



Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues Etrangères

Filière de Français

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master  
Académique

Option: Didactique des langues-cultures

Thème :

**L'apport de l'album de jeunesse dans le développement  
des compétences de lecture/écriture et la compétence  
culturelle.**

*Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne.*

Sous la direction de:

**Pr. MEKHNACHE Mohammed**

Rédigé par:

**HACHANI Khaoula**

**Membres du jury :**

**Président :** Dr. DJOUDI Mohamed      **MAA** Université de Biskra

**Rapporteur :** Pr. MEKHNACHE Mohammed      **PR** Université de Biskra

**Examineur :** M. CHELOUAI Samir      **MAA** Université de Biskra

**Année universitaire : 2019 - 2020**

## *Remerciements*

*Je tiens à adresser mes vifs remerciements à mon directeur de recherche Pr Meĳnache Mohammed pour ses précieux conseils, son aide, son encouragement et également pour son soutien et ses orientations.*

*Mes remerciements vont aussi aux membres de jury qui ont pris la peine de lire et d'examiner notre travail.*

*Je tiens à remercier également tous les enseignants du département de français qui ont contribué par leur enseignement à notre formation durant ces cinq années universitaires.*

*Nous remercions enfin tous ceux qui ont contribué de près et de loin à la réalisation de ce mémoire.*

## *Dédicaces*

*Je dédie cet humble travail*

*A ma chère grand-mère Fatima,*

*A ma mère, la source de tendresse qui m'a soutenue tout au long de ma vie,*

*A la personne la plus chère au monde : Mon père,*

*A ma tendre et adorable sœur : Sara et son mari FathEddine,*

*A mes chers frères : Sohaib, Nassim et Akram,*

*A mon cher oncle Toufik, son épouse Maria et surtout leurs petites Marame et Meriem,*

*A ma chère tante Yamina,*

*A mes chères cousines : Sirine, Kamilia, Ahlem, Fatima, Lina, Amani, Sihem, Assma, Assia et Wassila,*

*A mes sœurs de cœur : Khaoula, Bouthaina, Hadjer, Sirine et Djoumana,*

*A toute ma grande famille et à toutes les personnes qui m'ont aidé pour l'achèvement de ce travail,*

*A ceux qui m'aiment et ceux que j'aime.*

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

### Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : Hachani Khaoula .....présentant un mémoire de master

Option : Pédagogie des langues, cultures

Intitulé : L'apport de l'album de jeunesse dans le développement des compétences de lecture, l'écriture et la compétence culturelle des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

HACHANI<sup>o</sup> KHAOUA

## Résumé:

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE. Il traite « L'apport de l'album de jeunesse dans le développement des compétences de lecture/écriture et la compétence culturelle. ». Notre objectif est de vérifier si ce genre de support peut améliorer la compétence de lecture, d'écriture et la compétence culturelle des apprenants plus particulièrement ceux de la deuxième année moyenne. Pour ce faire, nous aurions mené une expérimentation sur le terrain afin d'obtenir des résultats qui nous permettent de confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ mais la pandémie du Covid-19 nous a empêché d'atteindre notre objectif.

**Les mots clés:** l'album de jeunesse, des compétences de lecture/écriture, la compétence culturelle.

## Abstract:

Our research work is part of the didactics of FLE. It deals with "The contribution of the youth album in the development of reading and writing skills and cultural competence". Our objective is to verify whether this type of support can improve the reading, writing and cultural competence of learners, especially those in the second year of middle school. To do so, we would have conducted a field experiment to obtain results that would allow us to confirm or invalidate our initial hypothesis, but the Covid-19 pandemic prevented us from achieving the objective.

**Key words:** youth album, the reading and writing skills, cultural competence.

## ملخص:

عملنا البحثي يندرج في سياق تعليم اللغة الفرنسية الأجنبية و هو يتناول " مساهمة البوم الشباب في تنمية كفاءات القراءة و الكتابة و الكفاءة الثقافية. هدفنا هو التحقق من أن هذا النوع من السندات يمكن أن يحسن كفاءة القراءة و الكتابة و الكفاءة الثقافية للمتعلمين خاصة متعلمي السنة الثانية متوسط. للقيام بذلك كنا سنجري تجربة ميدانية من أجل التحصل على النتائج التي تسمح لنا بتأكيد أو إبطال فرضيتنا الأولية لكن وباء كوفيد-19 منعنا من تحقيق هدفنا.

**الكلمات المفتاحية:** البوم الشباب , كفاءة القراءة و الكتابة , الكفاءة الثقافية.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b><u>Chapitre01: La lecture et l'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE</u></b> .....	4
Introduction.....	5
I. La lecture.....	6
A- Définition de la lecture.....	6
B-Types de lecture.....	7
<i>1-Lecture écrémage</i> .....	7
<i>2-Lecture balayage</i> .....	7
<i>3-Lecture critique</i> .....	8
<i>4-Lecture intensive ou studieuse</i> .....	8
C-Les stratégies de lecture.....	8
<i>1-Le modèle du bas vers le haut</i> .....	8
<i>2-Le modèle de haut vers le bas</i> .....	9
<i>3-Le modèle interactif</i> .....	9
D-Les étapes de lecture.....	9
<i>1-La pré lecture</i> .....	9
<i>2-L'observation du texte</i> .....	10
<i>3-La lecture silencieuse</i> .....	10
<i>4-Après la lecture</i> .....	10
E-L'enseignement/apprentissage de la lecture.....	10
<i>1-Les modèles d'enseignement de la lecture</i> .....	10
<i>a-La lecture à haute voix</i> .....	10
<i>b-La lecture partagée</i> .....	11
<i>c-La lecture guidée</i> .....	11
<i>d-La lecture indépendante</i> .....	12
<i>2-Les objectifs de l'enseignement de la lecture</i> .....	12
<i>a-La compréhension</i> .....	12
<i>b-La fluidité</i> .....	14
<i>c-La motivation et le plaisir de lire</i> .....	15
<i>3-Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE</i> .....	15

F-La compétence de lecture .....	16
1-Définition .....	16
2-Les composantes de la compétence de lecture.....	16
a-La compétence linguistique .....	16
b-La compétence référentielle .....	16
c-La compétence socioculturelle .....	16
d-La compétence discursive .....	16
II.L'écrit .....	17
A-Définition de l'écrit .....	17
B-Aperçu historique .....	18
1-La méthodologie traditionnelle.....	18
2-La méthodologie directe .....	18
3-Les méthodes audio-orale et audiovisuelles.....	19
4-L'approche communicative.....	19
C-Production de l'écrit .....	20
D-Quelques modèles de processus d'écriture .....	21
1-Le modèle linéaire (construction de texte) .....	21
2-Le modèle en spirale (interaction écriture-lecture) .....	21
3-Le modèle cognitif (rédacteur en contexte) .....	22
E- la compétence scripturale .....	23
1-Définition .....	23
2-Les composantes de la compétence scripturale .....	24
a-Les éléments constitutifs des savoirs .....	24
b-Les éléments constitutifs du savoir-faire .....	25
c-La motivation et les représentations .....	25
F- L'enseignement de la production écrite en 2 <sup>ème</sup> année moyenne.....	26
G-L'articulation lecture/écriture .....	28
Conclusion .....	29
<b>Chapitre02:l'album de jeunesse en classe de FLE.....</b>	<b>29</b>
Introduction.....	32
I. La littérature de jeunesse .....	33
II.L'album de jeunesse.....	36
A-Définition.....	36
B-Historique de l'album .....	38

C-Typologie des albums .....	39
1-Les livres-jeux .....	39
2-Les imagiers .....	40
3-Les abécédaires .....	40
4-Les albums à compter .....	40
5-Les albums énumératifs .....	40
6-Les albums documentaires .....	40
7-Les albums narratifs (de fiction) .....	40
D-Les spécificités de l'album .....	47
1-Le rapport de redondance .....	47
2-Le rapport de collaboration .....	48
3-Le rapport de disjonction .....	48
E-L'album de jeunesse et l'apprentissage de la lecture .....	50
F-L'album de jeunesse et l'apprentissage de l'écriture .....	51
G-L'album de jeunesse comme vecteur culturel .....	53
H-La compétence culturelle .....	57
1-Définition .....	57
2-Les composantes de la compétence culturelle .....	57
a-La Composante transculturelle .....	57
b- La Composante métaculturelle .....	58
c-La composante interculturelle .....	58
d-La composante pluriculturelle .....	58
e-La composante co-culturelle .....	58
Conclusion .....	59
<b>Chapitre03:La mise en pratique de l'album de jeunesse en classe de FLE.....</b>	<b>56</b>
Introduction .....	61
I. Nature de l'expérimentation .....	57
II. Caractéristiques de l'expérimentation .....	63
III. Déroulement de l'expérimentation .....	65
Conclusion .....	75
Conclusion générale .....	78
Bibliographie .....	80
Annexes .....	79



# Introduction générale

## **INTRODUCTION GENERALE**

A l'heure actuelle, la maîtrise des langues étrangères devient une nécessité vitale car la langue est l'outil dont une personne a besoin pour communiquer avec les autres. De ce fait, tous les pays se concentrent sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles. Par exemple, l'Algérie a tendance à enseigner deux langues étrangères (français et anglais) en plus de la langue maternelle.

L'un des objectifs principaux de l'enseignement de français en Algérie est de former des individus capables de lire et d'écrire et les sensibiliser à la culture de la langue cible afin de pouvoir communiquer et interagir avec autrui dans des situations communicatives diversifiées.

Cependant, on constate que cet objectif n'est pas atteint totalement dans la réalité car la majorité des apprenants du collège souffrent de sérieux problèmes dans leur apprentissage de lecture et d'écriture. Ceci se manifeste dans l'incapacité des apprenants à déchiffrer les mots, lire d'une manière fluide et comprendre les textes proposés dans le manuel scolaire, ce qui influe négativement sur l'acte d'écrire. « Se pliant » aux exigences des programmes (qui n'accordent pas une grande importance à l'aspect culturel de la langue), les enseignants s'éloignent de toute tentative de transmission de la compétence culturelle lors des séances de lecture et de compréhension de l'écrit. Ce manque de la conscience socioculturelle rend l'apprenant dans un état d'ambiguïté et de mal compréhension.

Ce constat d'échec nous mène à nous interroger sur les points suivants. Quelles sont les raisons pour lesquelles les apprenants n'arrivent pas à lire les textes aisément ? D'où vient cette incompréhension des textes ? Pourquoi ce manque de « conscience socioculturelle » ? Que faudrait-il faire pour remédier ces difficultés des apprenants ?

Ces questions et d'autres qui pourront jaillir au fil de notre recherche convergent vers la problématique liée au moyen adéquat qui pourrait améliorer les compétences de lecture, d'écriture et la compétence culturelle des apprenants .

Nous supposons que l'exploitation de l'outil de l'album de jeunesse en classe de FLE pourrait aider les apprenants à améliorer leurs compétences de lecture et d'écriture voire leur compétence culturelle.

Alors notre travail de recherche s'applique à utiliser l'album de jeunesse dans une classe de FLE. C'est un livre caractérisé par un mode de narration fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte, il se caractérise également par son langage simple et ses mots qui sont faciles à décoder et à déchiffrer. Il est destiné directement aux enfants et aux adolescents débutants en matière de lecture. Ce livre peut être considéré comme le premier contact de jeune apprenant avec la littérature. Il lui donnant ainsi le plaisir de lire et de comprendre ce qui se trame à travers l'agencement des phrases et l'enchaînement des images. De plus, c'est un support qui peut aider

les apprenants à développer leur imagination et leur capacité d'écrire car certains albums qui ont une fin ouverte proposent aux lecteurs la possibilité de rédiger la fin d'une histoire. L'album de jeunesse est enfin un élément d'enrichissement culturel qui favorise la rencontre avec l'autre et sa culture.

Le choix de notre recherche intitulée « L'apport de l'album de jeunesse dans le développement des compétences de lecture/écriture et la compétence culturelle cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne » n'est pas fortuit, c'est à travers la lecture d'un article scientifique qu'on a pu découvrir cet outil, l'album de jeunesse et le rôle qu'il joue dans la construction de l'enfant et de l'adolescent. Du coup, son utilisation en classe est un sujet qui a toujours attiré notre attention car il semble être un outil pédagogique intéressant qui peut être utilisé dans plusieurs activités dans la classe de FLE. Selon Malgorzata P-S (2010, p.4) « *l'album paraît un outil didactique vivant, sérieux et drôle en même temps, qui offre des multiples possibilités d'exploitation en classe de FLE* ». <sup>1</sup>

Par conséquent, l'objectif de notre travail de recherche est d'accroître une compétence de lecture et d'écriture chez les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne en leur donnant l'enthousiasme de lire et d'écrire par la mise en place du support de l'album de jeunesse. Ainsi, nous voulons à travers ce modeste travail amener l'apprenant à appréhender la culture de l'autre et par la même occasion à porter un regard critique sur sa propre culture.

Pour réaliser notre recherche nous allons effectuer une expérimentation qui aura lieu sur le terrain. Pour ce faire nous allons exposer aux apprenants des albums de jeunesse lors des séances de compréhension de l'écrit dans l'intention de répondre à notre problématique et pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Nous avons choisi les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne comme échantillon dans notre travail de recherche car l'étude de différents récits de fiction (le conte, la fable, et la légende) figure dans leur programme. Ainsi nous voulons créer chez les apprenants de ce cycle un plaisir de lire et d'écrire et de s'ouvrir sur d'autres cultures dès le jeune âge.

Notre travail de recherche s'articule autour de trois chapitres :

Le premier chapitre s'intitule « la lecture et l'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». En premier lieu, nous allons aborder la définition de lecture, ses types, ses stratégies et son enseignement. En deuxième lieu, nous allons évoquer quelques aspects théoriques sur l'acte d'écrire et nous expliquerons la relation entre lecture-écriture et l'influence de chacune sur l'autre.

Le deuxième chapitre s'intitule « l'album de jeunesse en classe de FLE » nous allons y présenter la définition de l'album, son historique, ses types, ses spécificités et sa fonction dans le développement de la compétence de lecture, d'écriture et de la compétence culturelle.

---

<sup>1</sup>Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de mémoire.

Quant au troisième chapitre, il sera consacré à la pratique qui présentera notre expérimentation, les résultats recueillis et à l'interprétation des données de l'expérimentation.

Enfin, notre travail de recherche prend fin avec une conclusion générale qui va présenter l'ensemble des résultats obtenus afin de vérifier ou confirmer notre hypothèse.

# **Chapitre 01**

La lecture et l'écriture dans  
l'enseignement/apprentissage  
du FLE

*« Dans l'écriture, la main parle ; et dans la lecture, les yeux entendent les paroles »*

**Eugène Géroze**

## **Introduction**

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'un des préoccupations majeures de l'école : la réussite scolaire repose sur la maîtrise de ces deux compétences.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, on remarque qu'une place prépondérante est accordée à la lecture et l'écriture, elles sont considérées comme la base de l'acquisition de langue française.

En effet, la lecture est le moyen par lequel on peut accéder à la langue et l'écriture est une activité dans laquelle on peut s'exprimer et communiquer dans cette langue au moyen de signes graphiques.

Pour cela, il nous faut donc mettre l'accent sur ces deux moyens nécessaires pour l'apprentissage du FLE.

Dans ce premier chapitre, nous allons évoquer dans un premier temps les différentes définitions de la lecture, ses types, ses stratégies, son enseignement, son rôle dans l'apprentissage du FLE et la compétence de lecture.

En second lieu, nous allons aborder quelques définitions de l'écrit, son historique, les diverses définitions de la production de l'écrit, quelques modèles du processus d'écriture et la compétence scripturale. Puis, nous allons présenter l'enseignement de la production écrite et l'articulation lecture/écriture.

## I. La lecture

### A- Définition de la lecture

La lecture est l'une des compétences les plus importantes qui permet à l'individu d'apprendre, de s'approprier un savoir et de développer ses connaissances dans le domaine scolaire comme dans les autres domaines : psychologique, sociologique, écologique ...etc. Cette notion n'a pas fait l'objet d'un consensus entre les chercheurs raison pour laquelle elle a connu diverses définitions:

Certains chercheurs pensent que la lecture est une construction du sens à partir de l'identification et le déchiffrement des mots. Par exemple Lieury A (2010, p.32) définit la lecture comme «... une activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes phonèmes à la compréhension du texte ».

D'autres chercheurs estiment que l'identification et le déchiffrement des mots ne sont pas nécessaires dans l'activité de lecture comme Devriendt M-J (2000, p.204) qui dit « lire c'est donner directement du sens à l'écrit c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni de déchiffrement ni de l'oralisation ».

Selon Goodman (1985) et Martinez (1998, p.99) la lecture consiste à établir des hypothèses sur le sens du texte, en vérifiant ces hypothèses le lecteur construit le sens du texte.

Giasson (1995, p.6), S. Moirand (1982, p.20), J-P Cuq (2005, p.166) et J.M Adam (1989, p.57) considèrent la lecture comme un processus interactif entre le lecteur et le texte, cette interaction permet la construction du sens, l'interprétation et l'appréciation.

D'après A. Toumi (2016, p.125) cette interaction avec le texte se résume selon plusieurs chercheurs dans les actes suivants:

- Identification de mots.
- prédiction: faire des hypothèses sur le sens du texte à partir d'indices visuels et linguistiques (titre, illustration, typographie, forme du texte...) les valider ou les réajuster en cours de la lecture.
- Repérage d'informations explicites.
- Inférence: déduire l'implicite ou le non-dit de ce qui est explicitement dit.
- Mise en relation entre les éléments verbaux et non verbaux (typographie, illustration...)
- construction du sens global.
- Métacognition et contrôle : anticiper la tâche par le choix d'une stratégie de lecture adéquate au projet et au texte, contrôler et réguler la lecture.

- réagir affectivement et intellectuellement au texte.

À partir de ces définitions, nous pouvons dire que la lecture est un processus complexe dans le sens où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps.

## **B- Types de lecture**

Nous parlons de types de lecture pour désigner la manière dont nous lisons un texte.

En effet, pour construire le sens d'un texte le lecteur doit mettre en œuvre un type de lecture approprié au caractère du texte et aux objectifs de sa lecture.

Dans une classe de langue, l'enseignant doit introduire ces types selon une progression et de ne pas se limiter à la lecture globale, il applique un seul type ou plusieurs selon la nature du texte et l'objectif visé. Plus tard, lorsque les apprenants comprennent et maîtrisent ces types, ils passeront inconsciemment d'un type de lecture à un autre en fonction de la nature des textes et de la tâche que l'enseignant leur demande de réaliser.

Ces types de lecture favorisent l'interaction entre le texte et l'apprenant et le conduisent vers une compréhension plus approfondie et plus fine. Ils lui permettent aussi d'acquérir l'habitude de lecture. Petit à petit, il devient un véritable lecteur autonome.

Selon J-P Cuq et I. Gruca (2005, p.169) les types de lecture les plus courants sont :

### **1- Lecture écrémage**

Elle consiste à lire rapidement un texte de manière non linéaire pour avoir une idée générale de son contenu. On pratique cette technique souvent lorsque nous feuilletons un journal pour repérer les articles qui nous intéressent et que nous lisons par la suite.

Donc, nous pouvons dire que la lecture écrémage est l'art de lire et de comprendre l'essentiel du texte sans en lire chacun des mots.

### **2- Lecture balayage**

Lorsque le lecteur veut seulement prendre connaissance du texte on parle de lecture balayage, qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte. Elle exige de la part de lecteur des stratégies d'élimination c'est-à-dire qu'il doit avoir une compétence suffisante pour éliminer très vite ce qui n'est pas utile. Cette lecture est un comportement que



nous avons souvent dans notre vie quotidienne : relever un lieu sur un dépliant, chercher un numéro de téléphone, un horaire, etc.

### **3- Lecture critique**

C'est une lecture analytique, réfléchie et active d'un texte dans le but de le comprendre dans son intégralité et de découvrir ses idées et ses informations latentes. Ce type de lecture peut entraîner et développer la pensée critique.

### **4- Lecture intensive ou studieuse**

C'est une lecture attentive et approfondie qui vise à retenir le maximum d'informations. Elle peut se transformer en un quasi mémorisation du texte.

## **C- Les stratégies de lecture**

La stratégie de lecture désigne le moyen ou la combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.

Les chercheurs retiennent trois grands modèles : le modèle du bas vers le haut, le modèle du haut vers le bas et le modèle interactif.

### **1- Le modèle du bas vers le haut (ou processus sémasiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens)**

Est le plus ancien, il donne la priorité à la perception des formes des messages. Dans ce modèle la lecture s'effectue de bas en haut avec l'idée de partir du simple pour aller au plus complexe c'est-à-dire que le lecteur commence d'abord par identifier les lettres, les associer pour former des syllabes puis des mots, des phrases. A partir de l'encodage de ces unités de base le lecteur construit la signification du texte.

Selon Cuq et Gruca (2005, p.158) ce modèle se réalise en quatre étapes:

- une phase de discrimination : qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques.
- une phase de segmentation : qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- une phase d'interprétation : dans laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou phrases, cette étape est nécessaire à la phase suivante.
- phase de synthèse : elle consiste à construire le sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

## **2- Le modèle de haut vers le bas (processus onomasiologique)**

Dans ce modèle l'accès à la lecture se fait d'abord par le sens c'est-à-dire que le lecteur s'attache à la signification des notions, des idées véhiculées par le texte et émet des hypothèses sur le sens global. Au cours de sa lecture il modifie ou construit des nouvelles hypothèses.

