



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor:

Juan Sebastian Durango Ramírez

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2021



La compréhension des histoires en français à travers la mise en œuvre d'un album chez un groupe de jeunes débutants en FLE.

Juan Sebastián DURANGO RAMÍREZ

Directeur de Projet de Recherche et Directeur de Stage

Javier David MONTOYA ESTRADA

Titulaire d'un Master en Didactique des Langues Étrangères.

Directrice de Mémoire de Recherche

Diana Milena CALDERÓN VARGAS

Titulaire d'un Master en Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères

Medellín

Décembre, 2021

Résumé

Ce rapport présente les résultats d'un projet de recherche-action mené à l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo avec un groupe de 15 élèves de sixième année. À partir des observations, nous avons décidé de mettre en place des étapes de lecture basées sur l'approche globale pour estimer le niveau de compréhension des albums jeunesse chez des jeunes débutants de FLE. Pour ce faire, nous avons collecté des données par des journaux de bords, des examens écrits et des entretiens semi-directifs que nous avons menés à la fin de la première et la troisième étape de lecture. Les résultats dégagés font preuve des effets favorisant l'acquisition de vocabulaire et la compréhension globale et sélective du contenu des albums chez les apprenants.

Mots-clés : compréhension globale, album jeunesse, français langue étrangère.

**La compréhension des histoires en français à travers la mise en œuvre d'un album chez un
groupe de jeunes débutants en FLE.**

Ce mémoire est le rapport d'une recherche-action menée de février à décembre 2021, encadré dans le stage professionnel à l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo pour obtenir le diplôme de Licence en Langues Étrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia (Bac +5).

Remerciements

Je remercie Dieu, ma famille et mon partenaire qui soutiennent mon esprit et donnent du sens à tout ce que je fais.

Je suis reconnaissant envers mes professeurs du stage, Javier David Montoya, Diana Milena Calderón et Andrés Felipe Echeverry qui ont partagé leurs expériences et connaissances avec mes collègues et moi.

Toute ma gratitude aux camarades et aux amis que j'ai faits pendant le parcours universitaire et qui m'ont accompagné pendant toutes ces années de formation professionnelle, ainsi qu'à la communauté Bethlemitas qui m'a aidé à mener à terme mes études.

Enfin, je tiens à remercier le protagoniste et l'inspiration de mon projet : Tomás. Pendant d'un téléphérique qui se balançait, j'ai pu ressentir comment ta petite main éclairait mes peurs et m'encourageait à bouger, à continuer, à vivre, à raconter des histoires.

Avant-propos

Lors de notre dernière année de formation, les étudiants en Licence en Langues Étrangères à l'Université d'Antioquia menons un projet de recherche-action dans une institution éducative de la ville, dans le cadre de notre stage pédagogique. Pendant le premier semestre, les observations faites dans un groupe d'élèves de sixième année, qui ont été choisis pour participer à l'initiative du programme de français dans une institution publique, nous ont permis d'identifier une problématique à adresser à travers des interventions pédagogiques, ce que nous avons fait dans le deuxième semestre de ce stage.

Dans ce rapport, nous décrivons le contexte intervenu, la problématique identifiée et les concepts théoriques qui ont guidé l'établissement des objectifs et le déroulement des actions. Ensuite, nous présentons la méthodologie de recherche, l'analyse et les interprétations des résultats et enfin, les conclusions, recommandations et réflexions à propos du projet de recherche et du stage pédagogique.

Sommaire

Contexte	7
Problématique	9
Cadre théorique	11
La compréhension globale	11
L'input en langue cible	12
L'album jeunesse	13
Question de recherche	14
Objectifs	15
Objectif général	15
Objectifs spécifiques	15
Plan d'action	15
Déroulement des actions	16
Analyse des données	17
Résultats et interprétations	19
La compréhension globale et sélective	19
L'album comme un outil favorisant la compréhension	24
Conclusions	26
Réflexion	27
Références	29
Annexe	32

Contexte

L'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo se situe dans la ville de Medellin, Colombie, plus précisément dans la *Comuna I*, dans le quartier appelé aussi Santo Domingo. Cet établissement public a eu son origine grâce au programme *Medellin la más educada* (2004-2007). Cette initiative visait la création des écoles de qualité qui génèrent des changements positifs, d'après le principe d'équité, auprès des enfants et des jeunes de la ville, spécialement ceux d'un milieu social défavorisé pour qu'ils puissent avoir des opportunités éducatives de qualité. Actuellement, l'Institution Éducative est composée de quatre sièges: Antonio Derka, Santo Domingo, Antonio Derka Santo Domingo et Carpinello Amapolita.

En termes de structure et des ressources, le siège où cette recherche a été conduite est Antonio Derka Santo Domingo qui est connu comme un "*méga-colegio*", ce qui signifie que l'école a une capacité très grande pour accueillir beaucoup d'étudiants provenant des différents quartiers grâce à la taille des installations. Le siège consiste d'un bâtiment à l'architecture ouverte où l'on trouve vingt-quatre salles de classe, des bureaux de professeurs et d'administratifs, trois salles d'informatique, une bibliothèque, une salle pour confectionner des vêtements, deux laboratoires de science, un restaurant, une cantine, une ludothèque, deux terrains de basket-ball et football, des zones vertes et un potager où les élèves cultivent des légumes.

Par rapport à la scolarité, l'Institution offre les niveaux préscolaire, primaire, secondaire, *media académica* et *media técnica* en association avec le SENA et le programme d'éducation pour des adultes : *Ciclos Lectivos Especiales Integrados* (CLEI). La mission de l'Institution Éducative se centre sur le développement d'une éducation académique et technique basée sur des principes et des valeurs humanistes, éthiques et morales solides qui permettent aux apprenants, en tant que

citoyens, de construire leurs projets de vie et de s'engager à la transformation de leurs contextes et de l'environnement.

La vision de l'Institution Éducative est de devenir un leader dans le développement des programmes de qualité académique et technique sur la base de l'innovation, de la recherche et de l'inclusion en favorisant l'accès des apprenants à l'éducation supérieure et à la vie professionnelle (Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, 2017).

