie : la conscience phonologique, la connaissance de lettres et le niveau de vocabulaire (p.28). Ils partagent l'essentiel de leurs idées. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement de la lecture, la méthode syllabique se concentre surtout sur le codage visuo-graphique et le phonologique, tandis que les méthodes globales travaillent le codage lexical et la sémantique. C'est la raison pour laquelle l'idéal est d'intégrer les deux méthodes pour l'enseignement de la lecture.

Néanmoins, comme affirme Charmeux (2015) lire un texte ne se limite pas au décodage des lettres, mots ou de phrases ; de même, un texte n'est pas la seule chose qu'on peut lire. D'un côté, il est nécessaire de comprendre une succession d'événements (dans les narrations par exemple), de repérer les rôles des éléments de tout type de textes (rôles des personnages s'il s'agit d'une narration, ou des concepts si c'est un essai, ou de l'information si c'est une nouvelle). D'un autre côté, on peut lire des images, des gestes, des chiffres, des dessins, des mouvements ; c'est-à-dire que selon la théorie du signe linguistique de Saussure (1975), lire c'est attribuer un sens aux symboles qui représentent la réalité de la perception.

D'ailleurs, en contraste avec le langage oral, le langage écrit doit être appris. On peut acquérir le premier seulement grâce à l'interaction avec un milieu ayant une (langue). (Peyre, 2009). Toutefois, afin de pouvoir comprendre et se faire comprendre à travers des textes écrits,

l'individu doit faire un effort systématique, en termes généraux, médié par un/une enseignant/e. Justement, l'école a fixé comme objectif, la formation en littératie des individus. Donc, la lecture-écriture appartient à une dimension notamment sociale de l'être humain.

Selon une étude menée en France, par Bara, Gentaz et Colé (2008, p.30), à part quelques facteurs cognitifs, (connaissance de lettres, conscience phonologique) la famille et les personnes autour de l'élève jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture, lorsque les interactions avec l'entourage permettent les premiers contacts avec l'écrit. Une haute fréquence d'exposition de l'enfant aux matériaux de lecture va favoriser de manière significative la performance de lecture. Bara, Gentaz et Colé (2008, p.30) ont trouvé que les niveaux socio-économiques défavorisés montrent une tendance claire à produire des lecteurs faibles comme conséquence à une baisse quantité d'heures consacrées aux activités autour du livre en comparaison avec les enfants d'un milieu socio-économique moyen. La lecture partagée avec les parents est un exemple des activités autour du livre.

Par ailleurs, on considère que les dimensions cognitive et affective de l'apprenant, sont les deux grands aspects de la vie, qui se développent dès la naissance de l'individu, et qui trouvent dans les premières années d'âge, une période critique de développement. Comme dit Johnstone (2002) :

Les experts reconnaissent l'existence d'une "période critique" pour l'acquisition de la première langue. Selon cette hypothèse, si ce processus n'a pas été conduit approximativement avant la puberté, il y a de fortes chances qu'il ne se déroule jamais.
(p.7)

Piaget (1936) avec une systématisation du développement cognitif et Vygotsky (1978) avec la zone du développement proche, ont consacré leurs travaux à étudier et conceptualiser

justement ces deux dimensions respectivement. L'objectif de ce texte n'est jamais d'approfondir dans leurs théories mais de fournir un modèle historique (presque classique).

En somme, l'apprentissage de la lecture en littératie précoce est traversé par les dimensions cognitive et affective du développement de l'enfant. Ces deux aspects sont étroitement liés et gardent une relation réciproque (deux conditions nécessaires) d'évolution.

La ludique et l'aspect affectif.

D'après Proscolli (2006, p.32-33) l'aspect affectif du développement concerne les émotions et motivations de l'individu par rapport à lui-même, aux autres et aux nouveaux apprentissages. Cet aspect va déterminer la sélection, l'attention et la concentration de l'apprenant sur les nouveaux contenus. C'est la raison pour laquelle les dimensions cognitives et affectives sont tellement liées.

L'enfant (même l'adulte) apprend ce qui lui intéresse et qui satisfait ses besoins en tant qu'apprenant. Une méthodologie contenant des stratégies ludiques permet de satisfaire les besoins de chanter, de danser, de jouer, de regarder des images, d'écouter des histoires, de s'amuser. À travers le corps, l'enfant accède à la connaissance. Ludique (du latin *ludus* : jeu, amusement) c'est une « activité dont la motivation est l'assimilation du réel au moi et qui permet au jeune enfant d'assurer son équilibre affectif et intellectuel. » (CNRTL, récupéré du site : <http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>). Par ailleurs, la ludique c'est le paramètre impératif à tenir en compte pour concevoir une séquence pédagogique pour les petits.