D'après Cuq et Gruca (2005, p.159) ce modèle comprend trois étapes :

- la formulation d'hypothèses : le lecteur établit des hypothèses en se basant sur le contenu du message, les connaissances antérieures qu'il dispose de la situation de communication et les informations qu'il capte au cours du déroulement du message.
- la vérification des hypothèses : la vérification d'hypothèses s'effectue grâce à la saisie d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses sémantique et formelles construites au départ.
- le résultat de vérification : cette étape est intimement liée à l'étape précédente, elle comporte trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et la pré construction du sens s'inscrit dans le processus globale de signification. Soit les hypothèses sont infirmées, le lecteur reprend alors la démarche en construisant des nouvelles hypothèses. Soit les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, ici le lecteur cherche d'autres indices pour reprendre la méthode ou il abandonne la construction du sens d'un texte.

## **3- Le modèle interactif**

Il représente un mélange entre les deux autres modèles en insistant sur l'interaction entre les deux, c'est-à-dire que le lecteur est amené à combiner dès le départ deux stratégies fondamentales dans l'acte de lire : il est chercheur de sens et chercheur de code. Il utiliserait les deux démarches à tour de rôle ou les deux à la fois, l'une compensant les lacunes de l'autre. Ce modèle permet d'accéder au sens de l'écrit et de découvrir le code simultanément.

### **D- Les étapes de lecture**

Selon Jean Pierre Cuq et Isabella Gruca (2005, p.170) les différentes étapes de lecture sont :

#### **1- La pré lecture**

C'est une étape cruciale qui permet au lecteur d'entrer dans le texte et de formuler des hypothèses avant même de lire le texte. L'apprenant peut investir ses connaissances déjà acquises par des activités consistant à éveiller son intérêt, répondre à une question, pratiquer un jeu lexical, regarder une photo, etc.

## **2- L'observation du texte**

Une lecture balayage afin d'extraire la présentation typographique du texte en relevant des indices comme le titre, sous-titres, la source, la photo... etc., et amener l'apprenant à dégager des hypothèses de sens plus fines.

## **3- La lecture silencieuse**

Il s'agit d'une lecture individuelle guidée par une ou plusieurs consignes qui dirigent l'apprenant à construire le sens et entrer dans le texte. Les activités proposées peuvent appeler plusieurs lectures successives. L'objectif de cette étape est la compréhension détaillée et approfondie du texte dans sa totalité.

## **4- Après la lecture**

Il est nécessaire de faire réagir le lecteur après la lecture et la compréhension du texte aux informations fournies par la forme ou le contenu du texte lu sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité afin de favoriser l'interaction entre les apprenants, d'élargir leurs connaissances et de fixer les nouvelles connaissances acquises. Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants en tenant compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

# **E- L'enseignement/apprentissage de la lecture**

## **1- Les modèles d'enseignement de la lecture**

Il existe quatre modèles d'enseignement de la lecture qui offrent aux apprenants les compétences de base pour lire avec fluidité en comprenant ce qui est lu : la lecture à haute voix, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome.

Ces quatre modèles leur permettent d'acquérir ou de consolider les habiletés de lecture, de comprendre les textes et de développer le plaisir de lire.

### **a- La lecture à haute voix**

C'est une lecture faite par l'enseignant aux élèves, l'enseignant lit à haute voix à toute la classe des textes variés qui tiennent compte des intérêts et du milieu culturel des apprenants. Lors de ces moments, l'enseignant est le seul responsable de la lecture, il apparaît comme un modèle de lecteur compétent qui conduit les apprenants non seulement au comportement de lecteur mais également au bonheur et l'amour de lire. En d'autres termes, le fait d'écouter l'enseignant bien lire constitue un facteur qui motive les apprenants à devenir eux même de bons lecteurs et crée chez eux l'envie d'imiter l'enseignant et de lire eux aussi.

Dans la lecture à haute voix l'enseignant utilise des matériels provenant de diverses sources :

- littérature enfantine (par exemple: roman, conte, récit fictif, bande dessinée, album de jeunesse).
- écrit à caractère poétique (poème, comptine, chanson).
- écrit à caractère informatif (journal, dépliant publicitaire, revue).
- écrit à caractère ludique (recueil de blagues, charades).

#### *b- La lecture partagée*

La lecture partagée comme son nom l'indique est une stratégie qui exige la participation de l'enseignant et les apprenants dans l'activité de lecture. Pendant cette lecture l'enseignant anime la séance en utilisant un texte que tous les apprenants peuvent voir (grand livre, affiche, écrit sur un transparent et projeté à l'écran), il lit et explore le texte en collaboration et en interaction constante avec les apprenants.

L'objectif de la lecture partagée est de permettre aux apprenants de développer leurs habiletés en lecture, d'enrichir leurs connaissances et de les aider à acquérir un vocabulaire propre à chaque sujet, ainsi d'augmenter leur motivation et d'améliorer leur fluidité en lecture. Dans ce sens Maurice (1997, p.105) dit « *ce modèle de lecture, fluide et expressive, à laquelle les élèves participent pleinement, les amène à développer de bonnes stratégies de lecture, un sens du rythme de la langue française et l'habitude à s'exprimer en français* ».

Cette activité offre à l'enseignant l'occasion d'exploiter en classe une variété de textes courants et littéraires parmi lesquelles on compte : les livres géants, les albums de littérature de jeunesse, les poèmes, les comptines, les chansons...

#### *c- La lecture guidée*

C'est une lecture que l'enseignant effectue avec un petit groupe d'apprenants, elle vise à consolider les stratégies déjà conçues lors de la lecture à haute voix et pratiquées durant la lecture partagée afin d'entraîner les apprenants à lire de façon autonome. Pendant cette lecture l'enseignant peut observer les comportements des apprenants et relever leurs forces et leurs lacunes afin de leur apporter le soutien nécessaire. C'est ce que affirme Jocelyne Giasson (1995, p.172): « *La lecture guidée permet aux élèves d'appliquer des stratégies qu'ils ont apprises et à l'enseignant de voir comment ceux-ci intègrent les stratégies, de quel type d'aide ils ont besoin* »

Dans cette période de lecture, les apprenants sont regroupés en fonction de leurs besoins, chacun d'entre eux est muni d'un exemplaire de texte qui va être lu. Ce texte devrait être choisi selon le niveau des apprenants et la stratégie que l'enseignant désire travailler avec eux. Le rôle de l'enseignant consiste à guider les apprenants pendant la lecture et les aider s'ils ont rencontrés des difficultés.

La lecture guidée permet aux apprenants de lire avec succès de nouveaux textes, elle apparaît comme une passerelle qui conduit l'apprenant vers la lecture indépendante.

#### *d- La lecture indépendante*

La lecture indépendante est un moment de lecture personnelle, elle fournit à l'apprenant l'occasion d'explorer l'univers de l'écrit et de lire avec plaisir.

Dans ce modèle de lecture, l'enseignant met à la disposition des apprenants un ensemble des textes et des livres variés et les aide à choisir leurs propres textes selon leurs goûts, leurs intérêts et leur niveau d'habileté en lecture. Après avoir choisi le texte à lire, l'enseignant revoit rapidement une stratégie de lecture et encourage les apprenants à l'utiliser pendant la lecture indépendante. Durant le temps de la lecture, l'enseignant rencontre chaque apprenant individuellement pour discuter de sa lecture et observer son comportement pendant la lecture.

Après la période de lecture autonome, il est nécessaire de réserver du temps pour permettre aux apprenants d'échanger et de partager leurs réactions et leurs appréciations du texte lu.

Cette stratégie permet à l'apprenant d'acquérir des compétences en lecture, de développer son autonomie et de cultiver chez lui l'amour de la lecture.

## **2- Les objectifs de l'enseignement de la lecture**

Un enseignement efficace de la lecture permet à l'ensemble des apprenants de devenir des lectrices et des lecteurs fortement motivés comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

Selon les spécialistes, il existe quatre objectifs d'enseignement de la lecture:

#### *a- La compréhension*

L'objectif primordial de l'enseignement de la lecture est la compréhension du sens d'un texte. Gabriel J (1973, p.309) affirme que « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes [...] l'enfant sait lire lorsqu'il ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression de la pensée* ».

Pour comprendre un texte, le lecteur fait appel à ses propres connaissances antérieures, il doit avoir des connaissances sur la langue et sur le texte simultanément et il crée lui-même le sens du texte.

Giasson perçoit la compréhension comme une interaction entre les trois variables : lecteur, texte et contexte. Elle variera selon le degré de la relation entre ces trois variables, plus elles seront imbriquées meilleure sera la compréhension.

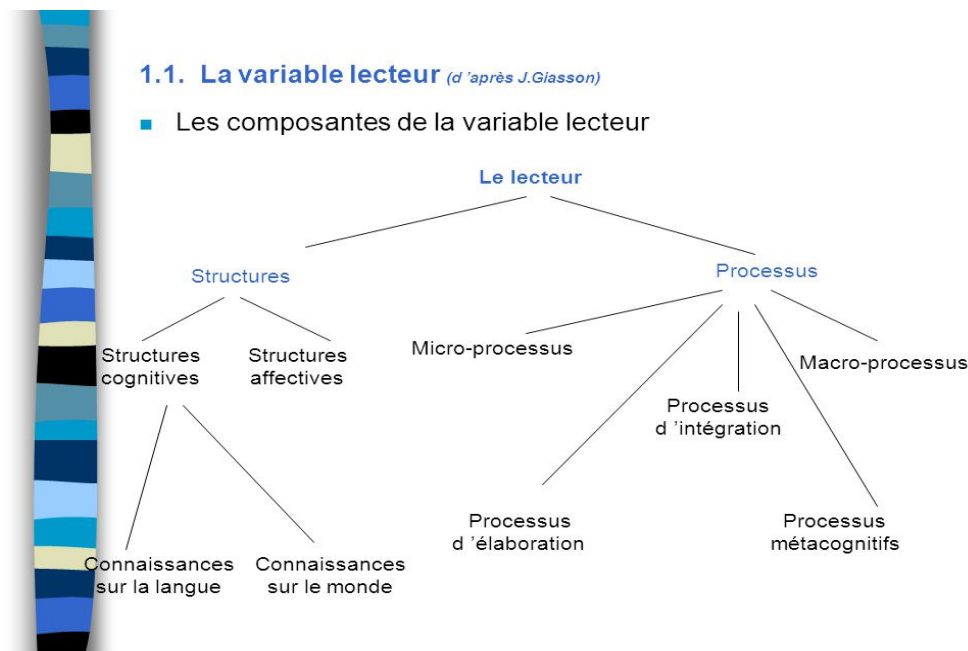
- *La variable lecteur*

« *Le lecteur est la variable la plus complexe du modèle de la compréhension* » (J. Giasson 2008, p.8). Elle concerne dans un premier lieu, les structures cognitive et effective. La structure cognitive implique les connaissances que possède le lecteur sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique, pragmatique) et sur le monde (le lecteur doit établir des ponts entre le texte et ses connaissances antérieures). Tandis que, la structure effective inclue les attitudes et les intérêts de lecteur face à la lecture.

Dans un second lieu, elle concerne le processus de lecture qui comprend cinq habiletés nécessaires à la construction du sens durant la lecture :

- Microprocessus: déchiffrage et identification (des mots, propositions, phrase), comprendre l'information contenue dans une phrase.
- processus d'intégration: effectuer les liens entre les propositions et les phrases.
- Macro processus: identification des idées principales, compréhension globale du texte, établir la cohérence général du texte.
- Processus d'élaboration : permet au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
- Processus métacognitif: permet au lecteur de gérer sa compréhension et s'ajuster au texte et à la situation.

Pour clarifier nos propos, nous présentons ici le schéma représentant les composantes de la variable lecteur.



- *La Variable texte*

Elle comprend trois éléments:

- l'intention de l'auteur (informer, convaincre, distraire..) elle détermine l'orientation des deux autres éléments.
- la structure du texte (fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte).
- le contenu (renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre).

- *La Variable contexte*

Il s'agit des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte. On distingue trois types de contexte:

- psychologique: conditions propres au lecteur (son intérêt, sa motivation et son intention de lecture.)
- Social : toutes les formes d'interaction produite au cours de la lecture, entre lecteur et enseignant ou pairs (lecture individuelle, Ou en groupe, seul ou guidée).
- Physique : bruit, température, support ...etc

*b- La fluidité*

La fluidité en lecture est un élément important dans le processus d'enseignement / apprentissage de la lecture. Elle peut se définir comme la capacité de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité, exactitude et expression. Ce qui permet de favoriser l'accès à la compréhension des textes. « *Le décodage des mots joue un rôle essentiel dans le processus de construction du sens en lecture. Si l'élève décode les mots avec difficulté, sa capacité de traitement de texte est limitée et donc sa compréhension s'en trouvera affectée.* » (Lundberg, 2002).

Cette habileté s'acquière à force de beaucoup lire des textes simples qui contiennent un vocabulaire courant et répétitif.

Afin de développer cette habileté chez les apprenants, l'enseignant doit exploiter en classe des textes authentiques qui sont à leur niveau, ces textes vont leur permettre de lire facilement et de mieux comprendre.

*c- La motivation et le plaisir de lire*

La motivation est un élément crucial dans l'apprentissage qui permet de susciter le désir d'apprendre chez l'apprenant afin d'obtenir des bons résultats.

La motivation en lecture représente un facteur principal qui conduit l'apprenant vers l'envie et le plaisir de lire, ce qui va lui permettre de développer ses habiletés de lecture.

En classe de FLE, l'enseignant peut créer l'envie de lire chez ses apprenants en leur présentant des textes captivants qui suscitent leurs intérêts. Autrement dit, il ne doit pas seulement aider les apprenants à maîtriser le code de l'écrit pour comprendre le sens d'un texte, mais il est nécessaire de les amener à découvrir leur propre plaisir et les motiver à lire. Au fur et à mesure ce plaisir de lire se développe en savoir lire.

**3- Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE**

La lecture est une activité omniprésente dans notre vie quotidienne, elle joue un rôle fabuleux dans le développement de notre personnalité car elle nous permet d'apprendre, de découvrir des nouvelles choses, de consolider notre esprit critique et d'éveiller notre imagination.

Dans l'apprentissage du FLE, la lecture représente une source riche qui offre aux apprenants plusieurs avantages : elle leur permet d'enrichir leurs connaissances, de s'approprier un nouveau vocabulaire et d'acquérir une dizaine de compétences. Selon Cornea C (2010, p. 2006) la lecture couvre plusieurs compétences dans l'apprentissage du FLE parmi lesquels nous citons :

- La compétence grapho-phonétique : cette compétence couvrant le domaine de la prononciation des sons les plus simples aux plus complexes.
- la compétence grammaticale : il s'agit de la connaissance explicite ou implicite des structures de la langue en tant que compétence nécessaire à l'acte de lire.
- la compétence idéographique : développer une compétence de reconnaissance visuelle qui permette d'augmenter la rapidité de lecture indispensable à l'accès au sens, le lecteur lit tout en photographiant des groupes de mots, car il est nécessaire quand on apprend à lire de savoir reconnaître un stock de mots sans passer par un fastidieux déchiffrement.
- la compétence fonctionnelle : il s'agit de la connaissance des supports et des types d'écrits ainsi que des stratégies de lecture efficace.

Nous ajoutons aussi :

- la compétence culturelle : la lecture permet à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et de découvrir des cultures différentes.
- La compétence scripturale : grâce à la lecture les apprenants peuvent améliorer leurs écrits en imitant un style de tel ou tel auteur. Par la suite, ils développeront leurs propres styles d'écriture.



Ces compétences montrent que le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE est assez complexe car elle est au carrefour de toutes les compétences.

## **F- La compétence de lecture**

### ***1- Définition***

La compétence de lecture signifie la capacité d'interpréter et de comprendre un texte de manière autonome.

### ***2- Les composantes de la compétence de lecture***

La compétence de lecture repose sur les trois compétences suivantes :

#### *a- La compétence linguistique*

C'est la connaissance des divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages.

En fait, la compétence linguistique est la base car si on ne maîtrise pas la langue du texte, on ne peut pas décoder ses mots, donc on ne peut pas comprendre le sens de ce texte.

#### *b- La compétence référentielle*

Elle concerne de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence. Pendant la lecture, le lecteur active ces connaissances pour les confronter avec le texte. Autrement dit, Il faut qu'il soit une encyclopédie (avoir une connaissance, une expérience du monde) car la seule connaissance linguistique ne suffit pas pour comprendre le sens d'un texte.

#### *c- La compétence socioculturelle*

Elle inclure le contexte de la production d'un texte, l'histoire et la société de l'époque.

#### *d- La compétence discursive*

Elle inclut la connaissance et l'appropriation de différents types de textes.

Ces quatre compétences interviennent conjointement dans la mise en place d'une compétence de lecture et plus précisément d'une compétence de communication en langue étrangère.

## II.L'écrit

### A- Définition de l'écrit

Le mot « écrit » est dérivé du verbe écrire (du latin scribere). Selon le dictionnaire didactique de français langue étrangère et seconde de J-P Cuq (2003, p.79) le mot écrit est « *utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ».

Nous comprenons de cette définition que l'écrit est un acte de s'exprimer au moyen de signes graphiques sur un support dans le but d'être lu.

D'après Jean Pierre Robert (2008, p.76) « *...un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs...* »

A partir de ces propos, nous pouvons dire que l'écrit fonde une relation directe entre le lecteur et le scripteur c'est-à-dire que le lecteur partage avec le scripteur ses idées, ses pensées et ses émotions.

Selon, R. Gallisson et D. Coste (1976, p.176) l'écrit représente « *un système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* ».

A travers cette définition, nous apercevons que l'écrit est un message graphique que nous utilisons pour communiquer avec les personnes qui sont loin de nous.

Par ailleurs D.Dumont (2006,p.13) a défini l'écrit comme « *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* ».

A partir de cette définition, nous pouvons constater qu'il existe un lien entre la lecture et l'écriture où il faut d'abord connaître le code pour pouvoir lire et saisir le sens de l'écrit.

## **B- Aperçu historique**

Comme toute compétence linguistique, l'écrit a sa place dans les différentes méthodologies. Pour situer son évolution, nous proposons principalement d'observer la place qu'il a occupée à travers les différentes méthodologies de la langue.

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement chaque méthodologie en mettant l'accent sur l'importance et la place occupée par l'écrit.

### ***1- La méthodologie traditionnelle***

La méthodologie traditionnelle appelée également grammaire/traduction est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle a été dominante au milieu du XIX<sup>ème</sup> jusqu'au XX<sup>ème</sup> (années40/50).

L'objectif premier de cette méthodologie est la maîtrise de l'écrit littéraire. L'appropriation de la langue se fait par un enseignement de la grammaire, par la pratique des exercices thèmes/versions et par l'explication de textes littéraires de grands auteurs .la langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plus comme discipline intellectuelle visant à accumuler des connaissances grammaticales et lexicales.

Dans cette méthodologie l'écrit occupait une place privilégiée, les apprenants lisent et traduisent les textes littéraires des langues étrangères en leur langue maternelle (thèmes/versions) où ils appliquent les règles de grammaire qui leur ont été enseignées de manière explicite en leur langue maternelle.

Cependant, cette méthodologie ne donne pas l'accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5).

La méthodologie traditionnelle a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'apprenant. Elle vise la compréhension des textes écrits et non pas la production écrite.

### ***2- La méthodologie directe***

La méthodologie directe est apparue contre la méthodologie précédente ,elle se caractérise par un refus total d'apprendre une langue étrangère par un exercice indirect qui est la traduction .l'objectif de cette méthode est d'apprendre la langue étrangère en évitant l'usage de la langue maternelle c'est-à-dire que l'enseignant enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant

dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images ,l'environnement immédiat de la classe et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même.

Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, l'écrit occupait une place seconde, il est considéré comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée).

### ***3- Les méthodes audio-orale et audiovisuelles***

La méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle(SGAV) font partie des méthodes audio-visuelles. L'une (MAO) est d'origine nord américaine, et l'autre (SGAV ou méthode de St-Cloud-Zagreb) prend sa source en Europe concrètement à l'Institut de Phonétique de Zagreb avec le professeur Guberina.

Dans la méthode audio-orale, l'apprentissage d'une langue repose sur la présentation des dialogues d'usage usuel avec l'aide du magnétophone dont l'objectif est de répéter et mémoriser les structures linguistiques de ces dialogues de façon systématique. Cette méthodologie accorde une grande priorité à l'expression orale. L'écrit prend sa place au second plan, les activités d'écriture sont de petit nombre et se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique.

Quant à la MAV, l'apprentissage d'une langue se fait à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement.

Cette méthode a mis l'accent sur l'expression orale en donnant une importance à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours. Donc elle accorde plus d'intérêt à l'oral. Mais elle considère l'écrit comme une activité dérivée de l'orale, il se limite le plus souvent à des exercices de dictées.

Alors, On peut dire que l'écrit a perdu sa suprématie dans les méthodes directe, audio-orale, et audiovisuelle.

### ***4- L'approche communicative***

Elle s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Elle repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes : linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

Dans cette approche, l'oral et l'écrit ont retrouvé leurs places : ils sont tous les deux placés sur le même pied d'égalité. L'enseignant aborde l'un ou l'autre en fonction des besoins de ses apprenants et la compétence qu'il veut installer chez eux.

En ce qui concerne l'écrit:

*« L'approche communicative a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni comme les méthodologies audiovisuelles, subordonné à l'oral. Ecrire devient un acte de communication fonctionnel. Un savoir et un savoir faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques. »*  
(M.MEKHNACHE dans Didactique de l'Oral et de l'Ecrit, cours destiné aux étudiants)

Donc, dans cette approche l'écrit n'est plus décontextualisé, il a un rôle à jouer au sein de la société. Les activités d'écriture visent la production des textes fonctionnels qui répondent à des fins de communication bien définies comme par exemple : répondre à une invitation, donner une information, donner un conseil, etc.

