

Universidad de Costa Rica
Facultad de Letras
Escuela de Lenguas Modernas
Facultad de Educación
Escuela de Formación Docente

Licenciatura en la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Le conte en Grande Section : un médiateur de la compétence interculturelle

Estudiante:

Gamboa Vargas, Laura María A62342

Ciclo Lectivo 2016

San José, Costa Rica

Tribunal examinador

Memoria final de investigación presentada el 6 de mayo de 2016 en la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado académico de Licenciatura en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera:



Magistra Carmen Liddy Fallas Jiménez
Directora de la Escuela de Formación Docente



Dra. Gilda Pacheco Acuña
Directora de la Escuela de Lenguas Modernas



Magistra Ingrid Gómez Sánchez
Directora del Trabajo Final de Graduación



Magistra Alexandra Arrieta Espinoza
Lectora



Magistra Virginia Borloz Soto
Representante de la Lectora Licda. Alicia Campos Vargas

Agradecimientos

Ante todo, quiero agradecer a Dios por darme el aliciente para salir adelante con cada uno de los retos que se presentaron en el camino y permitirme finalizar con éxito este proyecto.

A la directora del Jardín de niños República Francesa y a mis colegas que siempre se mostraron anuentes a colaborar con esta investigación así como al Señor Alder Senior y a Damaris Barquero de la Oficina de Francés a Distancia quienes siempre se mostraron tan amables conmigo.

A todas esas personas que se tomaron el tiempo de leer mi trabajo, ayudarme y corregirme, a mis amigos ticos y franceses que me acompañaron desde que esto era solo una lejana aspiración.

Le agradezco muy especialmente a mi madre por ser fiel compañera, por sus esfuerzos y su incondicional ayuda así como a mi novio quien me aconsejó, acompañó y alentó en este camino.

Por último y no menos importante, a mi directora de tesis quien ha dedicado largas horas para guiarme y aconsejarme en este proceso al igual que a mis lectoras quienes me acompañaron y colaboraron en este proceso.

¡A todos, muchas gracias!

Dedicatoria

¡Este trabajo lo dedico con todo mi amor a esa mujer virtuosa que me dio la vida!

Mi orgullo, mi ejemplo... Por los esfuerzos y sacrificios realizados desde que estuve en su vientre, por todo el amor que me ha dado incondicionalmente. Este trabajo es fruto de su esfuerzo, nuestro logro. ¡Te amo madre!

Resumen

El trabajo de investigación titulado “*Le conte en Grande Section: un médiateur de la compétence interculturelle*” se propuso indagar acerca del abordaje de la competencia intercultural en niños de preescolar pertenecientes al Jardín de Niños República Francesa de las Secciones Bilingües del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica.

De este modo, tomando como punto de partida un cuento llamado “Elmer sous la neige” y basada en teorías como la de las Inteligencias múltiples de Gardner, organizamos una secuencia de 5 etapas -en francés- que me guiarían a la lectura de este álbum infantil cuya historia nos presenta a Elmer, un elefante de colores que quiere mostrar por primera vez la nieve a sus amigos.

Apoyada en las propiedades mágicas de los cuentos – especialmente para un público tan joven- logré, a través de estas actividades, despertar el interés y la motivación de los infantes para abrir sus horizontes y crear de este modo un acceso no solamente a los contenidos del francés lengua extranjera sino también a contenidos culturales pertenecientes a otras latitudes.

Sin embargo, para que exista un contacto intercultural, es necesario que exista una crítica constructiva que enriquezca nuestro punto de vista en relación con los otros y con nuestra propia cultura. Por tal motivo, realicé actividades que permitieran a los niños expresar sus puntos de vista en cuanto a la cultura propia, y la de los demás, en este caso, la de los países con climas fríos.

Palabras claves: aprendizaje precoz, niños, enseñanza del francés, docente, cuento, interculturalidad, competencia intercultural.

Résumé

Notre travail final de recherche intitulé "*Le conte en Grande Section : un médiateur de la compétence interculturelle*" a abordé la compétence interculturelle chez les enfants de la Grande Section de l'Ecole maternelle República Francesa des Sections Bilingues du Ministère de l'Education Publique au Costa Rica.

De cette façon, partant du conte "Elmer sous la neige" et basés dans les théories des intelligences multiples de Gardner, nous avons organisé une séquence de 5 étapes qui nous ont guidés à la lecture du conte dont l'histoire nous présenté Elmer, un éléphant bariolé qui montre pour la première fois la neige à ses amis.

Ainsi, grâce aux propriétés magiques des contes – surtout chez un public si jeune- nous avons réussi à partir des différentes activités, à éveiller l'intérêt et motiver les enfants pour élargir leurs horizons et créer non seulement un accès aux contenus du français langue étrangère, mais aussi aux contenus culturels dans d'autres latitudes.

Cependant, pour qu'il y ait un vrai contact interculturel, il faut un regard critique qui enrichisse notre point de vue envers les autres cultures et envers la nôtre. Voilà pourquoi nous avons réalisé des activités qui ont permis aux petits d'exprimer leurs points de vue par rapport à leur culture et celle des autres, dans notre cas spécifique, les cultures des endroits ayant des climats froids.

Mots clés: apprentissage précoce, enfants, enseignement du français, enseignant, conte, interculturalité, compétence interculturelle.

Il me semble important de montrer aux enfants que ce sont nos différences qui font notre richesse. Il ne s'agit donc pas de les nier mais de s'enrichir.

Emilie MONGUIN, 2006. (Pp.06)

Sommaire

| | |
|--|----|
| Chapitre I : Introduction | 1 |
| 1.1 Justification | 3 |
| 1.2 Thème de recherche | 4 |
| 1.3 Problématique | 4 |
| 1.4 Antécédents | 4 |
| 1.5 Objectifs | 6 |
| 1.5.1 Objectif général | 6 |
| 1.5.2 Objectif spécifiques | 6 |
| 1.6 Vision | 7 |
| 1.7 Limitations | 7 |
| Chapitre II : Cadre théorique de référence | 9 |
| 2.1 Un regard sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère | 10 |
| 2.1.1 Importance d'apprendre une langue étrangère pendant l'enfance | 12 |
| 2.1.2 La période de « l'âge critique » | 13 |
| 2.1.3 Intelligence avec « s » | 14 |
| 2.1.4 Le bilinguisme pendant la petite enfance | 16 |
| 2.1.5 Types de bilinguisme | 18 |
| 2.1.5.1 Stades du bilinguisme | 20 |
| 2.1.6 L'alternance codique dans le bilinguisme chez le jeune enfant | 21 |
| 2.1.7 Aspects intervenant l'apprentissage précoce à l'école | 24 |
| 2.1.8 Avantages du bilinguisme précoce | 25 |
| 2.1.9 L'enseignement précoce des langues étrangères en France | 26 |
| 2.2 Le conte : une pratique traditionnelle et universelle | 27 |
| 2.2.1 Il était une fois : les contes | 28 |
| 2.2.2 La typologie des contes | 31 |
| 2.2.3 Les contes : un miroir de la culture d'Autrui | 34 |
| 2.2.4 Lu ou raconté : la pratique orale du conte | 35 |
| 2.2.5 Les bienfaits du conte | 36 |
| 2.3 L'apprentissage du français sous une perspective interculturelle | 38 |
| 2.3.1 Une approche vers l'interculturelle | 39 |
| 2.3.2 Le référent culturel de la littérature enfantine | 41 |
| 2.3.2.1 La charge culturelle du conte | 42 |
| 2.4 Le conte comme stratégie didactique en Grande Section | 44 |
| 2.4.1 La mise en place de stratégies d'apprentissage | 46 |
| Chapitre III : Cadre méthodologique | 50 |

| | |
|--|-----|
| 3.1 Type de recherche | 51 |
| 3.2 Techniques | 52 |
| 3.2.1 Observation | 53 |
| 3.2.1.1 Observation participante | 54 |
| 3.2.1.2 Observation non participante | 54 |
| 3.2.2 Interview | 55 |
| 3.2.2.1 Interview ouverte | 55 |
| 3.3 Approche de la recherche | 56 |
| 3.4 Contexte | 57 |
| 3.4.1 Province de Cartago | 57 |
| 3.4.2 Commune de Taras | 58 |
| 3.4.3 Etablissement Ecole Maternelle República Francesa | 58 |
| 3.4.4 Le Français langue étrangère à l'école maternelle | 59 |
| 3.4.5 La salle de classe | 59 |
| 3.5 Sujets de la recherche | 59 |
| 3.5.1 La classe T-1 | 60 |
| 3.6 Proposition méthodologique | 60 |
| 3.7 Démarche dans le recueil des données | 61 |
| 3.8 Procédés | 61 |
| 3.9 Validation des instruments | 62 |
| 3.10 Traitement de l'information | 62 |
| 3.11 Ethique de la recherche et négociation d'entrée | 62 |
| 3.12 Etapes | 63 |
| 3.12.1 Etape n.1 : Je touche le froid et le chaud | 63 |
| 3.12.2 Etape n.2 : Je regarde, j'analyse | 63 |
| 3.12.3 Etape n.3 : On bouge ! | 64 |
| 3.12.4 Etape n.4 : Elmer sous la neige | 64 |
| 3.12.5 Etape n.5 : Je décide ! | 64 |
| 3.14 Chronogramme de travail | 65 |
| Chapitre IV : Description, analyse et interprétation des données | 66 |
| 4.1 Description des étapes | 69 |
| 4.1.1 Etape 1 : Je touche le froid et le chaud | 72 |
| 4.1.1.1 Analyse après la mise en place de l'étape n.1 | 83 |
| 4.1.2 Etape 2 : Je regarde, j'analyse | 86 |
| 4.1.2.1 Analyse postérieure à la séance n.2 | 91 |
| 4.1.3 Etape 3 : On bouge ! | 94 |
| 4.1.3.1 Analyse résultante de l'étape n.3 | 99 |
| 4.1.4 Etape 4 : Elmer sous la neige | 101 |
| 4.1.4.1 Analyse ultérieure à la séance n.4 | 105 |
| 4.1.5 Etape 5 : Je décide ! | 107 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.5.1 Analyse de l'étape n.5 | 108 |
| 4.2 Réussites et limitations | 114 |
| 4.2.1 Réussites | 114 |
| 4.2.2 Limitations | 115 |
| Chapitre V : Conclusions et recommandations | 116 |
| 5.1 Conclusions | 117 |
| 5.2 Recommandations | 120 |
| 5.3 Réussites | 121 |
| 5.4 Discussion finale | 122 |
| Bibliographie | 123 |
| Annexes | 130 |

Sommaire des Figures

| Figures | Page |
|------------------|------|
| Figure n.1 | 23 |
| Figure n.2 | 30 |
| Figure n.3 | 45 |
| Figure n.4 | 71 |
| Figure n.5 | 94 |

Sommaire des Tableaux

| Tableaux | Page |
|--------------------|------|
| Tableau n. 1 | 19 |
| Tableau n.2 | 33 |
| Tableau n.3 | 69 |
| Tableau n.4 | 96 |
| Tableau n.5 | 104 |

Sommaire des Images

| Images | Page |
|------------------|------|
| Image n.1 | 15 |
| Image n.2 | 73 |
| Image n.3 | 77 |
| Image n.4 | 78 |
| Image n.5 | 80 |
| Image n.6 | 83 |
| Image n.7 | 89 |
| Image n.8 | 91 |
| Image n.9 | 96 |
| Image n.10 | 96 |
| Image n.11 | 96 |
| Image n.12 | 98 |
| Image n.13 | 98 |
| Image n.14 | 101 |
| Image n.15 | 102 |
| Image n.16 | 103 |
| Image n.17 | 110 |
| Image n.18 | 110 |

Sommaire des Graphiques

| | Graphiques | Page |
|---------------------|------------|------|
| Graphique n.1 | | 85 |
| Graphique n.2 | | 111 |

Référence du lexique

PS : Petite Section

GS : Grande Section

CP : Première degré du primaire

MEP : Ministère de l'éducation publique

IFAC : Institut Français pour l'Amérique Centrale

LM : Langue Maternelle

LE : Langue Étrangère

CS : Code Switching

CNDP : Centre national de documentation pédagogique

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

ACOPROF : Association costaricienne des professeurs de français

FILBIL : Filière Bilingue

TDA : Troubles d'attention déficitaire

CHAPITRE I

Introduction

Chapitre I

Introduction

Depuis toujours, parler de contes, peu importe l'âge, est synonyme d'entrer dans un monde de fantaisie, de magie et d'émotions. Ces récits féeriques nous amènent continuellement à des univers inconnus, nous permettant de sillonner dans l'imaginaire pour vivre l'histoire racontée.

En effet, les contes nous ont accompagnés de bouche à oreille pendant des générations et font, sans doute, partie de nos cultures, nos identités ; il s'agit d'après Damond (2003) d'une « invitation au voyage » (pp.04). Plus particulièrement, pendant l'enfance, les plus petits manifestent toujours un besoin des contes, ce qui pourrait supposer l'existence d'un lien entre eux et cette manifestation littéraire. Platiel (1993) se demande :

Pourquoi tous les enfants du monde réclament-ils une « histoire » dans ce temps suspendu qui n'est pas encore le sommeil mais qui n'est déjà plus l'éveil, ce temps frontière entre deux mondes où imaginaire et réalité se rejoignent pour mieux se confondre ? (pp. 163)

Cette question confirme une relation innée entre les enfants et les contes, comme s'il y avait un fil invisible qui les relie en provoquant le désir et le plaisir d'écouter une histoire.

C'est grâce à cette fascination envers les contes que, dans le domaine de l'éducation, les enseignants en font recours pour attirer l'attention des plus petits et motiver leur apprentissage.

Au Costa Rica, le besoin de communiquer dans un monde globalisé a exigé la connaissance et la maîtrise d'une langue seconde. C'est pourquoi le Ministère de l'Éducation publique a mis en place vers l'an 2000 le projet des Sections Bilingues dont l'un des buts est celui « d'offrir aux enfants et aux jeunes costariciens une éducation de qualité en conditions d'équité, en apprenant le français comme deuxième langue » (Acuña et al, 2014 : pp. 75)

En plus, il est certain que l'enseignement du français à un âge précoce exige constamment -de la part des enseignants- la recherche des divers outils pour développer et dynamiser les cours, tout en gardant, bien évidemment, les contenus de la langue proprement dite et les contenus transversaux. Ce genre de sujet est nécessaire pour les situations du monde actuel (la tolérance vers l'immigration par exemple).

Initier ce genre de sujet chez les nouvelles générations nous semble nécessaire, pour favoriser la construction d'un vivre-ensemble harmonieux à travers la découverte de l'autre et de soi-même, surtout à l'ère de la mondialisation qui rapproche tant d'individus issus d'horizons différents.

Ainsi, l'interculturalité prend sa place dans l'enseignement du français comme un moyen de rapprocher des cultures, de véhiculer des valeurs universelles mais aussi comme un moyen de faire connaître les traditions d'un pays à travers la langue française.

Ce projet de recherche naît à partir d'un solide intérêt envers l'enseignement précoce du français, plus particulièrement dans les Sections Bilingues au Costa Rica, où depuis plusieurs années, on apprend le français aux jeunes enfants, tout en tenant compte de leurs besoins.

Cette recherche est ainsi motivée par le besoin d'améliorer l'enseignement de la langue française offert actuellement aux jeunes enfants du Costa Rica, afin de souligner l'importance de l'utilisation des contes pendant cette période de leurs vies même pour aborder un sujet tel que l'interculturalité au sein de la salle de classe.

Dans un premier temps, nous allons présenter un cadre théorique basé sur trois grands axes : l'enseignement précoce d'une langue étrangère chez les enfants, le conte comme une pratique traditionnelle et universelle et finalement, l'interculturel comme une perspective pour enseigner la langue française. Dans un deuxième temps nous aborderons une partie méthodologique où nous esquisserons les outils utilisés pour développer la recherche et atteindre les objectifs souhaités. Et, dans un troisième temps, nous dégagerons les conclusions de notre recherche.

1.1 Justification

L'école maternelle représente une étape de grande importance dans la vie des petits écoliers puisqu'elle développe chez eux, de multiples compétences telles que : la socialisation, le travail en équipe, les valeurs, le langage, le graphisme, entre autres ; qui leur serviront à surmonter les défis qu'ils trouveront non seulement au niveau académique, mais aussi dans leurs vies quotidiennes.

En plus, le phénomène de la mondialisation que nous affrontons aujourd'hui, nous exige la connaissance de plusieurs langues étrangères, afin d'établir des relations entre les nations pour aboutir un certain progrès cosmopolite, cela encourage l'apprentissage précoce des langues, tout en rendant plus facile leur processus d'apprentissage.