Enseignement de FLE pour les enfants

Selon Lenneberg (1967) dès l'âge de deux ans l'enfant commence une période critique de développement du langage ; par conséquent, il est possible d'affirmer que l'enfance est un moment idéal pour l'apprentissage de quoi que ce soit. Le processus précoce d'apprentissage

d'une langue étrangère profite du moment de développement du langage (Proscolli, 2006, p.31) et de la pensée qui vit l'enfant ; des capacités mentales comme la mémoire, la plasticité cérébrale, la créativité ou encore la capacité à se surprendre.

Nonobstant, les caractéristiques naturelles de l'enfance ne sont pas les seuls avantages. L'enfance se caractérise par une ouverture à l'apprentissage, par une envie de connaître et vivre de nouvelles expériences. Les enfants ont la volonté de faire de nouvelles choses, surtout des choses amusantes. En outre, les niveaux d'inhibition sont inférieurs dans un groupe d'enfants en comparaison avec les groupes d'adolescents ou d'adultes. Johnstone (2002) affirme par rapport aux apprenants plus jeunes : « Ils sont susceptibles d'être moins « anxieux vis-à-vis de la langue » » (p.13).

D'après les lectures que faites pendant la licence, on trouve que l'imagination des petits n'est pas limitée par les paradigmes de la réalité, et leur spontanéité leur permet de surmonter certaines barrières d'inhibition face aux nouveaux apprentissages, qui se bâtissent dans la construction même de la personnalité.

En conclusion, stimuler la curiosité de l'enfant vers les langues étrangères garantit l'envie d'apprendre. Pour que cela soit possible les aspects affectifs et cognitifs de l'enfant doivent être au centre des efforts pédagogiques. Soit en langue étrangère, soit en langue maternelle tous les apprentissages sont médiés par les émotions, alors une bonne conception d'une stratégie ludique sert comme méthodologie de formation des enfants.

Plan d'action

Ci-dessous, dans le cadre, on peut trouver les actions conçues dans le but de mener à bien les objectifs de ce projet. Chaque mois est divisé en quatre semaines. La couleur jaune indique les semaines où nous avons prévues de mettre en œuvre les actions.

		Juillet				Août				Septembre				Octobre				Novembre			
Action	Semaine	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Entretien				■																	
Narration			■				■				■				■						
Chanson		■					■				■				■						
Test diagnostique				■													■				
Travail manuel					■				■				■								
Entretien aux élèves							■														
Journal de bord		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				

Déroulement des actions

Rappelons-nous que les objectifs du projet visent à développer la littératie précoce des élèves. Afin de favoriser l'apprentissage de la lecture et l'écriture, nous avons proposé des activités telles que des chansons, des narrations et des travaux manuels.

On a appris aux enfants au total trois chansons, deux complètement en français et une autre en français et en espagnol. Voici la démarche de l'activité : avant d'enseigner les chansons, j'ai fait une introduction de la thématique à travers une narration. L'objectif était de doter les apprenants des ressources afin de pouvoir comprendre ce qu'ils chantaient. On s'est servi des dramatisations des élèves, de vidéos et des images pour les narrations.

Pour faire apprendre les chansons on a suivi la dynamique d'écouter, de répéter et de chanter. Ensuite, au moment de chanter, on a proposé différents mouvements du corps correspondants aux actions suggérées par les paroles des chansons. Nous avons repris les chansons au début de chaque séance, et dans le but de donner la place à la progression de la mémoire des apprenants, quand nous étions en train de chanter, je restais en silence en attendant l'initiative de la part des élèves.

De même, le travail avec les narrations aidait l'élève à reconnaître les trois parties élémentaires du conte (début, développement, fin). En vue de profiter au maximum des narrations au service du Fle, je prononçais en français quelques mots de la vie quotidienne (les animaux domestiques, les nombres, les objets de l'école ou de la maison) et au même temps je montrais l'image du mot, ou je faisais des gestes et des mimiques pour représenter les mots. Je proposais aussi aux enfants d'en répéter la prononciation.