Dans cette perspective des différentes méthodologies, nous pouvons constater que l'écrit n'a pas été considéré comme une activité principale, les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral, l'écrit a toujours occupé une seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative où il a regagné son importance.

### **C- Production de l'écrit**

La production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de la langue étrangère, elle est une activité à travers laquelle l'apprenant apprend à produire de façon systématique et progressive des phrases de plus en plus complexe, des paragraphes de plus en plus riche et des textes de plus en plus cohérents. Donc c'est une activité qui a pour but d'entraîner l'apprenant à rédiger correctement avec précision et cohérence.

Le terme 'production écrite' a connu diverses définitions :

Selon Jean Dubois (1994, p.381) la production de l'écrit est « *C'est l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue.* ».

D'après J-P Cuq (2005, p.184):

*« Rédiger, est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer »*

Robert J-P (2008, p.170) explique qu'au niveau sémantique, production et expression écrite sont proches de sens, donc elles sont utilisées comme des équivalences. «*On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* ». L'auteur ajoute qu'aujourd'hui, l'usage a fait que la première notion (expression écrite) cède sa place à la seconde (production écrite).

Selon le même auteur (2008, p.174) dans une perspective linguistique la production écrite est perçue comme «*une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières.*».

Dans une perspective communicative, la production écrite se définit ainsi: «*une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dans le but est d'annoncer un message dans un discours écrit* ». (J-P. Robert 2008, p.174)

Alors, nous pouvons dire à partir de ces définitions que la production écrite est une activité compliquée qui exige la maîtrise d'un grand nombre d'aptitudes afin de pouvoir produire un texte bien structuré et cohérent.

## **D- Quelques modèles de processus d'écriture**

Plusieurs modèles de processus d'écriture relevés par C. Olivier, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement, on en distingue trois :

### ***1- Le modèle linéaire (construction de texte)***

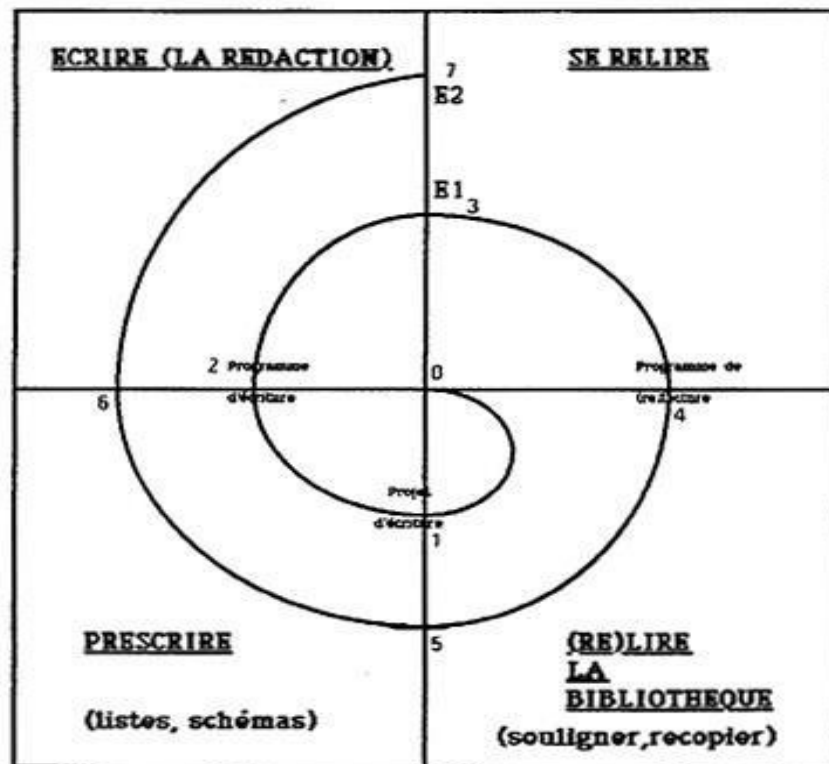
Il est la base de tous les autres modèles, il a marqué les années 1960 et 1970. Inspiré des pratiques professionnelles de l'écriture. Ce modèle dont un des représentants les plus connus est G.Rohman (1965) comprend trois étapes successives :

- la planification : le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan de rédaction d'un texte.
- la mise en texte : c'est la phase de l'écriture proprement parlé.
- la révision : dans cette étape le scripteur effectue une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (organisation, formes linguistiques, idées à modifier ou en insérer d'autres...) et de finaliser la rédaction.

### ***2- Le modèle en spirale (interaction écriture-lecture)***

Le modèle en spirale a été largement développé par Claudette Oriol-Boyer (1990). Ce modèle s'intercale entre celui de L,Flower et J.R Hayes que nous abordons par la suite et le modèle linéaire. La spirale d'écriture-lecture-écriture se concentre sur la production même du texte, sur les interactions lecture-écriture et laisse de côté le scripteur et le contexte de production.

Claudette Oriol-Boyer propose le schéma ci-dessous qui introduit la relation entre les pratiques de lecture et d'écriture.



Pour plus de clarté, nous proposons une rapide explication du schéma présentée ci-dessus : le premier segment de la spirale correspond au parcours de lecture que tout scripteur possède d'avance et qui permet l'émergence d'un projet d'écriture, le segment suivant comprend une phase de constitution d'un programme d'écriture qui s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires tels que l'établissement de listes de mots, de citations, de schémas, de compositions, morceaux de phrases, etc., ce programme d'écriture permet la venue d'un premier texte qui va être relu par son auteurs et des lecteurs extérieurs. Le segment suivant (4-5) correspond à une phase de nouvelles lectures permettant l'écriture d'une nouvelle version du texte 1 (qui désormais fera partie de la bibliothèque). Le parcours continue jusqu'à ce que la différence entre les deux versions soit tellement infime que la spirale devient un cercle.

### 3- Le modèle cognitif (rédacteur en contexte)

La psychologie cognitive s'est penchée dans les années 1980 sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture des non-professionnelles, recherches qui intéressent au plus haut point la didactique. Le modèle le mieux reconnu par la communauté scientifique est sans doute celui de L. Flower et J.R Hayes, largement diffusé dans le monde francophone par Michel Fayol.

Ce modèle fait ressortir trois domaines du monde du rédacteur :

- le contexte de la tâche : Il inclue le pourquoi, la légitimation de l'écrivain, le thème abordé, le destinataire, l'enjeu de la production, le contexte matériel précis, la consigne...
- les connaissances présentes dans la mémoire à long terme de l'écrivain : Il s'agit de connaissances conceptuelles (connaissance du thème abordé), de connaissances linguistiques et rhétoriques (connaissances de plan d'écriture, de convention socioculturelles..) et de connaissances situationnelles (connaissances du destinataire).
- le processus d'écriture proprement dit : Celui-ci se décompose en trois sous-processus :
  - la planification: Cette opération se ressemble à celle abordée dans le modèle linéaire. Il s'agit pour le sujet écrivain de récupérer, sélectionner et mobiliser dans sa mémoire à long termes les connaissances, voire de générer les idées dont il a besoin pour écrire un texte, de les organiser et d'établir des objectifs pragmatiques pour son écriture.
  - la mise en texte : Dans cette étape le scripteur fait un choix de lexique, sélectionne et organise les structures syntaxiques et rhétoriques afin de les transformer en produit écrit qui correspond à l'objectif visé et au type de texte à produire.
  - la révision : Cette dernière étape consiste à faire une lecture-évaluation du texte déjà produit, dans le but de retrouver les erreurs et les corriger.

## E- la compétence scripturale

### 1- Définition

D'après le dictionnaire didactique de J-P Cuq (2003, p.219) « *on parle de compétence scripturale pour désigner les degrés de maîtrise de la culture de l'écrit ou de pratiques scripturales pour désigner les activités de lecture ou d'écriture* ».

Selon le didacticien Yves Reuter (2005, p.39) :

*« Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistique pour la tradition mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 1980) et de représentation (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc) »*

Michel Dabène (1987, p.39) définit la compétence scripturale comme : « *un sous ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous ensemble étant la compétence orale* »

A partir de ces définitions, nous pouvons constater que la compétence scripturale est un ensemble de connaissances linguistiques, psycholinguistiques et de représentations.



## 2- Les composantes de la compétence scripturale

Selon le modèle didactique proposé par Dabène (1987, p.39) les composantes de la compétence scripturale sont : les savoirs, les savoir-faire et les représentations :

### a- Les éléments constitutifs des savoirs

Les savoirs mis en place dans la compétence scripturale comprennent les composantes suivantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique.

- *la composante linguistique*

L'activité scripturale nécessite la disposition d'un bagage linguistique riche qui se compose de différentes règles de la langue. Ces règles permettent à l'apprenant de bien rédiger son écrit ; L'acquisition de la syntaxe permet à l'apprenant de connaître les mots et comment les combiner pour former des phrases et les lier entre elles. De plus, l'acquisition de lexique aide les apprenants à comprendre le sens et la forme des mots, à connaître les synonymes, les familles de mots et le champ lexical. Ainsi, la maîtrise de l'orthographe est considérée comme l'élément indispensable qui aide à la réussite d'une activité scripturale que ce soit l'orthographe lexicale qui renvoie à la forme graphique du mot (voyelle, consonne, accent...) et son utilisation en contexte ou l'orthographe grammaticale qui concerne les règles d'accord et la transformation des mots selon le genre, le nombre et la conjugaison des verbes dans une phrase écrite.

- *la composante sémiotique*

La composante sémiotique renvoie au fonctionnement de différents systèmes de signes graphiques en tant que porteurs de signification.

- *la composante sociologique*

Dans cette composante l'activité scripturale est considérée comme l'usage de la langue dans une situation sociale. Comme l'affirme D'abène (1987, p.48): « *savoir lire et écrire ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable* »

- *la composante pragmatique*

Cette composante se base sur le but ou la tâche, l'intention du scripteur et la prise en compte du destinataire. C'est ce que confirme Dabène (1987, p. 51) « *la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement* »

*b- Les éléments constitutifs du savoir-faire*

Le savoir-faire est la capacité de réaliser ou de faire réussir une action.

Savoir-écrire c'est la capacité de produire, de rédiger, de structurer, d'enchaîner les phrases, savoir exercer des savoirs linguistiques, pragmatiques, sémiotiques et sociologiques dans une situation de communication ou dans un texte écrit. C'est aussi savoir organiser un texte écrit (sa forme, les liens grammaticaux, la ponctuation ...). Tous ces éléments permettent au scripteur de produire un écrit cohérent, enchaîné et organisé.

*c- La motivation et les représentations*

La motivation chez un scripteur a un rôle crucial dans le développement de l'écriture, elle influence son style d'écriture, la construction des idées et ses conceptions à propos de l'ordre scriptural.

Les représentations du scripteur constituent ce que Barré de Miniac nomme : « le rapport à l'écriture ». D'après lui (2007, p.168) ce rapport à l'écriture se caractérise par quatre dimensions :

- *la dimension affective*

Elle renvoie à tous ce qui est relatif aux sentiments, aux motivations, aux émotions et aux intérêts du scripteur envers l'écriture.

- *La dimension axiologique*

C'est tout ce qui est en relation avec le contenu du sujet à écrire.

- *La dimension conceptuelle*

Elle se rapporte à la représentation du sujet par rapport à sa motivation dans l'apprentissage de l'écrit dans son milieu scolaire ou social.

- *la dimension praxéologique*

Elle concerne les activités observables : la lecture, l'écriture, le moment, la manière et le contexte.

## **F- L'enseignement de la production écrite en 2<sup>ème</sup> année moyenne**

L'apprentissage de l'écrit est parmi les objectifs principaux de l'école algérienne. Aujourd'hui avec l'application de la réforme du système éducatif algérien (2003), les programmes de l'enseignement du FLE au collège s'inscrivent dans la théorie de l'approche par compétence. Dans cette approche l'enseignement par la séquence et le projet pédagogique offre aux apprenants le meilleur avantage pour apprendre une langue. Ainsi on remarque qu'une place privilégiée est fournie à l'écrit.

En 2<sup>ème</sup> année moyenne, on constate que le programme attribue une grande importance au texte littéraire. Les genres des textes proposés aux apprenants sont : le conte merveilleux, la légende, la fable, la nouvelle et la BD, dans l'intention de leur donner le plaisir de lire et de développer leur compétence de production de l'écrit. Dans les textes officiels algériens, la compétence globale visée au terme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne se traduit :

*« ... dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif... Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans les récits. Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture ... les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle, une légende pour les dire ou les écrire. ».*

Le programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences:

Le premier projet " Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège " est formé de quatre séquences:

- Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte.
- Séquence 2 : Je découvre la suite des événements du conte.
- Séquence 3 : J'insère le portrait des personnages dans un conte.
- Séquence 4 : Je découvre la situation finale du conte.

Le deuxième projet « *Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables* » est constitué de trois séquences :

- Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.
- Séquence 2 : J'insère un dialogue dans la fable
- Séquence 3 : Je rédige la morale de la fable

Le troisième Projet « *Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix* » renferme deux séquences:

- Séquence 1 : Je découvre des légendes historiques et animales.
- Séquence 2 : Je découvre des légendes urbaines.

L'objectif principal de ces trois projets est de développer une compétence de savoir raconter à travers les textes narratifs (conte, fable, légende). D'après le Guide pédagogique du manuel de Français de deuxième année moyenne « *A l'issue de la 2ème année moyenne, la compétence globale est raconter à travers différents récits de fiction* ».

Cette compétence globale se divise en trois compétences terminales :

- compétence 1 : raconter à travers un conte (trimestre 1)
- compétence 2 : raconter à travers la fable (trimestre 2)
- compétence 3 : raconter à travers la légende (trimestre 3)

Donc, au cours de projet I, les apprenants rédigent la situation initiale du conte dans la première séquence, la suite des événements dans la deuxième séquence et la situation finale du conte dans la troisième séquence.

Pendant le projet II, ils rédigent une fable avec leurs propres mots dans la première séquence, un dialogue dans une fable dans la deuxième séquence et la morale d'une fable dans la troisième séquence.

Enfin, dans le projet III, ils rédigent une légende sur un personnage, un lieu ou un animal dans la première séquence et une légende urbaine dans la deuxième séquence.

A la fin de ce cycle, les apprenants seront capables de produire un texte narratif et un récit de fiction.

## G- L'articulation lecture/écriture

La lecture et l'écriture sont étroitement liées, l'une est au service de l'autre, ce sont deux processus en interaction c'est-à-dire qu'elles travaillent en concomitant.

Beaucoup de chercheurs ont étudié le rapport entre la lecture et l'écriture, ils confirment que ces deux processus sont indissociables.

Giasson J (2005, p.62) affirme que la lecture et l'écriture sont inséparables et que ces deux activités doivent s'enseigner ensemble :

*« Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles .on ne sauraient concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais parler dans son environnement .il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture: elles sont indissociable dans l'apprentissage de la langue écrite »*

La lecture représente la source qui nourrit le lecteur de toutes les connaissances liées à l'écrit. Cela est affirmé par Evelyne Charmeux (1992, p.101) :« Lire permet de voir comment fonctionnent les textes, comment ils sont construit ».

Dans la même perspective, Debanc (2003, p100) indique que :

*« les lectures pourvoient les rédacteurs en modèle de fonctionnement textuel qui constituent autant de guidage pour les productions écrites, c'est pour cela que les travaux en didactique encouragent à favoriser les interactions entre lecture et écriture, par la lecture et sa confrontation de textes sociaux ,littéraires ou non-littéraires ».*

Donc, grâce à la lecture le lecteur peut appréhender les règles d'écriture d'un texte qu'il est en train de lire, sa structure et le style de son auteur. De même, elle permet de développer des connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques. L'appropriation de ces éléments aide le lecteur à améliorer sa production écrite et à rédiger avec moins de difficultés. D'après Méron C et Maga J-J (1998, p.2): « Les actes de lecture- écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures : les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture ».

Il est nécessaire de montrer que les écrivains ont été d'abord des personnes qui lisent beaucoup, l'accumulation de la lecture leur permet de développer leurs aptitudes rédactionnelles. Comme l'affirme Pascal Quignard (1990, p.498) :

*« On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Ecrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit - du moins tout ce qu'on a lu [...] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Ecrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire. »*

En somme, on peut dire que la lecture et l'écriture sont deux processus en corrélation, l'un est inhérent à l'autre car toute activité d'écriture se fonde essentiellement sur les connaissances acquises grâce à la lecture et on ne peut exercer la lecture qu'à partir des textes qui sont écrits dans le but d'être lu.

## **Conclusion**

Dans ce premier chapitre, nous avons tenté de mettre la lumière sur la lecture et l'écriture qui représentent une phase primordiale dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour ces raisons, nous avons mis en évidence quelques connaissances théoriques sur l'acte de lire et d'écrire afin de donner au lecteur une idée sur ces deux activités. De prime abord. Nous avons présenté quelques définitions de la lecture, ses types, ses stratégies, son enseignement et son rôle dans l'apprentissage du FLE. Ensuite, nous avons défini le concept de l'écrit en présentant son aperçu historique. Puis, nous avons mis en avant la production de l'écrit, les modèles de processus d'écriture, la compétence scripturale et l'articulation lecture/écriture. Par conséquent nous déduisons que la lecture et l'écriture sont intimement associées qu'on ne peut pas les séparer parce que l'une sert à l'autre.

Dans le chapitre suivant, nous nous attachons à aider les apprenants dans l'acte de lire et d'écrire en essayant d'installer chez eux une compétence culturelle au moyen des albums de jeunesse.

# **Chapitre 02**

L'album de jeunesse en classe de FLE



*« La lumière est dans le livre. Ouvrez le livre tout grand. Laissez-le rayonner, laissez-le faire.  
Qui que vous soyez qui voulez cultiver, vivifier, édifier, attendrir, apaiser, mettez des livres  
partout. »*

**Victor Hugo**

## **Introduction**

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue ne se limite plus aux moyens et aux méthodes traditionnelles. L'enseignant peut exploiter en classe divers supports en fonction des besoins de ses apprenants. Parmi ces supports, nous trouvons l'album de littérature de jeunesse qui représente un outil pédagogique pour tout enseignement/apprentissage de la langue dans un âge précoce.

Étant donné que l'album de jeunesse est un livre attractif, amusant et ludique, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère par le biais de cet outil permet aux apprenants de découvrir le plaisir d'apprendre.

Dans ce chapitre, nous allons exposer dans un premier temps un aperçu général sur la littérature de jeunesse. Dans un second temps, nous allons évoquer la définition et l'historique de l'album de jeunesse, ses types et ses spécificités. En dernier temps, nous présenterons le rôle de l'album dans le développement de la compétence de lecture, d'écriture et de la compétence culturelle.

## I. La littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse désigne le champ de l'édition destiné directement aux enfants et aux adolescents. Elle porte différentes appellations telles que : littérature de jeunesse, littérature d'enfance et littérature pour la jeunesse.

Soriano (1975, p.278) spécialiste des contes de Perrault, définit cette littérature comme :

*« Une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte. »*

La littérature d'enfance et de jeunesse comporte un ensemble des œuvres littéraires qui prennent en considération l'âge des jeunes lecteurs, leurs centres d'intérêt et leurs besoins. Selon Prince Nathalie (2009, p.10) *« Ces œuvres s'adressent à des enfants, à leur imaginaire, à leur langue, à leur plaisir, à leurs petites mains même. »*

Elle aborde des thèmes divers permettant au lecteur de se développer dans les différents domaines : sociologique, psychologique, écologique, éthique, etc. Donc, elle joue un rôle important dans la construction de l'enfant et la formation de sa personnalité c'est-à-dire, elle l'aide à grandir. Grâce à la lecture d'un livre de jeunesse, l'enfant s'identifie aux personnages, ce qui lui permet de découvrir un trait de sa personnalité qui était caché en lui. Comme le dit Renée Léon (2004, p.70):

*« L'enfant prend tôt conscience que certains livres le concernent de très près car c'est un peu son histoire qu'ils racontent. (...) Certains livres peuvent donc aider les enfants à mûrir, c'est-à-dire à voir plus clair en eux et sur leur entourage, à se connaître soi-même à travers les autres. Ils leur montrent qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir ce qu'ils ressentent, en positif comme en négatif. »*

Il peut également vivre imaginairement des situations similaires au réel qui lui montrent comment agir lors des situations qu'il ne connaît pas ou l'aide à trouver des solutions à des problèmes qu'il rencontre dans la vie quotidienne, par exemple: le divorce des parents, la violence, l'échec scolaire. C'est ce que confirme Giasson (2000,p.7) *« C'est à partir de ce principe que le livre s'est très souvent révélé un moyen Privilégié pour soutenir un enfant ou un adolescent dans la quête d'une solution à un problème personnel, que ce soit un déménagement, la séparation des parents ou la perte d'un ami. »*

Étant donné que cette littérature parle de et à la jeunesse, elle est courte, agréable et amusante. Elle se caractérise aussi par son style *« simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire est moins complexe. »* (Delpierre. Vieghe, 1990, p.113).

Ces caractéristiques ne diminuent pas la valeur de ses textes. D'après LI Qin (2019, p.136): *« La brièveté et la simplicité de la littérature de jeunesse ne nuisent pas du tout à la qualité des œuvres. Au contraire, elles témoignent de la littérarité qui résulte des techniques littéraires extraordinaires. Caractérisée par sa grande qualité littéraire et son accessibilité linguistique ».*

Tout comme la littérature destinée aux adultes, les livres de la littérature de jeunesse sont considérés comme des œuvres d'art, Poslaniec (1992, p.16) affirme que: *« Toutes les techniques littéraires identifiées par les chercheurs sont largement présentes dans les livres destinés aux enfants; [que] rien ne permet d'établir une coupure entre la littérature pour la jeunesse et la littérature générale »*

Dans la même perspective, selon le programme officiel de l'école primaire en France en 2002:

*« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. »*  
(Documents d'application des programmes 2002. Littérature Cycle3.)