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, l'anglais est une matière obligatoire qui suit les directives du ministère de l'Éducation Nationale dans le programme *Colombia Bilingüe*. Celui-ci vise l'enseignement de cette langue dans toutes les écoles publiques du pays. Avant la pandémie provoquée par la COVID 19, les étudiants avaient trois heures hebdomadaires d'anglais ; à partir de mars 2021, l'école a adopté une modalité hybride dans laquelle un groupe classe est divisé en petits groupes d'apprenants qui ont environ quatre heures d'anglais par mois. Quant à l'enseignement du français comme langue étrangère, il s'agit d'une initiative en développement qui a eu son origine dans l'alliance *La planète d'Exupéry : découverte des mots* entre l'Université d'Antioquia et l'entreprise française POMA en 2019, dans le but de promouvoir l'enseignement de cette langue pour contribuer aux parcours éducatifs de la *Comuna I*, et ainsi, faire partie de la transformation sociale du secteur.

Pour cette raison, il faut préciser que le français est encore inconnu par les élèves du groupe cible. Ce groupe était composé de 19 élèves âgés entre 10 et 13 ans et qui ont été choisis au hasard par le professeur d'anglais, pour participer au cours de français. Ainsi, ce groupe a eu ses premiers contacts avec le FLE grâce au projet entre l'Université d'Antioquia et l'entreprise POMA, *La planète d'Exupéry : découverte des mots*. Le projet qui est présenté dans ce rapport a pour but de

contribuer aux actions pédagogiques menées dans l'école et de laisser quelques traces aux stagiaires qui vont collaborer aussi à l'intégration du français au plan d'études institutionnel.

Le professeur coopérateur est diplômé en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia et il travaille dans cet établissement depuis 2015. C'est un spécialiste en Éducation Bilingue et titulaire d'un master en Apprentissage et Enseignement des Deuxièmes Langues. Du côté de l'enseignement, sa langue de préférence est l'anglais qu'il enseigne à travers l'approche communicative, pour laquelle il essaie de se baser sur les contextes spécifiques des étudiants et d'adapter les matériels pour les rendre attirants et significatifs (entretien du 20 mai).

Problématique

Étant donné que le groupe cible de cette recherche est un groupe débutant en anglais d'une école publique et que le français n'a pas encore de statut reconnu dans l'école, le projet d'enseignement du français est né grâce à l'intérêt de guider les élèves à la connaissance de cette langue étrangère et de "contribuer au changement social de la Comuna I à travers le développement du Plurilinguisme" (Universidad de Antioquia, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo et POMA Colombia, 2018, p. 1).

Cet objectif plurilingue se reflète dans la motivation principale que les élèves ont exprimée pour apprendre le français : "communiquer avec des personnes d'autres pays" (questionnaire, 5 mai), d'ailleurs le rôle joué par la langue étrangère semble être significatif pour les apprenants qui ont dit aimer le cours d'anglais et trouver un refuge dans l'école. Lors des séquences pédagogiques, l'on s'est aperçu de leur préférence pour écouter des histoires et de la récurrence avec laquelle le professeur les leur racontait pour enseigner la langue. C'est ainsi que nous visions à profiter de la motivation montrée vers le cours d'anglais et les histoires pour mener tel intérêt vers leur premier cours de français.

Il faut dire que malgré la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère que les élèves montrent, *le traitement de l'Input* a lieu tout le temps en espagnol, et "les histoires semblent être des moyens très attirants pour les étudiants" (journal de bord, 2 mars) ce qui nous fait penser à la possibilité d'aborder la compréhension des histoires dans la langue cible sans affecter leur engagement aux cours de langues de manière négative.

Compte tenu des évidences ci-dessus, la réception de la langue cible et l'intérêt pour des histoires pourraient servir comme matériel pour l'intervention didactique d'après Addeo et Diana (2010). Dans notre projet, les données ont été collectées à travers des journaux de bords, des entretiens et des examens pour estimer le niveau de compréhension des élèves. Notre projet ne s'est pas centré sur la production, mais sur la compréhension, vu que le groupe visé était composé d'apprenants débutants et que selon le CECRL, la production de textes littéraires (tels que des histoires) est associée aux compétences communicatives développées aux niveaux intermédiaires et avancés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 49-59), notre projet repose sur des stratégies favorisant la compréhension des histoires qui sont "le moyen le plus efficace pour enrichir ou faire appel à la connaissance tacite d'un contexte de références, de situations et de personnalités" du lecteur (Marradi, 2005, cité par Addeo et Diana, 2010, p. 267).

Nous faisons référence au terme *histoire* comme des récits où il y a une séquence d'événements et qui "est sujet à des réceptions diverses et évolutives pour l'enfant" (Le Guirinec, 2003, p. 153). Nous mettons en place un ensemble de stratégies de compréhension des histoires contextualisées à la réalité des enfants. L'album trouve ici tout son intérêt puisqu'il peut être vecteur de multiples activités didactiques (Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014, p. 65).

L'album nous permet de mettre en place deux composantes de la compréhension : le langage graphique et la lecture de texte. Dans notre projet, nous cherchions à connaître l'efficacité

de la démarche de la méthode globale chez les apprenants, en profitant des caractéristiques des albums, et puis à estimer si les élèves peuvent comprendre de manière générale ou sélective.

Cadre théorique

Dans le but de fonder théoriquement ce projet de recherche, nous nous proposons de présenter et définir les concepts clés qui l'ont guidé et d'aider le lecteur à mieux comprendre la manière dont nous avons conçu sa mise en œuvre. Ainsi, nous allons établir des relations entre ces concepts *la compréhension globale, l'input en langue cible et l'album jeunesse*.

La compréhension globale

Le concept de compréhension a plusieurs définitions et typologies, d'après le CECRL nous identifions deux grandes catégories : compréhension orale et écrite qui sont des compétences transversales et composantes du processus d'acquisition de langue (Conseil de l'Europe, 2001, p. 106). Même si les activités de compréhension peuvent exiger une compréhension globale ou sélective, notre projet se concentre sur la compréhension globale telle qu'elle est expliquée par Abdelkader (2007) "la compréhension générale d'un texte n'est pas l'addition de la compréhension de chaque phrase, mais la capacité de liaison de l'ensemble" (p. 186). Cette idée nous fait penser aux stratégies de compréhension qui visent l'interprétation générale de ce que le texte veut exprimer dans l'histoire en termes de message, événements et personnages principaux, sans mettre l'accent sur des détails spécifiques du récit.