Nonobstant, le fait d'apprendre une langue étrangère ne consiste pas seulement dans l'acquisition de la grammaire, de la syntaxe ou de la phonétique, mais plutôt d'un système intégral où la compétence interculturelle trouve aussi une place importante.

De ce fait, langue et culture possèdent un lien indissociable qu'on cherchera à développer dès la petite enfance particulièrement en classe bilingue, pour éveiller l'intérêt des petits envers le français, langue que, dans la plupart des cas, ils viennent à peine de connaître.

Au Costa Rica, les Sections Bilingues constituent un projet privilégié du Ministère de l'Education publique où les enfants acquièrent la langue française dès la Grande section. Ceci permet de donner une perspective plus ouverte du monde et de la langue cible aux enfants.

Or, ce projet vise à promouvoir la compétence interculturelle en maternelle des Sections français-espagnol du Ministère de l'Education publique au Costa Rica, tout en employant l'un des outils le plus apprécié par les enfants à cet âge-là: le conte.

Cet instrument, abordé depuis toujours par les enseignants de l'école maternelle (bilingue ou non bilingue) et parfois transmis de génération en génération, est réputé

par ses nombreux avantages et il constitue un outil privilégié pour développer plusieurs compétences chez l'enfant.

Ainsi, le décodage de la langue à travers le culturel permettrait d'aller plus loin dans l'enseignement bilingue, écartant les clichés et éduquant l'élève via une perspective plus amusante et intégrale.

En définitive, le besoin d'offrir un enseignement du français de qualité constitue une forte motivation pour redécouvrir l'utilisation des contes, surtout en Grande section, un public peu examiné jusqu'à maintenant dans notre pays.

1.2 Thème

Le conte en Grande Section : un médiateur de la compétence interculturelle

1.3 Problématique

De quelle manière est-il conseillé d'exploiter le conte pour aborder la compétence interculturelle dans une classe de Grande Section ?

1.4 Antécédents

Le mot conte dérive du latin « *computare* » dont la signification initiale était *calculer, penser*, mais ceci n'a pas duré longtemps parce que ce terme prendra le sens d'énumérer des faits et relater. (Le théâtre, 2014)

En effet, les contes constituent des éléments antiques qui font partie du patrimoine de l'humanité : le plus ancien des contes récupérés date du XIII^{ème} siècle avant J.C., ce qui prouve son importance auprès des civilisations, ceci grâce au fait que les contes peuvent être destinés aux adultes mais aussi aux enfants.

Universels et ancestraux, les contes comportent un ensemble de caractéristiques très variées, ce qui fait de ce sujet une matière vaste mais en même temps structurée. C'est pourquoi, à travers le temps, l'être humain s'est servi des contes dans des différents domaines, prenons l'exemple de la didactique des langues.

En France, Diabate (2014 : pp.7) à travers sa recherche intitulée *Didactique du conte et enseignement-apprentissage du Français Langue de scolarisation à l'école élémentaire : état des lieux et perspectives*, nous montre l'importance des contes chez les plus jeunes ; il y affirme que : « dans une perspective didactique, les contes pour enfants, utilisés comme supports d'enseignement pourraient constituer une source de motivation pour eux, car les enfants s'identifient très vite au héros et affectionnent les jeux de rôle».

Voilà pourquoi les contes constituent un outil indispensable pendant cette période : il contribue progressivement à former les petits de façon intégrale ; « le conte, loin d'être un simple divertissement, contribue à la maturité de l'esprit, à la compréhension des problèmes de la vie, à la formation de la personnalité ». (Diabate, 2014 : pp.7)

C'est alors à travers les contes que les enfants arrivent à s'appropriier des compétences qui leur serviront pour le reste de leurs vies. Damond (2002-2003) dans son mémoire « La pratique orale du conte » estime assez nombreuses les aptitudes à acquérir par un enfant à l'aide des récits : la concentration, l'argumentation, la réflexion et l'anticipation en constituent quelques unes. (pp. 28)

Néanmoins au Costa Rica, en ce qui concerne l'enseignement précoce du français, il est encore possible d'affirmer que cette recherche est la première à aborder l'enseignement précoce dans cette langue, principalement parce que ce sujet est relativement nouveau puisqu'il a été mis en place depuis l'année 2000 à travers le projet des Sections langue seconde. Ce dernier est né comme une initiative de la part du Ministère de l'Éducation publique, de l'Ambassade de France et du Lycée Franco-costaricien. (Acuña et al, 2014)

De plus, actuellement, les Sections bilingues sont constituées de deux écoles, ce qui réduit (au moins dans le secteur de l'éducation publique) le nombre d'apprenants précoces de la langue française.

En outre, à propos de la compétence interculturelle, plusieurs auteurs costariciens ont abordé cet aspect dans leurs recherches : Alpízar et al (2013), par

exemple, parlent dans leur recherche de l'importance de l'interculturel dans l'enseignement du français langue étrangère. Emaish, cité par ces mêmes auteurs, affirme que :

Le développement d'une approche interculturelle en classe essaie d'aider les étudiants à arriver à une compréhension de la culture plus qu'à une connaissance, et à relativiser les différences culturelles en les intégrant dans une perception réciproque, dans un contexte social, historique et politique. (2009, pp. 25.)

Arguedas et al (2013) parlent d'un enrichissement personnel des apprenants, en affirmant que l'interculturalité demande de l'ouverture et de la tolérance de leur part.

Finalement, Alpízar *et al* (2013) assurent qu'une approche à la compétence interculturelle permet de mener l'apprenant vers un chemin de compréhension et de respect envers les autres ce qui aide les enseignants à former des personnes respectueuses des autres. De cette manière, nous pouvons garantir que la compétence interculturelle leur permet d'acquérir non seulement, de nouvelles connaissances, mais aussi, de comprendre la culture d'autrui.

1.5 Objectifs

Nous présenterons ci-dessous, l'objectif général et les objectifs spécifiques. Ceux-ci mettront en évidence, l'étude à réaliser, afin de répondre à la problématique préalablement proposée.

1.5.1 Objectif général

Exploiter le conte comme un outil promoteur de la compétence interculturelle dans une classe de Grande section.

1.5.2 Objectifs spécifiques

1. Analyser l'importance de l'enseignement précoce d'une langue étrangère.
2. Montrer l'importance de l'interculturel dans le processus d'enseignement-apprentissage du français dans une école bilingue.

3. Proposer des activités autour du conte afin d'exploiter la compétence interculturelle au moyen de pratiques orales dans une classe de Grande Section à l'École maternelle República Francesa.

1.6 Vision

Cette proposition cherche à améliorer l'abordage de la compétence interculturelle en Grande Section des Sections bilingues, à travers les contes, un outil de grande valeur pendant l'enfance. Ceci dans l'intention, non seulement, d'élargir le bagage culturel offert aux enfants en classe bilingue, mais aussi, pour les rendre amoureux de la langue française depuis leur plus jeune âge. L'idée étant celle de motiver leur apprentissage en dynamisant la classe de langue et de les imprégner d'une plus ample « conscience » du monde qui les entoure.

De plus, nous considérons que ce projet peut être utile au Ministère de l'Éducation publique, plus particulièrement aux enseignants des Sections bilingues en maternelle pour analyser leur travail et améliorer les points faibles tout en rendant plus dynamiques les classes bilingues à l'aide des contes traditionnels.

De même, si l'on arrive à matérialiser le placement des classes bilingues dans d'autres zones du Costa Rica (des endroits stratégiques telles que San Carlos ou la région de Guanacaste par exemple), ce document pourrait orienter les nouveaux enseignants vers l'utilisation des contes pour évoquer la compétence interculturelle.

Finalement, il est important de signaler que même si ce mémoire de recherche aborde le travail réalisé en Grande Section et dans un contexte d'enseignement bilingue, le reste des enseignants des Sections bilingues et aussi les professeurs de Français langue étrangère pourraient s'en servir pour faire une adaptation et exploiter ce vaste sujet.

1.7 Limitations

Comme limitations de ce travail, nous pouvons mentionner le fait qu'au Costa Rica, il y a (au moins dans le secteur public) dans le cadre des Sections bilingues,

seulement deux écoles où la langue française fait partie du quotidien des élèves dès la Grande Section.

Cependant, cette recherche est réalisée dans le but d'améliorer l'enseignement offert actuellement en Grande Section, et pourquoi pas, pour montrer à quel point il est important de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement celui du français, dès l'école maternelle.

De plus, nous croyons qu'un autre limitant est de négliger l'importance de la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues, vu que ce sont deux aspects qui doivent toujours être associés.

En outre, la mise en pratique de cette recherche pendant le troisième quadrimestre de l'année 2015, pourrait additionner des inconvénients tels que la célébration de quelques congés costariciens comme le 15 septembre (fête nationale) et le 12 octobre (journée de la rencontre des cultures), ou bien la fin de l'année scolaire au début du mois de décembre.

Ensuite, l'arrivée de la saison pluvieuse au Costa Rica, qui parfois cause des inondations dans quelques villes voire l'arrêt des cours si le Ministère de l'Education publique le croit nécessaire. Enfin, la réalisation du congrès annuel des professeurs de français pendant la première semaine du mois de décembre et les congrès annuels des syndicats des professeurs pendant cette période de l'année.

Finalement, le récent changement du programme d'études du préscolaire qui voit les enfants encore dans une étape d'adaptation, peut créer quelques inconvénients. À ceci, on peut ajouter la relation que les enfants des Sections bilingues doivent maîtriser entre la langue maternelle et la langue étrangère. La principale difficulté c'est qu'il est compliqué pour eux de pratiquer leur langue seconde en dehors du cadre scolaire.

CHAPITRE II

Cadre théorique de référence

Chapitre II

Cadre théorique de référence

L'apprentissage des langues étrangères est un sujet en vogue : de plus en plus, les personnes s'intéressent à l'apprentissage d'une deuxième voire une troisième langue comme le résultat de la mondialisation et de l'échange culturel.

De nos jours, les systèmes éducatifs doivent répondre à ce besoin, c'est pourquoi l'enseignement précoce des langues devient un sujet de grande importance dans ce domaine.

Notre cadre théorique présentera ainsi les informations conceptuelles qui nous aideront à montrer l'importance du conte en Grande Section pour aborder la compétence interculturelle en classe de français, tout d'abord en analysant l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, ensuite, en étudiant l'origine des contes ainsi que son usage en tant qu'outil pédagogique pour finalement aborder l'apprentissage du français sous une perspective interculturelle dans la classe de langue.

2.1 Un premier regard sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère

L'apprentissage précoce des langues étrangères, particulièrement du français, est un thème qui suscite l'intérêt des chercheurs mais aussi des autorités dans le domaine de l'éducation depuis des années. De nombreux théoriciens se sont toujours prononcés, dont la plupart manifeste leur soutien par rapport à ce sujet.

En ce qui concerne le terme proprement dit, d'autres auteurs tels que Vanthier (2009), affirment que parler de « précoce » implique supposer qu'il existe une période « normale » ou un âge établi pour l'apprentissage d'une langue, ce qui n'existe pas dans d'autres disciplines. C'est pour cela que cette spécialiste préfère parler d'enseignement-apprentissage du français chez les enfants. (pp.11)

Dodane (2000)¹ par exemple, affirme que l'apprentissage précoce possède une utilité fondamentale dans l'apprentissage des langues étrangères par de diverses raisons. De son côté, Garabedien (1996)² assure qu'il serait convenable de commencer l'apprentissage des langues étrangères dès l'école maternelle, malgré l'impossibilité du système scolaire de reproduire « le développement naturel d'un enfant placé dans un environnement bilingue familial ou social ».

D'une part, l'insuffisance se voit sans doute remplie par les prédispositions naturelles des enfants pour apprendre une nouvelle langue, surtout pendant leurs premières années de vie. D'une autre part, cette condition constitue sans doute un défi pour les enseignants, surtout pour ceux qui n'ont pas les moyens souhaités (facteur économique, structural, humain, etc), et doivent motiver les petits pour évoquer un apprentissage adéquat d'une langue.

En revanche, Girard (1995)³ allègue que « les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu » ; c'est en effet pour cette raison qu'il est conseillable, d'après Dodane, de donner une continuité à la formation des apprenants afin de profiter de cette souplesse cognitive, nous insistons encore une fois sur l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Quant aux pédagogues, Bonaci et *al* (1998) affirment qu'ils jouent un « rôle primordial dans la formation en langues des apprenants précoces ; selon ces auteurs, il faut que les tuteurs possèdent des attitudes spécifiques et définies, ainsi qu'une formation spéciale qui favorise ce processus et qui motive l'enfant à agir tout seul » (pp. 27). C'est grâce à la motivation, à l'enthousiasme, à la patience et à la vocation des enseignants que les plus petits découvriront une langue et vont s'en approprier, souvenons-nous que si l'enfant se sent impliqué il se mettra vite en contexte et s'appropriera progressivement de la langue en question.

¹ Tiré de : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere--78488.kjsp>

² Cité par Dodane, 2000. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Tiré de : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere--78488.kjsp>

³ Cité par Dodane (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Tiré de : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere--78488.kjsp>

Certainement, les débats sont nombreux, mais tous ces auteurs coïncident sur l'importance de l'enseignement-apprentissage dit « précoce » du français.

2.1.1 Importance d'apprendre une langue étrangère pendant l'enfance

Depuis les dernières décennies, l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants a pris une grande valeur dans le domaine de l'enseignement mais aussi dans la société en général. Actuellement, l'enseignement des langues fait sans doute partie des savoirs élémentaires des individus. Il est certain que la mondialisation nous exige la connaissance d'au moins une langue étrangère pour faciliter non seulement, un succès professionnel mais aussi un échange culturel.

Daloiso (2007) affirme que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère « vise donc à favoriser l'intériorisation permanente, inconsciente et automatique des langues chez l'enfant » (pp12) en profitant des avantages proportionnés par une apparente « période critique » dont nous parlerons postérieurement.

Ainsi, en Europe, l'apprentissage précoce des langues est devenu un sujet de discussion depuis les années 80 (Daloiso, 2007), en motivant toujours la recherche de nouvelles techniques pour ce processus.

Actuellement, tel que nous l'avons déjà signalé, parler une deuxième ou même une troisième langue peut garantir aux individus une énorme variété d'avantages. Ainsi, un enfant bilingue peut en profiter non seulement au niveau physique mais aussi psychologique, social et même culturel. Nous reviendrons sur ce point plus tard.

Vanthier (2009) par exemple, affirme que ce processus « contribue à faire grandir l'enfant et à le préparer à vivre dans le monde qui sera le sien » ; cet avis semble cohérent vis-à-vis d'un échange culturel et même de la mondialisation (pp.13).

Par ailleurs, le psychologue Jean Petit⁴ considère que le démarrage précoce dans l'apprentissage des langues constitue l'une des conditions essentielles pour un bilinguisme réussi, ce qui soutiendrait l'importance d'un enseignement apprentissage à bas âge.

En définitive, d'après l'avis de ces auteurs, il est nous est possible d'affirmer que l'enseignement précoce d'une langue constitue, de nos jours, un processus essentiel chez les enfants qui leur permettrait de s'approprier plus facilement d'une langue étrangère.

2.1.2 La période de « l'âge critique »

Le terme d'âge *critique* constitue un sujet intéressant et nouveau mais aussi complexe ; c'est pourquoi, nous commencerons par définir ce terme. D'après Vanthier (2009), cette tournure est utilisée pour décrire la période qui se situe juste avant la puberté et qui marque les changements soufferts par le cerveau et qui empêchent l'apprentissage spontané d'une langue étrangère.

En plus, l'idée d'un âge critique sert à marquer une période avant laquelle « le cerveau serait particulièrement réceptif à certaines formes d'apprentissage, en particulier dans le domaine des apprentissages langagiers » (Vanthier, 2009 : pp.13). Vanthier affirme aussi que ces caractéristiques attribuées aux enfants soutiennent non seulement leur développement linguistique mais aussi leur maturité émotionnelle vu que l'apprentissage d'une langue ouvre les esprits et aide l'enfant à être conscient du monde dans lequel on vit, un monde qui sera un jour le sien.

Gaonac'h (2006) affirme que « l'âge critique » correspond à « l'idée que chez tous les petits d'êtres humains existent des dispositions particulières à acquérir le langage » (pp.10), ces dispositions étant utiles non seulement pour l'apprentissage de la langue maternelle mais aussi pour l'apprentissage des langues étrangères.