L'avantage de la littérature de jeunesse est qu'elle offre l'opportunité aux enfants qui ne savent pas lire d'être en contact avec un texte écrit en impliquant l'adulte dans la phase de lecture, celui-ci joue un rôle de "médiateur" qui doit rendre l'histoire vivante est fascinante. Nathalie P (2009, p.11) confirme: *« En effet, dans la mesure où les enfants, dans leur plus jeune âge, ne sont pas en mesure de lire par eux-mêmes les textes [...], l'adulte devient lui-même l'objet éditorial d'une telle littérature [...] reste que celui-ci [...] n'est pas a priori visé comme lecteur, mais comme médiateur ».*

L'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école est le meilleur moyen pour aider les apprenants de FLE à mieux acquérir la langue, à développer leur culture et à acquérir de nouvelles connaissances. Elle contribue également à exciter leur imagination et à inculquer chez eux le goût de la lecture. Giasson déclare (2000, p.10) que :

*« La littérature remplit plusieurs rôles chez l'enfant et l'adolescent : elle leur sert à mieux connaître le monde qui les entoure tout en les aidant à construire des attitudes positives comme l'estime de soi, la tolérance envers les autres, la curiosité envers la vie. La lecture peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités nouvelles et d'envisager des voies inédites. La littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie. »*

En présentant aux apprenants de FLE des œuvres de littérature de jeunesse, ils découvrent et s'approprient le lexique en langue étrangère. De même ils développent leurs compétences en lecture particulièrement la compréhension de textes. Jocelyne Giasson (2000, p.9) éclaire la place des textes littéraires à l'école :

*« La mise en présence de la littérature peut contribuer au développement des habiletés générales en lecture. En effet, on sait que la lecture personnelle est un moyen indispensable pour apprendre à lire de manière efficace. En d'autres mots, pour être capable d'utiliser pleinement la lecture comme outil de communication, il faut lire et lire encore. Bien sûr, il faudra que l'enseignement favorise l'acquisition de stratégie de lecture, mais ces stratégies ne deviendront fonctionnelles que si l'élève les utilise dans des situations de lecture personnelle. »*

La littérature de jeunesse peut aussi aider les apprenants à apprendre à écrire :

*« ... les élèves exposés à la littérature de jeunesse [...] sont plus en mesure de produire des écrits de qualité que le sont leurs pairs non exposés à la même littérature. L'analyse des productions écrites des élèves qui ont participé à cette étude a permis à l'auteure de conclure que pour favoriser le développement de l'écrit, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser les ouvrages de la littérature de jeunesse comme manuel de base et s'assurer d'un climat de classe qui permette la créativité que déclenche cette pratique. » (Rose Marie Duguay, 1996)*

L'intérêt de cette littérature c'est qu'elle propose aux jeunes apprenants des situations de lecture authentiques. Elle englobe divers genres littéraires comme le conte, la nouvelle, le roman, le poème, l'album, le journal, la bande dessinée et le théâtre. Elle est un outil précieux que les enseignants des langues étrangères peuvent exploiter en classe car elle leur offre de nombreux choix de genres à travailler avec les apprenants. De même, elle est une occasion pour faire découvrir aux apprenants différents genres littéraires.

Parmi les genres littéraires d'enfance et de jeunesse, l'album constitue l'essentiel de notre travail. En favorisant ce support que nous pouvons considérer comme une forme de narration fondée sur l'image et du texte, nous voulons développer la compétence de lecture et d'écriture ainsi que, la compétence culturelle chez les jeunes apprenants. Nous estimons que ce livre, avec la qualité de ses illustrations et son aspect ludique peut garantir de succès auprès des apprenants.

## II.L'album de jeunesse

### A- Définition

L'album de jeunesse est un genre de littérature de jeunesse qui associe texte et images. Le texte et les images afférentes ont un rôle similaire : l'un ne va pas sans l'autre, parfois les images ont plus d'importance que le texte. Il existe même des albums sans texte et qui présentent une narration toute en images dont la mise en mots revient aux lecteurs : « *L'album est un récit illustré dont le contenu est raconté à la fois par le texte et par l'image. L'album peut parfois se présenter sans texte* » (Livres ouverts, 2017 in *L'album en classe*, Document de Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, 2018, p.6)

Salerno (2006, p.51) définit l'album de jeunesse comme suit :

*« Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte. ».*

Pour Jocelyne Giasson (2000, p.49): « *Les albums, ou les livres d'images, sont des livres dans lesquels le texte et l'image sont inséparables : ils fonctionnent de concert pour créer un tout Unifié* ».

Selon Sophie Van der Linden (2007, p.87) :

*« l'album serait ainsi une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page ».*

Il est nécessaire de connaître la différence entre le livre illustré et l'album. Le premier s'appuie sur un texte indépendant c'est-à-dire l'histoire est portée uniquement par le texte et l'image illustre seulement une scène du récit dans un espace limité à la page, tandis que dans l'autre l'image envahit le texte en le concurrençant dans ses fonctions narratives et didactiques, elle ne se contente plus d'illustrer, elle complète, clarifie, explique, ou propose un contrepoint. Grossmann (1996, p.99) confirme: « *Convenons que nommer forme album, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un type particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale* ».

Les albums de jeunesse sont donc des œuvres exceptionnelles caractérisées par un mode de narration qui réunit conjointement texte et image. Ce couple texte/image ouvre la porte à l'imaginaire, les images motivent, donnent envie de lire et permettent de comprendre l'histoire

racontée par le texte. Pour cela les albums sont destinés particulièrement aux enfants et aux adolescents débutants en matière de lecture afin de les inciter à lire et à aimer la lecture. Ils abordent des thèmes proches de leurs intérêts et ils présentent des personnages avec lesquels ils peuvent facilement s'identifier. Dans le livre 'album source d'apprentissage' tomes 1, 2, 3 et 4 le groupe d'auteurs LSA 17 (1997, 1998, 1999, 1999, p 136, 144, 180,144) souligne que:

*« L'album aborde de nombreux sujets : l'enfant y retrouve ses peurs, ses angoisses, ... On y parle de séparation, de mort, de différences, d'amour, ... Ces thèmes, abordés avec pudeur et tact touchent les enfants, résonnent en eux. Ceci montre bien combien les auteurs et les illustrateurs prennent au sérieux les jeunes lecteurs. L'enfant partage avec ses héros les mêmes expériences, les mêmes joies, colères, difficultés, craintes et, avec eux, trouve des solutions, des réponses à ses questions. Ses lectures l'aident à se construire, à s'enrichir d'idées, de valeurs, à se forger une personnalité, à avoir des opinions et parallèlement à se constituer une culture littéraire. »*

En effet, les adultes peuvent également lire les albums:

*« L'album s'adresse à tous. Les thèmes qui y sont abordés peuvent correspondre aux champs d'intérêt de tous les lecteurs. Si certains albums ouvrent une porte sur le monde de l'imaginaire, d'autres font réfléchir à des enjeux rattachés à des réalités personnelles, sociales, environnementales, éthiques, etc. » (L'album en classe, Document de Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, 2018, p.6.)*

Il est aussi important de souligner que l'album est un véritable document authentique, attrayant, riche par sa qualité graphique et littéraire, il introduit un langage simple et structuré, ainsi que des illustrations qui facilitent la lecture et montrent le chemin vers la compréhension. On remarque aussi la présence des formules répétitives souvent dans les albums appropriés aux tout-petits.

Il existe plusieurs formes d'albums qui varient en fonction de l'âge de l'enfant, il y a des albums en tissu, en relief, aux pages cartonnées, à rabats, à languettes, des grands livres, des livres courts, longs, des livres qui flottent, des livres doux, à trous, des livres peluche, de bain, des albums sans texte, l'enfant prend plaisir à les manipuler, à les toucher, à les sentir et à les observer. Letourneux Mathieu (cité par Nathalie P, 2009, p.194) affirme que *« Selon l'âge de [l'enfant], le livre prendra des formes différentes. On peut même remarquer que plus l'enfant grandit, plus les livres qui lui sont destinés s'apparentent à ceux proposés à un adulte – et plus il est petit, moins les ouvrages ressemblent à des « vrais livres »*.

Dans une classe de FLE, il vaut mieux utiliser un album de grand format, l'enseignant lit à haute voix et présente en même temps l'album face aux apprenants afin qu'ils puissent suivre des yeux les images. Selon Malgorzata P-M (2010, p.5):

« Les maisons d'éditions proposent un choix de différents formats d'albums mais pour les besoins d'une classe FLE, il semble évident que le mieux est d'avoir un livre de grand format. L'enseignant – adulte qui lit, fait assoir autour de lui ses élèves et la lecture devient ainsi: un petit spectacle, un tableau de lecture enfin un moment inoubliable. A condition que la lecture soit faite à haute voix, appropriée aux passages clés et aux passages complexes ».

## B- Historique de l'album

Le terme album apparaît pour la première fois dans les années 1820, il désigne un recueil de gravures ou de lithographies. Il s'agit à cette époque de « portefeuilles » reliés, composés de reproductions de portraits ou caricatures, de paysages, monuments ou œuvres d'art destinées aux enfants privilégiés. Ces recueils sont perçus pour les éditeurs comme un ensemble des images qui tiennent plus d'une liste ou d'une compilation que d'une narration.

Les albums d'enfance de type recueils existent dès la Restauration et le Second Empire, mais il n'y a pas encore de narration suivie.

Au cours de XIX<sup>ème</sup> siècle la littérature de jeunesse apparaît réellement mais uniquement au travers de livres illustrés dont le texte est l'élément essentiel de ce type d'ouvrage. C'est en 1860 que l'on identifie le premier album pour enfants au sens contemporain du terme, il s'agit de *Pierre l'ébouriffé* d'Heinrich Hoffmann. Cet album donne à voir une grande diversité d'agencements possibles entre le texte et l'image. D'autres albums du même type sortiront dans les années qui suivent dont *La journée de Mademoiselle Lili* chez Hetzel en 1862.

L'album de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle consacre l'image dans le livre : l'image devient prépondérante en comparaison de l'illustration rare et subordonnée au texte des livres illustrés. Cette prépondérance est en premier lieu spatiale : dans l'album, l'image occupe davantage de place que le texte. Mais peu à peu, l'image va également tenir un rôle déterminant dans la narration et prendre une véritable dimension expressive.

Au XX<sup>ème</sup> siècle les éditeurs ont renforcé la place et la fonction de l'image au sein de l'album. En 1936, Paul Faucher a publié *les Albums du père Castor* qui ont donné du sens à l'image et au texte. Lors des années cinquante, L'éditeur Robert Delpire permet à l'album de prendre toute sa dimension, il a travaillé avec de nombreux illustrateurs de talent tels qu'André François, Alain Le Foll ou Georges Lemoine. Il conçoit une création à part entière de livres dont l'ensemble des composantes formelles participe à l'expression globale, comme *Les Larmes de crocodiles* d'André François, album livré dans une boîte de format oblong semblable à la caisse de crocodile représentée dans l'ouvrage.

Dans les années soixante, la littérature de jeunesse marque un tournant, en 1965 Jean Fabre crée l'École des loisirs apportant un changement dans le statut du livre pour enfant, elle fait appel aux plus grands artistes internationaux et s'attache à proposer des albums dits « de qualité ». Parmi les auteurs-illustrateurs qui ont révolutionné la littérature de jeunesse en proposant des ouvrages littéraires et iconographiques variés, et porteurs de sens pour l'enfant sont : Rascal, Claude Ponti, Claude Boujon, Grégoire Solotareff, Geoffroy De Pennart, Les publications de L'École des loisirs favorisent la reconnaissance de créations inhabituelles : albums photographiques (*Le Ballon rouge* d'Albert Lamorisse, 1976), images abstraites (*Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Leo Lionni en 1970), albums sans texte (*Les Aventures d'une petite bulle rouge* de Iela Mari, 1967), livres d'artistes (*Alphabet* de Sonia Delaunay en 1972)

les années 1970 – 1980 voient la création de nombreuses petites maisons d'édition qui explorent de nouvelles voies pour l'album en faisant progresser le recours à la photographie ou aux styles picturaux audacieux en multipliant les albums sans texte tels que *Les Chatouilles*, ou encore *Vaguement* qui est un petit hommage à Hokusai, tous deux publiés par *Le Sourire qui mord*, créé en 1976 par Christian Bruel.

A partir des années 90 l'album contemporain prospère pleinement, il a connu une grande diversité sur le plan textuel, graphique, formel et créatif. De nos jours, l'album devient une forme littéraire à part entière qui contient une double narration opérée par le texte et par l'image, cette dernière devient un moyen d'expression artistique, une copie du réel, un instrument de transmettre un message, de développer l'imagination et l'esprit critique des enfants.

### C- Typologie des albums

L'album de jeunesse comprend plusieurs types de livres. Chaque album a son propre caractère qui diffère des autres albums que ce soit sur le fond ou sur la forme :

#### 1- Les livres-jeux

Les livres-jeux sont des livres qui sollicitent l'activité de l'enfant pendant la lecture. Les plus connus sont les livres de type « Recherche et trouve », mais il en existe plusieurs autres. Par exemple : les livres-circuits dans lesquels l'enfant doit suivre un chemin avec son doigt, les livres avec des tirettes et des volets à soulever, les livres dans lesquels l'enfant doit suivre des consignes, etc... Ces livres sont en général destinés aux tout petits, ils peuvent être utiles pour leur faire aimer les livres et pour les aider à mieux comprendre les mots et les phrases.



## **2- Les imagiers**

Les imagiers s'assimilent à un catalogue d'images associées à un mot. Les images représentent des objets et des éléments du monde qui nous entoure. Ceci est également destiné aux tout-petits ou lecteurs débutants.

## **3- Les abécédaires**

Les abécédaires se constituent sur les mêmes principes que les imagiers. Néanmoins, une variante les différencie : chaque page propose l'image d'un objet, d'un lieu ou d'un personnage...etc associée à la première lettre du mot illustré, ces lettres sont souvent classées dans l'ordre alphabétique.

## **4- Les albums à compter**

Les albums à compter peuvent se définir comme des livres comprenant à la fois un récit véhiculé par l'interaction d'une image et d'un texte, et une structure mathématique, croissante ou décroissante, formée d'une suite iconographique clairement identifiable et dont le nombre est inscrit en langage naturel et le plus souvent en langage symbolique mathématique.

## **5- Les albums énumératifs**

Les albums énumératifs mettent en avant un texte court à structure répétitif qui présente une organisation de la suite des épisodes selon des règles algorithmiques, chaque épisode présente un nouvel élément d'une même catégorie (jouet, fruit, couleur, animal, ...) qui se substitue au précédent ; cette énumération constitue de fait la collection en une suite ordonnée. Cette structure est assez proche d'un type d'album à compter.


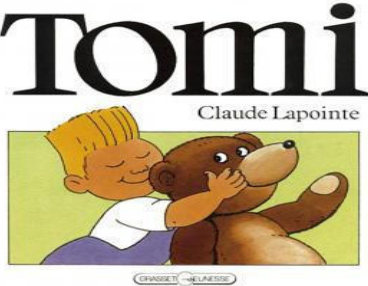
## **6- Les albums documentaires**

Les albums documentaires abordent des sujets particuliers en insérant des textes explicatifs et des documents divers (photographie, dessin, reproduction d'art, frise chronologique, carte...). Contrairement aux encyclopédies, ces albums présentent un thème ou un sujet bien précis.

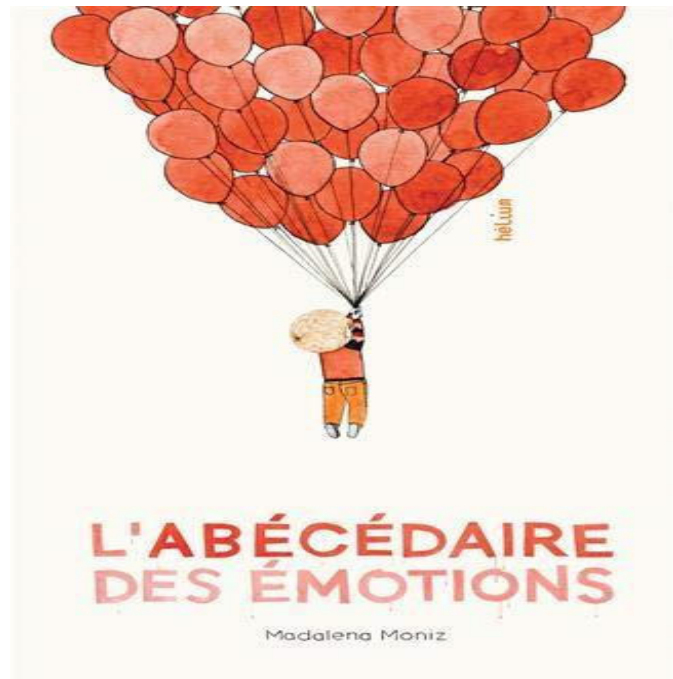
## **7- Les albums narratifs (de fiction)**

Les albums narratifs mettent en exergue un texte à dominante narrative (récit, conte) accompagné d'illustrations. Il est le support privilégié même si le documentaire a sa place dans les supports écrits d'apprentissage d'une langue car la fiction ouvre les voies de l'imaginaire et favorise l'implication du sujet apprenant, nous retrouvons aussi dans les récits fictifs les grandes interrogations des enfants: l'origine, le futur, la vie, la mort, la famille, l'amitié, la place dans le groupe...

Pour plus de précisions, nous avons mis un tableau dans lequel nous fournissons un exemple pour chaque type d'album :

Type d'album	Exemple
Le livre-jeu	 <p>Petite main, petite pouce. Auteur : PERRIN, Martine. Editeur :Seuil jeunesse.</p> <p>Ce livre-jeu interactif invite l'enfant à poser différentes actions : suivre un chemin du doigt, frapper à une porte, taper sur un tambour. Dessiner un escargot, chatouiller un chat...etc</p>
L'imagier	 <p>Tommi Auteur :Claude Lapointe. Editeur :Grasset Jeunesse</p> <p>Cet imagier à été conçu par Claude Lapointe comme un compagnon des tout-petits pour découvrir et dire le monde. Il se présente comme un jeu de cinq séquences. Chaque séquence présente sur un premier double page des objets et des personnages à identifier. Sur la double page suivante, les personnages et les objets sont mis en action. L'adulte qui lira avec l'enfant pourra ainsi faire des allers et retours à travers les pages afin de faciliter l'acquisition des notions d'ensembles et de relations pour l'enfant.</p>

L'abécédaire



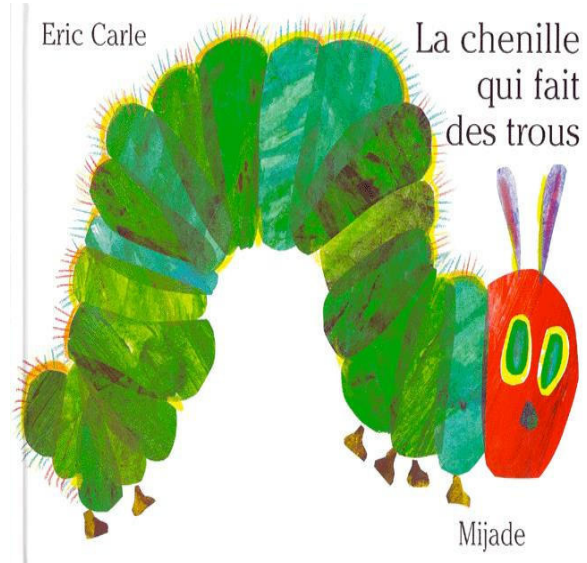
L'Abécédaire des émotions.

Auteur: Madalena Moniz.

Edition:Hélium.

C'est un abécédaire très doux sur les émotions et les sentiments qui tente de faire comprendre aux plus jeunes enfants les sentiments et les émotions par l'intermédiaire d'images: on suit un petit garçon qui nous mène à la découverte de ses émotions. À chaque double-page on retrouve une lettre illustrée, initiale désignant un mot du champ lexical des émotions et une illustration à droite en rapport avec le mot: A comme audacieux, C comme curieux, O comme optimiste... L'intelligence des illustrations, la subtilité du rapport texte-image nous offre l'occasion de discuter avec nos enfants de leurs propres sentiments.

L'album à compter



La chenille qui fait des trous.

Auteur: Eric Carl.

Editeur : Mijade Eds.

Cet album parle d'une petite chenille sort de son œuf. Affamée, elle part à l'aventure bien décidée de satisfaire son appétit. Du lundi au vendredi, elle mange en faisant des trous dans tous les fruits qu'elle découvre. Chaque jour un fruit supplémentaire s'ajoute à son menu. Le samedi enfin, elle se goinfre de dix aliments très appétissants. Bien repue le dimanche, elle croque une feuille, se repose dans un cocon, pour s'éveiller plus tard transformée en papillon. Les pages de l'album sont percées de trous correspondant aux nombres d'aliments mangés par la chenille. Cet album permet à l'enfant d'apprendre les chiffres puisqu'au fil des pages le nombre de trous fait par la chenille augmente.

L'album énumératif



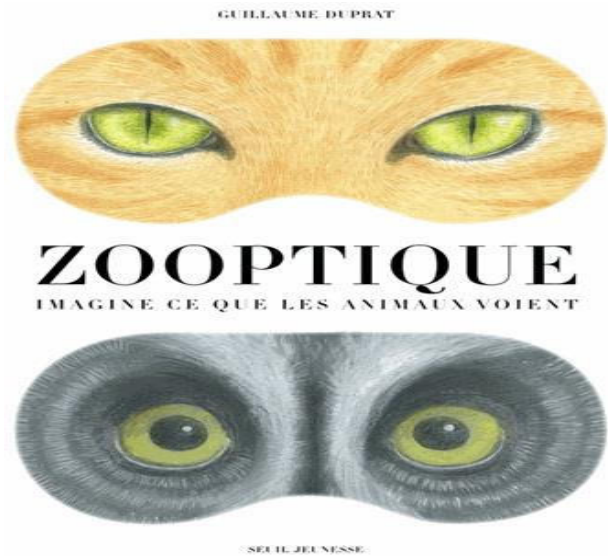
Ours brun, dis moi.  
Auteur : Eric Carl.  
Editeur Mijade Eds.