Selon Parpette (2008), la proximité terminologique entre compréhension orale et écrite aide à avoir une représentation homogène (p. 222) des fonctions cognitives et communicatives. Au-delà du niveau cognitif, Boudechiche et Hana (2015) soulignent une dimension culturelle qui est liée aux caractéristiques du lecteur en termes de son contexte, ses valeurs et sa vision du monde. La rencontre de ces deux dimensions "celle du lecteur et celle du soubassement culturel du texte à

lire” (p. 108) favorise ainsi le processus de compréhension. L'on constate que quand les auteurs font référence au contenu culturel du texte et sa relation avec la réalité du lecteur, ils reconnaissent les avantages et la richesse qu'il apporte à la compréhension (p. 108 - 109). De cette manière, dans notre projet, nous tirons profit du mélange entre le choix du texte qui est contextualisé et lié aux cultures cibles et les intérêts démontrés par les élèves.

En raison du type de publique, ses besoins et les dimensions de la compréhension globale, mentionnées ci-dessus, nous avons choisi l'approche globale de Sophie Moirand (1979) qui propose une technique pour aborder la lecture des textes écrits partant des connaissances préalables des lecteurs / auditeurs vers l'accès au sens du texte (p. 23). Ce sens est caractérisé, dans notre contexte, par le filtre d'une troisième langue qui bénéficie, entre autres, de la capacité que les élèves ont déjà de lire en espagnol, c'est-à-dire de déchiffrer des mots. Bref, la compréhension globale gagne pertinence dans le projet, “alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail” (p. 24) et que les compétences de compréhension font partie de la base du processus d'acquisition d'une langue.

L'input en langue cible

Quant à la définition générale d'input, Cuq (2003) explique qu'il s'agit d'un ensemble des connaissances transmises à l'apprenant dans un environnement ou l'exposition aux données du langage qui font partie des outils favorisant l'acquisition d'une langue. Ensuite, en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde, Griggs (2010, p. 3) affirme que “le repérage de données linguistiques”, c'est-à-dire l'input, profite de différents facteurs : l'occurrence d'exposition à la langue, la disposition à apprendre dans un contexte significatif et la manière dont l'enseignant “canalise l'attention de l'élève” pour amener ces contenus au niveau de sa conscience.

Dans le but de mettre en place des stratégies de compréhension, nous allons aborder l'input tel que décrit par Van Patten (1996, cité par Griggs, 2010) qui intègre les deux définitions précédentes en ajoutant que la compréhension de l'apprenant peut être abordée de sorte qu'il puisse extraire des informations sémantiques (repérage du message et du sens) qui se servent des "indices linguistiques, paralinguistique et contextuels" (p. 3). C'est pourquoi nous identifions deux indices qui, à notre avis, facilitent la compréhension des albums : la transparence entre la langue cible et l'image (Écalle, 2012, p. 113 -114).

Finalement, nous reconnaissons, en faisant appel à Rast (2006, p.3), que la transparence entre l'espagnol et le français peut favoriser la compréhension globale des histoires qui "dépend - en parlant de la compréhension- des caractéristiques des langues en question (la L1, les L2 et la L3) et que l'apprenant va porter son attention sur les mots de l'input qui ont un appariement forme-sens".

En guise de conclusion, l'input ou contact avec la langue cible s'appuie, en outre, sur des éléments linguistiques et extra linguistiques permettant, d'après l'approche globale (Moirand, 1979, p. 24), de mobiliser les connaissances syntactico-sémantiques des langues maternelles et étrangères, de repérer des mots-clés et des relations anaphoriques et de faire des hypothèses à partir des images ou le texte écrit.

L'album jeunesse

Étant donné que le public visé par cette étude était composé d'apprenants débutants, le type de texte choisi était un instrument notamment utilisé dès l'école maternelle : l'album. Celui-ci appartient à la littérature jeunesse qui se caractérise par son "style simplifié" (Quin, 2019, p. 135) et qui permet de traiter des thématiques diverses. Quin (2019) précise que le fait de raconter des histoires en utilisant des phrases courtes et des mots simples, apporte à la compréhension /

construction du sens (p. 136). Vu que l'album est un outil d'apprentissage "médiatisé par la langue étrangère elle-même, par une langue maternelle commune, et par d'autres formes sémiotiques [...] destinées à renforcer [...] les données linguistiques" (Griggs, 2010, p. 8), notre projet fait appel à ce type de texte pour aborder les histoires.

Tenant compte du scénario décrit ci-dessus, nous partageons l'avis de Paquin (1984), pour qui l'album est un instrument privilégié d'apprentissage dans lequel les images et les récits permettent de raconter des histoires compréhensibles. Grâce aux composants de l'album, c'est-à-dire l'image et le récit, l'apprenant peut réfléchir aux "valeurs des personnages et lecteurs" dont Addeo et Diana (2010, p. 268) parlent, telles valeurs permettent de construire l'identité en tant que lecteur et de raconter des histoires (Paquin, 1984).

Pour conclure, nous faisons confiance à la perspective de Donoso (2011) pour qui "l'album facilite la comparaison des langues y compris le langage des images, favorise le plurilinguisme et l'ouverture vers d'autres langues et culture auprès de différents contextes scolaires" (p. 37). En effet, la recherche des albums est un point essentiel dans le processus de repérage des intérêts des élèves, pour que l'activité puisse avoir une connexion entre les connaissances préalables et les thématiques ou contenu culturel présenté.

Question de recherche

Compte tenu des analyses préalables, nous nous demandons dans quelle mesure la mise en œuvre des albums jeunesse peut favoriser la compréhension de la langue française chez des apprenants débutants d'une école publique à Medellín.

Objectifs

Objectif général

Mettre en œuvre des stratégies de compréhension des histoires créées dans la langue cible auprès d'un groupe débutant de FLE dans une école publique à Medellin.

Objectifs spécifiques

1. Construire et intégrer des leçons de sensibilisation à la langue française parallèlement aux activités de compréhension des histoires
2. Réfléchir sur l'impact des albums choisis, basé sur des intérêts et thématiques familiers chez les jeunes adolescents.

Plan d'action

Ce plan décrit les actions conçues à la fin de notre premier semestre de stage pour la mise en œuvre de ce projet de recherche. Ces actions ont eu lieu tout au long du semestre 2021-2 et ont été organisées par des interventions de compréhension, la collecte des données et des actions continues.