Chaque narration était accompagnée d'une étape de production des enfants, où ils devaient rendre compte de la compréhension globale de l'histoire à travers différents moyens : des dessins, des phrases écrites, des comptes rendus à l'oral ou des reconstructions des événements à travers des images à mettre en ordre selon les histoires. On a eu l'opportunité d'exploiter d'autres types de narrations qui n'étaient pas liées aux chansons. Pour ce faire, j'ai lu des contes, j'ai interprété un personnage théâtral, (« le jongleur » un saltimbanque, qui venait de France, qui parlait en espagnol mais avec un accent français, et qui parfois disait des mots en français) et j'ai utilisé le théâtre de marionnettes afin de varier les formats des narrations. Dans le but d'apprendre à différencier les différents types de textes, j'ai travaillé avec les élèves des livres de contes, des pliants et un journal.

Quant à l'écriture, nous cherchions à mobiliser les compétences de motricité et la gestion de l'espace. Ils devaient réaliser des activités qu'exigeaient l'utilisation de leurs mains (couper avec des ciseaux, coller, colorier, peindre). À travers les travaux manuels et artistiques liées aux narrations et aux chansons, nous avons donné l'espace aux enfants pour manipuler le matériel, donner un ordre défini pour avoir comme résultat final un livre ou un grillon de carton par exemple. Finalement, nous avons évalué le projet à travers deux entretiens à l'enseignante et deux études de cas. Dans le chapitre suivant, on développe cette information.

Analyse de données

Nous avons élaboré des outils de recherche comme le carnet de bord, des entretiens et des tests diagnostique. Ci-dessous j'explique l'élaboration et l'analyse de chaque outil.

Dans le but de bien définir les éléments du projet, le premier pas a été de faire des observations des journées complètes non participantes. L'intention était de connaître la relation entre les élèves et l'enseignante, les rituels établis entre eux et le comportement général du groupe. Nous avons écrit un journal où nous avons consigné les observations des cours de l'enseignante titulaire du groupe et mes propres interventions. Dans ce journal, nous avons enregistré une description des événements, après nous avons fait des réflexions et des commentaires. Pour analyser le contenu du carnet de bord, nous avons créé une liste de codes préliminaires, proposée par Miles et Huberman (2003). À partir des objectifs spécifiques et des concepts clés de la recherche, nous avons défini une liste de codes (générales) et de sous-codes (plus spécifiques) chacun représenté par un chiffre. Nous avons attribué un code à chaque extrait du journal de bord ; si aucun code ne correspondait à quelque extrait, nous en créions un et l'ajoutait à liste préliminaire. Finalement, nous avons créé pour chaque outil une matrice et une

autre en synthétisant toutes les données. Nous avons transcrit les codes et leur récurrence. De cette manière, nous avons pu noter l'incidence des interventions dans les objectifs du projet.

Quant aux entretiens, nous avons en conduit deux avec l'enseignante accompagnatrice afin de connaître son parcours académique et professionnel, notamment pour connaître sa perception générale par rapport aux dynamiques pédagogiques du cours. Le questionnaire avait des questions ouvertes dirigées à découvrir son expérience professionnelle, ses croyances en tant qu'enseignante et ses appréciations générales du processus d'apprentissage du groupe. Pour l'analyse de l'entretien, nous avons classifié les réponses selon la thématique traitée.

Afin de faciliter l'analyse de la performance des élèves, nous avons fait un échantillonnage de type « cas orienté ou stratifié (illustre de sous-groupes, facilite les comparaisons) » selon Miles et Huberman (2003, p.60). Nous avons choisi 14 enfants divisés en trois sous-groupes. Un groupe de trois enfants (groupe A) ayant la meilleure performance académique dans tous les sujets, (notamment lecture et écriture). Un groupe de 7 enfants (groupe B) qui représente la moyenne du grand groupe et un groupe de 4 étudiants (groupe C) ayant les résultats académiques le plus bas. Pour obtenir cette information nous avons tenu compte des notes récoltées pendant toute l'année et les appréciations de l'enseignante. En somme, le critère établi pour l'échantillonnage a été la performance académique. De même, les rapports académiques institutionnels et l'appréciation de l'enseignante ont servi de source pour définir les sous-groupes.