C'est un album à structure répétitive organisé sur un jeu de questions et réponses.

Sur les deux premières pages, un ours brun couvre tout l'espace. Le texte : "Ours brun, ours brun, dis-moi ce que tu vois ?" interroge l'ours qui répond : "Je vois un oiseau rouge qui regarde par ici."

Sur la double page suivante, un grand oiseau rouge et le texte dit : "Oiseau rouge, oiseau rouge, dis-moi ce que tu vois ?" et l'oiseau répond : "Je vois un canard jaune qui regarde par ici." et ainsi de suite c'est un cheval bleu, une grenouille verte, un chat violet, un chien blanc, un mouton noir, un poisson orange ... La dernière double page offre un récapitulatif du répertoire d'animaux et du catalogue de couleurs.

L'album documentaire



Zooptique imagine ce que les animaux voient  
Auteur : Guillaume Duprat.  
Illustrateur : Guillaume Duprat.  
Editeur : Seuil Jeunesse.

Les chiens voient-ils les couleurs ? Les chats peuvent-ils vraiment chasser la nuit ? Comment les insectes repèrent-ils les fleurs ? Quels animaux voient mieux que nous ? 25 portraits d'animaux pour comprendre ce qu'ils voient. Pour chaque portrait, un rabat en forme de masque dissimule la vue subjective de l'animal. Sur le verso du rabat, des explications simples permettent de comprendre ce qu'ils voient, ou plus exactement ce que nous pensons qu'ils voient, et pourquoi.

Le livre débute par un préambule explicatif sur le fonctionnement de l'œil. Les animaux sont classés par familles, mammifères, oiseaux, reptiles et amphibiens, insectes. Chaque chapitre est introduit par les caractéristiques générales de chaque famille. En fin d'ouvrage, un tour d'horizon des visions permet de comparer les différentes perceptions d'un même paysage par tous les animaux présentés dans le livre.

L'album narratif (de fiction)



La petite fille en pain d'épice.  
Auteure : Céline Lamour-Crochet.  
Illustrateur : Florian Le Priol.  
Éditions : La Palissade.

Cet album raconte l'histoire d'une vieille dame qui adore faire de la pâtisserie et dont la spécialité est le pain d'épice. Un jour, elle décide de réaliser son pain d'épice en forme de petite fille (car elle pense à la sienne qui n'est plus venue la voir depuis un long moment). Mais au moment de mettre la petite fille en pain d'épice à refroidir sur le rebord de sa fenêtre, celle-ci s'enfuit. Elle rencontre plein de personnages issus d'autres contes célèbres, chacun d'entre eux veut la prendre pour la manger, Blanche-neige, Hansel et Gretel, le petit poucet. Jusqu'à se retrouver dans les mains de la fille de la vieille dame qui redonnera envie à celle-ci d'aller faire une visite à sa maman.



## D- Les spécificités de l'album

L'album de jeunesse est un livre qui se distingue des autres par le rapport entre le texte et l'image, ce rapport texte / image dépend de la complicité qui existe entre l'auteur et l'illustrateur qui sert le texte et qui par la qualité de ses images fait naître d'autres images mentales. Si une seule personne tient les deux rôles, les rapports textes/images se complexifient et rendent la lecture de l'ouvrage encore plus intéressante, l'album devient dans ce cas pour le lecteur attentif un espace à explorer et un lieu de questionnement sur les liens qu'entretient ce couple texte/image, Sophie Van der Linden (2007) passionnée par l'analyse des albums, a étudié les différents types de rapport existant entre texte et image, selon elle le texte et les illustrations peuvent se répéter, se compléter ou se contredire.

Donc, les types de rapports entre le texte et les images sont :

### 1- Le rapport de redondance

Ce rapport s'établit lorsque le texte et les images disent la même chose autrement dit, l'histoire est racontée par le texte et illustrée par les images. La mise en relation entre les deux ne produit pas de sens supplémentaire car ils renvoient au même récit et ils déterminent des personnages, des actions et des événements identiques. Ils peuvent être compris indépendamment cela veut dire que, le support (que ce soit le texte ou l'image) n'a pas besoin de l'autre pour développer son propos. Ce rapport se retrouve dans l'album de *Roule Galette* de Caputo et Belvès

Ici dans cette page (de l'album *Roule Galette*) l'image et le texte disent la même chose.



Et la vieille pose la  
galette sur la fenêtre.  
Au bout d'un moment,  
la galette commence à s'ennuyer. Tout doucement,  
elle se laisse glisser du rebord de la fenêtre,  
tombe dans le jardin et continue son chemin.  
Elle roule, elle roule toujours plus loin...



## 2- Le rapport de collaboration

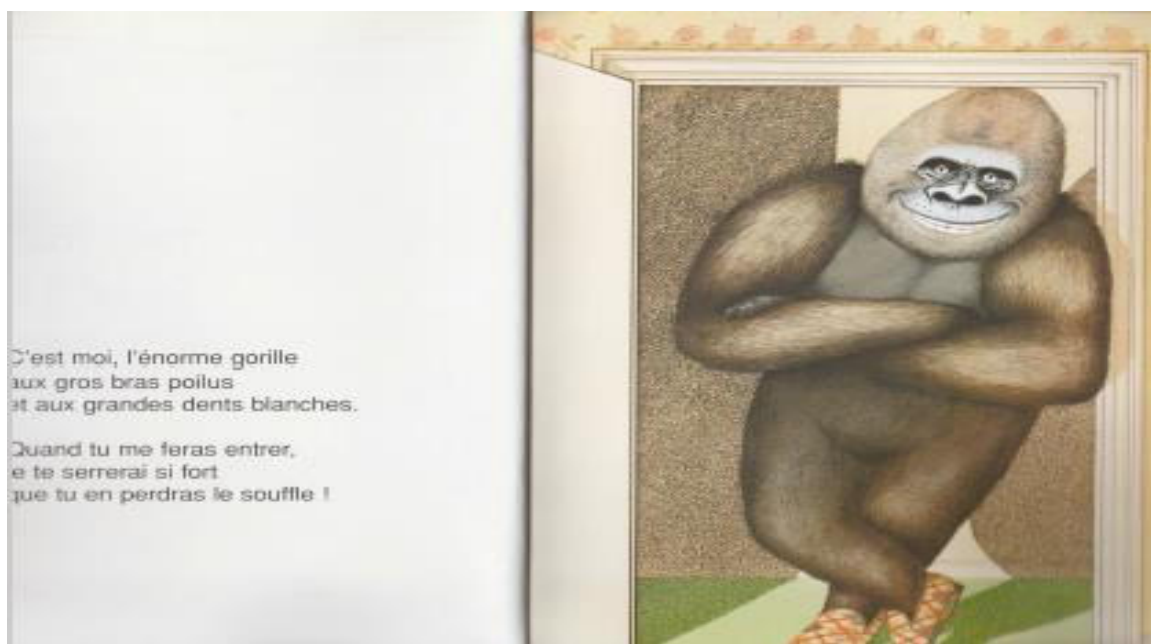
Ce rapport désigne une complémentarité entre le texte et l'image, l'un ne va pas sans l'autre c'est à dire le sens ne peut émerger que par la mise en relation entre les deux, chacun comble les lacunes de l'autre: le texte dit ce que l'image ne montre pas et l'image montre ce que le texte ne dit pas. Par exemple: Dans l'album de *Pétronille et ses 120 petits* par Claude Ponti, l'image dépasse de loin le texte en importance, détail et information, c'est en regardant l'image que l'enfant lecteur augmente sa compréhension de l'album.



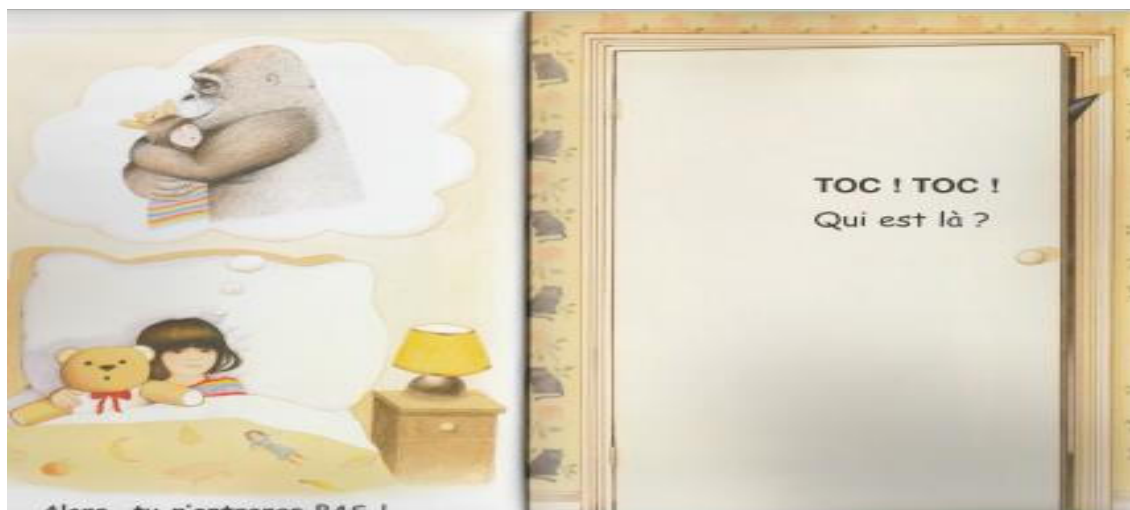
Une petite fille est en train de lire dans sa forêt-bibliothèque. Elle s'appelle Adèle et n'a rien vu.  
Pétronille, elle, continue.

## 3- Le rapport de disjonction

C'est le rapport que l'on retrouve rarement dans les albums, il signifie une contradiction entre le texte et les illustrations c'est-à-dire que le texte et l'image ne racontent pas la même chose, l'image peut aller même jusqu'à remettre en cause le texte. Cette contradiction interroge le lecteur qui doit interpréter les intentions de l'auteur. Par exemple : dans l'album de « Toc ! Toc ! Qui est là ? » de Sally Grindley et Anthony Browne – Kaleïdoscope. L'image et le texte sont en opposition, sur la deuxième double page le personnage parle, caché derrière la porte alors que l'image le montre déjà entré.



Dans la double page suivante, une partie de l'image fait écho au texte de la double page précédente.



Dans un même album, on peut trouver des rapports texte image différents, ce qui rend la compréhension d'autant plus complexe. Alors, Les enseignants doivent connaître toutes les spécificités de ce genre littéraire afin d'apporter le soutien nécessaire aux apprenants et les aider à construire le sens à travers la lecture de l'album.

### **E- L'album de jeunesse et l'apprentissage de la lecture**

L'album est parmi les supports textuels à exploiter en classe de FLE, sa forme artistique et littéraire qui ne ressemble pas aux autres textes éveille la curiosité des apprenants, captive leurs attentions et les motive à lire.

En premier lieu, l'album ouvre la voie au jeune apprenant à faire ses premiers pas de lecteur, il constitue également un excellent moyen de plonger dans le monde fabuleux de la littérature. « *Les albums sont une merveille d'introduction à la lecture et à la littérature plus tard.* ». (Malgorzata Piotrowska-Skrzypek, 2010, p.4).

La magie de l'album pouvait faire un apprenant aime lire, les illustrations par leurs couleurs attisent son envie de lire. Ainsi, la variété de sujets et la multitude de situations authentiques offertes par l'album suscitent son intérêt et répondent à ses préoccupations. Le jeune apprenant trouve du plaisir et passe des moments très agréables à observer et à lire ce livre adapté à son âge et sa compétence en lecture.

A travers l'album, l'apprenant développe sa fluidité en lecture en écoutant son enseignant lit à haute voix un album, il entend et enregistre des prononciations et des intonations. Puis il va imiter son enseignant et tente de lire comme lui, il s'améliore dans l'articulation de ses phrases jusqu'à ce qu'il devient un lecteur habile.

L'album peut être utilisé aussi pour aider les apprenants qui ont des problèmes de lecture tels que la compréhension et l'interprétation puisqu'il contient des textes courts et faciles qui ne devront pas poser des difficultés aux apprenants. Ainsi que, des images qui constituent une aide précieuse à la compréhension particulièrement aux apprenants les plus faibles, elles donnent une vision profonde du récit raconté par le texte c'est-à-dire qu'elle offre l'occasion au jeune lecteur de devenir un témoin omniprésent dans l'histoire sans prendre part aux événements, elles servent aussi de dictionnaire illustratif qui concrétise les mots inconnus. De même, elle soutient la fiction et conduit à la création et l'animation des images mentales représentant le décor et les personnages du récit.

Cet œuvre fournit une lecture plurielle celle du texte et celle de l'illustration. L'apprenant se familiarise avec la lecture des images et il comprend leurs implicites autrement dit, il apprend à dégager le message transmis par les couleurs, par exemple les couleurs chaudes sont mises en relation avec le sentiment de joie, de vitalité, de colère, de violence et d'haïne. Tandis que, les couleurs froides peuvent exprimer le calme, la paix, la douceur, la tristesse et la mélancolie...etc De plus, il découvre les différentes fonctions des images qui peuvent être descriptives (apportent

une description des lieux, et des personnages), narratives (permettent la restitution de l'histoire par la succession des images) ou connotatives (offrent un clin d'œil humoristique ou des allusions à des références culturelles). En ce qui concerne le texte, l'apprenant entraîne à lire entre les lignes et voit ce qui se cache derrière les mots. Il comprend que chaque mot, chaque ligne a sa raison d'être et que tout a un sens précis. Donc, L'album peut être un outil qui permet à l'apprenant de générer des inférences et de faire des prédictions.

En plus, L'album permet à l'enseignant de travailler avec ses apprenants les différentes stratégies de lecture. Pour Lépine M (2011, p. 69) l'album de jeunesse « est un outil didactique utile pour l'enseignement explicite de nombreuses stratégies de lecture en permettant à l'enseignant de modeler diverses façons d'aborder une œuvre ».

En somme, on peut dire que la lecture des albums en classe de FLE développe chez l'apprenant les compétences de lecteur dès le jeune âge et lui donne le goût de lire et d'affronter seul les textes dans des situations personnelles.

Le rôle de l'album de jeunesse ne se limite pas à l'apprentissage de lecture seulement, il peut être utilisé comme base dans d'autre activité pédagogique. Selon Sevestre-Loquet(2006) cité par Malgorzata P-S (2010, p. 6):

*« C'est aussi un auxiliaire précieux de pédagogie, en ce sens qu'il réunit les élèves au-delà des difficultés d'apprentissage, notamment de lecture. De plus, il peut servir de base pour de nombreuses activités transdisciplinaires. Sur le plan de la culture et de l'ouverture d'esprit des élèves, il apporte des connaissances, un nouveau regard sur la littérature, le livre et les savoirs »*

## **F- L'album de jeunesse et l'apprentissage de l'écriture**

Il est exact que, tout travail d'écriture s'appuie sur celui de lecture autrement dit, la lecture permet au lecteur d'entrer dans l'écrit et d'acquérir un ensemble de connaissances qui l'aident à améliorer sa production écrite.

Afin de faire progresser les jeunes apprenants en compétence à écrire, l'enseignant doit chercher un bon support qui leur offre le désir de lire. A cet égard, l'album de jeunesse représente un excellent outil didactique qu'on peut exploiter en classe de FLE pour développer l'habileté d'écriture chez les apprenants dès leur jeune âge.

A travers la lecture d'albums, le jeune apprenant enrichit son champ lexical, il acquiert un vocabulaire riche, précis et varié. De même il appréhende les notions et la structure du récit et il observe aussi comment les auteurs organisent et expriment leurs idées et s'inspire de leurs styles d'écriture. Il peut apprendre également à manipuler les figures de style ou autres techniques littéraires telles que la métaphore, le point de vue, les images, l'anticipation, etc. En plus, La diversité des albums permettent à l'apprenant d'explorer les différents types de textes: narratifs (album narratif), explicatifs (album documentaire)...

En outre, l'album de jeunesse aide l'apprenant à s'approprier de nouvelles connaissances syntaxiques. D'ailleurs, il offre un meilleur exemple d'enseignement inductif de la grammaire où l'apprenant est tout le temps actif autrement dit, il découvre les règles grammaticale seul ou avec d'autres apprenants. Malgorzata P-S (2010, p.6) affirme que :

*« Il est difficile de se passer de cette envie d'enseigner la grammaire en ayant à sa portée un texte qui permet de l'enseigner autrement. C'est évident que ce processus ne ressemble aucunement à une leçon dite traditionnelle de grammaire car le travail avec l'album permet de poser des questions à partir d'images, de connotations, d'hypothèses, comme p.ex. : Et si l'auteur faisait parler directement ses personnages ? Et si le texte était écrit au présent ? On fait réfléchir les apprenants sans leur donner des règles car la littérature de jeunesse fournit d'excellents modèles de syntaxe et permet l'apprentissage inductif de la grammaire. ».*

Etant donné que l'album de jeunesse est un document authentique. Alors, il offre l'occasion d'enseigner la grammaire à travers des situations réelles, ce qui permet aux apprenants de bien mémoriser les structures syntaxiques et de ne jamais les oublier. Petit à petit, leurs erreurs de syntaxe diminuent et leurs conceptions de phrases s'améliorent en production écrite.

*« Il faudrait combiner le programme d'enseignement de la littérature de jeunesse à celui de l'écriture [...], cette combinaison, en plus de fournir d'excellents modèles en syntaxe, en grammaire et en vocabulaire, aiderait les élèves à écrire en leur apprenant à respecter une bonne organisation du contenu. Ce qui importe pour Gasser est de ne jamais enseigner aux élèves à écrire dans une situation artificielle. Pour elle, il ne sert à rien d'enseigner la grammaire pour de la grammaire. Il faut tenir compte des avantages d'une approche inductive, particulièrement pour les élèves du primaire, et enseigner la grammaire à partir de situations véritables ». (Rose Marie Duguay, 1996)*

En utilisant les connaissances acquises en vocabulaire, en grammaire et en orthographe ...etc. L'apprenant arrive à écrire un écrit de qualité.

L'album peut faire l'objet d'une séance d'écriture durant laquelle l'enseignant peut proposer diverses activités d'écriture donnant aux apprenants l'occasion de fabriquer leurs textes :

- Inventer la suite d'une histoire lue.
- Résumer ou transformer un récit.
- Transcrire une suite d'images en texte.
- Raconter une histoire avant l'histoire,
- Raconter une histoire selon le point de vue de l'un des personnages
- D'écrire un personnage ou un lieu dans l'histoire,
- Réaliser un album.

Ces activités de production écrite où l'apprenant exerce son imagination installe chez lui le désir d'écrire.

## G- L'album de jeunesse comme vecteur culturel

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise à former un citoyen mondial capable de communiquer avec l'autre et de le comprendre dans toutes ses différences. Afin d'atteindre cet objectif l'enseignant devrait chercher un moyen qui pourrait offrir cet avantage. De ce fait, il nous semble que l'album de jeunesse est le support adéquat qui permet aux jeunes apprenants de mieux saisir la langue et de découvrir les différentes cultures existantes dans le monde.

L'album de jeunesse est considéré comme un vrai initiateur de culture qui donne l'occasion aux enfants et aux adolescents de s'ouvrir sur le monde.

Etant donné que l'album est vu comme un texte littéraire donc sa lecture aide les apprenants à développer leurs compétences culturelles. Mais ce qui distingue l'album des autres textes littéraires c'est qu'il contient beaucoup d'images qui participent pleinement à la narration, c'est ce que donne l'opportunité aux apprenants d'entrer dans l'œuvre et de découvrir facilement les éléments culturels d'une société car ces illustrations s'inspirent du réel. De même, La diversité des albums permet aux apprenants d'appréhender des objets culturels variés.

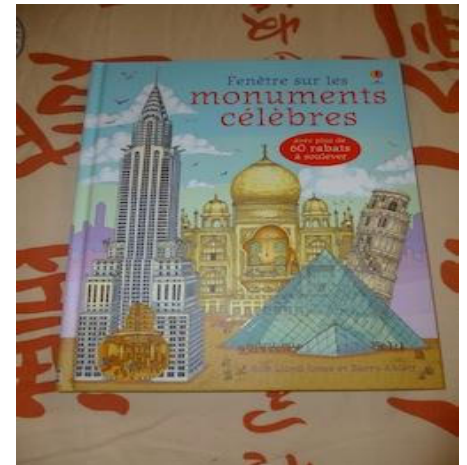
À travers l'album, les apprenants peuvent identifier une diversité des milieux et des modes de vie, c'est-à-dire par le biais d'un récit et ses personnages, l'apprenant peut reconnaître un pays, ses habitants, leurs manières de s'habiller, leurs nourritures, leurs moyens de transports et leurs fêtes religieuses...etc. Par exemple: dans les albums où la culture française est présente, on trouve des prénoms en français, les tenues des personnages sont élégants, on aperçoit la tour Eiffel, on observe comment les français célèbre la fête de Noël. Dans les albums où il ya la culture anglaise, les prénoms des personnages sont en anglais, leurs vêtements sont extravagants, on voit les bus rouges à double étage et on découvre leur fameuse fête d'Halloween. Aussi dans les albums qui parlent de l'Inde, on observe la tenue indienne "le sari indien " qui diffère des vêtements que portent la plupart des gens dans le monde.