En premier lieu, nous nous sommes concentrés sur la compréhension des histoires, pour ce faire nous avons créé un nuage des mots pour connaître les intérêts des élèves et trouver les albums les plus convenables quant aux thématiques. Puis les interventions de compréhension ont été divisées en trois étapes de lecture (l'avant, le pendant et le d'après). Nous avons suivi les trois étapes avec chaque album.

Chaque étape de lecture a eu une séance de préparation lexicale pour sensibiliser à la langue cible. Ensuite, la lecture a été divisée comme suit : d'abord, l'avant lecture qui correspond à l'organisation des événements de l'album par des images isolées ; après, pendant la lecture qui s'agit de l'intégration du son (histoire racontée) et des extraits (écrits), puis la lecture du texte

complet en mêlant les images, le récit et le son ; et finalement, nous avons estimé le niveau de compréhension des élèves comme décrit ci-dessous.

En deuxième lieu, nous avons évalué la compréhension des histoires à travers des examens écrits et des entretiens qui correspondent aux instruments de collecte de données de notre étude, en plus de la théorie guidant la démarche suivie. En ce qui concerne les examens, ils ont eu des questions détaillées et ouvertes pour connaître le niveau de compréhension acquis lors des séances : s'il s'agit d'une compréhension globale ou sélective (Abdelkader, 2007).

De sa part, l'analyse des données a eu lieu tout au long des interventions de trois albums : *Le Petit Gorille* par Brun-Cosme et Balandras (2016), *Lottie et Walter* par Anna Walker (2020) et *Je mangerais bien un enfant* par Donnio et Monfreid (2008), encadrés dans l'étude de cette recherche. Ainsi, nous faisons l'évaluation formative du cours tel qu'il a été demandé par l'école pour la fin de l'année.

Déroulement des actions

Le plan d'action décrit dans la section précédente a souffert des modifications par rapport aux dates prévues, car l'école avait des activités imprévues chaque semaine. Premièrement, pendant les premières deux semaines, nous avons enquêté sur les intérêts des apprenants à partir de deux activités qui visaient à connaître leurs motivations et curiosités académiques ou personnelles : d'un côté la création d'une liste où les élèves ont écrit des mots clés en espagnol de ce qui les attire, de l'autre côté après l'identification des thématiques les plus récurrentes, nous avons traduit ces mots en français et nous les avons inscrits dans un nuage de mots.

Deuxièmement, pendant la troisième semaine, nous avons commencé la lecture du premier album : *Le Petit Gorille* par Brun-Cosme et Balandras (2016). Les étapes de lecture ont eu des séances de sensibilisation au contenu lexical trouvé dans chaque livre, avant la présentation de

l'album. Nous avons commencé par le visionnage des images du grand livre en réfléchissant aux mots que nous considérons nécessaires pour arriver à comprendre l'histoire et nous les avons traduits. Puis nous avons fait des hypothèses par rapport à ce qui se passait dans le récit à partir des images isolées et désorganisées, ainsi on a essayé de trouver un ordre logique et cohérent.

Additionnellement, nous nous sommes concentrés sur les mots qui pouvaient avoir une signification similaire ou égale en espagnol pour donner lieu à la lecture à voix haute du texte. À ce point, les élèves ont eu l'opportunité d'être exposés aux signes visuels, sonores et graphiques pour faire des liaisons entre leurs connaissances préalables et le texte lui-même. En écoutant l'histoire, nous leur avons montré l'ordre correct des séquences. Pendant la lecture, nous avons fait appel aux éléments extralinguistiques tels que : l'intonation, les gestes, les pauses, entre autres, pour préciser la signification de chaque moment de l'histoire. Tel que décrit dans la partie précédente, nous avons suivi la même démarche avec les autres grands livres : *Lottie et Walter* par Anna Walker (2020) et *Je mangerais bien un enfant* par Donnio et Monfreid (2008).

Troisièmement, à la fin de la lecture de chaque album, l'étape d'évaluation a été divisée en deux parties : l'examen écrit et les entretiens. Ces deux outils seront abordés en profondeur dans les sections suivantes et vont nous apporter des indices en ce qui concerne le niveau de compréhension acquis par les apprenants lors du travail fait sur ces trois albums. Dans le tableau 1, nous présentons les étapes et les instruments de collecte de données, ainsi que leur interprétation et justification théorique qui s'appuient sur la démarche proposée par Sophie Moirand (1979). Pour plus de détails, voir l'annexe.

Analyse des données

À continuation nous présentons le processus d'analyse des données collectés qui correspond au type de recherche développé : recherche-action. Ce type de recherche vise à ce que l'interprétation

de données soit continue et privilégie des changements par rapport aux actions menées lors de l'étude et l'autoréflexion du professeur / chercheur (Burns, 2015 p. 188). Pour ce faire, nous avons suivi les étapes d'une analyse constructive présentée par Altrichter (1993, p. 120) qui fait appel à la manière d'aborder l'interprétation des données qui sont d'abord étudiées, puis sélectionnées en raison de la récurrence dans les instruments, et enfin systématisées sur un diagramme pour faire le codage et l'interprétation qui amène aux conclusions.

Les instruments choisis pour cette étude étaient les journaux de bords qui accompagnaient les observations des premières séances et les cours des interventions, cinq entretiens au total auprès des élèves et trois examens qui étaient utilisés pour estimer le niveau d'impact des actions réalisées lors des séances. L'on constate que les examens et les entretiens sont deux instruments convenables pour notre étude, puisqu'ils ont le potentiel d'offrir des données profitables en complétant la théorie qui appuie l'approche mise en place et les observations faites dans un premier instant.

D'abord, d'après Creswell (2011), 'un examen' est un instrument de collecte des données qui aide à mesurer la réussite, à évaluer l'aptitude individuelle, à observer des comportements, etc. (p. 151). Puis, les entretiens visaient à évaluer les stratégies favorisant la compréhension des trois albums et à amener à de possibles "changements de comportement", tels que compris par Altrichter (1993). Néanmoins, dans notre projet nous n'avons pas obtenu des changements ou améliorations par rapport aux comportements des élèves, sinon sur leurs perspectives et impressions (p. 156) vers la langue et les activités pédagogiques présentées. Conséquemment, dans notre étude de recherche-action, nous nous concentrons plutôt sur des changements des attitudes et visions émergentes lors de la démarche, ainsi les interprétations vont rapporter des descriptions diverses quant au projet de sensibilisation au français.

Résultats et interprétations

Les catégories présentées ici ont émergé du processus de triangulation des données obtenues. Elles comprennent les points essentiels de notre question de recherche : la compréhension globale et sélective et l'album comme un outil favorisant la compréhension.