Après avoir défini l'échantillonnage, nous avons fait un test diagnostique (voir les annexes) dans l'objectif de mesurer les compétences en littératie (notamment la lecture) proposé par Bara, Édouard et Colé (2008, p.41-42). Nous avons adapté le test au groupe et aux objectifs de la recherche concernant le Fle. Dans le test de vocabulaire, j'ai prononcé les mots en français. Pour

l'implémentation du test, on a appelé élève par l'élève de manière aléatoire, c'est-à-dire, sans tenir compte des sous-groupes, pour éviter les biais au moment d'expliquer l'activité aux élèves. Au début de chaque test, nous avons eu une petite conversation par rapport à leur vie en famille. L'objectif était de connaître le niveau d'accompagnement des parents aux processus académiques des enfants, notamment dans la lecture et l'écriture. Pour analyser les résultats du test, nous leur avons comparé avec les réponses des enfants et les considérations de l'enseignante accompagnatrice par rapport aux membres de sous-groupes.

Finalement, nous avons repris deux outils pour faire l'évaluation des résultats : a) nous avons fait un autre entretien à l'enseignante accompagnatrice pour collecter ses impressions par rapport aux objectifs de la recherche et à la correspondance avec les actions que nous avons implémentées ; b) nous avons mis en place le même test encore une fois et nous avons comparé avec le test diagnostic afin de mettre en évidence s'il y a eu une progression ou non.

Résultats et interprétations.

Ayant analysé les données collectées, nous remarquons trois grands thèmes qui sont devenus les catégories d'analyse pendant le développement de notre projet. Les trois catégories principales sont : a) la ludique comme stratégie d'enseignement de la littératie précoce, b) le développement de la littératie précoce à travers les narrations et c) la sensibilisation des enfants aux expressions et au lexique élémentaire du Fle. De plus, nous décrivons les contraintes présentées tout à long de la recherche.

La ludique comme outil méthodologique d'enseignement

La mise en place des activités ludiques a donné preuve de sa grande efficacité chez les enfants de première année à l'Institution Alfonso Upegui Orozco. Comme dit Hamza (2015) :

L'activité ludique est considérée comme un élément important à l'apprentissage. Dès son âge, l'enfant se trouve confronté à des situations ludiques (jeux, conte, dessin) qui enrichissent ses expériences, forgent sa personnalité et lui ouvrent d'autres horizons telles que la créativité et l'imagination. (p. 6)

Ainsi, les caractéristiques d'apprentissage des enfants s'adaptent à la mise en œuvre d'une méthodologie ludique d'enseignement. L'affirmation suivante de la professeure titulaire soutient cette conclusion : « je considère que les activités ludiques ne sont pas seulement favorables mais nécessaires pour le travail dans le cours » (Entretien 2, Question 9, voir annexes). Nous trouvons deux raisons de l'efficacité de la ludique précoce dans cette recherche ; premièrement, concernant la dimension affective de l'élève, il augmente la motivation des élèves en leur donnant la possibilité d'orienter leur tendance naturelle à bouger. Dans le premier entretien la professeure titulaire a dit : « ... à cause de leur âge ils aiment beaucoup les activités ludiques ; quand on travaille de cette manière, on espère attirer plus leur attention... » (Entretien 1, question 6). Selon Acouturier cité par Ros (2012) « ...c'est normal, naturel et bon pour la santé que les enfants bougent... » (p 3) ; et c'est à travers la motricité que les enfants s'expriment et acquièrent les perceptions du monde. (Ros, 2012). Deuxièmement, comme affirme Montessori (2010) cité par Caroline (2016), le mouvement (associé à la ludique) est requis pour le développement mental. (récupéré du site www.apprendreaeducer.fr) Pour mettre en évidence l'utilisation des activités ludiques on cite un extrait du journal où nous avons utilisé le corps, et qui selon ce que Montessori a dit, elles auraient pu aider au générer ce connexion entre le corps et l'esprit :

[...] je leur ai demandé de faire un exercice avec leurs doigts. Il s'agissait d'imiter la marche de l'araignée avec le mouvement des doigts. Ils devaient être concentrés pour

coordonner les mouvements de manière correcte. Quand ils semblaient faire bien les mouvements je chantais et ils répétaient la parole de la chanson « l'araignée gypsy ». Nous accompagnions chaque vers de la chanson avec un mouvement que le représentait. » (Journal 5/8/2016)