⁴ Cité par PERGE-CUMMING (2014). Bilinguisme et familles bilingues. Tiré de : http://lesnouvelles.dk/17_archives_2014/17B_fevrier2014/BILINGUISME.pdf

Pour ce même auteur comme pour beaucoup d'autres, les études réalisées par rapport à l'âge critique concernent plutôt l'apprentissage de la langue maternelle, nonobstant :

« [...] L'idée qu'une telle flexibilité soit profitable à l'apprentissage d'une seconde langue ne constitue cependant pas une conséquence logique de ces phénomènes : elle n'en est qu'une généralisation, fondée sur une analogie plus que sur un raisonnement scientifique ».

Ainsi, même si les adultes sont aussi capables d'apprendre une seconde langue, la plasticité cérébrale des enfants leur permet de s'approprier plus facilement d'une langue de manière intégrale. C'est-à-dire, plus l'enfant est jeune, plus de possibilités il possède de parler une langue en imitant l'accent et en faisant moins d'erreurs au niveau syntaxique et grammatical, donc il aura plus de chances de devenir entièrement bilingue.

2.1.3 Intelligence avec « s »

Tel que nous l'avons déjà dit, la « période critique » serait plutôt un moment où l'enfant possède des qualités particulières au niveau cérébral qui lui permettraient d'acquérir plus aisément les connaissances. De ce fait, il est sans doute intéressant de profiter de cet intervalle pour exploiter au maximum leurs habiletés pour évoquer un apprentissage significatif.

En 1983, Howard Garner, un professeur de l'Université de Harvard a proposée une théorie qui suppose l'existence de 8 intelligences différentes chez l'être humain.

Hourst (2011) affirme que d'après Gardner, chaque individu possède tous ces types d'intelligence, toutefois, il y a toujours (au moins) une qui est plus développée que les autres.

Ci-dessous, nous présentons une image qu'illustre chacune des intelligences selon Gardner.

Image n.1



Source ⁵

Nous parlerons tout d'abord de l'intelligence la intrapersonnelle, qui fait références aux personnes dont leur connaissance intérieure est assez particulière et forte. Ainsi ces individus possèdent aussi des habiletés d'introspection.

Puis, nous trouvons illustré l'intelligence interpersonnelle, propre de personnes avec des détresses sociales plus développées ; il s'agit de personnes prêtes à contrôler leurs émotions et échanger avec les autres dans une ambiance propice.

Après, tel que son nom l'indique, l'intelligence logico-mathématique caractérise les individus par l'utilisation de la logique, de l'observation, le calcul, les scientifiques en constituent un exemple.

L'intelligence kinesthésique, de sa part, suppose l'emploi du corps pour apprendre, communiquer ou s'exprimer. Continuons ensuite avec l'intelligence verbale

⁵ Image tirée de : <http://www.information.info/image-sante-les-intelligences-multiples-howard-gardner>

ou linguistique. Celle-ci permet à l'individu de comprendre, penser et s'exprimer à travers le langage, l'utilisation de sa langue maternelle et des langues étrangères.

Ensuite, nous retrouvons l'intelligence musicale. Pour illustrer celle-ci, prenons l'exemple de Mozart, prototype par excellence de ce type d'intelligence. Cette dernière suppose que les individus auront plus d'aisance pour créer des musiques, des rythmes et même pour les interpréter et les reconnaître.

Le type d'intelligence visuel, aussi appelé spatiale, permet aux individus de créer des représentations spatiales de manière mentale de son environnement ou de leur entourage.

Finalement, l'intelligence naturaliste nous parle des individus qui sont conscients de la biodiversité, de l'environnement, qui s'engagent dans la conservation de celui-ci et qui se repèrent avec aisance au milieu de la nature, ce sont de vrais protecteurs de la nature.

En outre, Garas (2016) a réalisé une expérimentation d'application de cette théorie à l'ensemble d'une maternelle. Parmi les buts de cette pratique était celui de permettre que les apprenants se démêlent dans un environnement de réussite selon leurs capacités. A la fin de celle-ci, l'évaluation a démontré la progression des enfants dans la compétence mathématique.

De ce fait, nous pourrions affirmer que l'usage des intelligences multiples pour atteindre un certain but pédagogique est absolument justifié et il serait même avantageux pour le public en jeu, dans ce cas particulier, pour les enfants.

2.1.4 Le bilinguisme pendant la petite enfance

Le bilinguisme se définit comme « la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques » (Cuq, 2003 ; pp.36) ou bien, de manière plus élémentaire, on appelle bilinguisme « l'art de maîtriser deux langues » (Raffi, 1997, pp.315). Depuis longtemps, ce terme constitue tout un processus qui suscite l'intérêt

des chercheurs et il a été largement étudié à travers les décennies, toutefois, pendant les dernières années, le bilinguisme constitue un sujet de grande importance au niveau social, économique, politique, culturel, etc.

D'après nombreux auteurs, le bilinguisme n'est pas un phénomène unitaire puisque chaque individu vit des caractéristiques différentes dépendant de l'endroit où il habite, les langues parlées, ou même les dialectes qui cohabitent dans une région déterminée.

Par ailleurs, Cuq (2006) affirme que cette capacité, n'est pas du tout rare chez les gens dû la grande quantité de personnes qui parlent actuellement une deuxième langue. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que le bilinguisme constitue un fait de la vie quotidienne pour une grande quantité d'individus et qu'il constitue de nos jours, une habileté nécessaire pour l'échange, le partage, et le développement d'abondantes compétences (pp.36)

En ce qui concerne le fonctionnement cognitif à partir du bilinguisme, nous pouvons constater l'opposition des auteurs. Piaget⁶ (1963 : pp.580), soutient que l'intelligence se développe elle-même sans être en relation avec l'acquisition du langage.

Néanmoins, contraire à la perspective piagétienne, Vygotsky⁷ (1962 : pp.580), atteste que le langage une fois intériorisé est à « l'origine d'un système symbolique abstrait qui permet l'organisation de la pensée » (pp.580), ceci permet aux individus non seulement intérioriser une langue mais aussi penser dans une autre, sous un code linguistique différent.

Ainsi, Perge-Cumming (2014) considère que les enfants bilingues ont des capacités « supérieures » à celles des enfants monolingues dans de diverses compétences du développement tels que la linguistique, les mathématiques ou bien leur capacité conceptuelle, tout cela grâce à leur souplesse mentale. En revanche, cet

⁶ Cité par REBELO (s.d.). Bilinguisme et fonctionnement cognitif. Tiré de : ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8490.pdf

⁷ Cité par REBELO (s.d.). Bilinguisme et fonctionnement cognitif. Tiré de : ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8490.pdf

auteur affirme que ces résultats ne sont matérialisés que jusqu'à ce que l'enfant soit bien bilingue.

Cependant, dans notre pratique professionnelle il nous est possible d'affirmer qu'effectivement les enfants qui se trouvent en cours d'acquisition d'une langue deuxième langue sont plus communicatifs et même plus expressifs que les enfants qui suivent le module régulier d'enseignement. Ceci dû à plusieurs raisons parmi lesquelles nous pouvons nommer notamment : l'ouverture d'esprit, la capacité de réponse, et la formation que l'apprentissage d'une langue étrangère exige.

2.1.5 Types de bilinguisme

Etant donné que le bilinguisme constitue un processus assez commun des nos jours, il existe une typologie très variée, réalisée à partir des différents points de vue des auteurs. Lefebvre⁸, par exemple, considère « qu'il y a autant de bilinguismes qu'il y a d'individus bilingues » (pp.20). Ceci parce que le contexte de chaque bilingue est complètement différent ainsi que chaque personne est unique au monde.

Lefebvre et d'autres auteurs tels que Hamers et Blanc (1989), proposent une classification des différents types de bilingualité à partir de points de vue divergents. Dans le tableau numéro 1 basé dans la théorie présentée par Lefebvre, nous développerons cette typologie et leur définition correspondante.

⁸ LEFEBVRE, (2008).

Tableau n.1

| Dimension | Type de bilinguisme | Description | |
|---|-------------------------------------|---|--|
| Selon l'âge d'acquisition | Bilinguisme infantile | Simultané => | ▪ Deux L1 avant 3ans dans un milieu bilingue |
| | | Successif => | ▪ L2 après 3 ans ▪ L2 peut se fossiliser ou à l'opposé, remplacer L1 |
| Selon l'organisation cognitive | Bilinguisme composée => | ▪ Deux étiquettes (signifiés) pour une représentation cognitive (signifiant) ⁹ ▪ Ceux-ci ne sont pratiquement jamais identiques | |
| | Bilinguisme coordonnée => | ▪ 1 mot=2 signifiants, 2 signifiés | |
| Selon les compétences atteintes dans les deux langues | Additive => | ▪ Contexte où les deux langues sont valorisées. ▪ Les tâches sont exigeantes dans l'une ou les deux langues. | |
| | Limité => | ▪ Compétences peu élaborées. ▪ Possible utilisation des gestes pour aider à la compréhension. | |
| | Soustractive => | ▪ L2 valorisée aux dépens de L1 | |
| Selon le contexte d'apprentissage | Conditions informelles => | ▪ Modalité d'acquisition | |
| | Situation didactique ou scolaire => | ▪ Modalité d'apprentissage | |
| Selon le contexte d'utilisation | => | ▪ Existence adéquate du comportement langagier à partir d'un entourage modèle. | |
| Selon l'identité culturelle | Bilingue culturel => | ▪ Individu acculturé à L2 | |

Suivant alors la classification précédente, nous pouvons situer notre public dans la bilinguisme d'après le contexte d'apprentissage en situation didactique ou scolaire puisque ces enfants commencent leur processus d'acquisition de la L2 au moment où ils débutent leur scolarisation en Grande Section (à partir de 5 ans). À ce niveau là, ils ont déjà acquis un niveau important de leur langue maternelle et en même temps qu'ils prennent connaissance d'une nouvelle langue.

⁹ Selon Sussure (1967), le signe linguistique est l'union d'un concept (signifié) et d'une image acoustique (signifiant). D'après l'auteur, ces termes marquent l'opposition et la totalité dont ils font partie. (pp.58)

Sous cette même perspective, Stoll¹⁰ propose une autre typologie de bilinguisme illustré en sept cas. Le premier représente le bilinguisme « total » où l'individu maîtrise toutes les compétences dans deux langues, ce qui donne la situation optimale. Le deuxième cas ce sont les enfants immigrés, arrivés en cours de scolarité, ayant bénéficié d'une initiation à la langue cible d'abord orale.

Le troisième consiste au bilinguisme des enfants d'âge préscolaire venus d'un couple mixte bilingue. Le quatrième cas est celui de la disparition progressive de la langue d'origine ou langue maternelle, c'est alors un processus d'acculturation. Il s'agit de la situation des immigrés scolaires dans le pays d'accueil et dont la langue d'origine a du mal à se maintenir. Le cinquième est le cas de l'enfant qui arrive dans le pays d'accueil et qui n'a jamais bénéficié d'une scolarisation dans sa langue d'origine.

Le sixième est aussi connu comme le « bilinguisme de l'intellectuel » capable de lire dans la langue cible, il n'est pas doté de la compétence de la compréhension orale. Finalement, le septième cas qui coïncide au bilinguisme scolaire.

Dès ce point de vue, il nous est possible d'affirmer que notre public correspond aux bilingues scolaires vu que ce sont des enfants qui ont -probablement- un contact initial avec la langue étrangère pendant leurs premières années de scolarisation et parfois, l'école et les activités académiques constituent les seuls moments où ils peuvent pratiquer la langue.

2.1.5.1 Stades du bilinguisme

D'après Volterra et Laeschner¹¹ (1977), il existe trois stades de développement chez les enfants bilingues :

1. Il n'y pas de différence entre les systèmes lexicaux, l'enfant possède un lexique pour les deux langues. À ce niveau le développement du langage d'un enfant

¹⁰ STOLL, C. *Le bilinguisme une approche typologique.* Tiré de : <http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm> .

¹¹ Cité par : RIMBAUD, S. *L'acquisition du genre et du code switching chez l'enfant bilingüe précoce.* Université de Montpellier III – Master 2, 2009.

bilingue ressemble à celui d'un enfant monolingue. Les mots des deux langues apparaissent souvent dans une même construction de deux ou trois mots.

2. L'enfant distingue déjà entre deux lexiques, cependant, il va appliquer les mêmes règles syntaxiques aux deux langues (celle de la langue dominante). Il n'y a plus de mots de deux langues dans une même phrase.
3. Le processus d'apprentissage bilingue est pratiquement terminé. L'enfant distingue le lexique et la syntaxe de ses deux langues.

En ce qui concerne le cas des enfants en Grande Section bilingue, nous devons les situer dans le premier stade parce que tel qu'on l'a déjà mentionné, ils ont eu un contact très limité avec le français. Nonobstant au bout de quelques mois, ils seront capables de reconnaître des mots, des expressions et dans des cas très spécifiques, ils seront même capables de produire de phrases simples.

2.1.6 L'alternance codique un moyen indispensable vers le bilinguisme?

Dans le processus d'acquisition d'une langue, il y a toute une gamme de faits qui s'exécutent tout au long du processus vers le bilinguisme. Parmi ce développement, nous trouvons l'alternance codique.

La définition de ce terme varie selon la perspective de chaque auteur mais l'alternance codique ou code-switching peut être décrite d'une manière très simple comme le passage ou le changement d'une langue à l'autre au sein d'une conversation. (Fadel, s.d. pp.179)

Cuq (2003) de sa part, spécifie que ce phénomène se produit « à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange ou entre deux situations de communication » (pp.18) Bien évidemment, l'alternance codique permet aux individus de s'exprimer à un moment où son niveau de bilinguisme n'est pas suffisant.

Cependant, cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'un phénomène nocif pour le processus d'apprentissage d'une langue : de nombreux auteurs sont d'accord avec le

fait que l'alternance codique en est nécessaire, prenons à titre d'exemple Fadel (s.d.) qui affirme :

Le bilingue dispose dans son répertoire linguistique, de moyen de communication qui lui permettent d'adapter son langage à des situations de communication plus variées que ceux du monolingue. Le code-switching ou alternance codique qui est un lieu de structuration de stratégies de communication en est un moyen indispensable (pp. 178)

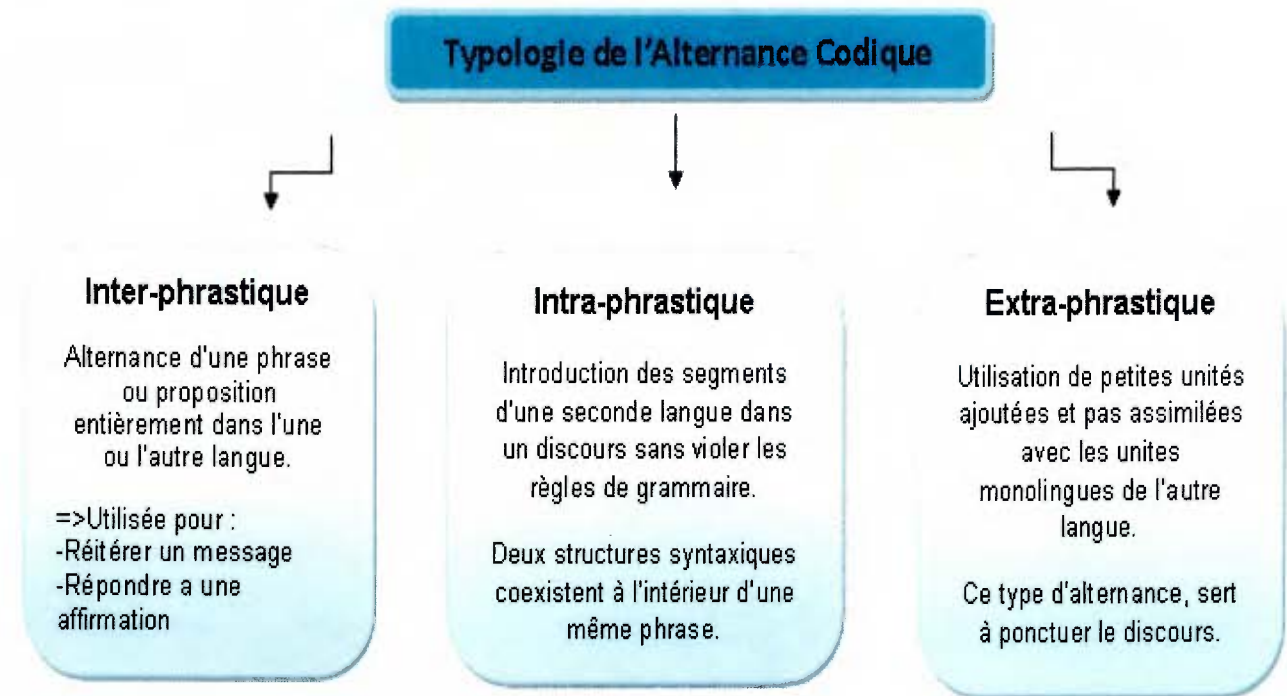
Ainsi le code-switching constitue un outil de grande importance chez les individus bilingues, peu importe leur niveau de bilinguisme. Un individu fera recours à cet outil dépendant non seulement de son niveau de langue mais aussi de ses intérêts et de ses besoins. C'est pourquoi il faut insister sur le fait que l'alternance codique doit être considérée comme un fait favorable puisqu'elle parle des aptitudes linguistiques des individus bilingues.