La compréhension globale et sélective

Nous avons divisé cette catégorie en deux parties pour évaluer l'accomplissement du but de notre recherche : la compréhension globale ou générale et la compréhension sélective ou détaillée. L'on a constaté que les élèves ont réussi à comprendre les albums proposés à ces deux niveaux, ils ont pu identifier la problématique de l'histoire, les caractéristiques des personnages, les types de relations entre eux, leurs préférences et leurs actions.

En ce qui concerne la compréhension globale, la plupart des élèves ont fait des interprétations de deux types : en reformulant l'idée ou la problématique principale et en donnant la morale ou le message que les histoires leur ont appris. À propos de l'album *Le Petit Gorille* (Brun-Cosme et Balandras, 2016), l'un des élèves a dit :

Lo que entendí es que el mono no era aceptado [sic] por su especie por su color distinto y el [sic] quería [sic] jugar con su especie pero ellos lo trataban mal en el otro el niño no tenía amigos era excluido [sic] y lo trataban muy mal y asta [sic] que un día [sic] se encontraron los dos y como estaban el [sic] igualdad de condiciones [sic] se hicieron [sic] amigos (Examen, 19 octobre).

Nous constatons donc que l'élève reformule, dans ses propres mots, l'idée principale de l'histoire où les protagonistes sont discriminés par leurs amis à cause de leurs traits qui sont différents de ceux de la plupart des personnages dans l'histoire. Eu égard à ce que Nabila Tatah (2011) propose, pour que la compréhension globale soit complète, il faut prendre en considération

le repère des indices formels (données iconographiques), thématiques (organisation de l'histoire) et énonciatifs (contenu du texte) (p. 125).

Par rapport aux indices formels, l'élève a pu lire le titre du texte, observer les images et associer ce qu'il voyait au lexique appris pendant l'étape de l'avant lecture. Puis, afin de trouver l'ordre des événements, l'élève (lecteur) a dû faire des hypothèses et des transferts des compétences linguistiques qu'il a dans sa langue maternelle (Razet, 2012, p. 61) et celles qui sont à peine développées dans la langue cible. L'image 1 montre les photographies de l'album mentionné ci-dessus et qui illustrent ce processus d'organisation que les élèves ont essayé de donner à l'histoire.



Image 1. Organisation des images. Album : Le petit gorille

Nous avons demandé à une autre élève, dans l'entretien semi-directif (19 octobre), ce qu'elle avait compris du même album, elle a répondu en parlant de la discrimination et le harcèlement que :

Si yo soy diferente a los demás, yo no tengo porqué ponerme triste, porque alguien va a estar siempre acompañando. Digamos que el niño se encontró al monito y los dos eran casi iguales a los dos los discriminaban, y a ellos nos les importó la discriminación de los otros. Ellos se juntaron y fueron mejores amigos (Andrea).

L'élève se sent ici, impliquée dans l'histoire, ce qui nous fait penser à l'indice énonciatif en laissant connaître la capacité de l'élève d'indiquer l'émetteur de l'histoire (un auteur implicite) et une réceptrice (cet élève qui prend ce rôle dans le processus de lecteur). De cette manière, nous pouvons remarquer le deuxième type d'interprétation donnée par les élèves qui ont pris une morale ou un apprentissage de l'histoire.

À la suite de la lecture des trois albums, les élèves ont exprimé leurs émotions et leurs impressions vers les messages que ceux-ci transmettaient. D'un côté, les albums font référence aux sports et aux habitudes alimentaires sains parce que dans l'activité de collecte des intérêts tous les élèves ont manifesté y avoir intérêt. D'un autre côté, un peu plus formatif, les albums explorent des sujets tels que la discrimination, le harcèlement, la violence, les peurs, la tristesse, la joie, la gestion des émotions et les relations avec les parents et les amis. Conséquemment, quand nous avons demandé aux élèves ce qu'ils ont compris des albums, ils ont évoqué un apprentissage de la vie. Après avoir fait la conversion du nombre par réponse au pourcentage, nous constatons que 62 % des élèves ont fait un résumé court de l'histoire dans leurs propres mots sur la thématique, la problématique ou l'idée générale, 16 % des élèves ont pris une morale et 22 % ont fait référence à ces deux éléments. Les résultats sont présentés dans l'image 2.

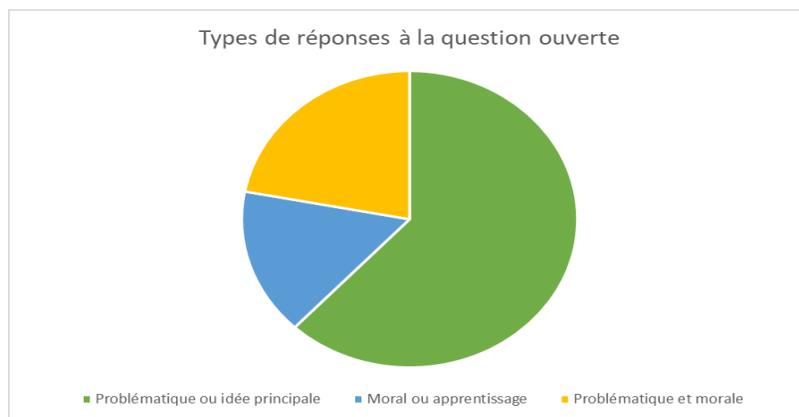


Image 2. Types de réponses à la question ouverte

Quant à la compréhension détaillée, nous avons posé des questions à choix multiple dans les examens. Les items faisaient référence au contenu spécifique du texte en demandant des informations comme les couleurs de personnages, leurs traits physiques, leurs personnalités, leurs actions, leurs sentiments, leurs relations et leurs goûts. L'image 3 présente les pourcentages des réponses obtenues dans les trois examens, ces pourcentages sont presque égaux, même si les questions étaient différentes. Par rapport aux examens des deux premiers albums : *Le petit gorille* et *Lottie et Walter*, nous avons 85 % des réponses correctes et 15 % des réponses incorrectes. De plus, 84 % des réponses correctes et 16 % des incorrectes ont été rapportées dans l'album : *Je mangerais bien un enfant*. Même si le centre d'intérêt de cette recherche n'est pas la compréhension détaillée, nous nous apercevons de la capacité des élèves à remarquer des informations spécifiques du texte, spécialement quand ils ont le sens de l'histoire. Les résultats sont présentés dans l'image 3.