Néanmoins, malgré les avantages d'une perspective ludique d'action pédagogique, cités ci-dessus, j'ai trouvé une situation qui peut devenir une difficulté si on ne la tient pas en compte, au moment de concevoir une séquence impliquant des mouvements du corps des apprenants (comme danser ou des jeux avec des déplacements). Pour illustrer la situation mentionnée, je cite un extrait du carnet de bord :

[...] j'ai proposé aux enfants de chanter la chanson « La danse de monsieur Simposio ». Cette fois je leur ai demandé de respecter l'espace des autres parce que la première fois que nous avons fait ce jeu ils ont créé un grand désordre ». (Journal 11/08/2016)

De même, pendant l'entretien, l'enseignante accompagnatrice a fait référence à ce type de situation. Elle a dit : « [...] quand on donne souvent des espaces pour des jeux, pour des activités qui agitent les enfants, il est difficile de reprendre le contrôle du groupe [...] » (9/11/2016). D'après mon expérience, en travaillant avec des enfants, et ce que j'ai vécu pendant le stage, je me suis rendu compte que la gestion du groupe, en termes de capacité à attirer l'attention des élèves, est très importante afin de bien établir une relation de respect entre l'enseignant et les apprenants dans une salle de classe d'enfants. La gestion du groupe a été une catégorie émergente pendant le développement du projet.

Tout de même, avoir mis en place une méthodologie ludique avait l'objectif de favoriser le développement de compétences en littératie précoce, notamment, celles qui sont préalables à la lecture, aussi comme l'identification de différents composants d'un texte narratif (le début,

développement et la fin). Dans la partie suivante, on verra de manière plus détaillée les stratégies ludiques employées dans le but d'accomplir ces objectifs.

Le développement de la littératie précoce à travers les narrations.

Les narrations ont été la stratégie ludique la plus récurrente. Elles ont été développées à travers des formes diverses comme la lecture que j'ai faite de contes, l'interprétation d'histoires en utilisant des personnages et les chansons. Même si dans les activités proposées les enfants n'ont pas lu des textes écrits, ils ont fait des lectures d'images, de gestes, de chansons et d'évènements présentés par des personnages. En plus, ils ont eu l'opportunité de donner compte de leur compréhension plusieurs fois. Je cite un extrait du journal de bord :

Pour la partie de production, j'ai demandé aux élèves faisant partie de l'échantillonnage de me raconter ce qu'ils avaient compris. JP du groupe C et JA du groupe A ont bien raconté ce qui s'est passé au début du conte. Emy du groupe C et Mil du groupe B ont bien raconté le développement du conte. Bra du groupe C et Sal du groupe B ont bien raconté ce qui s'est passé dans la fin du conte. (Journal de bord 19/10/2016)

Dans une autre séance, j'ai joué une pièce de théâtre de marionnettes et après, de manière individuelle, ils ont dû écrire ce qu'ils ont compris. Tous les élèves de l'échantillonnage ont fait bien la reconstruction de l'histoire. (Voir annexes, cadre 3). La capacité des apprenants à reconstruire une série d'évènements tels qu'ils ont été racontés, met en évidence leur compétence à comprendre une narration.

Il faut dire aussi qu'autour de quelques narrations, les élèves ont développé des travaux manuels (voir image 1 dans les annexes), justement, dans le but de développer quelques habiletés de la motricité fine (requis pour des habiletés physiques à écrire) comme couper, coller et manipuler de petits objets. Je présente l'évidence du journal : « [...] je leur ai donné la base du

travail manuel. Comme la peinture n'était pas disponible au début de la séance, nous avons commencé par coller les ailes du grillon. Puis, nous avons coupé et collé les pattes. » (Journal 10/05/2016).

La sensibilisation des enfants face au FLE

L'objectif relatif à l'utilisation du français langue étrangère a touché toutes les actions, même s'il n'était pas l'objectif principal du projet. Chaque séance contenait des éléments de la langue française. Je considère que les résultats dans cet aspect ont été assez satisfaisants. J'ai mené deux tests de vocabulaire de Fle aux apprenants de l'échantillonnage (14). Dans le premier, 3 élèves ont reconnu 15 de 17 mots, 8 élèves ont reconnu 14 de 17 mots, 1 élève a reconnu 13 de 17 mots et 2 élèves ont reconnu 12 de 17 mots. (Test diagnostique de vocabulaire en français 19/8/2016). La deuxième fois que j'ai mené le test 1 élève a reconnu 17 de 17 mots, 3 élèves ont reconnu 16 de 17 mots, 3 élèves ont reconnu 15 de 17 mots, 3 élèves ont reconnu 14 de 17 mots, 2 élèves ont reconnu 13 de 17 mots. Seulement un élève a affaibli sa performance en reconnaissant 12 de 17 mots. ; par contre, 8 étudiants ont amélioré et 5 étudiants ont conservé le premier résultat. (Voir annexes, cadre 1. Test diagnostique de vocabulaire en français 26/10/2016).