Cependant, même si l'alternance codique constitue un moyen nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant doit être capable de s'en servir soigneusement même s'il représente un moyen pour lui. Nabila (2008) insiste sur l'utilisation modérée du code-switching vu que celui-ci représente la pluralité linguistique.

Or, de nombreux spécialistes tels que Fadel et Pollack (1980)¹² sont d'accord avec l'existence de trois catégories d'alternance codique : tout d'abord, l'alternance codique inter-phrastique, puis, celle intra-phrastique et finalement l'extraphrastique. Chacune d'entre elles possèdent des caractéristiques bien définies ; à travers le schéma suivant, nous déplierons la typologie du code switching.

¹² Cité par Fadel (s.d.). L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal. Tiré de : <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=66849>

Figure n.1



Dans la figure montrée ci-dessus, nous pouvons observer que l'alternance codique est présente dans les diverses situations de communication des individus et dans les différents niveaux de bilinguisme. L'alternance codique du type *inter-phrastique* par exemple, se manifeste quand le locuteur alterne des phrases dans les deux langues, cette classification sert, dans un contexte d'enseignement, à l'enseignant à réitérer un message afin de transmettre clairement l'information souhaitée.

En ce qui concerne le code-switching *inter-phrastique*, l'individu peut alterner des mots dans les deux langues sans désobéir les règles de grammaire. Il est possible d'observer ce type d'alternance codique dans des élèves quand ils veulent produire une phrase en langue étrangère mais ils ne connaissent pas la totalité des mots. Par exemple : *Madame, est-ce que je peux aller al baño?*

Cependant, le dernier type d'alternance est moins commun chez les apprenants ayant un niveau élémentaire dans la LE puisqu'il s'agit de l'emploi d'expressions idiomatiques ou figées dans une conversation.

2.1.7 Aspects intervenant l'apprentissage précoce à l'école

Les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas les mêmes chez les jeunes enfants que chez les apprenants les plus âgés. Selon Gaonac'h :

Les acquisitions linguistiques sont supposées se faire en quelque sorte par imprégnation, la confrontation à des données de la langue cible permettant à l'enfant d'intérioriser, de manière implicite, quelques règles relatives au fonctionnement de cette langue.¹³ (pp.80)

Lorsqu'il s'agit des enfants, l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle est fondé essentiellement sur une simple exposition à la langue, comme ce serait le cas de l'acquisition de la LM. D'ailleurs, ce même auteur précise que les mécanismes implicites ne demandent pas à l'enfant une réflexion consciente de la langue apprise, ce qui n'arrive pas chez les apprenants les plus âgés.

Par rapport à un adulte qui apprend une langue étrangère, un jeune enfant ne se pose pas de questions. Un ensemble de facilités cognitives caractériseront son apprentissage d'une seconde langue tels que : sa spontanéité, la curiosité, le jeu, les chansons, la musique et d'autres éléments deviendront pour le jeune enfant un apprentissage de type « significatif ».¹⁴

Nous voyons à travers cette analyse que la vitesse avec laquelle un enfant - entre 2 à 6/7 ans - apprend une langue étrangère ne dépend pas seulement de son âge, mais d'une gamme d'aspects qui sont en relation.

¹³ GAONAC'H, Daniel. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Le point de vue de la psycholinguistique. Hachette, Éducation : Paris, pp.80.

¹⁴ L'apprentissage significatif est un apprentissage relationnel. Il prend un sens dans la vie quotidienne à l'aide des connaissances acquises précédemment, dans la propre expérience, appartenant à des situations réelles.

Contrairement à ce que beaucoup de personnes pensent, Krashen (1981)¹⁵ souligne l'importance du subconscient chez l'acquisition d'une langue en certifiant la valeur de la qualité et la quantité de ce que l'apprenant écoute, il insiste sur l'ordre naturel dans l'apprentissage d'une langue. Cette pensée nous dirige vers un apprentissage « naturel » d'une langue étrangère où l'individu écoute, puis il produit. L'apprentissage pendant l'enfance se fait donc par imprégnation, imitation, reproduction et répétition plutôt que par raisonnement.¹⁶

2.1.8 Avantages du bilinguisme précoce

Tel que nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, le bilinguisme possède des caractéristiques bien spécifiques propres aux individus qui le pratiquent indépendamment leur âge, leur niveau de bilinguisme et même la manière dont ils l'ont acquis leur seconde langue.

Il est alors possible de parler de l'existence d'avantages chez les enfants bilingues. C'est pourquoi, nous avons décidé de choisir les plus remarquables et les nommer à continuation :

- D'après Raffi (1997), les enfants éduqués dans un système bilingue ont de l'aisance pour acquérir d'autres langues ; ceci apportera des gains surtout pour leurs vies professionnelles.
- Selon les spécialistes, l'apprentissage des langues promeut le développement intellectuel des enfants qui le mettent en pratique.
- Ce processus, favorise une ouverture d'esprit chez les individus et une amplitude des critères surtout au niveau culturel.
- En plus, il peut y avoir l'opportunité de réaliser des études à l'étranger.

¹⁵ Cité par RUIZ, (1990).

¹⁶ CALAQUE, Elizabeth. *L'enseignement précoce du français langue étrangère*. Grenoble, 1997.

- Des spécialistes dans le domaine affirment que plus jeune l'enfant apprend une langue, plus il sera capable d'apprendre la langue en question et imiter l'accent de cette langue.
- Au fur et à mesure qu'il apprend une langue, l'enfant améliore ses capacités d'écoute mais aussi ses capacités syntaxiques, enrichit son vocabulaire et plus tard, il peut amender l'orthographe aussi.
- Par ailleurs, les enfants bilingues développent des capacités qui leur permettent de résoudre plus facilement des problèmes et apercevoir des interprétations envers des situations différentes.

Rebelo (s.d.) affirme aussi que les enfants bilingues possèdent une meilleure activité intellectuelle grâce à sa flexibilité cognitive. En outre, grâce à cette flexibilité, l'enfant bilingue est capable d'organiser ses idées sous les structures de chaque langue, ce qui lui permet de percevoir les situations sous deux angles différents.

2.1.9 L'enseignement précoce des langues étrangères en France

Depuis des années, l'apprentissage des langues étrangères en France constitue un sujet de société dont l'importance est primordiale et un privilège pour tous. C'est pourquoi, l'enseignement des langues étrangères est obligatoire pour tous les élèves à partir de l'école primaire et jusqu'au baccalauréat. L'idée étant celle de maîtriser deux langues étrangères (et bien évidemment sa langue maternelle) au moment de finir leur scolarisation.

Par ailleurs, c'est grâce à l'existence du Comité stratégique des langues qu'il est possible de préserver la pluralité linguistique en France mais aussi de faire évoluer l'enseignement des langues vivantes. (Halimi *et al*, 2012)

Ensuite, pour aboutir aux nombreux objectifs proposés par le ministre de l'éducation nationale, ce comité a élaboré une stratégie appuyée sur 5 axes : l'ouverture

au monde, la formation et valorisation des enseignants et la mobilité pour tous, le parcours cohérent et le travail ensemble. (Halimi *et al*, 2012)

Cependant, dans l'actualité, l'enseignement des langues étrangères ne fait pas partie des programmes de l'école maternelle mais très souvent les enseignants sensibilisent les apprenants pour leur arrivée à l'école primaire.

2.2 Le conte : une pratique traditionnelle et universelle

Depuis des siècles, les contes font partie de l'être humain, écouter et raconter constituent des besoins innés de celui-ci et c'est à partir de ces deux actions qu'ils sont devenus ce qu'ils représentent actuellement dans notre quotidien et nos cultures.

Nombreuses sont les définitions existantes de ce genre : Skayem (2015)¹⁷ par exemple, considère que le conte « est un récit court (en prose ou en vers), un récit de faits qui pose un regard sur la réalité par le biais du merveilleux ou du fantastique ». Sous cet angle, il nous est possible d'observer l'harmonie entre la réalité et la fiction existante dans les contes, une composition qui leur donne « une identité » propre et très particulière par rapport aux autres genres littéraires.

De sa part, Dufourd¹⁸ affirme aussi que le conte est « un court récit souvent merveilleux, dont les personnages, [...] vivent des aventures qui se déroulent habituellement dans un temps et un espace indéterminés », ce qui permet aux contes de nous transporter dans l'espace et dans le temps.

Nous passerons, par la suite, à étudier les origines des contes en décrivant leur évolution à travers le temps. Ensuite, nous exposerons les différentes typologies établies par divers auteurs. Nous explorerons après l'utilité des contes comme un représentant des cultures, pour finalement analyser leur usage et leur importance en Grande Section.

¹⁷ Skayem, Hady (2015). Genres littéraires. Le conte. Tiré de : www.espacefrancais.com/le-conte/

¹⁸ Dufourd, Gilda. Le conte à l'école. Tiré de : http://www.ac-grenoble.fr/ien.annemasse2/IMG/pdf/Le_conte_a_l_ecole.pdf

2.2.1 Il était une fois : les contes

Les origines des contes sont en relation direct avec celles de l'être humain. En effet, il existe de nombreuses théories quant à leur naissance. Cependant, toutes coïncident avec le fait que les contes ont apparu à partir de la nécessité innée des individus à s'exprimer et raconter des événements.

Autrefois, les contes se caractérisaient uniquement par la diffusion orale à cause de l'analphabétisme de la population. En France, c'est jusqu'au XVI^{ème} siècle que des collections à bas prix sont diffusées (Monguin, 2006). Déjà au XVII^{ème} siècle, nous pouvons citer l'un des plus grands représentants dans l'histoire des contes : Charles Perrault, puis au XIX^{ème} en Allemagne, les frères Grimm.

Jusqu'au début du XX^{ème} siècle, « le mot conte a été synonyme de nouvelle »¹⁹ où, d'après Monguin celui-ci devient objet d'étude scientifique (2006 : pp.01). C'est pourquoi, nous pouvons trouver des contes appelés « nouvelles » dans les récits de l'époque.

Au Costa Rica, nous pouvons mettre en valeur le travail réalisé par Carmen Lyra au début du XX^{ème} siècle, qui, a travers ses récits et le travail mené au cours des années, a acquis sa renommée même à l'étranger. Influencée par des écrivains français, elle figure aujourd'hui parmi les écrivains les plus remarquables au Costa Rica dont l'œuvre la plus connue est « Los cuentos de tío coyote y tío conejo ».

En outre, Almeida (2004) affirme que les contes ont permis une liaison entre les générations à partir du besoin de léguer un patrimoine à l'aide de la tradition orale en transmettant des histoires et des connaissances.

Ainsi, plusieurs auteurs nous permettent d'affirmer quelques faits : tout d'abord, que ces récits merveilleux font partie de la vie de l'être humain depuis toujours. Puis, qu'ils jouent un rôle fondamental dans la vie des individus et finalement, que toutes les personnes peuvent se servir des contes soit pour s'exprimer, soit même pour communiquer.

¹⁹ Almeida, 2004 : pp.05

Ainsi, grâce au patrimoine populaire et à ce qu'Almeida (2004) appelle « un long parcours dans le temps » (pp.13), les différents récits se sont enrichis à travers les siècles. Ce sont les diverses cultures et les conteurs qui ont modifié, échangé et évolué chaque histoire, en les adaptant aux coutumes de chaque peuple.

Nonobstant, Montoya (2002) affirme que l'origine des contes se trouve à l'Extrême Orient où les premiers récits arabes trouvés sont âgés de 4 mille ans. C'est le cas des contes « Les mille et une nuit ». Ce récit est un recueil anonyme de contes populaires où les lecteurs peuvent apprécier des traditions de l'époque et de la région à laquelle ils appartiennent.

Cependant, d'autres auteurs tel que Dufourd²⁰ affirment que les origines des contes sont incertains puisqu' « il existe parfois plus de mille versions pour un même conte » (pp.03). En effet, cette confirmation viendrait embarrasser la recherche de leurs origines, encore plus quand on pense aux contes dits « traditionnels » tels que Blanche-Neige, Cendrillon ou le Petit Chaperon Rouge dont Dufourd assure l'existence même des versions chinoises.

D'ailleurs, toutes les manifestations au tour du conte ont permis non seulement de satisfaire le besoin d'expression et communication mais aussi de contribuer au passage du conte oral à la tradition littéraire.

Skayem (2015)²¹ considère « qu'à l'origine oral, le conte passe de la tradition populaire à la tradition littéraire ». Ce passage correspond bien évidemment à un processus et évolution où l'envie de sauvegarder les récits oraux et a incité l'écriture de ceux-ci pour les préserver et les transmettre à travers les générations.

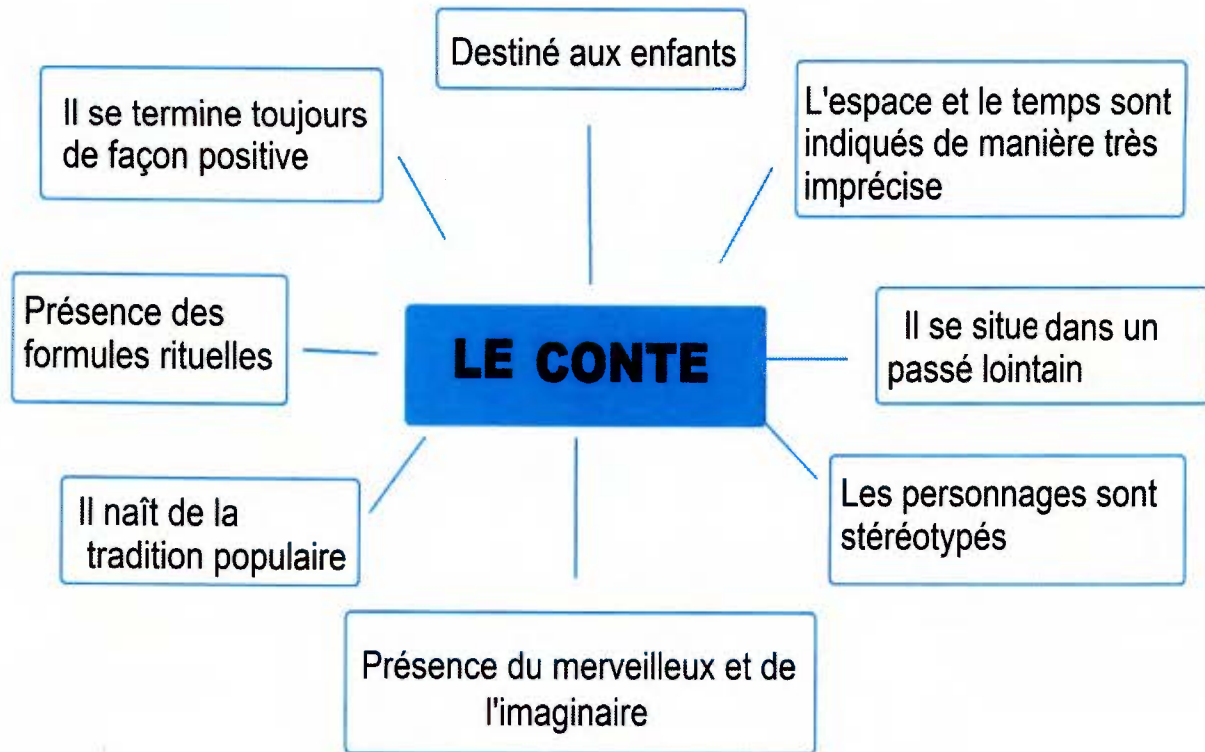
Par ailleurs, ils prennent des caractéristiques propres et s'adaptent au contexte de chaque culture. Les contes prennent un visage quotidien de la culture qu'ils représentent comme une sorte de miroir. Quant aux caractéristiques du conte, nous

²⁰ Dufourd, Gilda. Le conte à l'école. Tiré de : http://www.ac-grenoble.fr/ien.annemasse2/IMG/pdf/Le_contes_a_l_ecole.pdf

²¹ Tiré de : espacefrancais.com/le-conte/

aborderons ci-dessous les aspects les plus remarquables qui définissent ce genre littéraire selon Almeida (2004).