De plus, grâce aux albums les apprenants peuvent comprendre les symboles culturels propres à chaque pays, par exemple on voit le taureau dans les albums qui parle de l'Espagne, on trouve le dragon dans les albums où la culture chinoise est présente.

Certains albums ont la particularité de faire découvrir un monument patrimonial et emblématique, un événement historique ou un œuvre d'art.

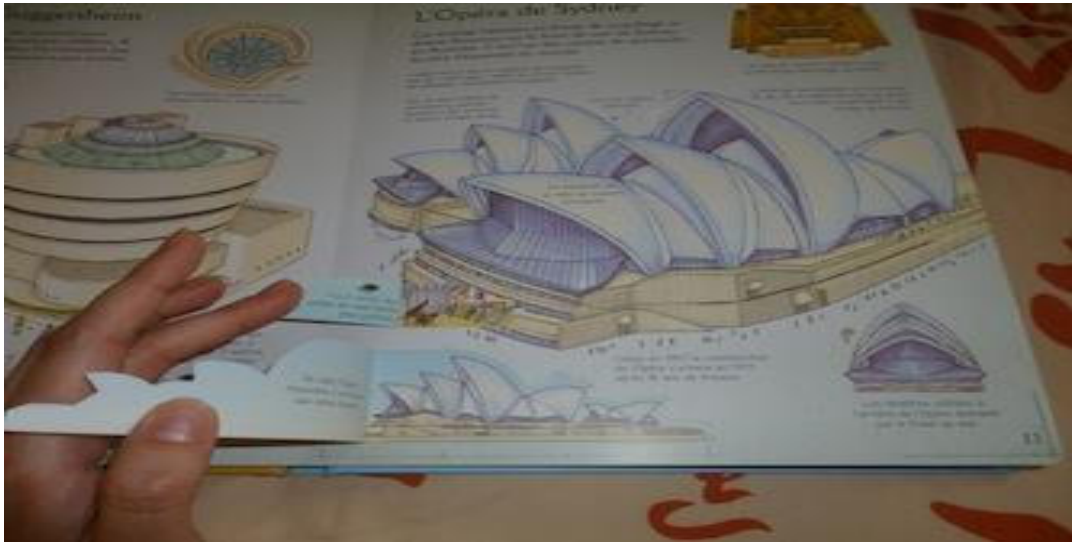
- Exemple 1: l'album documentaire *fenêtre sur les monuments célèbres* écrit par Rob Ilyod Jones et illustré par Barry Ablett.

Cet album présente aux petits lecteurs plusieurs monuments célèbres comme : le château de Versailles, la Grande Pyramide, Le Colisée ou l'opéra de Sydney... Cathédrale, château, mosquée, musée et d'autres encore, avec beaucoup d'informations sur chaque monument qui peut concerner son histoire, ses caractéristiques ou d'autres petites anecdotes.



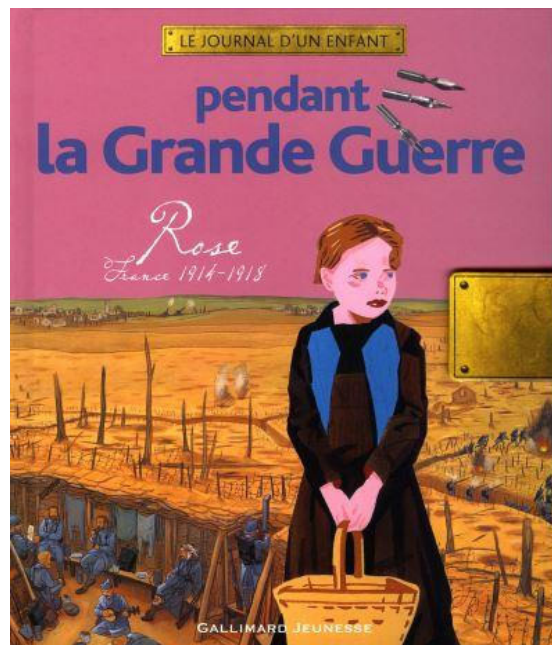
Les superbes illustrations, riches en détails, présentent la façade ainsi que l'intérieur des bâtiments.





Avec plus de 60 rabats à soulever, qui révèlent les secrets de ces monuments les plus célèbres du monde. C'est un livre amusant qui ne manquera pas de satisfaire la curiosité des jeunes lecteurs.

- Exemple2 : l'album *Pendant la Grande Guerre* de Thierry Aprile, illustré par : Nicolas Wintz et Nicolas Thers.

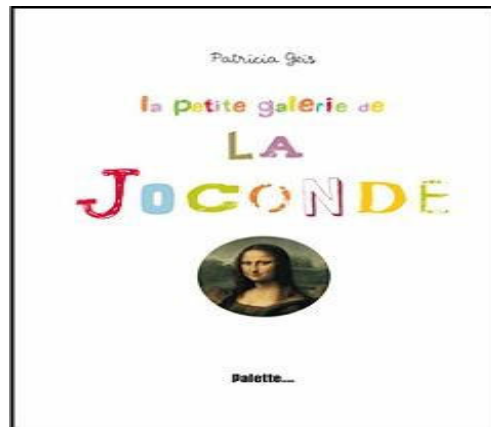


Cet album aborde l'événement historique « la Première Guerre Mondiale ». Il parle de Rose qui raconte sa vie au fil des jours en France entre 1914 et 1918.... Le récit vivant et intime de ses espoirs et de ses inquiétudes permet de plonger au cœur de la Grande Guerre. Au milieu du livre il y a de nombreux volets à soulever et un superbe dépliant panoramique de quatre pages .dans

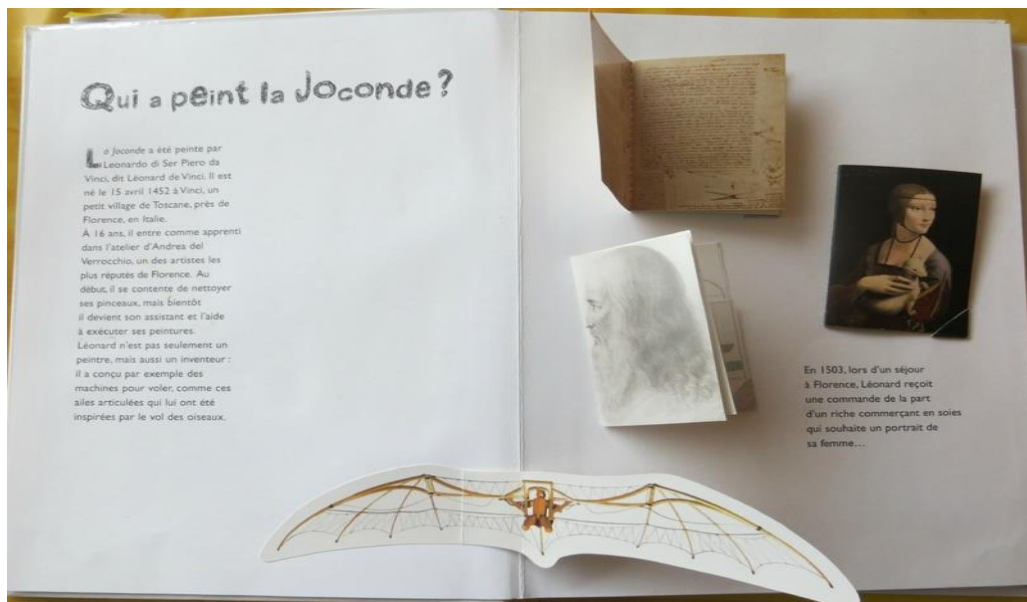


chaque page, on trouve une mine d'informations documentaires (l'école, les armes, les tranchées...) qui répondent aux questions des enfants.

- Exemple 3: l'album de *la petite galerie de la Joconde* écrit par Patricia Geis



C'est un livre animé qui invite les lecteurs à découvrir la Joconde et à apprendre tous les détails sur cette œuvre d'une manière ludique : qui est la femme que Léonard de Vinci a peinte, en quoi est-elle si énigmatique, qui a volé la Joconde ?



La présentation est très originale : petits livrets dont on tourne les pages, volets à soulever, etc. A la fin du livre il y a un cadre qui permet au lecteur de dessiner sa propre version du tableau.

En résumé, l'exploitation des albums de jeunesse en classe de FLE offre l'opportunité aux apprenants de connaître non seulement la culture de la langue qu'il apprend (la culture française) mais elle l'aide également à s'ouvrir sur d'autre culture du monde, à s'enrichir intellectuellement et à devenir plus tolérant envers l'autre qui est différent de lui. De même la confrontation avec ces supports littéraire étrangers lui permet de prendre conscience de son identité, de ses valeurs, de ses croyances et de sa propre façon de vivre C'est ce que confirme M. Lits (cité par Séoud 1997,p.27): « *Il n'est pas possible pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison (...) Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis m'apercevoir ce qui fonde mes particularités culturelles* ».

## **H- La compétence culturelle**

### **1- Définition**

Dans tout échange interculturel, il est nécessaire d'avoir une compétence culturelle afin de communiquer avec efficacité et éviter les malentendus. Dès lors la compétence culturelle se définit comme : « *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* ». (Zarate, 1997, p.29).

Donc, nous pouvons dire que la compétence culturelle signifie la capacité d'un individu de maîtriser sa propre culture et la culture de l'autre en respectant ses différences culturelles et de relativiser la mienne par rapport à celle d'autrui pour pouvoir communiquer convenablement, interpréter le message et se comporter adéquatement dans un contexte culturel donné.

### **2- Les composantes de la compétence culturelle**

Selon Christian Puren (cité par Ana Victoria Morales 2014, p.55) la compétence culturelle présente cinq composantes que nous pouvons les synthétiser comme suit :

#### **a- La Composante transculturelle**

Cette composante permet de retrouver le fond commun d'humanité malgré les différences culturelles. Elle concerne l'identification des valeurs universelles spécialement dans les grands textes classiques.

*b- La Composante métaculturelle*

Elle comprend les nouvelles connaissances culturelles extraites de documents authentiques. Ces connaissances rendent possibles la réflexion et la comparaison entre la culture 1 et la culture 2.

*c- La composante interculturelle*

C'est la capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.

*d- La composante pluriculturelle*

Elle signifie la puissance de vivre harmonieusement dans une société multiculturelle avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.

*e- La composante co-culturelle*

Elle permet d'agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).

L'opposition entre les composantes inter-culturelle et co-culturelle apparaît clairement : la première implique des rencontres initiales et ponctuelles. Tandis que, l'autre envisage l'adoption d'une « culture d'action partagée ».

## **Conclusion**

Nous avons abordé au terme de ce chapitre dans lequel on a essayé de mettre en avant un outil pédagogique qualifié d'importance dans la classe de FLE qui est l'album de jeunesse, sa définition, son historique, ses types, ses spécificités et son rôle dans le développement de la compétence de lecture ,d'écriture et de la compétence culturelle. Nous avons pu constater que l'apprentissage du FLE au moyen d'album de jeunesse semble réellement être une source de motivation et de plaisir pour les apprenants de FLE. De même il se présente comme un nouvel outil pédagogique qui peut leur offrir une série d'avantages. Dans le chapitre suivant nous allons essayer d'exploiter cet outil en classe de FLE.

# **Chapitre 03**

La mise en pratique de l'album de  
jeunesse en classe de FLE

*« C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité »*

**Karl Marx**

## **Introduction**

Les circonstances exceptionnelles que traversent le monde entier cette année à cause de la pandémie du covid-19 nous ont empêchées d'effectuer notre expérimentation sur le terrain. De ce fait, nous nous contenterons dans ce chapitre de donner un descriptif de notre expérimentation qui comprend trois axes. Le premier est réservé à la nature de l'expérimentation dans lequel nous allons parler de l'objectif de l'expérimentation, le lieu, le public visé, le matériel didactique utilisé, etc. Le deuxième est consacré aux caractéristiques de notre expérimentation. Le troisième au déroulement de l'expérimentation. Enfin, Nous clôturons ce chapitre avec une brève conclusion.

## **I. Nature de l'expérimentation**

### **A- Méthode adoptée**

Nous aurions mené une expérimentation sur le terrain en optant pour la méthode analytique à partir de laquelle nous aurions analysé un certain nombre de productions écrites réalisées par les apprenants, en nous basant sur des grilles d'auto-évaluation destinées aux apprenants.

### **B- Objectif de l'expérimentation**

Nous aurions tenté à travers cette expérimentation d'améliorer la compétence de lecture, d'écriture et la compétence culturelle des apprenants en leur donnant le goût de lire et d'écrire en français.

### **C- Lieu d'expérimentation**

Notre expérimentation aurait été effectuée dans le CEM de : «DAAS MOHAMMED» qui se trouve dans la ville de Tolga .Wilaya de Biskra.

### **D- Public visé**

Notre expérimentation aurait été menée dans une classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Elle regroupe 35 apprenants ; dont 25 filles et 10 garçons, leur âge varie entre 12 et 14 ans.

### **E- Matériel didactique utilisé**

Pour réaliser notre expérimentation nous aurions utilisé deux supports textuels authentiques qui sont les albums de jeunesse.

### F- Durée de l'expérimentation

Notre expérimentation aurait été effectuée en une semaine .La programmation des séances est présentée dans le tableau suivant :

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
Les séances programmées	Séance n°01	Séance n°02	Séance n°03	Séance n°04	Séance n°05

### G- Les étapes de l'expérimentation

Notre expérimentation aurait se dérouler en trois étapes :

- La première étape est indispensable pour notre étude sur le terrain : il s'agit d'une évaluation diagnostique. Au cours de la première séance, nous aurions demandé aux apprenants de rédiger un texte narratif à partir d'une consigne bien précise pour évaluer leur niveau en ce qui concerne la production de l'écrit et découvrir les différentes difficultés rencontrées dans un exercice similaire.
- La deuxième étape aurait été consacrée à la réalisation de notre projet didactique avec les apprenants.
- la troisième étape aurait été réservée à l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'expérimentation.

## II. Caractéristiques de l'expérimentation

Le projet didactique que nous aurions exploité en classe répond aux besoins de notre recherche. Il comporte des activités de lecture et d'écriture centrées sur des supports textuels authentiques (des albums de jeunesse). Les activités métalinguistiques auraient été introduites dans l'acte de lecture et abordées selon les besoins langagiers des apprenants sous forme d'un arrêt technique pour faire ressortir un point de langue précis, figurant dans l'album.



## A- Les étapes de notre projet

Les étapes de notre projet didactique peuvent se présenter de la manière suivante :

- Présentation des supports textuels.
- Lecture : dans un premier temps nous aurions commencé par lire nous même l'album, puis nous aurions fait lire les apprenants
- Ecriture : elle concerne d'une manière générale la production des textes narratifs.
- Evaluation : cette étape est très importante dans le projet car elle nous permet de savoir si les objectifs fixés sont atteints ou non.

Notre projet didactique s'intitule *lire et écrire un album de jeunesse narratif qui sera lu aux camarades d'une autre classe*, il renferme deux séquences: la première est intitulée *résumer un album narratif*, la deuxième *réaliser un album narratif*.

### 1- Séquence n ° 01 : résumer un album narratif

La première séquence de ce projet aurait été réservée à la lecture et la compréhension d'un album narratif afin de le résumer.

### 2- Séquence n ° 02 : réaliser un album narratif

La seconde séquence aurait été consacrée à la lecture et la compréhension d'un autre album narratif en vue de créer un nouvel album narratif en imitant le support de départ. Ce nouvel album aurait dû être lu aux apprenants d'une autre classe.

## B- Les Supports textuels

En ce qui concerne les supports textuels choisis pour expérimenter notre projet didactique, nous pouvons les énumérer comme suit :

### 1- *L'album de jeunesse narratif de grand format " le loup qui n'aimait pas Noël " écrit par Orianne Lallemand et illustré par Eléonore Thuillier*

Ce support aurait été utilisé dans la première séquence (*résumer un album narratif*). Voici un résumé de l'histoire que raconte cet album:

*« Loup n'aime pas Noël. Vraiment, cette fête lui donne mal à la tête ! Mais lorsqu'arrive le 24 décembre, ses amis sont bien décidés à lui donner le goût de la fête... » .*

## 2- *L'album de jeunesse narratif "Dis moi qu'est ce que c'est Halloween" de Christel Desmoinaux*

Ce support textuel aurait été utilisé dans la seconde séquence (réaliser un album narratif). Voici un résumé de l'histoire que raconte cet album :

*« Marceline, la petite sorcière, ne sait pas que ce soir, C'est Halloween. Grâce à sa mamie, elle va découvrir les origines de cette légende très ancienne et surtout des conseils pratiques pour se déguiser ou confectionner de délicieuses tartes au potiron... ».*

### C- Choix des supports textuels

Les albums choisis sont plaisants et agréables à lire, le lexique employé par les auteurs de ces albums nous semble simple, les mots des textes sont faciles à décoder et à déchiffrer, la qualité des illustrations permet à l'apprenant d'accéder facilement au sens du texte. Ces albums traitent le thème de la fête de Noël et d'Halloween, grâce à leur lecture les jeunes lecteurs peuvent découvrir les fêtes des autres cultures qui existent dans le monde. Voilà les raisons qui nous ont poussées à opter pour ces albums.

## III. Déroulement de l'expérimentation

### A- La première séance

#### 1- Déroulement de la séance

##### a- Production de l'écrit

##### ➤ Objectif de production

- Déterminer le niveau de l'écrit chez les apprenants à partir des critères d'évaluation.

Dans cette première séance nous aurions demandé aux apprenants de rédiger un récit. Voici la consigne que nous leur aurions proposée.

##### ➤ Consigne : « raconte un récit déjà lu à ta propre manière. »

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous aurions défini six critères d'évaluation qui sont :

- Le respect du schéma narratif c'est-à-dire les trois moments de l'histoire doivent être visibles (la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale).
- L'emploi correct des temps (le passé simple et l'imparfait)
- L'emploi d'une formule d'ouverture et de clôture d'un récit.
- La présence des caractéristiques du texte narratif (le décor, les personnages, la description et les dialogues).
- Les aspects de présentations qui regroupent le titre, les paragraphes et la lisibilité de l'écriture.
- La cohésion et la cohérence de la production écrite.

## **B- La deuxième séance**

- **Projet:** lire et écrire un album de jeunesse narratif qui sera lu aux camarades d'une autre classe.
- **Séquence 01:** résumer un album narratif.
  - Objectifs de production
    - ✓ Reconnaître la structure de l'album.
    - ✓ Découvrir les personnages.
    - ✓ Repérer la structure du récit (la situation initiale, l'élément modificateur, la suite des actions et la situation finale).
    - ✓ Maîtriser la valeur et la fonction de l'imparfait et du passé simple dans le récit.
    - ✓ Maîtriser la formule d'ouverture et de clôture du récit.
    - ✓ résumer l'album.

### **1- Déroulement de la séance**

#### *a- Support textuel*

L'album « *le loup qui n'aimait pas Noël* », écrit par Oriane Lallemand et illustré par Eléonore Thuillier.

#### *b- La pré-lecture*

- **Objectif:**
  - Eveiller l'attention des apprenants sur l'œuvre à étudier.
  - Favoriser la formulation des hypothèses du sens avant la lecture de livre.

- Être capable de faire des prédictions sur le contenu de l'œuvre à partir de sa page de couverture.

Dans cette étape, nous aurions présenté l'œuvre aux apprenants et nous leur aurions demandé de décrire l'image de la couverture (sa forme, ses couleurs, ses personnages, le titre et ses informations). Puis ils auraient essayé de deviner le contenu du livre à partir de ces éléments.

*c- La Lecture à haute voix*

- *Objectifs*

- Développer la conscience phonologique chez les apprenants.
- Lire l'album et comprendre le sens général de l'histoire racontée par l'album.

Dans cette activité, nous aurions lu l'album à haute voix et avec expression en présentant l'album ouvert face aux apprenants afin qu'ils puissent voir les images.

➤ *Consigne de lecture*

- De quoi parle cette histoire ?
- A quel période se passe cette histoire ?
- Où se déroule cette histoire ?

*d- Activité ludique: le théâtre des lecteurs*

- *Objectifs*

- Développer la fluidité en lecture chez les apprenants.
- Comprendre qu'est ce que c'est que le dialogue et son rôle dans le récit ainsi que la narration à l'intérieur de l'histoire.
- Compréhension détaillée de l'histoire.
- Lire l'album pour déterminer la structure du récit : personnages, situation initiale, situation finale et principaux événements.
- Se familiariser avec les formules d'ouverture et de clôture du récit.
- Comprendre la fonction de l'imparfait et du passé simple dans le récit.
- Comprendre les éléments culturels abordés dans l'album.
- Lire l'album pour le résumer.

*« Le théâtre des lecteurs est une activité d'expression au cours de laquelle deux apprenants ou plus lisent un texte de façon expressive devant un auditoire, un texte comportant dialogues et narration. Le théâtre des lecteurs aide les élèves à acquérir des habiletés de fluidité, à approfondir leur compréhension du texte et à développer le goût pour la lecture. »*  
(atelier.on.ca)

Dans cette activité, nous aurions devisé les apprenants en groupe et nous leur aurions expliqué qu'ils vont participer à un théâtre des lecteurs en lisant avec le plus d'expression possible devant le groupe classe. Puis, nous leur aurions distribué les rôles : le narrateur et les personnages, c'est-à-dire que dans chaque groupe un apprenant lit avec expression le texte lié au narrateur, quant au reste du groupe chacun lit les paroles du personnage qu'il joue. À chaque fois qu'un groupe aurait lu nous aurions donné aux apprenants une nouvelle consigne de lecture.