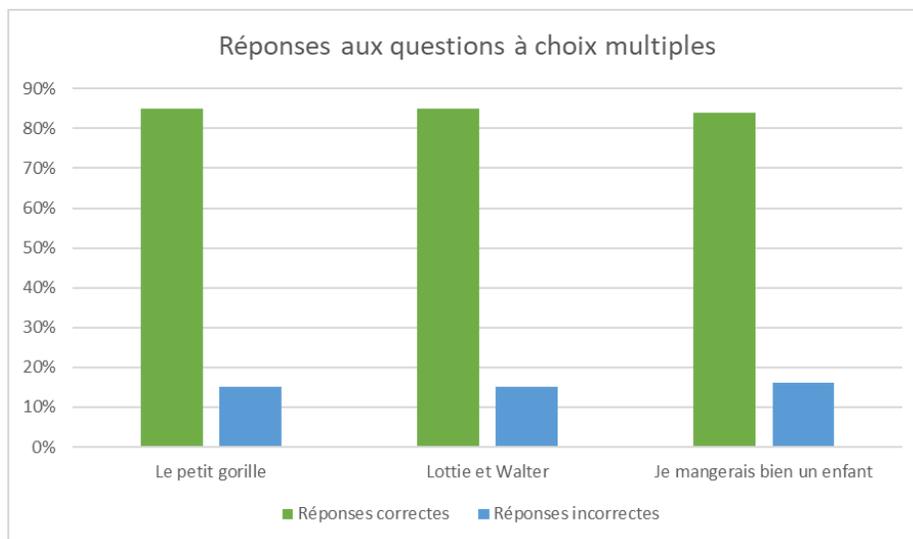


Image 3. Réponses aux questions détaillées.

Les questions auxquelles tous les apprenants ont bien répondu renvoient à : la couleur de la peau du protagoniste, le jeu préféré des personnages, ce que le protagoniste veut manger le plus et

la raison pour ce faire. En revanche, les questions qui ont posé plus de difficultés sont celles liées à l'identification des émotions, parce qu'elles pourraient prêter à confusion, selon l'analyse présentée ci-dessous.

Ainsi dans le premier examen (19 octobre), cinq sur douze élèves ont répondu de manière correcte en disant que l'émotion caractéristique du protagoniste est la sérénité, en revanche sept sur douze apprenants ont dit que c'était la tristesse. Une possible raison pour choisir la tristesse, plutôt que la sérénité, c'est parce qu'à un point dans l'histoire le personnage se sent triste. Puis, le troisième examen contenait aussi une question par rapport aux émotions. Nous avons demandé aux élèves quel était l'état d'esprit des parents du protagoniste quand il ne mangeait pas. Cinq apprenants sur onze ont bien répondu en choisissant l'image sur la tristesse, tandis que six sur onze élèves se sont trompés en enserrant l'image qui représentait la colère. L'image 4 montre les difficultés pour remarquer le sentiment correct. Même si cet élève a enserré l'émotion incorrecte au début, il a choisi la bonne réponse à la fin.

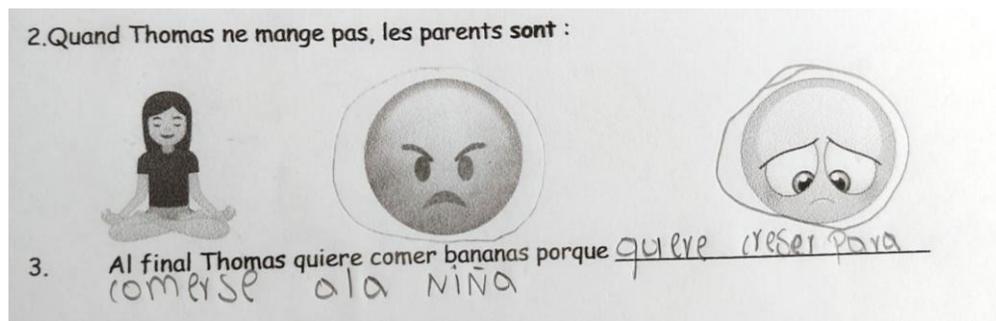


Image 4. Examen. Je mangerais bien un enfant.

Les deux derniers exemples peuvent renforcer l'idée sur la difficulté à comprendre la consigne ou à faire des inférences auxquelles les apprenants ont dû faire face. Du point de vue d'Addeo et Diana (2010), ces contraintes pourraient être des résultants normaux qui émergent des processus de créativité et d'invention des apprenants débutants qui ne doivent pas être traités de

manière inflexible, puisque le but d'utiliser des albums, c'est de faire que : "les actions et les réactions des personnages de ces histoires soient aussi plausibles que possible aux yeux des personnes interrogées" (p. 264).

L'album comme un outil favorisant la compréhension

Les albums ont dû souffrir des modifications et changements du lexique en raison du niveau des élèves (journal de bord, 24 septembre). Selon la recommandation de Fourtanier (2012), la réduction du texte facilite l'abord de l'œuvre, la découverte, l'appréciation et la réalisation de la lecture complète (p. 26). Nous avons donc réduit les phrases plus complexes aux phrases simples contenant le vocabulaire appris lors de séances : les sentiments, les couleurs, les sports, etc. Cette simplification, appuyée sur les séances de préparation, les caractéristiques de l'album en termes des images et des textes courts, et la relative similitude entre le français et l'espagnol, ont aidé à ce que la compréhension globale soit possible.

Malgré les avantages que les albums semblent offrir aux élèves, nous avons remarqué qu'il y avait des apprenants qui ont affirmé ne pas avoir compris l'album à cause du fait de ne pas connaître la langue française pour arriver à comprendre le texte dans la langue cible. À la fin du troisième examen, l'un des élèves interviewés a assuré :

Ay no, yo no entendí nada [pause] Yo no entiendo. Por ejemplo, en la historia del cocodrilo habíamos dicho que a él le gustaba comer bananos y de un día a otro [pause] ya no le gustaba. Entonces los papás les llevaban bananas, torta, salchicha. Y luego el cocodrilo se fue por allá y vio a una niña y le iba como a tirar. Y ella lo lanzó al agua. Y salió del agua a contarle al papá que ahora sí quería comer, para volverse grande y podérsela comer a ella. (Entretien, 12 novembre).