En ce qui concerne le lexique, je me suis concentré sur les mots qui n'étaient pas transparents. Dix mots ont eu une fixation considérable chez dix ou plus enfants qui les ont reconnus. La chanson et la narration ont joué un rôle très important pour atteindre ce résultat. Sauf un, ces dix mots ont fait partie d'une narration et six d'une narration et d'une chanson à la fois. (Voir cadre 2 annexes). J'ai trouvé que les mots qui appartenaient aux narrations et qui étaient renforcés avec les chansons, ont eu plus de fixation que ceux qui faisaient seulement partie d'une narration.

De fait, les chansons sont devenues un rituel des séances et l'excuse parfaite pour répéter le contenu, sans ennuyer les enfants, dans la même séance.

Limites de la recherche

Malheureusement, il n'a pas été possible d'avoir une évidence de l'accomplissement de l'objectif spécifique concernant la différenciation entre un conte, un journal et un pliant. Le manque de temps et la complexité du projet ont limité la collecte de données suffisantes pour mettre en évidence le succès de l'objectif mentionné. Pourtant, les élèves ont travaillé avec le conte, le journal et le pliant. J'en donne un exemple extrait du Journal de bord :

J'ai parlé aux enfants de ce que j'avais dans mes mains. Il s'agissait d'un journal. Je leur ai dit que dans les journaux, on suppose que l'information est vraie, à différence de ce qu'on peut trouver dans les contes. (Journal de bord 7/9/2016)

De fait, pendant cette activité ils ont fait preuve de leur connaissance par rapport au personnage principal de l'article, et que c'est une personne de la vie réelle, mais il manque encore la compréhension de la distribution de l'information.

Ce jour-là, j'ai donné à chaque élève le pliant [...] Identifier l'ordre des pages et de l'information dans le pliant, a été une tâche difficile à remplir pour la plupart du groupe (Journal de bord 14/9/2016).

Cela veut dire qu'il est nécessaire de donner plus d'occasions aux enfants où ils puissent avoir du contact avec d'autres types de textes différents aux contes.

Conclusions et suggestions

Le but de mon projet a été de développer la littératie précoce à travers la ludique et le Fle. Grace au déroulement des actions, je suis arrivé aux conclusions exposées ci-dessous.

Premièrement, l'utilisation d'une méthodologie ludique avec les enfants a fait preuve d'être, non

seulement une bonne décision, attirante et motivante, mais aussi, un besoin pédagogique basique qui ne doit pas être ignoré par aucun enseignant, surtout, pour ceux qui sont responsables d'orienter les apprentissages des enfants. Cette étude sert comme évidence de l'efficacité de la ludique dans l'éducation.

Deuxièmement, les éléments de la littératie sont tellement vastes, que selon les résultats de l'étude, j'ai pu apporter seulement à la compréhension de lecture et à la motricité fine. Pourtant, la lecture comme simple décodage ne sert à rien. La compréhension de ce qu'on lit est donc si important que le décodage même. De fait, selon Nicolas Bustamante (2014), qui a écrit un article basé sur les résultats des examens nationaux académiques de 2014, appliqué aux jeunes entre 8 et 14 ans de la Colombie, les niveaux de compréhension de lecture est à peine acceptable.

Finalement, le défi de sensibiliser le Fle au public qui ne sait ni lire ni écrire, exige certaines conditions ; en premier lieu, une institution (dans le cas du stage, un professeur titulaire aussi) qui donne l'opportunité de travailler les contenus de la langue cible et qui soit ouverte aux possibles nouvelles méthodologies. En deuxième lieu, il est nécessaire d'avoir une grande imagination (comme celle des enfants) pour concevoir les activités. Et finalement, une patience énorme et une bonne disposition pour gérer un groupe nombreux d'enfants.