➤ *Consigne 1*

- Qui est le personnage principal de cette histoire ?
- Qui sont les autres personnages présents dans cette histoire ?
- Pourquoi Loup n'aime-t-il pas Noël ?
- A quel mois de l'année Loup se renfrogne-t-il ?
- Que veut Loup ?
- Pourquoi les amis de Loup ne veulent pas jouer avec lui ?

➤ *Consigne 2*

- Que font Maître Hibou et Valentin sur le sapin ?
- Que fait son ami Joshua ?
- Que prépare Gros-Louis ?
- A qui Alfred écrit-il une lettre ?
- Pourquoi Louve ne peut-elle pas aller se promener avec Loup ?
- Que préparent Loup et Louve pour le repas de Noël ?

➤ *Consigne 3*

- Quelle est la surprise que les amis du Loup lui ont préparée afin de lui faire aimer la fête de Noël ?
- Comment Loup se prépare-t-il pour le réveillon de Noël ?
- Recopie la phrase qui montre que Loup a passé une bonne soirée ?
- Répondez par vrai ou faux ?
  - Le jour de Noël, Loup se lève tard.
  - Le père Noël a mis des cadeaux au pied du sapin de Loup.
  - Loup et ses amis vont faire une bataille de boules de neige.

➤ *Consigne 4*

- Essayer de décrire la situation initiale et la situation finale de cette histoire.
- Quelle est l'expression qui annonce le début de l'histoire ? Comment l'appelle-t-on ?

- Quelle est la phrase qui annonce la fin de l'histoire? Comment l'appelle-t-on ?

➤ *Consigne 5*

- Relever les verbes que l'auteur a utilisés pour la description ? à quel temps sont-ils conjugués et pour quelle raison ?
- Relever les verbes qui désignent les actions faites par Loup ? à quel temps sont-ils conjugués et pour quelle raison ?

Ici, si nous avons constaté que les apprenants ont trouvé des difficultés à reconnaître le temps de la conjugaison de ces verbes et pour quelle raison l'auteur a utilisé ce temps, nous leur aurions présenté une activité de conjugaison dans laquelle nous aurions expliqué comment conjuguer les verbes à l'imparfait et au passé simple puis, nous leur aurions montré que dans le récit on utilise le temps de l'imparfait pour la description d'un décor, d'un personnage, etc., et aussi pour la narration d'actions secondaires. Quant au temps du passé simple nous l'utilisons pour raconter des actions principales qui font avancer l'histoire.

Après la lecture, nous aurions mené une discussion avec les apprenants afin de favoriser l'interaction entre eux et d'élargir leurs connaissances. Nous aurions parlé de la fête de Noël, comment les gens préparent cette fête, quel repas mangent-ils la veille de Noël et comment ils célèbrent cette fête. Nous aurions discuté aussi de la fameuse légende du père Noël qui raconte que le soir du réveillon le père Noël part faire sa tournée dans son traîneau tiré par des rennes. Une fois arrivé sur le toit d'une maison, il descend par la cheminée et dépose des cadeaux aux enfants qui ont été sages tout au long de l'année.

### **C- La troisième séance**

#### **1- Déroulement de la séance**

##### *a- Production de l'écrit*

- *Objectifs*

- Tester les acquis des apprenants et ce qu'ils ont retenu lors de la séance de lecture de l'album.
- Examiner le respect de la consigne.

Dans un premier temps, nous aurions demandé aux apprenants de nous rappeler de l'histoire que nous avons lue la séance précédente. Puis nous leur aurions distribué des feuilles qui contiennent des lignes et trois cases. Nous leur aurions demandé d'écrire dans les lignes le résumé de l'histoire et de dessiner dans les cases trois scènes de cette histoire.

➤ *Consigne*

- 1- Résumer l'histoire lue avec vos propres mots en respectant la structure du récit et en employant :
  - Une formule d'ouverture et de clôture du récit.
  - Le passé simple et l'imparfait.
- 2- Dessiner dans les cases trois scènes de l'histoire.

*b- Evaluation*

Quand ils auraient fini l'écriture nous aurions proposé aux apprenants une grille d'auto-évaluation (inspirée de la thèse de Pr. Mekhnache) qui leur permet d'évaluer leurs efforts et les ajuster dans les prochaines fois. Quant à nous elle nous aide à voir s'il y a une progression dans leurs écrits ou non, elle nous permet aussi de découvrir les difficultés rencontrées afin de leur apporter le soutien nécessaire dans la prochaine séquence. Cette grille renferme deux critères :

- 1- le critère de réalisation (taches à accomplir pour réussir).
- 2- le critère de réussite (contrôle des éléments produits dans le texte, c'est-à-dire ce qu'a réussi l'apprenant et ce qu'il n'a pas réussi)

	Oui	non
1- j'ai bien lu l'album - j'ai compris l'histoire racontée par l'album - j'ai relu mon résumé - j'ai vérifié l'orthographe des mots  2- J'ai bien enchainé mes phrases. - J'ai bien construit mes phrases. - J'ai écrit les mots correctement. - mon écriture est lisible - J'ai conjugué les verbes correctement. - J'ai bien respecté la structure du récit - j'ai respecté le temps de la description (imparfait) - j'ai respecté le temps des actions (passé simple) - j'ai employé la formule d'ouverture et la formule de clôture.		

Après avoir distribué la grille, nous aurions expliqué aux apprenants ce qu'ils doivent faire, nous aurions précisé qu'ils doivent nous fournir des réponses par « oui » ou « non » devant chaque énoncé, nous aurions été à leur disposition pour qu'ils arrivent à accomplir la tâche aisément.

**D- La quatrième séance****• Séquence 02 : réaliser un album narratif.**

- Objectifs de production
- ✓ Reconnaître la structure de l'album
- ✓ Maîtriser la structure du récit (la situation initiale, l'élément modificateur, la suite des actions et la situation finale).
- ✓ Maîtriser les formules d'ouverture et de clôture du récit.
- ✓ Réaliser un nouvel album.

**1- Déroulement de la séance****a- Support textuel**

- L'album *Dis moi qu'est ce que c'est Halloween* de Christel Desmoinaux.

**b- La pré-lecture****• Objectifs**

- Eveiller l'attention des apprenants sur l'œuvre à étudier.
- Favoriser la formulation des hypothèses du sens avant la lecture du livre.
- Etre capable de faire des prédictions sur le contenu de l'œuvre à partir du résumé de la quatrième de couverture.

Dans cette étape, nous aurions caché la première couverture aux apprenants et nous leur aurions lu seulement le résumé de la quatrième d'ouverture à travers lequel ils auraient essayé de deviner le contenu de l'album.



*c- La lecture à haute voix*• *Objectifs*

- Développer la conscience phonologique chez les apprenants.
- Lire l'album et comprendre le sens général de l'histoire racontée.

Dans cette activité nous aurions fait le même travail de la séquence précédente c'est-à-dire nous aurions lu l'album à haute voix et d'une manière expressive en présentant l'album ouvert face aux apprenants afin qu'ils puissent voir les images.

➤ *Consigne de lecture*

- De quoi parle cette histoire ?
- Où se déroule l'histoire ?
- A quel période se passe cette histoire ?

*d- La lecture assistée*• *Objectifs*

- Développer la fluidité en lecture chez les apprenants.
- Compréhension détaillée du récit raconté par l'album.
- Déterminer la structure du récit que raconte l'album : personnages, situation initiale, situation finale et principaux événements
- Se familiariser avec les formules d'ouverture et de clôture d'un récit.
- comprendre les points culturels abordés dans l'album.
- Lire l'album pour réaliser un nouvel album similaire.

Dans cette activité nous aurions demandé à chaque apprenant de lire une double page de l'album à haute voix et avec expression en l'accompagnant dans sa lecture, c'est-à-dire si un apprenant trouve des difficultés à lire un mot nous l'aurions aidé à lire ce mot correctement.

➤ *Consigne de lecture*

- Qui sont les personnages de cette histoire ?
- Qui est le personnage principal ?
- Qu'est ce qui a attiré l'attention de Marceline lorsqu'elle se promenait dans la compagnie ?
- Quelle est la surprise que Marceline a découverte?

- Marceline a-t-elle compris pourquoi les sorcières ramassent des citrouilles ? qui l'a aidé à comprendre ?
- Qu'est-ce que sa mamie lui a expliqué ?
- Quelle est la légende que sa grand-mère lui a raconté ?
- Que signifie Halloween aujourd'hui selon sa grande mère ?
- Pourquoi Marceline est allée chercher ses amis ?
- Quels sont les préparatifs qu'elles ont faits pour fêter Halloween ?
- Qu'ont-elles fait la nuit d'Halloween ?
- Comment commence cette histoire et comment se termine t-elle ?
- Trouvez la formule d'ouverture qui annonce le début de l'histoire ?
- Trouvez la formule de clôture qui annonce la fin de cette histoire ?

Après la lecture, nous aurions demandé aux apprenants d'essayer de proposer une couverture à l'album (le titre de l'album et l'illustration). Lorsque'ils auraient terminé nous leur aurions donné la vraie couverture de cet album découpé en plusieurs morceaux et nous leur aurions demandé d'assembler ces morceaux afin de découvrir la page de couverture de cet album. Quand ils auraient fini, ils auraient comparé cette couverture avec leurs couvertures proposées précédemment.

Après cela, nous aurions mené une discussion avec les apprenants dans laquelle nous aurions parlé de la fête d'Halloween, comment les gens préparent cette fête et comment la célèbrent-ils.

A la fin de cette séance nous aurions questionné les apprenants pour travailler l'appréciation en les amenant à réagir et à donner leurs impressions sur les albums. Nous leur aurions posé les questions suivantes :

- Avez-vous aimé les deux histoires que nous avons lues ?
- Que pensez-vous de ces deux livres ?
- Que pensez-vous de la qualité des illustrations ?
- Que pensez-vous de la relation entre le texte et l'image ?

## **E- La cinquième séance**

### ***1- Déroulement de la séance***

#### *a- Production de l'écrit*

- *Objectifs*

- Réemployer les connaissances acquises précédemment.
- Réexaminer le niveau d'écriture des apprenants.

- Examiner le respect de la consigne.

Dans cette séance, nous aurions annoncé tout d'abord aux apprenants qu'ils vont créer leurs propres albums en imitant l'œuvre que nous avons lu la séance précédente c'est-à-dire ils auraient rédigé un récit qui ressemble à celui de cet album mais ils auraient dû remplacer la fête d'Halloween par la fête de Yennayer. Ensuite, nous leur aurions expliqué que chaque apprenant doit lire son album devant les apprenants d'une autre classe.

Par la suite, nous aurions fabriqué avec les apprenants des livres en papier sur lesquels ils auraient écrit. Quand ils auraient terminé, nous aurions passé à l'étape d'écriture dans laquelle Nous leur aurions présenté la consigne suivante :

- *Consigne* : « Ourida la petite fille ne sait pas qu'aujourd'hui est la fête de Yennayer, grâce à sa grand-mère elle va découvrir l'origine de cette fête, les préparatifs pour cette fête et comment la célébrer » crée ton propre album dans lequel tu rédiges ce récit.

#### *b- Evaluation*

Pour examiner les productions écrites des apprenants nous aurions défini les critères d'évaluations suivants :

- Le respect de la structure du récit (la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale).
- L'emploi correct des temps (le passé simple et l'imparfait).
- La présence des caractéristiques du texte narratif (le décor, les personnages, la description et les dialogues).
- L'emploi d'une formule d'ouverture et de clôture
- L'emploi d'un titre et des illustrations à l'album
- La construction et l'enchaînement correct des phrases.
- La lisibilité de l'écriture.

Après cette étape, les apprenants seraient allés à l'autre classe pour lire et présenter en même temps leurs albums devant les apprenants de cette classe.

A la fin de notre expérimentation, nous aurions distribué aux apprenants la grille d'auto-évaluation suivante et nous leur aurions expliqué qu'ils doivent nous donner des réponses par « oui » ou « non » devant chaque énoncé.

	Avant l'utilisation de l'album en classe	Après l'utilisation de l'album en classe
Je peux déchiffrer facilement les mots.		
Je lis aisément un texte		
Ma lecture est expressive		
J'ai envie de lire en français		
J'ai envie d'écrire en français		
Je comprends facilement le sens d'un texte.		
J'ai découvert des éléments culturels d'un autre pays et j'ai pris conscience de nos propres éléments culturels		
Je peux bien écrire en français		

Cette grille nous permet de vérifier l'apport de l'album de jeunesse dans l'amélioration des compétences de lecture, d'écriture et la compétence culturelle.

Finalement, nous aurions analysé et interprété les résultats obtenus de cette expérimentation.

## **Conclusion**

Pour conclure nous pouvons dire que l'album de jeunesse serait un outil didactique efficace dans l'enseignement/apprentissage du FLE qui permettrait aux apprenants non seulement de développer leur compétence culturelle et d'améliorer leurs habiletés en lecture et en écriture. Il leur offrirait aussi le plaisir de lire et d'écrire en Français.

# Conclusion générale

## Conclusion générale

Tout au long de ce modeste travail de recherche, nous avons tâché d'atteindre notre objectif de départ qui était celui de recourir à l'album de jeunesse dans l'enseignement du FLE afin d'améliorer la compétence de lecture, d'écriture et la compétence culturelle des apprenants, plus précisément ceux de la deuxième année moyenne, à travers deux chapitres théoriques et un chapitre pratique.

Dans le premier chapitre théorique qui était réservé aux concepts fondamentaux à notre travail de recherche. Nous avons essayé d'élaborer une conceptualisation de la notion de la lecture et d'écriture. Nous avons expliqué aussi la relation entre lecture-écriture et l'influence de chacune sur l'autre.

Dans le deuxième chapitre nous avons parlé de l'album de jeunesse : sa définition, son historique, ses types, ses spécificités. Nous avons essayé de montrer également comment cet outil pédagogique pourrait favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et comment il pourrait aider aussi les apprenants à découvrir de nouvelles cultures et par la même occasion porter un regard critique sur leur propre culture.

Le chapitre pratique était consacré à notre expérimentation qui aurait dû se dérouler dans le collège de « DAAS MOHAMED –Tolga- » avec des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne en vue de répondre à notre problématique liée au moyen adéquat qui pourrait améliorer les compétences de lecture, d'écriture et la compétence culturelle des apprenants et de vérifier notre hypothèse qui est :

L'exploitation de l'outil de l'album de jeunesse en classe de FLE pourrait aider les apprenants à améliorer leurs compétences de lecture et d'écriture voire leur compétence culturelle.

En raison des circonstances indépendantes de notre volonté nous n'avons pas pu réaliser notre expérimentation. Donc, notre hypothèse ne peut être ni confirmée ni infirmée. De ce fait, nous espérons que d'autres chercheurs exploiteront ce thème avec des résultats.

Enfin, nous pouvons dire que notre travail de recherche n'est pas un travail complet et il a besoin d'être développé dans des conditions des réalisations meilleures. Nous espérons également qu'il donnera aux étudiants-chercheurs de nouvelles pistes d'investigation.

# Bibliographie



## Bibliographie

### Ouvrages :

- Adam, J.-M., Petit Jean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris, Nathan Université.
- Barré De Miniac, C (2007). *Le rapport à l'écriture : Aspects théorique et didactiques*. France, Presses Universitaires du Septentrion
- Charmeux, E. (1992). *Apprendre à lire et à écrire 2 cycles pour commencer*. Toulouse, Sedrap Education.
- Cornaire, C., MARY Raymond, P. (1999). *La Production Ecrite*. Paris, Cle International.
- Cuq-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture:contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Debanc, G., Planes, L., Roger, C. (2003) *Objectif écrire*. Paris, ED Canopé.
- Devriendt, M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/Seconde*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Dumont, D. (2006).*Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage – Cycle1 – Cycle2*. Paris, Hatier,
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal :Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal, De Boeck Education.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture:Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, Peter Lang.
- Groupe LSA17. (1997, 1998, 1999,1999).*L'album source d'apprentissage, Tomes 1, 2, 3 et 4*.CRDP de Poitou-Charentes.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école, pourquoi ? Comment ?* .Paris, Hachette éducation.

- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris, Dunod.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF. Coll. « Que sais-je ».
- Maurice, J-G. (1973). *la dissertation pédagogique par l'exemple*. Paris, De Roudil.
- Méron, C., Maga, J-J. (1998). *Le Défi-lecture : pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon, Chronique social.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris, Sorbier.
- Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Presses Universitaires de Rennes.
- Quignard, P. (1990). *Petite Traité I*. Paris, Gallimard.
- Reuter, Y. (2005). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF éditeur.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Les Editions Didier.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse : courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris, Flammarion.
- Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère Concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat, EL Maarif Al Jadida.
- Van Der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. France, Atelier du poisson soluble.

### Albums

- Desmoinaux, C. (1998). *Dis-moi, qu'est-ce que c'est Halloween*. Baume-les-Dames, Hachette.
- Lallemand, O., Thuillier, E. (2013). *Le loup qui n'aimait pas Noël*. Paris, Editions Auzou.

### Articles :

- Ana Victoria, M- R. (2014). " Compétence interculturelle en classe de langue," in *Synergies Mexique*, N°4.
- Delpierre, C., Vlieghe, E. (1990). "La littérature de jeunesse : une littérature d'un nouveau genre ?", in revue "Recherches" ,N°12.

- Duguay, R-M. (1996). " Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse "; in revue "Education et francophonie", N° 1 et 2.
- Lépine, M. (2011). " L'album de littérature pour adolescents : un outil didactique "; in revue " Québec français", N°163.
- Li, Q. (2019). " La littérature au début de l'enseignement/ apprentissage du français : tabou ou atout ? ", in revue " Synergies Chine", N° 14, mars/juillet 2019.
- Malgorzata, P-S. (2010). " Travailler avec un album de jeunesse en classe de FLE "; in revue " Didactique du FLE dans les pays slaves ", N°1, octobre 2010.
- Salerno, R. (2006). "L'album en classe de FLE – une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute ! ", in revue " Dialogues et cultures", N°51.
- Zarate, G. (1997). "Les représentations en Didactique des langues et cultures", in "notions en questions, rencontres en didactiques des langues", N°2, Janvier 1997.

### **Acte de colloque**

- CORNEA, C. (2010). *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE*, in colloque international Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, 28-30 octobre 2010, Sofia.

### **Dictionnaires :**

- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris Larousse.
- Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Edition Ophrys.

### **Thèses et mémoires :**

- Mekhnache, M. (2011). *Le texte littéraire dans le projet didactique pour un développement des compétences de production*. Thèse de Doctorat ès-Sciences. Université de Batna.

- Cordani, L. (2016). *Le Livre comme vecteur de transmission culturelle et intergénérationnelle*. Mémoire de Master, Muséologie : Patrimoines Immatériels et Collections. Université de Strasbourg.
- Volponi, F. (2017). *Les albums de jeunesse en classe d'éveil aux langues en maternelles*. Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Université de Franche-Comté.

### **Documents officiels**

- Document d'application des programmes : littérature - cycle 3. (2002), Paris, CNDP.
- Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> année, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario, 2003.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *L'album en classe, Éducation préscolaire, Enseignement primaire et secondaire Formation générale des jeunes*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale. (2010). *Programmes de Français, 2<sup>ème</sup> année moyenne*. Alger: ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2011). *Guide pédagogique du manuel de Français de deuxième année moyenne*. Alger: ONPS.

### **Cours universitaire**

- Cours présenté par Pr. MEKHACHE M, Module Didactique de l'Oral et de l'Écrit, niveau Master 2 Didactique de FLE (langues/cultures), 2019/2020, Université Mohammed khider Biskra.

### **Documents électroniques :**

- <http://classes.bnf.fr/pdf/albums.pdf>
- [http://ien-maternelle77.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/le\\_rapport\\_texte\\_image-sujets\\_sensibles.pdf?272/84d902fb3ada0421c4df2af3180baf40bdf553bb](http://ien-maternelle77.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/le_rapport_texte_image-sujets_sensibles.pdf?272/84d902fb3ada0421c4df2af3180baf40bdf553bb)
- <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS12Fr.pdf>
- <https://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>
- <https://www.apmep.fr/IMG/pdf/AAA16003.pdf>
- [http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod55\\_theatre\\_lecteurs.pdf](http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod55_theatre_lecteurs.pdf)

### **Sitographie:**

- [https://enep.ddec.nc/spip.php?article10#:~:text=Selon%20Goodman%20\(1985\)%20%3A%20%22,%2C%20v%C3%A9rifier%20ses%20hypoth%C3%A8ses%20%E2%80%A6%22.](https://enep.ddec.nc/spip.php?article10#:~:text=Selon%20Goodman%20(1985)%20%3A%20%22,%2C%20v%C3%A9rifier%20ses%20hypoth%C3%A8ses%20%E2%80%A6%22.)

- <https://www.languefr.net/2018/01/les-etapes-de-la-lecture-en-classe-de.html?fullpost>
- <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html#oral>
- <https://www.taalecole.ca/lecture-a-deux-voix/#:~:text=La%20fluidit%C3%A9%20correspond%20%C3%A0%20,rapidit%C3%A9%20et%20une%20certaine%20expression.>
- <https://salledesprofs.org/album-de-jeunesse-pour-un-enrichissement-intellectuel-et-moral-de-lenfance/>
- <http://www.oldwishes.net/histoire-de-lalbum-et-de-la-litterature-de-jeunesse/>
- [https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/langage/fiche.aspx?doc=livres-jeux](https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/fiche.aspx?doc=livres-jeux)
- <https://www.babelio.com/livres/Duprat-Zooptique--Imagine-ce-que-les-animaux-voient/535137>
- <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/biblio/AEM99002.htm>
- <http://clementinebleue.blogspot.com/2011/10/le-trou-dans-lalbum-rapports-imagetexte.html>

# Annexes

**Annexe 01** : quelques pages de l'album que nous aurions utilisé dans la première séquence



Il était une fois un gros loup noir qui n'aimait pas Noël.  
Il s'appelait Loup.