Bien que cette participante ait dit qu'elle n'avait rien compris, et après avoir posé des questions directives par rapport au dernier album lu, *Je mangerais bien un enfant*, l'on a constaté qu'elle pouvait raconter l'histoire avec ses propres mots et qu'elle ne faisait pas confiance à ses capacités. Nous considérons pertinente la citation de Paquin (1984), quand il renforce le rôle que jouent les questions directives comme "des procédés associatifs qui obligent les enfants à prendre le temps de rechercher les indices nécessaires à l'identification des sens" (p. 242). L'élève a dû évoquer quelques mots clés pour enchaîner son résumé et pouvoir rapporter ses apprentissages à l'aide des questions directives.

Nous avons analysé un cas similaire dans l'entretien d'une autre élève qui affirme ne pas avoir compris, car elle ne connaissait pas le français. Néanmoins, elle a répondu correctement à toutes les questions à choix multiple et a laissé un commentaire complémentaire qui permet d'entrevoir qu'elle distingue la problématique du récit et la manière dont elle se résout. L'image 5 de la question ouverte de l'examen est présentée ci-dessous.

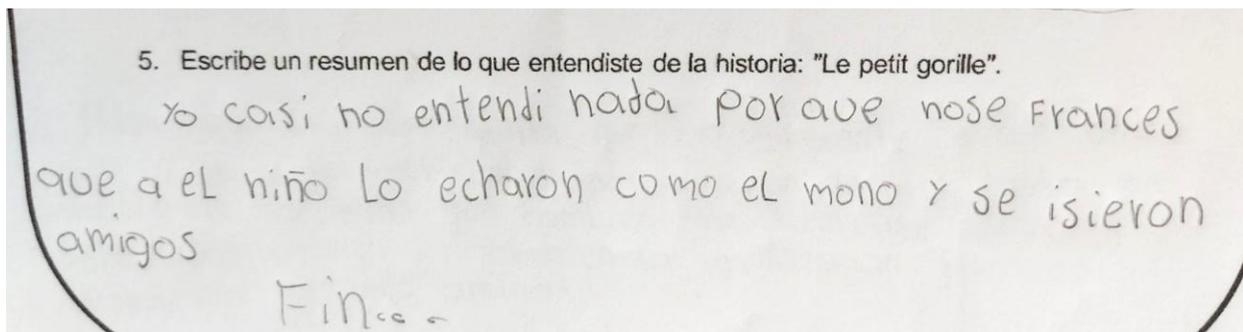


Image 5. Examen. *Le petit gorille*

À part le fait d'avoir diminué la longueur du texte, l'on peut dire que les images et la manière d'aborder les albums ont eu un impact favorable quant aux apprentissages que les élèves affirment avoir acquis.

Lors des cinq entretiens directifs au total, tous les interviewés ont dit qu'ils ont pu apprendre des salutations, des couleurs, des émotions, les nombres, des expressions basiques et à lire des albums grâce à cette intervention (entretiens, 19 octobre, 12 novembre), ce qui indique que l'objectif de notre recherche a été accompli.

Concernant le traitement des images, nous avons remarqué que les étudiants sont très attentifs grâce, entre autres, aux images, "leurs yeux sont fixés sur elles. L'activité a donné la possibilité d'activer leur créativité et intérêt" (journal de bord, 24 septembre). Puis, nous avons tiré profit des hypothèses que les apprenants émettaient lors de la lecture. "On fait appel aux gestes, au ton de la voix et aux expressions d'affirmation telles que : "exactement", "c'est ça" (...) pour confirmer les hypothèses qu'ils faisaient" (journal de bord, 19 octobre).

Conclusions

La mise en place d'une démarche de lecture basée sur l'approche globale est un moyen qui promet plusieurs avantages pour le développement des compétences perceptives dans une langue étrangère chez des apprenants de niveau débutant. Concernant les objectifs de notre projet d'enseignement du FLE, cette approche requiert, en même temps, une analyse des conditions linguistiques, socioculturelles et des types des histoires à aborder, pour intégrer ce que les textes proposent aux caractéristiques du lecteur (Moirand, 1979, p. 74).

Voici la manière dont nous avons mis en place le conseil de Moirand. Nous avons constaté l'attachement des apprenants de l'école Antonio Derka Santo Domingo à la langue française, aux histoires et aux thématiques comme les sports, les animaux et la nourriture. Cependant, la discipline et la formation humaine font partie des défis identifiés pour mener à terme les interventions qui demandent de l'attention de la part des apprenants. D'après Addeo et Diana (2012), la narration des histoires a été toujours employée pour transmettre des valeurs et enseigner des normes, ainsi la

narration des histoires met en relief les valeurs du texte et ceux du contexte socio-culturel du lecteur (p. 267). Nous n'avons pas seulement remarqué le besoin d'apprendre "le respect envers autrui, la gestion des émotions, la prise de parole, le travail en équipe et la collaboration" (Journal de bord, 29 octobre) aux jeunes apprenants, mais aussi les morales ou apprentissages auxquelles les élèves se sentent identifiés dans les albums.

Au début, le groupe cible était composé de 19 élèves, mais à cause du manque d'assiduité à l'école et de la discipline, quatre élèves du groupe ont été renvoyés du projet. Grâce à la participation active et constante de 15 apprenants, nous avons pu estimer le niveau de compréhension par rapport à l'outil de l'album dans le cours de FLE dans l'Institution Éducative. Pour de futures interventions, c'est toujours profitable de prendre comme point de départ les intérêts et les besoins des élèves.

Finalement, les entretiens nous ont aidé à confirmer que les apprenants ont eu un contact positif avec la langue cible. Un des élèves a dit : "au début de la présentation du projet dans l'école, le français nous semblait plus difficile et complexe et à partir des séances, je me suis rendu compte du fait de pouvoir comprendre la langue et comme j'ai pu vous comprendre, je pourrais comprendre des natifs" (entretien, 12 novembre). Le projet n'aurait pas eu de succès sans la démarche de l'approche globale et le fait d'avoir un outil en papier (l'une des multiples possibilités pédagogiques que les albums offrent), spécialement, où l'on manque des projecteurs ou des dispositifs technologiques pour aborder la perception des matériels dans la langue cible.