Réflexion finale

Après avoir conclu les résultats de mon étude, je présente maintenant, ma réflexion finale dirigée vers deux composantes du stage qui ont trouvé un point de convergence dans le développement de la littératie précoce : la recherche et l'enseignement.

En premier lieu, concernant notre projet de recherche, je pense que l'apprentissage de la lecture et l'écriture est un aspect de la vie des individus avec une importance vitale et un

processus cognitif et affectif qui ne finit jamais, mais qui trouve un moment critique pendant l'enfance : C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de privilégier l'apprentissage de certaines compétences en littératie précoce et non l'enseignement de la langue cible. Parce qu'on nous a dit qu'un projet qui se dit de recherche-action doit inclure la composante sociale. À ce fait, il est indispensable de tenir compte des besoins du public. Apprendre à écrire et à lire est un besoin pour comprendre et pour se faire comprendre -au-delà des outils oraux- dans une société.

Heureusement, cette étape de la vie des individus (l'enfance) en tant qu'apprenants, offre la possibilité aux enseignants de transmettre de manière significative les contenus à travers l'utilisation d'une méthodologie ludique.

En deuxième lieu, en ce qui concerne le but pédagogique des éducateurs, je crois que le savoir qu'un enseignant peut transmettre aux apprenants ne doit pas être le cœur de son rôle ; le domaine de connaissance doit servir comme un véhicule afin de former l'être, c'est-à-dire, d'apprendre aux élèves des valeurs dont la société a besoin, telles que la tolérance, le respect, le dialogue et la vie en communauté. En somme, il s'agit de mettre en équilibre le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.

Références

- Bara, F. Gentaz, E. Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue de sciences de l'éducation*. 34 (1), p. 27-45. Récupéré le 30 juillet du site : <https://goo.gl/AspZCu>
- Bustamante, N. (2015, 22 février). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. *El tiempo*. Récupéré du site : <https://goo.gl/aa5OgB>
- Caroline (2015 mis à jour 22 aout 2016). L'importance du mouvement de l'enfant dans l'éducation et le développement de l'intelligence (d'après Maria Montessori). Récupéré le 9 novembre du site Apprendre à éduquer : <https://goo.gl/Nu7XXa>
- de Saussure, F. (1975). *Eléments de linguistique générale*. Payot (p.98-102). Récupéré le 2 novembre du site : <https://goo.gl/cmtAM9>
- Fjarraud (2014). E. Charmeux : Non, déchiffrer n'est pas lire. *Le café pédagogique*. Récupéré le 10 novembre du site : <http://goo.gl/RLN6jh>
- Giasson, J. (1995) *La lecture ; De la théorie à la pratique*. Gaétan Morin éditeur ltée, Boucherville, Québec.
- Hamza, S. (2015). *L'activité ludique comme outil pédagogique favorisant l'acquisition du vocabulaire dans une classe de Fle*. (Mémoire de master, Université Mohamed Khider à Biskra, Algérie. Récupéré le 25 septembre du site : <https://goo.gl/6X611J>
- Iker, R. (2014). ¿Porque los niños y niñas se mueven tanto ? Dans J, Guisasola et M, Garmendia (dir.), *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. (chap. 7, p. 155-179). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recupéré le 9 novembre du site : <https://goo.gl/ooFZfR>

Johnstone, R. (2002). À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Récupéré le 25 octobre du site : <https://goo.gl/qg1TWi>

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.

Lieuri, A (2012). Comment enseigner la lecture ? *Donner l'envie d'apprendre*. Revue L'essentiel cerveau & psycho. N° 11, 36-39

Ludique (2016). Dans *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré du site : <http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>

Proscolli, A. (2006). Apprendre le Fle à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif. *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques, Revue Actes*, 27-58. Récupéré le 8 août du site : <https://goo.gl/YqFv6M>

Peyre (2009) Les étapes du développement du langage oral. Récupéré le 5 novembre du site : <https://goo.gl/swlfeC>

Tiusanem, T. (2013). Les chansons et les comptines dans les manuels de Fle de l'enseignement primaire en Finlande. Jyväskylän yliopisto. Récupéré le 10 septembre du site : <https://goo.gl/E0FHxs>

Annexes

1. Test diagnostique littératie précoce : rime initial, rime final, connaissance de lettres, vocabulaire.
2. Cadre des résultats
3. Image

Tous les annexes se trouvent en suivant ce lien :

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0Bzqz7Bq3px_GZI9yZy1kNIUxUTg