Figure n.2



Au moyen de ces caractéristiques, nous sommes capables d'affirmer que ce genre littéraire privilégie les enfants –même s'ils ne sont pas uniquement pour les petits- même s'il est toujours possible de les aborder avec un public très varié. En plus, nous pouvons constater que les contes sont des outils uniques pour travailler l'apprentissage d'une langue étrangère chez les tous petits.

Nul ne doute que des caractéristiques telles que la présence du merveilleux et de l'imaginaire et l'imprécision de temps et d'espace permet à l'enfant de rentrer dans un monde nouveau où son imagination et la magie en sont rois.

De sa part, une fin heureuse a aussi une importance capitale chez les enfants : de nombreux auteurs affirment que celle-ci aide l'enfant au niveau psychologique. C'est grâce à une fin positive que l'enfant peut résoudre ses conflits internes et forme sa

personnalité. Cependant, nous considérons qu'il existe des contes qui ne finissent pas d'une manière positive.

En plus, la présence des formules rituelles ainsi que des personnages stéréotypés permettent aux enfants l'intériorisation des expressions propres de la seconde langue. Autrement dit, le fait que le conte soit issu d'une tradition populaire nous permet faire la connaissance d'autres cultures, mais aussi promouvoir un échange culturel et linguistique dès la petite enfance. C'est pourquoi, nous avons choisi le conte comme un outil pour aborder la compétence interculturelle.

Les enfants en maternelle des Sections bilingues, comme n'importe quel enfant apprenant une langue étrangère, a besoin d'une forte motivation pour stimuler son apprentissage. En effet, le conte possède tous les attributs nécessaires pour satisfaire leurs besoins et en même temps pour enseigner la langue mais aussi pour se transporter et explorer d'autres horizons méconnus par les enfants.

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé les différents points de vue concernant l'origine des contes. Nonobstant, il est indispensable de rappeler l'absence d'une unique théorie ou une origine bien définie. Ainsi, la seule certitude par rapport à la provenance des contes est celle qu'ils représentent la culture d'un peuple, indépendamment de leur origine.

2.2.2 La typologie des contes

En définitive, définir les origines du conte est une tâche assez compliquée. De surcroît, il est aussi complexe d'établir une typologie des contes. Ceci à cause de l'énorme variété de récits.

En effet, il existe une copieuse variété de typologies dépendant des auteurs et des perspectives. Tout d'abord, citons à titre d'exemple Popet (2006) qui a établi quelques types de contes, pourtant elle se centre surtout sur le possible usage pédagogique.

Puis, en d'autres termes, Dufourd²² classe les contes dans huit différentes catégories avec les types de contes les plus fréquents à l'école et en se centrant sur les origines. Ainsi nous pouvons retrouver chez lui les contes d'animaux –qui ne sont pas nommés par Skayem-. Ces récits sont très communs pendant l'enfance et sont bien accueillis par les petits. D'après Dufourd, ces contes font partie d'un ensemble assez fermé, ils ne sont jamais reliés au surnaturel. En plus, on peut toujours y trouver des animaux avec des caractéristiques tangibles : généralement, l'un d'eux est le plus fort, l'autre le plus rusé.²³

En Europe, les contes où apparaissent le Renard et le Loup sont les plus fréquents. Ces animaux font épreuve d'intelligence et de malice. Dans notre contexte costaricien, nous pouvons nommer de personnages avec ce rôle : C'est le cas de Tío Conejo et Tío Coyote. Ces personnages appartiennent à la collection de contes réalisée par Carmen Lyra tel que nous l'avons déjà mentionné.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé de travailler un conte appartenant à cette catégorie puisque nous considérons que les enfants se sentent toujours attirés par les animaux. En plus, ces personnages donnent aux enfants une motivation particulière.

Par ailleurs, il nous est possible de retrouver de nombreux auteurs dont leurs typologies varient selon leurs différents critères. Skayem, par exemple, focalise sa classification de manière ponctuelle, il propose l'existence sept différents types de contes. C'est pourquoi, nous avons réalisé un tableau contenant les différentes catégories de contes proposées par cet auteur :

²² Dufourd, Gilda. Le conte à l'école. Tiré de : http://www.ac-grenoble.fr/ien.annemasse2/IMG/pdf/Le_contes_a_l_ecole.pdf

²³ Dufourd, Gilda. Le conte à l'école. Tiré de : http://www.ac-grenoble.fr/ien.annemasse2/IMG/pdf/Le_contes_a_l_ecole.pdf

Tableau n. 2

| Type de conte | Caractéristiques |
|--|---|
| - Le conte de fées | <ul style="list-style-type: none"> - Il fleurit au XVIIIe siècle. - Les plus grands représentants sont Mme d'Aulnoy et Charles Perrault. - Conte à propos éducatifs. - Des personnages facilement identifiables en bons et méchants. |
| - Le conte philosophique | <ul style="list-style-type: none"> - Il est le porte-parole des conceptions philosophiques. - il présente des situations voisines du réel. - Voltaire en est un représentant. |
| - Le conte fantastique | <ul style="list-style-type: none"> - Ce conte s'alimente d'une équivoque entre le réel et l'irréel, guettant la faille du quotidien. - Il s'agit d'un voisin du conte des fées. - Ce type de conte est en faveur des écrivains tels que les frères Grimm, Maupassant ou Mérimée. |
| - Le conte noir et le conte d'horreur | <ul style="list-style-type: none"> - Il utilise la forme du conte en cultivant l'illusion du réalisme. - Il s'inspire des thématiques proches du cinéma du genre. |
| - Le conte étiologique | <ul style="list-style-type: none"> - Ces récits expliquent des phénomènes de la vie ordinaire en les rapportant à une origine mythique ou fictive. |
| - Le conte plaisant ou facétieux | <ul style="list-style-type: none"> - Le seul but c'est d'amuser le lecteur. |
| - Le conte satirique | <ul style="list-style-type: none"> - L'objectif c'est d'amuser aux dépens de quelqu'un ou de quelque chose. - On ridiculise l'adversaire du héros. |

Le tableau ci-dessus montre un exemple de typologie existante du conte. De même, cette catégorisation montre que malgré l'opinion de beaucoup d'individus, les contes ne sont pas uniquement pour enfants. D'ailleurs, il existe certains types de contes adaptés aux enfants –tels que le conte fantastique, ou le conte de fées- et

d'autres dont leurs caractéristiques semblent être plus appropriées pour les adultes, comme c'est le cas des contes d'horreur.

En somme, nous pouvons affirmer que nombreuses sont les catégories existantes pour parler des contes. Cependant, il faut toujours chercher les caractéristiques qui s'adaptent à notre perspective, dans ce cas-ci, notre vision pédagogique.

2.2.3 Les contes : un miroir de la culture d'Autrui

Les contes constituent sans aucun doute un véhicule de la culture et des mœurs ; tel qu'on l'a déjà mentionné, ils sont nés du patrimoine populaire à partir du passage oral. Ils sont l'héritage de la tradition orale et ils ne connaissent pas les époques ou les pays. (Genç et Sahenk ; 2011. Pp. 554).

Or, les contes sont capables de traverser les frontières du temps et de l'espace. À ce propos, Monguin (2006) atteste :

[...] Chaque conte prend les couleurs et les odeurs de la culture qui l'a engendré et devient ainsi le véhicule de ses valeurs de ses comportements ritualisés, de ses règles d'organisation sociales, bref de ses particularités. (pp.6)

Le conte devient alors un outil incontournable pour partager la culture des autres et s'ouvrir ainsi au monde. Ainsi, cette vision serait particulièrement utile chez les plus petits où ces récits jouent un rôle privilégié non seulement pour leur plaisir mais aussi pour leur développement physique et émotionnel.

Monguin (2006) affirme que c'est à travers le conte que l'enfant « découvre que le monde ne se borne pas aux objets quotidiens » (pp.7). Ces histoires permettent aux petits non seulement de dévoiler un nouveau monde mais aussi de mettre en valeur ce qu'il peut atteindre à travers la littérature. À l'âge des enfants en maternelle, ils ont une vision du monde très réduite, c'est pourquoi grâce aux contes ils peuvent distinguer progressivement qu'autour d'eux, il y a un monde plein de choses à découvrir.

Il faut aussi signaler que les contes permettent aux individus de connaître les autres cultures et en même temps créer une culture commune. À ce propos, Monguin (2006) nous rappelle au niveau culturel l'importance des contes : « Ce sont des œuvres d'art qui appartiennent au patrimoine culturel de l'humanité et qui représentent la vision du monde » (pp.06). Les contes incarnent donc ces supports littéraires qui possèdent une fonction essentielle dans la culture universelle.

Ainsi, nous considérons important faire recours au conte particulièrement en maternelle bilingue. Ce support, aidant non seulement l'enfant à acquérir une maturité d'esprit, peut aussi lui apporter la motivation nécessaire pour encourager l'apprentissage d'une langue étrangère et d'autres cultures aussi.

2.2.4 Lu ou raconté : La pratique orale du conte

Nous avons déjà mentionné que les contes sont nés à partir d'un besoin inné de l'être humain de communiquer. Le conte oral, tel que Genç et Sahenk (2011) l'affirment, appartient à la littérature orale, qui a traversé les frontières pendant des siècles en s'adaptant aux changements faits par les conteurs dans un contexte bien déterminé vu qu'ils sont transmis de bouche à oreille.

C'est pourquoi nous pouvons mettre en relation le mot « raconter » et « l'oralité » des contes. Raconter une histoire suppose une quantité innombrable de qualités et d'habiletés pour lesquelles il faut s'entraîner. En effet, l'appropriation du texte, la fluidité de la parole, les gestes et l'intonation constituent des exemples des difficultés auxquelles doivent faire face les conteurs. Ces derniers, sont directement en face du public et ils doivent tout faire pour capter leur attention.

Cependant, en ce qui concerne la lecture d'un conte, nous nous trouvons devant une réalité très différente. Ici, le lecteur agit directement à travers le texte, il n'improvise pas, chaque mot est dans le texte, mais les auditeurs se retrouvent seuls avec les mots qu'ils entendent pendant que celui qui lit est « tête-à-tête » avec le texte. (CNDP, 2006 ; pp.90)

En effet, nombreux auteurs privilégient la narration orale d'un conte sur la lecture directe de l'histoire. Ceci parce qu'au moment de lire un récit, l'attention du public doit passer par le livre et il y aura toujours de pauses pour montrer les images, pendant qu'à travers la narration orale du conte, ce sera juste une aventure entre le conteur et les enfants.

Toutefois, dans le cas particulier des jeunes apprenants d'une langue étrangère - tel que nos enfants en Grande section-, il est toujours recommandable de faire recours aux images, pour adoucir la compréhension. De même, il est indispensable d'employer un vocabulaire simple pour accompagner ces images. De cette manière, l'enfant se retrouvera plus facilement dans le conte et il sera capable d'acquérir des structures linguistiques parce qu'il se sent à l'aise.

2.2.5 Les bienfaits du conte chez les petits

Quant à l'initiation de la lecture, différents auteurs expriment leur consentement en attestant que les avantages sont abondants particulièrement dans la lecture des contes, puisqu'au delà du plaisir qu'ils nous apportent, il est indispensable d'admettre l'influence qu'ils ont sur les individus pendant l'enfance. Loin d'être un simple divertissement, les contes peuvent offrir une énorme quantité d'avantages aux plus petits.

Tout d'abord, au niveau psychologique les experts attestent que le conte aide l'enfant dans de multiples situations. C'est le cas de Monguin (2006) qui affirme qu'ils aident les petits à résoudre leurs problèmes en donnant un sens à la vie, en forgeant une identité propre et en aidant l'enfant à s'ouvrir au monde.

D'après Bonaci et al (1998) « la littérature enfantine s'adapte à la psychologie de l'enfant parce que très souvent, la réalité du récit correspond à la réalité intérieure de l'enfant » (pp.02) ; ensuite, ce même auteur insiste sur le fait que l'utilisation de la littérature pour enfants - particulièrement celle du conte - aide l'enfant « à interpréter la réalité, à comprendre la vie, à stimuler son imaginaire et à construire sa propre fiction ».

De plus, Diabate (2014) affirme que ces récits aident les gamins non seulement dans les aspects déjà mentionnés mais aussi à extérioriser leurs sentiments et à créer une maturité d'esprit, ce qui pourrait être interprété comme un développement cognitif chez les petits.

Almeida (2003-2004), par exemple, affirme que le conte aide l'enfant à construire sa personnalité et lui propose des problèmes et solutions propres à leur univers. En plus, elle souligne qu'à l'aide des contes, les enfants développent le goût de lire ce qui plus tard est traduit comme la présence d'une culture littéraire.

Ensuite, au niveau didactique et pédagogique nous pouvons aussi nommer plusieurs atouts. Citons à titre d'exemple la motivation, la satisfaction, l'émerveillement, l'anticipation et la curiosité comme les principales attitudes, sentiments ou sensations nommés par les experts et qui sont tout de même évoquées par les contes.

Quant aux habiletés langagières, Almeida (2003-2004) affirme que les contes aident à aborder le langage en facilitant l'appropriation de structures mais aussi en approchant les petits au langage écrit. Ces habiletés sont surtout essentielles chez les enfants qui sont en école maternelle et qui commencent à peine leur processus d'apprentissage de la lecture et l'écriture. D'autres habiletés telles que la socialisation et la communication sont aussi travaillées au « moment du conte » (Damond, 2003 : pp.11).

Ainsi, au niveau linguistique, d'autres auteurs tels que Robert (2009), affirment que quand il existe un certain degré de parenté entre les deux langues, le processus d'appropriation du public se voit simplifié, donc, il est possible d'affirmer qu'éventuellement, la proximité des deux langues aiderait à la compréhension des textes, notamment des contes, de la part des enfants.

Finalement, Diabate (2014) soutient un autre avantage : la valeur socioculturelle des contes. Ce bienfait ne fait que mettre en relief une précieuse caractéristique de ces récits reflétant la culture d'où ils proviennent. C'est pourquoi les experts attestent que les contes encouragent l'échange culturel.

D'après Windmüller (2008), à travers les contes, il est réalisable de développer des aspects culturels, tels que le lexique, les expressions et tournures, des comptines, des chansons. Cet auteur affirme que les contes sont le témoignage de la vie sociale d'une époque, ainsi que des idéologies et des mœurs. Cependant ceci n'est pas toujours évident, vu le niveau élémentaire des enfants qui apprennent une seconde langue.

C'est grâce à toutes ces raisons que nous considérons le conte, un outil indispensable pour travailler avec les petits spécialement en maternelle bilingue, puisque nous pouvons tirer profit de tous les avantages dont on a parlé et les appliquer dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est aussi pour cette raison que nous avons décidé d'utiliser ce support pour aborder la compétence interculturelle : nous sommes conscients du potentiel du conte et les atteintes de celui-ci pendant l'enfance.

Nous venons de nommer les privilèges du conte dans plusieurs domaines pendant l'enfance, toutefois, serait-il possible d'affirmer que ces récits sont un outil promoteur de l'interculturel en classe de français langue étrangère ?

2.3 L'apprentissage du français sous une perspective interculturelle

De nos jours, l'interculturalité joue un rôle primordial dans notre société, elle constitue la base de la convivialité, du respect et de l'échange entre les peuples. C'est à travers l'interculturalité que nous pouvons interagir respectueusement avec les autres tout en enrichissant nos esprits.

À propos cela Sandoval signale (2013) :

Parler d'interculturalité c'est parler d'échange de connaissances et ceci, selon Fals (1991), constitue une relation dialogique où les différences entre les sujets sont détruites grâce à un point de vue ouvert face aux apports des différents participants, soient académiques ou peuple en général. (pp.13).

Sandoval souligne ainsi l'importance de l'interculturel qui sert à établir un dialogue, tout en partageant grâce aux différences entre les individus. En plus, Segura (2005) détermine que "le terme *interculturel* est utilisé de manière très vaste pour parler de diverses sociétés et peuples qui constituent la culture mondiale" (pp.16). Nous tous, nous avons une culture à laquelle nous appartenons et grâce à cela il nous est possible de constituer une culture qui nous caractérise en tant que société globale.

2.3.1 Une approche vers l'interculturel

L'interculturel tel qu'un concept récent peut être défini comme « un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures » (Chaves, 2012 ; pp.12). Ce processus cherche à créer des ponts entre les cultures. Voilà pourquoi, Chaves (2012) affirme que « l'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre, un partage (pp.12). Il s'agit donc d'accepter que les autres appartiennent à une autre culture, qu'ils ont leurs propres habitudes, leurs traditions et leurs propres diversités et que grâce à toutes ces différences, on est capable de s'enrichir mutuellement.