À Noël, il y avait trop de lumières, trop de chansons, trop de décorations. Vraiment, cette fête lui donnait mal à la tête. Et plus décembre approchait, plus Loup se renfrognait.







Plus loin, Loup s'arrêta chez son ami Joshua. Ce dernier était dans son salon, en train de choisir des décorations.  
« Salut Joshua, fit Loup, tu as vu toute cette neige ! Veux-tu venir t'amuser avec moi ? »

6



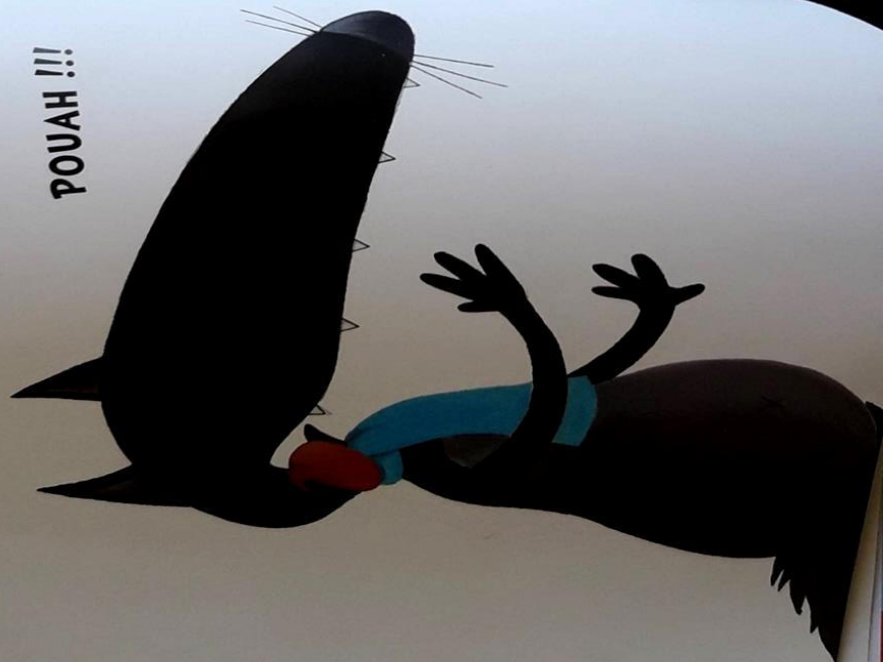
– Désolé, Loup, mais aujourd'hui, je décore mon sapin de Noël. Tu veux m'aider ?  
– Certainement pas ! répondit Loup, agacé. Je déteste Noël. »  
Et il continua son chemin.

7

Loup arriva chez son ami Gros-Louis.

Une délicieuse odeur s'échappait de la cuisine.

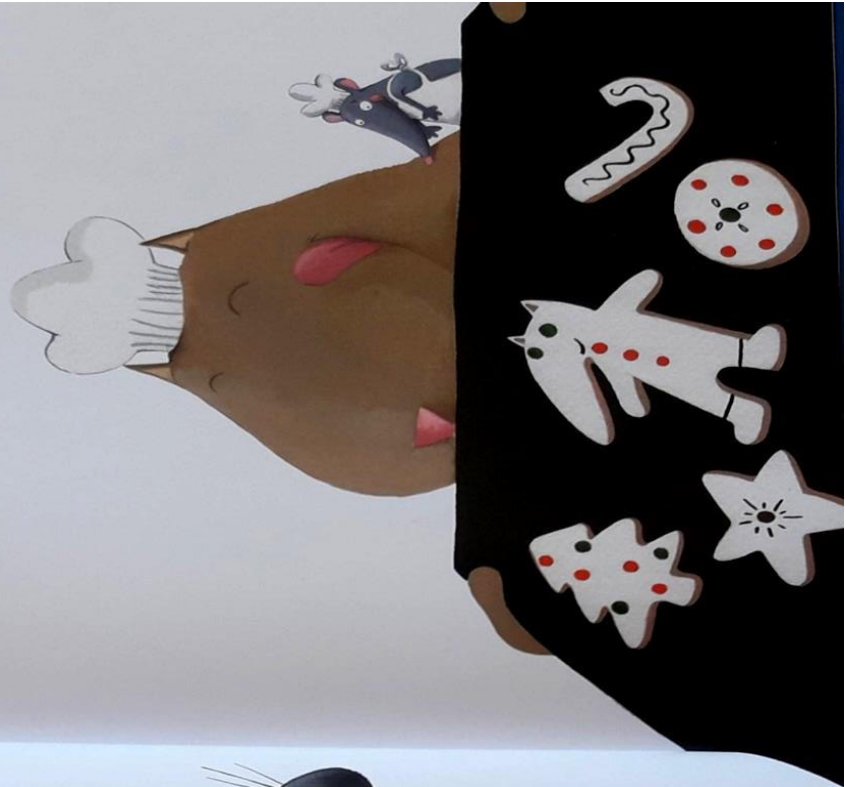
« Salut Gros-Louis ! Tu viens faire un bonhomme de neige avec moi ? »



**POUAH !!!**

— Désolé, Loup, mais je n'ai pas le temps. Je prépare des sablés de Noël à la cannelle. Tu veux les goûter ?

— Certainement pas ! répondit Loup. Je déteste la cannelle... et d'abord, je déteste Noël ! »







Un peu plus loin, Loup frappa  
chez son ami Alfred.

« Salut Alfred, tu veux faire  
une bataille de boules de neige ?  
– Désolé, Loup, mais j'écris  
ma lettre au Père Noël.  
Il faut que je la poste aujourd'hui.  
Et toi, tu as déjà envoyé la tienne ?

– Certainement pas ! répondit Loup.  
Je déteste Noël ! »

Et il ajouta, en bougonnant :  
« De toute façon, le Père Noël  
ne m'apporte jamais rien à moi ! »



Louve en resta ébahie.

« Raison de plus pour que tu m'aides à préparer le repas !  
fit-elle enfin. À nous deux, ce sera beaucoup plus amusant. »

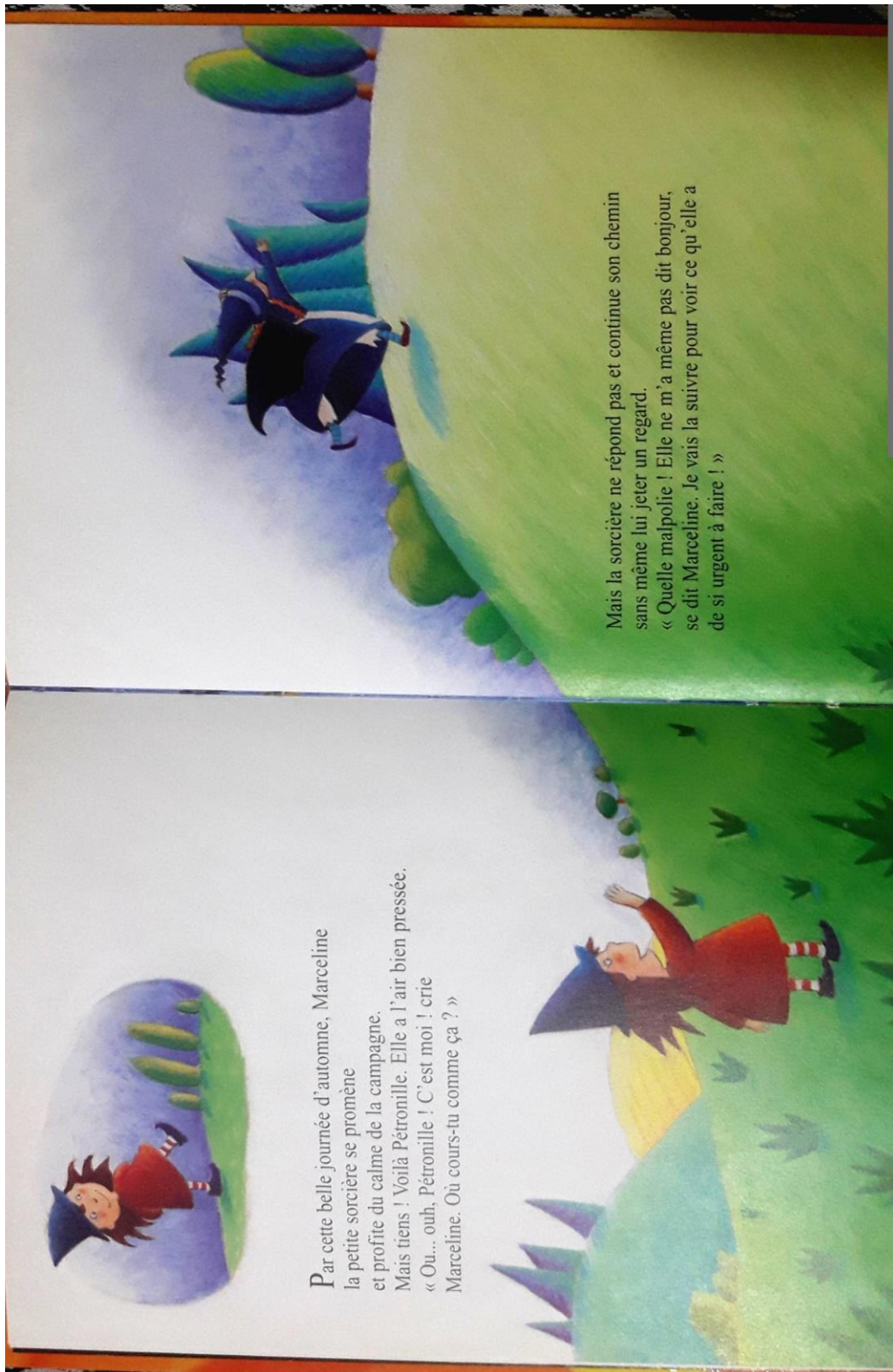
C'est ainsi que Loup passa l'après-midi avec Louve.  
Elle lui montra comment cuisiner la dinde de Noël,  
et ils s'amuserent beaucoup  
à écraser les marrons  
pour faire la farce.

Pour le dessert, ils firent  
une énorme bûche au chocolat.



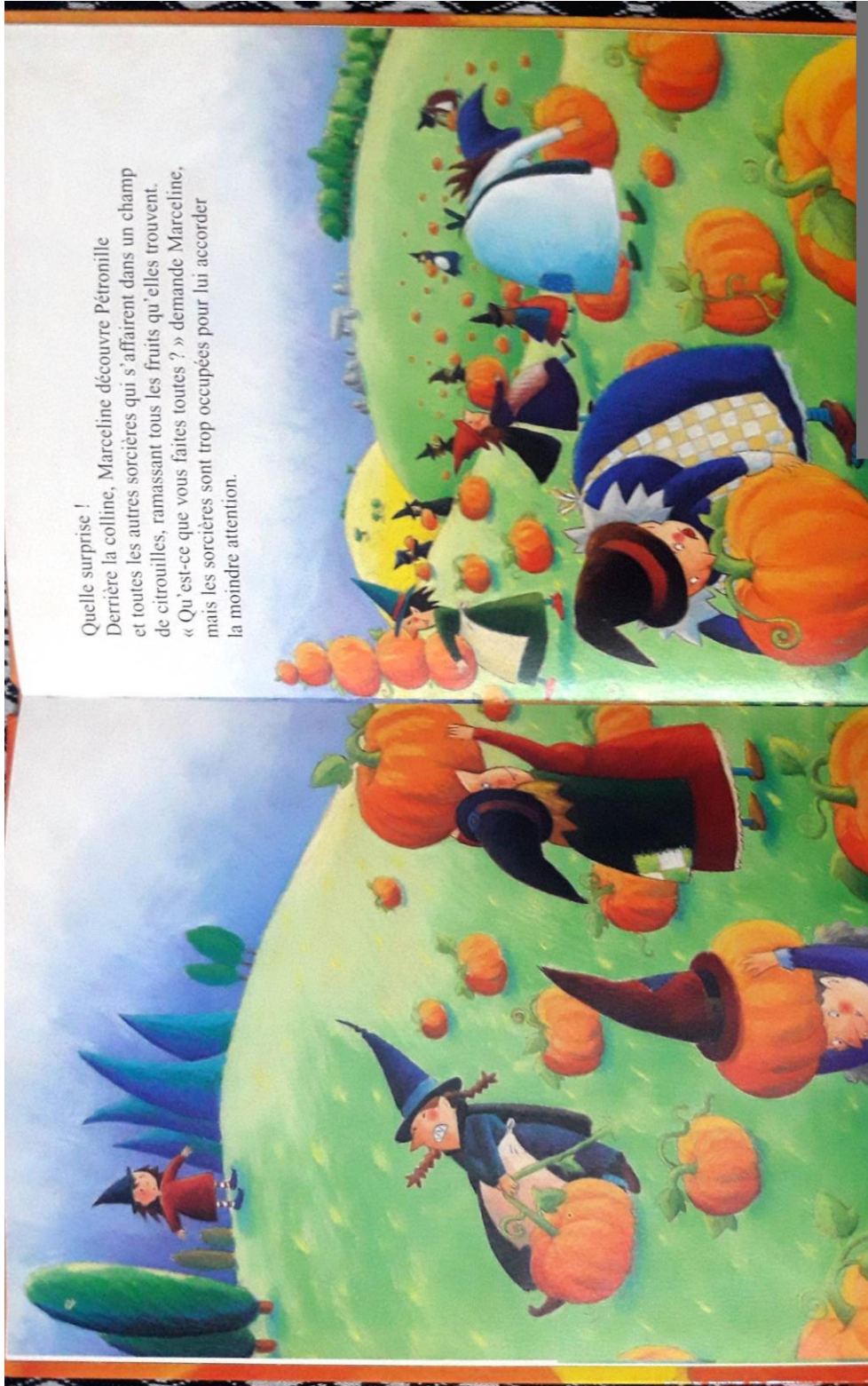
Annexe 02 : Quelques pages de l'album que nous aurions utilisé dans la deuxième séquence





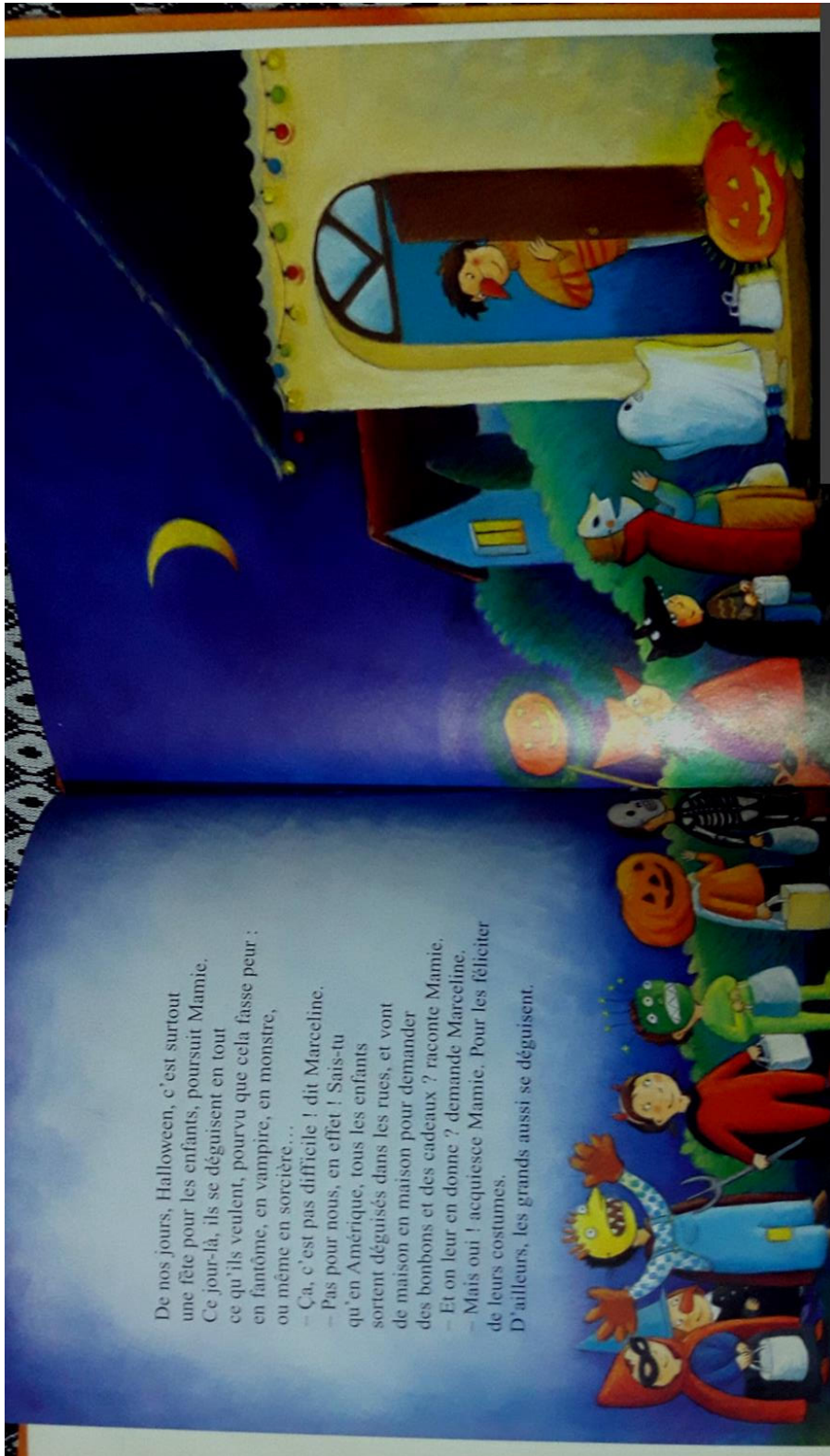


Quelle surprise !  
Derrière la colline, Marceline découvre Pétromille  
et toutes les autres sorcières qui s'affairaient dans un champ  
de citrouilles, ramassant tous les fruits qu'elles trouvent.  
« Qu'est-ce que vous faites toutes ? » demande Marceline,  
mais les sorcières sont trop occupées pour lui accorder  
la moindre attention.









De nos jours, Halloween, c'est surtout une fête pour les enfants, poursuit Mamié. Ce jour-là, ils se déguisent en tout ce qu'ils veulent, pourvu que cela fasse peur : en fantôme, en vampire, en monstre, ou même en sorcière...

– Ça, c'est pas difficile ! dit Marceline.

– Pas pour nous, en effet ! Sais-tu qu'en Amérique, tous les enfants sortent déguisés dans les rues, et vont de maison en maison pour demander

des bonbons et des cadeaux ? raconte Mamié.

– Et on leur en donne ? demande Marceline.

– Mais oui ! acquiesce Mamié. Pour les féliciter de leurs costumes.

D'ailleurs, les grands aussi se déguisent.

## La citrouille

Pour préparer Halloween  
comme Marceline  
et sa mamie, il faudra  
aller au marché  
acheter une belle  
citrouille  
( sauf si on habite  
à côté d'un champ  
de citrouilles ! ) et bien  
faire comme elles.



D'abord, Mamie découpe le chapeau  
avec un grand couteau puis Églantine  
et Paraffine retirent, à l'aide  
d'une grande cuiller, la chair  
de la citrouille ( qu'il faut  
garder pour faire un bon gâteau ).



Mamie découpe ensuite deux yeux et un nez en forme  
de triangle, et une bouche avec de grandes dents.  
Bobine place des bougies à l'intérieur et remet le chapeau.  
« Bravo, les petites sorcières ! dit Mamie.  
Maintenant, nous allons nous régaler... »





## Les costumes



Pour se déguiser en fantôme, Marceline prend un vieux drap blanc.

Elle découpe deux trous pour les yeux, et dessine au feutre noir une bouche très effrayante. Elle est prête.



Églantine, elle, confectionne un costume de vampire.

Elle prend un grand carré de tissu noir ( ou de papier crépon ) pour faire une cape. Elle met du maquillage blanc sur son visage et ses mains, du rouge dégoulinant de la bouche pour imiter le sang... **Beurk !** Pour finir, un dentier en plastique rend notre vampire encore plus horrible !



Avec un vieux pull noir, un collant et un peu de peinture, Parafine va devenir un squelette. Elle peint les os du squelette avec de la peinture blanche sur le pull et le collant... Il faut juste attendre que cela sèche !

Puis, elle se fait un masque dans du carton blanc, avec deux trous pour les yeux et dessine les dents au feutre noir. Elle agrafe enfin un élastique sur les côtés pour le faire tenir. **Wouh..ouh...!**



Bobine veut devenir une sorcière effrayante : elle fait une cape

comme celle du vampire, met du blanc sur son visage et du noir sur ses lèvres.

Elle découpe dans du carton un chapeau pointu et un nez. Elle colle ensuite du Scotch noir sur ses dents pour imiter les trous. Et surtout, elle n'oublie pas son vieux balai !

**Annexe 03** : un exemple de la feuille que nous aurions distribué aux apprenants pour rédiger le résumé

The worksheet is titled "Le loup" and includes a small illustration of a wolf. It is designed for students to write a summary. The page is framed by a decorative border of green pine trees. At the top right, there is a small square box containing the title "Le loup" and a colorful illustration of a wolf's face. Below the title, there is a line for the student's name: "Nom : \_\_\_\_\_". The main body of the page is divided into three large, rounded rectangular boxes for writing. Each box is connected to a set of four horizontal red dashed lines, providing a guide for the length of the text. The first box is on the left, the second is on the right, and the third is on the left.

**Annexe 04** : la page de couverture de l'album *Dis moi qu'est ce que c'est Halloween* découpé en plusieurs morceaux que nous aurions distribué aux apprenants afin de la reconstituer





**Annexe 05 :** Exemple de livre en papier que nous aurions fabriqué avec les apprenants.