Réflexion

L'expérience du stage a été une grande opportunité d'épanouissement personnel et professionnel. Le fait d'avoir mené à terme ce projet dans une école publique me fait penser aux défis auxquels ses professeurs font face chaque jour. Etant donné que j'ai de l'expérience en travaillant dans les

deux secteurs : le public et le privé, je peux me rendre compte de l'inégalité et la différence des conditions si remarquables entre les élèves de ces contextes. Medellin est juste une ville, mais une ville à multiples visages ; il y a des parties vraiment riches et des parties tellement démunies.

Quant aux enfants de ces deux scénarios, je peux remarquer toujours l'envie d'apprendre, de rire, de s'amuser, de découvrir. Cependant, la seule différence se trouve dans leurs perspectives de vie : il y a des enfants qui rêvent de devenir les acteurs de leurs projets personnels, tandis qu'il y en a d'autres qui se conforment avec un rôle secondaire. À l'école publique, j'ai pu prendre conscience des besoins qui vont au-delà de l'aspect linguistique ; l'on doit apprendre à écouter, à prendre la parole, à respecter l'opinion des autres et à rêver, pour ne pas raconter une histoire d'autrui, mais la sienne.

Références

- Addeo F. et Diana P. (2010). *La méthode des « Histoires » : une approche mixte de la collecte et de l'analyse de données sur les valeurs*. Cahiers de praxématique 54-55. p. 263 -282.
- Altrichter, H. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to action research across the professions*. New York: Routledge. p. 156-157.
- Boudechiche, N. et Hanna, A. (2015). *Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Étrangère*. Synergies Chili n° 11 p. 105 - 116.
- Brun-Cosme, N. et Balandras, E. (2016). *Le petit gorille*. Éditions Point de suspension. 50 pages.
- Récupéré de la bibliothèque numérique :
<https://www.culturetheque.com/COL/doc/storyplayr/57d2a72b6a04058cbb8e9a7c880009e0/petit-gorille?lg=en-us#tab4>
- Burns, A. (2015). *Action research. Research Methods in Applied Linguistics*. Research gates.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Creswell, John W. (2011). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuq, J.-P., et l'Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Donnio, S. et Monfreid, D. (2008). *Je mangerais bien un enfant*. L'école des loisirs. 20 pages.
- Donoso, L. (2011). *L'album plurilingue en contexte scolaire. Deux niveaux d'analyse de "la Petite Fille qui cherchait son sourire" de Milagros Ortiz-B*. Matices en Lenguas Extranjeras, número 10. ISSN 2011-1177. (p. 28-41).

Écalte, J. (2010). *L'évaluation de la lecture et des compétences associées. (Assessment of reading and related skills)*. Revue française de linguistique appliquée. Lyon 2.(Vol. XV-1, p. 105-120).

Fourtanier, M. (2012). *L'apprentissage du FLE par un support multimodal : l'album comme « texte de lecteur »*. Synergie Brésil n° 10, p. 23-34.

Griggs, P. (2010). *La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère*. Langage, Interaction et Acquisition / Language, Interaction and Acquisition, John Benjamins Publishing Company (p.237-297).

Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo (2017). *Proyecto Educativo Institucional* (versión 2017-2018). Medellín, Antioquia.

Le Guirinec, P. (2013). *Un contrat-lecture en maternelle au service d'une littératie émergente : quelles médiations de l'album pour quelles lectures partagées ?* Revue de sciences de l'éducation. Volume 39, numéro 1.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, 176 p. 23-91.

Paquin, T. (1984). *Les structures sémiotiques des images de l'album pour enfants*. Revue des sciences de l'éducation, 10(2), 233–245.

Parpette, C. *De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger*. Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 04 novembre 2019.

Quin, L. 2019. *La littérature au début de l'enseignement/ apprentissage du français : tabou ou atout?* Synergies Chine. n° 14 p. 129-143.

- Rast, R. (200). *Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ?* Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne].
- Razet, C. (2012). *De la lecture d'une histoire à la lecture d'une écriture*. Synergies Brésil n°10 2012. pp.59- 74.
- Tatah, N. (2011). *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*. Synergie Algérie n° 12 (p. 123-130)
- Turgeon, É. et Noël-Gaudreault, M. (2014). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse*. Revue des sciences de l'éducation, 40(1), 61–81.
- Universidad de Antioquia, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo et POMA Colombia. (2018). Acta de Compromiso para Prácticas Académicas.
- Walker, A. (2020). *Lottie et Walker*. École de loisirs.

Annexe

ACTIVITÉS	DESCRIPTION	OBJECTIFS	DÉMARCHE		
			Partie 1	Partie 2	Partie 3
1. Collecte des intérêts	Repérage et exploration de centres d'intérêt.	-Connaître les intérêts des élèves quant aux points en commun et goûts.	La boîte d'intérêts. On dépose une liste de thématique faite par chaque élèves	On identifie les thématiques les plus mentionnées et on les traduit au français.	On fait un nuage des mots et on l'écrit dans le cahier pour élargir plus le vocabulaire
2. Avant-lecture Organisation des images	On pense à une possible structure de l'histoire	- Faire appel aux connaissances préalables des élèves et les préparer à mieux comprendre le récit	On montre des images isolées aux élèves et réfléchit au contenu de chacune.	On fait des hypothèses sur le possible ordre des événements	On unifie les versions des histoires dans une seule.
3. Pendant-lecture	On ajoute un nouvel élément : le récit parlé	-Faire appel aux compétences phonétiques et les renforcer	D'abord on écoute le récit	On fait des hypothèses	On réorganise l'histoire si nécessaire
Intégration de sons et le texte	On ajoute un nouvel élément : le récit écrit	-Faire appel aux compétences syllabiques et s'entraîner	On montre le texte isolé et on enserme les mots inconnus pour trouver des mots similaires	On écoute l'histoire et essaie de l'organiser	On vérifie l'ordre correct du récit
Intégration : sons, texte et images	On met ensemble le texte	-Présenter le texte complet aux élèves et confirmer les hypothèses faites par eux.	On écoute la lecture faite par le professeur.	On pose des questions sur l'histoire.	On familiarise les élèves aux questions de l'examen.
4. Après lecture Évaluation	Évaluer la compréhension des histoires et les réactions des élèves vers l'album.		Débat sur ce que les élèves trouvent comme la morale.	On fait un examen écrit pour vérifier leur compréhension.	On fait l'entretien à deux ou trois élèves qui ont assisté, se sont montrés attentifs et ont remis le consentement signé.

Démarche de l'approche globale dans l'étude.