Les origines du mot « interculturel » datent des années 70's dans un cadre éducatif. Cuq (2003), atteste que ce terme est né « en une époque où la massification scolaire, enfin officielles, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère » (pp.136). À ce moment là, il fallait trouver un moyen de faire participer à tous avec sa propre culture inégalable et absolument différente aux autres.

Cuq (2003) indique que ce vocable est arrivé très vite au domaine de la didactique des langues étrangères, où le seul but était de laisser briller toutes les cultures sous un discours de parité. Cependant il se retrouve toujours dans un contexte de lutte face à différents courants qui cherchent à homogénéiser la population mondiale au nom de l'égalité.

Selon le Conseil de l'Europe²⁴ :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en manière de langue et de culture. (pp.17)

Voire, l'un des objectifs principaux d'une telle approche est celui de se servir des différences des autres pour promouvoir un échange respectueux afin de s'enrichir mutuellement en ayant une perspective visionnaire allant au-delà d'un stéréotype superficiel. À ce propos, Antoine de Saint-Exupéry s'écrivait « si tu diffères de moi mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis ». Voilà donc l'importance du partage, de l'échange, de valoriser les autres et leur culture respective.

En plus, les progressistes de l'époque ont considéré que le concept « multiculturel » n'était pas suffisant, c'est pourquoi ils ont pensé au préfixe inter-, vu que l'idée c'était de créer un milieu scolaire où l'égalité, l'échange, l'articulation et les enrichissements seraient en première place.

Ainsi, dans le domaine éducatif, Segura (2005) évoque dans son article, les auteurs Ortega et Mínguez (2001, pp.81) qui affirment que :

L'éducation interculturelle est une tâche qui part du fait que notre vie, tantôt individuelle tantôt collective, est entourée de conflits, exposée aux différences et conditionnée aux divers modes de penser et de l'orienter. Celle-ci constitue une réalité à laquelle l'éducation ne peut pas tourner le dos avant accomplir l'objectif fondamental : Éduquer pour la vie. (pp.16)

Par ailleurs, Segura (2005) affirme que l'enseignement sous une perspective interculturelle promeut une formation pour la vie, une éducation rationaliste qui prend en compte le contexte d'origine des individus et son entourage pour enrichir le processus d'enseignement apprentissage.

Toutefois, Beacco (2000) affirme que l'éducation interculturelle peut être abordé sous deux perspectives : en tant que discipline elle-même (l'ancien domaine didactique

²⁴ Cité par Chaves, (2012).

de la civilisation), ou bien en tant qu'un champ d'application transversal. Dans le cas dernier, il faut que l'enseignant articule l'interculturel à la discipline en question.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, Signoret (2003), assure que : "la relation entre les deux langues, et/ou cultures, exerce une influence sur sentir de la communauté et le groupe social transmet à l'enfant les attitudes envers l'acquisition d'une deuxième langue" (pp.10). Cette idée constate la réalité dont nous avons déjà parlé : apprendre une langue c'est aussi apprendre une culture, mais surtout, un échange culturel entre les individus.

À ce propos Beacco (2000) remarque que dans l'enseignement de langues, l'interculturalité doit s'articuler au travers des activités concrètes avec le but d'aborder l'identification et la relativisation des clichés culturels des apprenants tout en respectant l'abondance éducative.

L'interculturel cherche à unifier à partir des différences, non en créant une culture globale mais en créant des liens harmonieux et respectueux. Nonobstant, est-il possible de concevoir un pont interculturel à l'aide de la littérature enfantine ?

2.3.2 Le référent culturel de la littérature enfantine

De nos jours, la littérature enfantine représente un sujet de grande importance pour le bon développement des enfants. De ce fait, comme partie d'une bonne maturation chez les petits, la création d'une culture littéraire dès le plus jeune âge constitue un sujet capital dans un contexte éducatif qui promeut l'interculturalité.

En France par exemple, le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) propose aux enseignants de créer une culture littéraire dès l'école maternelle en affirmant que « le premier contact avec les livres devrait être organisé pour les plus petits avant que n'existe un intérêt pour le récit, c'est-à-dire avant même leur arrivé à l'école » (2002 ; pp.88). Il s'agit donc de reproduire les conditions convenables pour la bonne et progressive acquisition des compétences pour l'exécution d'une culture

littéraire, nonobstant, il est indispensable que ce contact commence à la maison pour que les enfants prennent le goût de la lecture.

Quant à la littérature enfantine proprement dite, il est nécessaire d'affirmer qu'elle insert les plus petits dans un univers très vaste où non seulement le merveilleux et l'imagination sont présents, mais aussi un patrimoine culturel très large. Le CNDP allègue qu'une « culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres » (CNDP, 2002 ; pp82). Voilà pourquoi l'exposition précoce à la littérature de jeunesse devrait occuper une place prépondérante dans nos sociétés.

Cependant, le CNDP affirme que l'existence de la littérature à l'école maternelle « ne doit pas conduire à un travail formel précoce » (CNDP, 2002 ; pp.83) puisque, pendant cette période il faut donner de la priorité à d'autres compétences des enfants.

Toutefois, serait-il possible attester que la littérature, particulièrement le conte possède-t-il un poids culturel ?

2.3.2.1 La charge culturelle du conte

Pendant l'école maternelle, les enfants vivent une période très particulière où ils découvrent et explorent un monde jusqu' à maintenant inconnu. Pendant ce processus, les contes constituent un support incontournable par de nombreuses raisons. Comme nous l'avons indiqué préalablement, le conte contribue non seulement au plaisir de l'enfant mais aussi dans leur maturité d'esprit. Ils accompagnent l'enfant pendant cette période et l'aident à résoudre ses conflits internes. Sous une telle perspective, il nous est possible d'apprécier les bienfaits des contes, surtout dans le développement psychologique des jeunes individus.

D'ailleurs, pour ce qui concerne l'apprentissage du FLE, Da Silva et Dantas-Longhi²⁵ insistent sur l'importance de trouver un document déclencheur capable de refléter la culture d'autrui en suscitant l'intérêt du public. Dans ce cas, le document dit

²⁵ Da Silva et Dantas-Longhi (2013). Tiré de : www.aliancafrancesa.com.br/colloque2013/ateliers/ECSS.html

authentique peut remplacer –d'une certaine manière- l'absence d'un étranger vu qu'il transmettra toujours un contenu culturel.

Cependant, même si les contes ne peuvent pas être considérés comme des documents authentiques parce qu'ils possèdent dans le fond une fonction didactique, nous pouvons affirmer qu'ils accomplissent un rôle de médiateur interculturel : les contes véhiculent les différentes cultures mais en même temps ils représentent une culture universelle.

Par ailleurs, le conte renferme une telle importance qu'il est capital de motiver dès l'école maternelle la création de cette culture littéraire dont nous venons de parler. Mais, qu'est-ce qu'une culture littéraire ?

Le CNDP affirme qu'une « culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures » (2002 ; pp.82). Tel que cet auteur l'affirme, cet objectif ne peut s'atteindre qu'à travers la consultation fréquente des œuvres, c'est pourquoi il est important de créer des habitudes chez les plus petits dès le début de leur scolarisation vu qu'une grande quantité d'enfants n'ont pas d'accès à la littérature avant cette période.

Concernant ce sujet, le CNDP atteste que « pour nombreux enfants, pourtant, l'école doit compenser cette absence d'expérience précoce du livre » (pp.88), ce qui représente une réalité dans tous les pays du monde, surtout où les moyens économiques constituent un obstacle pour l'éducation.

Dans notre pays par exemple, il est difficile de dire qu'il existe une vraie culture littéraire à l'école malgré les multiples efforts pour contrarier ceci. Cependant, dès l'école maternelle

2.4 Le conte comme stratégie didactique en Grande Section

Parmi les techniques d'enseignement d'une langue étrangère chez les enfants, le conte occupe une place prépondérante. Il est considéré un support incontournable pour le bon développement des tous petits. Bonaci et al (1998) attestent qu'on pourrait considérer le conte « comme un instrument idéal pour que l'enfant soit capable d'accéder à une nouvelle langue en exprimant dans un ensemble narratif des séquences d'actions, des descriptions et des dialogues » (pp.02). À l'aide des contes, les enfants sont capables de s'approprier des structures propres d'une langue, et selon leur âge ce processus pourrait se faire de manière inconsciente.

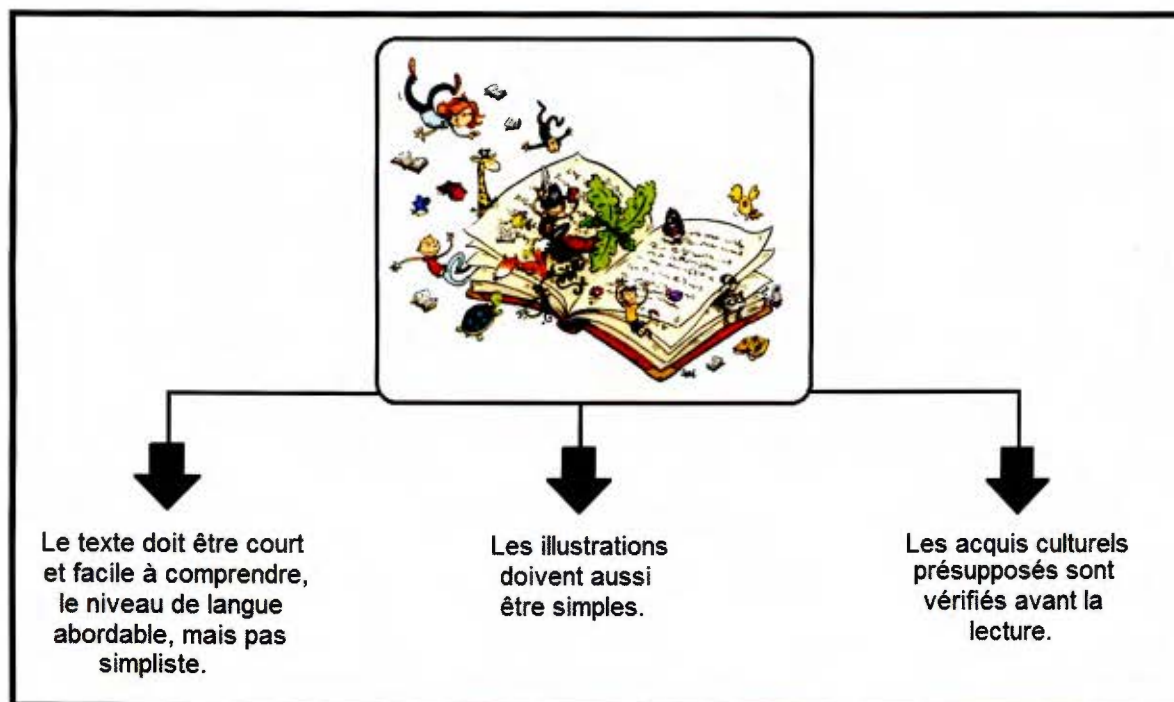
Cependant, l'utilisation de la littérature enfantine réclame un certain processus de décodage pour que les plus petits atteignent la compréhension du texte. Dans le cas particulier des albums, le CNDP affirme qu'il faut d'abord « associer le texte et l'image pour construire des significations » (2002 ; pp.84). Ainsi, des actions telles que les relectures du maître et les verbalisations des enfants accompagnent la lecture de ces ouvrages et contribuent à la compréhension de l'histoire.

Toutefois, malgré l'importance des contes pendant l'enfance, il est indispensable que l'enseignant choisisse soigneusement les ouvrages à aborder avec les petits. Le CNDP établit une suite des caractéristiques nécessaires pour que le texte devienne vraiment un outil en salle de classe. À travers la figure suivante²⁶, nous nommerons quelques attributs reliés au domaine de l'enseignement des langues d'après le CNDP (2002, pp.89) :

²⁶

Illustration tirée de: <http://www.af-comores.org/tag/conte-pour-enfants/>

Figure n. 3



Ces trois caractéristiques soulignent, grosso modo, l'importance d'une minutieuse réflexion de la part de l'enseignant au moment de choisir un ouvrage. Alors, concernant le premier de ces attributs, nous pouvons affirmer que celui-ci répond au besoin de simplicité de l'enfant : si le texte est assez complexe ou long, il aura du mal à comprendre l'intégralité du récit et à se repérer dans l'histoire.

En plus, les images jouent un rôle essentiel dans les contes : il faut que l'enfant soit motivé pour suivre attentivement le récit et pour arriver à décoder l'ensemble du message. Finalement, pour ce qui concerne les contenus culturels, il est indispensable que l'enseignant consacre du temps à vérifier le texte avant sa mise en place puisqu'ils doivent posséder des objectifs bien définis pour que les jeunes enfants comprennent et arrivent à les atteindre. Par ailleurs, il faut aussi tenir en compte ce que l'enseignant veut mettre en valeur, parce que tel que nous le verrons ultérieurement, le niveau de langue de l'apprenant est en relation directe avec leur capacité à acquérir les contenus culturels.

Donc, dans le cas des enfants des Sections bilingues, particulièrement ceux de la maternelle, il faut tenir en compte non seulement les trois aspects dont nous avons parlé ci-dessus mais aussi le fait que ces enfants ont une connaissance quasiment nulle de la langue française, ce qui complique le choix du conte parce que, contrairement aux enfants dont le français est sa langue maternelle, nos apprenants ont besoin de supports très explicites et un vocabulaire élémentaire qui facilitent la compréhension du récit.

2.4.1 La mise en place de stratégies d'apprentissage

Nous avons déjà insisté sur l'importance des contes pendant l'école maternelle et sa valeur en tant que véhicules de la culture d'autrui. Dans cette section du travail, nous analyserons tout d'abord, des différentes stratégies didactiques dans l'apprentissage du FLE à partir de la compétence interculturelle, puis, nous proposerons des activités (et/ou des variantes) pour aborder l'interculturalité en Grande section bilingue mais en prenant en compte le contexte dans lequel nous travaillerons pour finalement parler de l'évaluation de ces stratégies.

Les stratégies didactiques à utiliser en Grande Section sont sans doute très vastes. Elles peuvent varier d'après l'intentionnalité de l'enseignant. En plus, dans le cas des enfants, il ne faut pas oublier qu'à leur âge, ils constituent un public particulier avec des besoins concrets et dont les objectifs à travailler doivent être bien définis.

Ainsi, pour exploiter un conte, les experts proposent la réalisation de tâches dans trois temps : avant, pendant et après celui-ci, afin de promouvoir une bonne utilisation de ces ressources et assurer une compréhension de la part des petits. À ce propos, Mongin (2006) expose son expérience pendant un stage en maternelle où elle a travaillé dans un premier temps –avant le conte-, la motivation des petits à travers l'utilisation de deux peluches correspondant au personnages du conte africain qu'elle allait aborder. Elle a dévoilé qu'avec la seule utilisation de ce recours elle a obtenu l'attention des petits et a éveillé leur curiosité envers la culture africaine, celle qu'ils méconnaissaient -presque du tout -jusqu' à ce moment là.

Dans un deuxième temps, au moment du conte, elle s'est servie des peluches pour raconter l'histoire, tout en garantissant un moment de divertissement à travers ces personnages. Dans un troisième temps, pour le travail postérieur au conte, elle a proposé toute une schématisation basée sur différentes disciplines -graphisme, musique, arts visuels, maîtrise de la langue et découvrir le monde- (Mongin, 2006), ce qui permet à l'enfant d'avoir une vision plus large du contexte et du conte proprement dit.

En effet, les activités proposées par Monguin ne sont qu'un bref exemple des possibilités à réaliser il correspond à l'enseignant de les adapter aux objectifs souhaités. Dans notre cas particulier, nous privilégierons la compétence interculturelle par-dessus des autres disciplines c'est pourquoi, nos activités ne seront pas directement en relation au graphisme ou aux mathématiques par exemple.

Ensuite, d'autres activités nous sont proposées pour mettre en relief la compétence interculturelle. À ceci Kheir (2013) présente :

- L'utilisation d'un élément culturel qui fait l'originalité d'un peuple. Cet auteur donne l'exemple du changement d'un manteau par une djellaba entre un européen et un arabe.

- La discussion des sujets reliés aux autres cultures. Cependant, pour atteindre cette proposition, il faut la participation des individus avec un niveau de langue au moins intermédiaire.

- Transformer les contes en changeant les noms des personnages et en inventant l'histoire ce qui permet aux apprenants de mettre en pratique les connaissances acquises par rapport à l'autre culture.

Nonobstant, les activités proposées ci-dessus ne constituent que des simples idées dont la mise en pratique parfois n'est pas totalement réalisable, à cause de divers inconvénients. La tâche reste donc pour l'enseignant qui doit adapter les activités au public auquel il enseigne. C'est le cas du groupe d'enfants en maternelle des Sections

bilingues, qui ont eu jusqu'à maintenant, un contact limité avec la langue française, et ceci peut devenir un inconvénient au moment de faire cours.

Effectivement, en situation éducative, le niveau langagier des apprenants joue un rôle fondamental. Beacco (2000) affirme que « les enseignements de type culturel sont généralement limités dans les cas d'apprenants débutants » (pp.45). Cependant, ces informations peuvent être adaptées au niveau de l'apprenant pour faciliter la compréhension mais tout en évitant les stéréotypes.

Cet auteur affirme que les simplifications « infantilisantes » peuvent aider à privilégier l'utilisation d'autres supports tels que les cartes, tableaux numériques, diagrammes, etc. nonobstant, nous savons qu'avec un public si jeune comme les enfants de la maternelle, ces supports ne sont pas les mieux adaptés à leur âge.

En outre, Beacco (2000) atteste que les jeunes enfants se trouvent en voie de socialisation, c'est pourquoi ils ont une expérience du monde limitée et une perception de l'espace en cours d'acquisition. Piaget (1978)²⁷ affirme aussi que cette dernière peut probablement affecter leur appartenance à un pays (pp.47). Cependant, tout cela dépendra de la maturité psychologique de chaque enfant.

C'est pourquoi, dans un contexte tel que le notre, où les contraintes sont à portée de main, nous devons réaliser quelques adaptations pour que nos élèves arrivent à joindre les objectifs proposés.

Ainsi, nous insistons sur l'importance de l'utilisation d'outils tels que les images ou marionnettes, des supports clairs et attirants pour les tous petits, ceux-ci doivent permettre aux petits de décoder le message. En plus, pour aborder un ouvrage littéraire -en langue étrangère- avec un public dont les connaissances langagières sont minimales, il faut d'abord créer un référentiel de vocabulaire qui aidera l'enfant non seulement à intérioriser du lexique mais aussi à mieux comprendre après l'histoire abordée.

²⁷ Cité par Beacco (2000)

Par ailleurs, nous pouvons mentionner tout de même, quelques autres stratégies didactiques, comme par exemple :

-Le recours aux images pour aborder le conte.

-L'utilisation d'un support audio et des images.

- Il serait aussi possible d'aborder le conte en langue maternelle – à la maison- pour l'aborder après en LE en classe. Ceci permettrait aux enfants de connaître l'histoire à l'avance et de se concentrer non dans la compréhension de l'histoire mais dans les structures de la langue étrangère. Notamment, aborder l'histoire d'après cette perspective dépendra de l'intentionnalité de l'enseignant.

- Une entrée par les personnages serait aussi une autre option pour travailler l'interculturel des contes, de cette manière, l'enseignant peut mettre en relief les caractéristiques particulières d'un personnage dépendant une culture particulière, c'est le cas de Renard, un personnage de grande importance dans les récits européens et nonobstant qui possède des caractéristiques spécifiques dans chacune de ses cultures.

En effet, tel que nous l'avons déjà dit, nombreuses sont les activités que nous pouvons proposer pour aborder la compétence interculturelle en classe de langue étrangère. Cependant, l'enseignant doit réfléchir longuement pour arriver à construire un cadre qui bénéficie l'enfant et l'aide à atteindre les buts proposés, en particulier, dans la compétence interculturelle.

Enfin, quant à l'évaluation, il faut mentionner qu'en Grande Section, soit en France soit au Costa Rica, celle-ci est absolument formative. Les enfants n'obtiennent pas de notes mais les enseignants évaluent leurs progrès à partir de l'observation. Ceci nous permet d'avoir une liberté au moment de choisir les contenus à aborder et en même temps donner plus d'importance aux compétences telles que l'interculturel en utilisant différents outils. Toutefois, est-ce que cette liberté dans le curriculum suffit pour aboutir à l'interculturel à travers le conte ?

CHAPITRE III

Cadre méthodologique

Chapitre III

Cadre Méthodologique

Dans le présent chapitre nous précisons les démarches à réaliser pour recueillir et analyser l'information nécessaire pour atteindre les objectifs proposés dans cette recherche.

3.1 Type de recherche

Pour réaliser cette recherche, nous mettrons en œuvre un travail qualitatif, car nous exploiterons, en particulier, un conte pour enfants afin d'aborder la compétence interculturelle à travers l'analyse des données qualitatives.

Quant à ce type de recherche, Guardián-Fernández (2007) affirme que l'intérêt principal de recherches qualitatives consiste à intercepter la réalité à partir du contexte des sujets acteurs. C'est pourquoi, dans notre étude, nous essayerons de partir du contexte de l'un des groupes des enfants en Grande Section des Sections Bilingues pour arriver à exploiter la compétence interculturelle, une compétence récente mais en plus, très peu exploitée avec un public si jeune dans notre pays.

De sa part, Uwe (2015), affirme que c'est un type de recherche très utilisé dans le domaine des sciences sociales. Guardián-Fernández (2007) confirme que ce type de recherche trouve son axe dans la découverte de propositions à travers l'observation, les enquêtes ou les documents écrits (entre autres). Enfin, la recherche de type qualitative est orientée à la découverte de catégories ou de modèles obtenus à partir d'observations et de descriptions.²⁸

Parmi les nombreuses caractéristiques nommées par Barrantes (2013) nous pouvons mentionner quelques unes qui constatent l'emploi de l'approche qualitative

²⁸ Traduction libre des auteurs

dans notre recherche. Tout d'abord, l'utilisation de cette approche avec de petits groupes, vu que l'étude va se concentrer sur l'analyse de la conduite humaine à travers l'observation.

En plus, Barrantes (2013) insiste sur le fait que ce type d'approche est orienté vers le processus et dans l'étude de cas isolés. Ces caractéristiques correspondent bien à notre recherche parce que notre groupe d'étude appartient aux enfants inscrits dans les Sections Bilingues français-espagnol du Costa Rica, une population pas très nombreuse.

Pour Uwe (2015) le but de ce type de recherche est celui de « produire des connaissances remarquables dans la pratique, ce qui signifie des connaissances uniques pour promouvoir des solutions aux problèmes pratiques » (pp.20-21), ce qui correspond aux fins de notre recherche : la découverte de nouvelles techniques exploitations chez un public si peu connu au Costa Rica.

Finalement, nous insistons sur le fait de nous centrer sur le processus parce que nous aborderons la compétence interculturelle sous une perspective plutôt qualitative afin d'atteindre nos objectifs.

3.2 Techniques

Pour atteindre nos objectifs, nous ferons recours à une suite de techniques. Barrantes (2013) affirme que les techniques de recherche font partie d'un plan de travail à réaliser dans une recherche de type qualitative. Il s'agit d'un guide qui peut être modifiable au cours de la recherche afin d'aboutir aux objectifs proposés.

En outre, nous devons indiquer que dans notre recherche, nous ne réaliserons pas d'enquêtes vu que nous travaillerons avec des enfants ayant entre 5 et 6 ans et il est possible qu'ils soient très facilement influencés par de divers facteurs externes.

C'est pourquoi, nous effectuerons dans un premier temps, des observations de classe dans le groupe choisi préalablement. Dans un deuxième temps, nous réaliserons

une interview avec l'enseignant responsable de la classe afin de découvrir plus de détails.

3.2.1 L'observation

Pour plonger dans le contexte à étudier et commencer à concrétiser notre travail, nous avons décidé de faire recours à cette technique. Hernandez *et al* (2010) témoigne que l'observation dans une étude qualitative ne signifie pas seulement observer mais s'introduire dans des situations sociales et maintenir un rôle actif tout en restant objectifs, vigilants aux détails, aux interactions et à tout événement. (pp.411) ²⁹

Ainsi, nous privilégierons les observations puisque tel que Barrantes (2013) l'affirme, celles-ci nous permettent de documenter les phénomènes tels qu'ils se produisent. Ce même auteur affirme que les observations sont le résultat de la perception et sont toujours accompagnées de l'interprétation qu'on donne à celles-ci. Dans notre cas particulier.

À ce propos rajoutons que l'observation représentera l'étape essentielle de notre « travail de terrain », puisqu'elle nous servira à tester les objectifs proposés au début de l'analyse. En tout cas, c'est notre propre observation qui donnera la validité nécessaire à chacune des activités proposées aux enfants de Grande Section.

Il nous semble important de signaler le principe de réalité qui caractérise l'observation. C'est grâce à elle que nous – en tant que chercheurs- pourront « avoir les pieds sur terre ». Nos idées seront donc en concordance avec ce que la réalité de la classe de Grande Section laissera voir sur elle-même.

En plus, dans notre étude nous privilégierons des observations participantes et non participantes afin de récolter de l'information. D'abord, nous réaliserons des observations non participantes (voir annexe 1) dans le but de contempler le contexte de classe et les nombreux éléments qui peuvent y intervenir. En même temps, nous

réaliserons des observations participantes qui nous permettront un rapprochement au groupe d'étude pour mieux le connaître, bien évidemment, tout en restant objectifs.

3.2.1.1 L'observation participante

Tel que nous l'avons déjà mentionné, les observations seront d'une importance capitale dans notre recherche. Quant à l'observation participante, Barrantes (2013) affirme qu'elle constitue l'une des procédures les plus utilisées dans les recherches de type qualitatif. Celle-ci permet de connaître davantage non seulement les personnes mais aussi leurs problèmes et leurs communautés, tout en favorisant un rapprochement. Ce type d'observation constitue un processus difficile vu qu'elle demande un niveau d'objectivité permanente.

En outre, Hernández et *al* (2010) atteste que l'observateur peut exercer (entre autres) une participation modérée, active ou complète. Dans le cas particulier de notre recherche nous pouvons affirmer que nous participerons de manière active vu qu'il est possible que la maîtresse responsable du groupe, nous propose d'assister et de collaborer dans les activités pour que les enfants s'habituent à notre présence dans leur salle de classe.

Par rapport à ce type de participation, Hernández et *al* (2010) dit qu'elle constitue l'une des observations les plus souhaitables parce que celle-ci permet aux chercheurs d'examiner et d'assister au processus sans se fusionner complètement avec le groupe d'étude.

3.2.1.2 Observation non participante

Cependant, nous avons aussi réalisé des observations du type non participant. En ce qui concerne cette catégorisation, Williams (s.d.) affirme qu'il s'agit « d'une stratégie de recherche qualitative qui est relativement discrète pour la collecte primaire des données [...] sans interagir directement avec ses participants » (pp. 561). Ainsi, le

fait de ne pas interférer dans la situation permet aux chercheurs de rester dans une position et un point de vue neutre ce qui facilite la tâche au moment d'étudier un phénomène.

En plus, cette technique nous permet d'être présents dans d'autres situations où le plus convenable est de ne pas participer des situations étudiées pour ne pas altérer les résultats. C'est alors pour ces raisons que nous avons décidé de faire recours aux deux types d'observations, ceci nous permettant d'analyser notre groupe d'étude de la manière la plus complète.

3.2.2 L'interview

L'interview constitue notre deuxième technique de collecte de données. De nombreux auteurs coïncident sur l'importance de cet outil dans une recherche qualitative. Hernandez et al (2010) le caractérise comme un dispositif « intime, flexible et ouvert » (pp.418).

Ainsi, ce même auteur affirme que les interviews sont utilisées pour obtenir des informations qui sont normalement difficiles d'avoir moyennant une simple observation ou bien, à cause de leur complexité.

3.2.2.1 L'interview ouverte

Dans le cas de cette étude, nous utiliserons une interview ouverte. Ce type d'interview nous permettra d'avoir une vision plus élargie des éléments à étudier. Concernant ce sujet, Hernández et al (2010) atteste : « Très souvent dans les recherches qualitatives, les premières interviews sont ouvertes et dans l'objectif de piloter ; elles sont structurées au fur et à mesure que le travail avance ». (pp.418)³⁰

C'est pourquoi, nous aurons un guide des sujets à traiter et des questions à poser tout en gardant une certaine flexibilité au moment de réaliser celle-ci (voir annexe

2). De même, cette modalité nous permettra d'approfondir sur des sujets essentiels pour comprendre non seulement le contexte des enfants ; mais aussi leur fonctionnement par rapport à celui-ci.

3.3 Approche de la recherche

Concernant le type d'étude, celui-ci sera exploratoire. Munch (2011) affirme que l'objectif d'une étude exploratoire est celui d'aider à définir le problème, établir les hypothèses et déterminer la méthodologie pour formuler une étude de recherche définitif.³¹

Cependant, notre étude se basera aussi sur la recherche-action. Cette approche d'investigation est née aux Etats-Unis pendant les années 40 et s'est développée en Europe durant les années 1960-1990. Le père de ce procédé, Kurt Lewin, préconisait « qu'on ne peut comprendre la réalité qu'en agissant sur elle » (Ai Tran, 2011 ; pp.84).

Selon Ai Train, dans les premières années du XXIe siècle, cette approche est devenue l'une des préférées des chercheurs en éducation, plus particulièrement des en FLE au point de devenir mondain parmi les chercheurs francophones.

Cependant, ce même auteur affirme que le choix de la recherche-action n'est pas gratuit, puisque un individu a recours à celle-ci au moment d'être confronté à un problème de terrain qu'une recherche classique n'est pas capable d'expliquer et d'améliorer. Ceci arrive quand la communauté concernée présente des particularités qui échappent à la portée de toute recherche classique.

La recherche action constituera ici un type d'observation participante. Nous ne nous contenterons pas seulement de nous intégrer au groupe de Grande section (sujet de cette analyse) nous l'étudierons et l'observerons, afin de transformer la manière dans laquelle la thématique interculturelle est abordée en cours. Ainsi, l'opportunité d'associer plusieurs domaines tels que la littérature enfantine, la langue française et un public si jeune et si peu étudié dans notre pays, nous permet de faire recours à une méthodologie de recherche comme celle-ci.

31

Traduction libre des auteurs.

En même temps, nous serons capables d'élargir nos perspectives et de créer d'autres chemins pour de futures recherches, ce qui constitue une autre particularité de ce type d'étude et d'approches exploratoires.

3.4 Contexte

Notre recherche se réalisera dans le cadre de l'enseignement des Sections Langue seconde au Costa Rica. Ce type d'enseignement a débuté dans notre pays pendant l'année 2000 comme partie d'un programme appelé FILBIL (Filière Bilingue). (García *et al*, 2014)

Actuellement et malgré les changements subis au cours des années, les Sections Bilingues sont présentes dans deux différentes communes de la ville de Cartago : d'un côté l'école Fernando Terán Valls et le lycée Alejandro Quesada à Conception de La Union et d'un autre côté l'école maternelle República Francesa, l'école primaire du même nom et le lycée San Nicolas de Tolentino à Taras. La présence de ces institutions dans les cités évoquées garantit un enseignement continu en langue française dès l'école maternelle jusqu'au lycée et dans un cadre public.

3.4.1 Province de Cartago

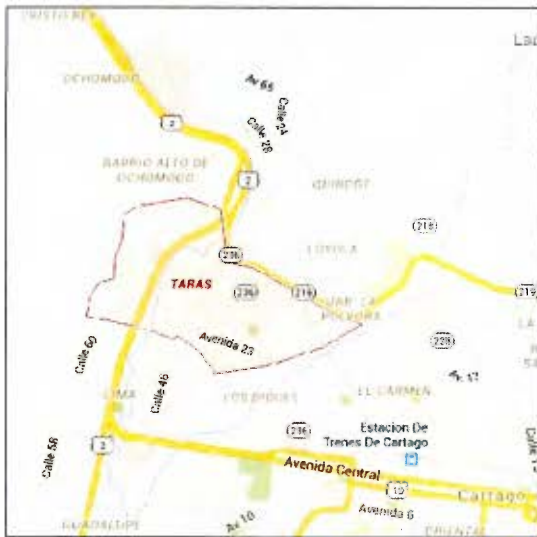


Cartago est l'ancienne capitale du Costa Rica, elle a été fondée en 1563 par Juan Vasquez de Coronado, de nationalité espagnole. Cette province compte actuellement un territoire de 287,77km² et une population approximative de 155.402 habitants.

Actuellement et grâce à son climat, l'agriculture constitue l'une des plus importantes activités économiques de la ville de Cartago ainsi que l'industrie un domaine qui possède aussi une place de grande importance dans l'économie de cette

province. Parmi ses quartiers, nous trouvons San Nicolas connu comme Taras, commune où se trouve l'établissement dans lequel nous réaliserons notre étude.³²

3.4.2 Commune de Taras



De manière plus spécifique, notre étude se réalisera dans la dernière commune mentionnée, Taras. Celle-ci est une cité urbaine d'un niveau socio-économique moyen-bas, où l'économie est basée sur le travail effectué dans le domaine de l'industrie, la construction, l'agriculture, la manufacture (du secteur privé et publique), ainsi que des services professionnels offerts par les habitants de la zone. (MEP, 2012)³³

3.4.3 Etablissement Ecole maternelle República Francesa

Quant à l'école maternelle où nous accomplirons le travail, il est important de mentionner le fait que pendant de nombreuses années, l'école maternelle et l'école primaire représentaient une même institution, ce qui n'est plus le cas, car depuis l'année 2006 ces établissements ont eu le consentement pour se séparer. Nonobstant, malgré cette séparation administrative, ceux-ci continueront à partager l'espace physique jusqu'en 2016 quand l'immeuble, pour les tous petits, sera finalement inauguré.

En ce qui concerne l'établissement, elle possède huit groupes dont deux appartiennent aux Sections Langue seconde. C'est principalement avec l'une de ces deux classes qu'on réalisera notre étude, même si on fera recours à la modalité de

³² Image tirée de : <http://costaricaysugente.blogspot.com/2011/05/la-provincia-de-cartago.html>

³³ Image tirée de : <https://www.google.com/maps/place/Taras,+Cartago,+Costa+Rica/@9.877297,-83.947295,14z/data=!4m2!3m1!1s0x8fa0e070cd6b9831:0x35f5ec9a918f6a83>

« doublette » (travail des deux classes de langue française ensemble) pour quelques activités.

Tout de suite, nous précisons plus de détails par rapport au public participant de notre recherche.

3.4.4 Le français langue étrangère à l'école maternelle

Le français possède sans doute une place très importante dans cette institution vu qu'elle partage les installations avec l'école República Francesa qui est l'un des établissements qui a vu naître les Sections bilingues.

Madame la directrice de l'école maternelle témoigne d'une grande disposition pour collaborer avec tout ce qui est en relation avec l'enseignement bilingue dans l'institution qu'elle a en charge.

3.4.5 La salle de classe

La salle de classe où les élèves reçoivent les cours c'est une salle adaptée aux demandes du Programme d'études de l'enseignement préscolaire au Costa Rica. Il s'agit d'une grande salle de classe qui possède de nombreux matériaux pédagogiques ainsi que de l'espace nécessaire pour que les enfants réalisent leurs travaux et puissent mener correctement leur apprentissage.

3.5 Sujets de la recherche

Le public participant dans cette recherche est conformé d'un échantillon par convenance³⁴ que nous avons décidé de choisir parce qu'ils font partie d'un des quatre groupes des Sections bilingues en maternelle de l'éducation publique au Costa Rica et

³⁴ Hernandez et al. 2010, pp.571.

parce qu'on peut les considérer comme un groupe convenable pour aboutir nos objectifs vu leur exposition précoce à une deuxième langue.

3.5.1 La classe T-1 de GS

Il s'agit des enfants de la classe T-1³⁵ inscrits en classe bilingue de l'École maternelle República Francesa, à Taras de Cartago. La classe est composée de 27 enfants dont 14 filles et 13 garçons tous âgés entre 5 et 6 ans. De cette totalité, 3 petits et petites présentent des troubles d'apprentissage et d'autres 3 des troubles du langage ; pourtant ceci n'est pas un empêchement pour apprendre le français.

3.6 Proposition méthodologique

Pour réaliser cette recherche, nous mettrons en œuvre des sessions groupales avec des activités prévues pour aborder l'interculturel de manière progressive. Nous couronnerons ces activités à l'aide d'une évaluation adaptée au niveau des enfants pour vérifier s'ils ont bien acquis les connaissances souhaitées.

Ainsi, les sessions chercheront à établir toute une continuité permettant à l'enfant de s'approprier de différents aspects. Tout d'abord, nous pouvons mentionner le vocabulaire, puisqu'en maternelle, il est particulièrement important de créer un référentiel de lexique pour mettre en contexte l'individu et de créer des structures cognitives sous une dynamique d'apprentissage significatif.

Ensuite nous proposerons d'autres activités afin d'atteindre la lecture de l'album « Elmer sous la neige » de David McKee qui nous permettra de situer les enfants dans un autre contexte, très différent à celui dans lequel ils vivent et en même temps, acquérir les connaissances souhaitées, surtout au niveau interculturel.

³⁵ T = Cette lettre fait référence au niveau « Ciclo de Transición ». Ce niveau représente la première année obligatoire de l'enseignement préscolaire au Costa Rica.

Étant donné l'âge des enfants et leur niveau débutant en français, les activités proposées sont ludiques. Celles-ci leur permettront d'acquérir aisément les connaissances nécessaires puisque comme l'affirme Denizot (2013), « vous apprendrez en vous amusant » (pp.10). C'est pourquoi ce même auteur mentionne l'évocation pour parler de l'action de coder ce qui est aperçu à travers les mots, les images, les sons, etc. C'est grâce à l'évocation que les enfants réfléchissent pour appliquer au moment présent les connaissances acquises. On se servira sans doute de cet outil pour aboutir à nos objectifs.

La doublette se réalisera avec la participation du deuxième groupe de français présent dans l'école maternelle afin d'associer les thèmes abordés aux sports. Il est indispensable de dire que la doublette est réalisée par les maîtresses des groupes en utilisant la réalisation des sports pour développer des qualités essentielles chez les enfants.

3.7 Démarche dans le recueil des données

Dans le but d'obtenir des informations primordiales pour notre recherche, nous utiliserons comme recueil de données les techniques de l'observation et l'interview.

3.8 Procédés

Nous commencerons par la mise en place des observations afin d'avoir une idée plus claire et plus large de la méthodologie de travail des petits ainsi que de leurs routines, un point de grande importance chez les enfants de la maternelle.

La mise en place de l'interview avec la maîtresse du groupe, nous permettra d'élargir le panorama que les observations nous proportionneront pour mieux comprendre le comportement et la manière de travailler des enfants.

3.9 Validation des instruments

Notre validation des instruments s'est basée sur deux instruments : des observations et une interview. Le premier nous a servi à avoir un aperçu clair et défini du contexte des enfants tandis que le deuxième a servi à approfondir dans un contexte plus spécifique des enfants.

3.10 Traitement de l'information

L'information obtenue nous aidera à élaborer la suite des activités que nous mettrons en place avec les enfants. Cela nous permettra créer des activités adaptées aux apprenants dans le but de mieux correspondre mieux à leurs atteintes et mieux satisfaire leurs besoins.

3.11 Éthique de la recherche et négociation d'entrée

Pour réaliser cette recherche nous suivrons tout un protocole d'entrée à l'établissement. Tout d'abord, nous adresserons une lettre à la directrice de l'école (voir annexe 3), dans le but d'avoir la permission pour travailler avec le groupe CT-1. Ensuite, nous enverrons aux parents une lettre signée par l'Université de Costa Rica³⁶ (voir annexe 4) où ils obtiendront toute l'information correspondante à la mise en place du travail avec leurs enfants. En plus, cette lettre devra être signée par les parents comme un témoignage de leur accord de la participation de leurs enfants dans cette recherche.

³⁶

"Consentimiento informado"

3.12 Étapes

Basés sur un travail progressif et en spirale, nous effectuerons un ensemble d'activités qui nous permettront d'aborder la compétence interculturelle en classe de français de la maternelle, tout ceci à partir le conte « Elmer sous la neige ». Nous présenterons tout de suite la progression des étapes à réaliser

3.12.1 Étape n. 1 : Je touche le froid et le chaud

Dans cette étape, notre objectif principal sera celui de faire que les enfants soient capables d'identifier les climats froids et chauds et qu'ils arrivent (inconsciemment) à mettre en relation les différents climats avec les couleurs froides (vert, bleu, noir, blanc, gris, etc.) et les couleurs chaudes (rouge, orange, rose, jaune, etc.).

Pour atteindre ce but, nous ferons recours à des activités où l'enfant devra manipuler des objets pour découvrir lui-même les différences dont on vient de parler, toujours en étant guidé par l'enseignant.

Pendant cette étape, les élèves seront capables de s'exprimer en français pour décrire des objets et des images avec les mots qu'ils connaissent. Ceci nous servira aussi à découvrir le niveau de vocabulaire qu'ils possèdent.

3.12.2 Étape n.2 : Je regarde, j'analyse

Dans cette étape, l'objectif c'est d'inciter une description de la part des petits par rapport aux climats froids et aux climats chauds. Ainsi, ils seront capables de comparer les différents modes de vie dans les endroits où il neige et les endroits de climats plus chauds. De même, ils seront capables de comparer à partir de la description qu'ils ont faite auparavant. Pendant cette séance ils acquerront de nouveau vocabulaire.

3.12.3 Étape n.3 : On bouge !

Dans cette étape les enfants systématiseront les connaissances acquises jusqu'à ce moment là, à l'aide des jeux motrices que nous réaliserons pendant la séance de doublette. De cette manière, ils inviteront participer les camarades de l'autre classe bilingue et partageront avec eux les connaissances acquises jusqu'à maintenant.

Pendant cette session dédiée au cours d'éducation physique, nous mélangerons dans une même classe de Grande section la langue française et les contenus déjà connus par les enfants avec les sports et les contenus interculturels présents dans l'album « Elmer sous la neige ».

3.12.4 Étape n.4 : Elmer sous la neige

Une fois que les enfants ont bien compris la différence entre les climats froids et chauds ainsi que les divergents modes de vie existants dans d'autres villes par rapport au Costa Rica, ils écouteront la lecture de l'album « Elmer sous la neige » qui mettra en relation tous les sujets étudiés dans les sessions précédentes.

3.12.5 Étape n.5 : Je décide

Au cours cette dernière étape, les enfants réaliseront une activité (sorte d'évaluation) simple qui les fera montrer les connaissances acquises en passant par le toucher. En même temps, ils mettront en relation les différents aspects travaillés au cours des étapes précédentes. Celle-ci nous permettra de connaître s'ils ont bien intériorisé surtout les contenus interculturels.

En outre, il est important de dire que cette activité, comme le reste de celles-ci, a été complètement adaptée au niveau des enfants.

3.14 Chronogramme de travail

| Dates | Activités |
|-------------------------------|---|
| 02 mai 2015 | Désignation de la directrice et des lectrices Réunion avec la directrice |
| 25 mai 2015 | Remise de l'Avant-projet |
| 04 juin 2015 | Approbation de l'Avant-projet |
| 05 juin 2015 | Première réunion avec la directrice Elaboration du Cadre théorique Réalisation des corrections suggérées |
| 08 - 12 juin 2015 | Reformulation des antécédents Lectures pour les antécédents et le cadre théorique Commande de livres au Bureau de Francés a Distancia |
| Du 19 juin au 14 août 2015 | Élaboration du premier brouillon Demande d'autorisation pour l'accès à l'École República Francesa |
| 28 août 2015 | Remise du premier brouillon |
| Août 2015 | Première réunion avec les lectrices |
| Août – Octobre 2015 | Travail sur le cadre méthodologique |
| Octobre- Novembre 2015 | Application des activités pédagogiques |
| Décembre 2015 Janvier 2016 | Analyse de l'application des activités |
| Janvier – Mars 20016 | Conclusions et correction du document |
| Avril 2016 | Mise en page |
| 23 avril 2016 | Soutenance |

CHAPITRE IV

Description, analyse et interprétation des données

Chapitre IV

Description, analyse et interprétation des données

Dans ce chapitre, nous présenterons une description du projet que nous avons réalisé avec la classe T-1 ainsi que l'analyse et l'interprétation des données obtenues grâce aux activités mises en place à travers les étapes décrites antérieurement.

Pour aboutir à notre objectif, nous avons construit une fiche pédagogique appuyée sur quelques bases théoriques. Dans un premier temps, nous nous sommes servis de quelques principes du Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL). Dans un deuxième temps, nous avons pris comme exemple l'une des fiches proposées par le site web du Ministère de l'Education française³⁷.

De ce fait, nous devons affirmer que chez les plus petits nous ne pouvons pas travailler strictement les compétences proposées par le CECRL dû leur niveau de langue et leur âge précoce pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous sommes conscients qu'en maternelle, il est indispensable de les immerger dans la langue d'apprentissage afin de rendre plus aisé le processus d'enseignement/apprentissage de la langue vers le DELF A1 Prim.

Cependant, nous avons décidé de prendre en compte le CECRL vu son importance non seulement pour l'apprentissage des langues, mais aussi parce que tel que nous l'avons déjà mentionné, à partir du CP (1^{er} degré), les enfants seront préparés pour obtenir plus tard leur premier diplôme international de connaissance de la langue française.

³⁷ <http://eduscol.education.fr/cid60313/fiches-pedagogiques-pour-l-accompagnement-personnalise-en-sixieme.html>

Donc, tel que nous le savons, quand on apprend une langue, on n'apprend que de mots, mais toute une gamme de compétences qui sont reliées les unes aux autres. À ce propos, le CECRL parle des *savoirs* comme l'une de ces compétences qui contribuent à la capacité de communiquer (pp.82).

Parmi ces savoirs, nous trouvons la connaissance du monde, le savoir socio-culturel mais aussi, la prise de conscience interculturelle. Par rapport à cette dernière, le CECRL affirme que la connaissance du « monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine de la conscience interculturelle. (CECRL, 2011 ; pp.83)

Ainsi, notre objectif étant celui d'utiliser les contes pour les enfants en tant qu'outil pédagogique, pour aborder la compétence interculturelle. Nous avons donc décidé de nous servir de ces principes pour exploiter l'album « Elmer sous la neige » et en fonction de nos objectifs.

Alors pour réaliser cette tâche, nous avons décidé d'employer une fiche pédagogique semblable à celles que propose le Ministère de l'Education nationale, vu que depuis 2005, il a lancé un Plan de rénovation pour l'apprentissage des langues, qui vise à améliorer le niveau de langue des apprenants –bien évidemment les compétences orales-. Nonobstant, même si nous aborderons ces dernières, nous privilégierons la compétence interculturelle, puisqu'elle est le centre de notre d'étude.

Ensuite, nous commencerons par une description du travail mis en place avec les enfants, puis nous réaliserons la triangulation des données pour finalement émettre les conclusions de notre travail. Dans le tableau suivant, nous présenterons les étapes expliquées précédemment d'une manière simple afin de les visualiser clairement.

Tableau n.3

| ELMER SOUS LA NEIGE | |
|----------------------------|--------------------------------|
| Étape n.1 | Je touche le froid et le chaud |
| Étape n.2 | Je regarde, j'analyse |
| Étape n.3 | « On bouge ! » |
| Étape n.4 | « Elmer sous la neige » |
| Étape n.5 | « Je décide » |

Source : Tableau élaboré par nous-mêmes

Les étapes spécifiées, ci-dessus, correspondent à une séance de travail avec les enfants sauf la première étape - celle des observations -, à laquelle nous avons dédiée trois séances pour avoir le temps de connaître et de comprendre le mode de travail des petits.

4.1 Description des étapes

Tel que nous l'avons déjà mentionné, notre projet a été mis en place dans le but d'utiliser le conte comme un outil interculturel en Grande section. Nous avons organisé nos séances par étapes afin de permettre aux enfants de réaliser des activités structurées et en prenant en compte de leurs besoins selon leur âge.

À ce sujet, et comme nous l'avons déjà abordé, il est important d'accentuer le fait que ce public en particulier possède des caractéristiques propres des apprentissages

s'acquièrent sous diverses manières (kinesthésique, auditif, visuel, etc). Cela permet ainsi à l'enseignant, d'utiliser de différentes techniques au moment d'aborder un sujet.

Donc, vu qu'il s'agit d'un public si jeune, les activités ont été plutôt orientées vers le ludique dans le but de créer chez les petits des structures mentales concrètes, traitant le sujet dont nous voulons parler, tout en les attirant vers le thème concerné.

C'est pourquoi, pendant nos séances, nous avons fait recours à différentes techniques dans le but de permettre aux enfants de s'approprier des connaissances de manière significative.

De même, nous avons donné une grande importance aux compétences orales pendant les activités, puisque comme l'affirme Boisseau (2005) l'adulte doit aider l'enfant à construire son langage et ce dernier doit conduire les activités devant un public qui manque de lexique, voire de syntaxe, et dans le cas de notre public qui ne connaît presque pas la langue.

Ainsi, grâce à chaque séance, les apprenants ont eu l'occasion d'acquérir les contenus en spirale et de façon naturelle à travers l'imprégnation, l'imitation, la reproduction et la répétition, tel que nous l'avons affirmé auparavant³⁸.

En outre, nous devons spécifier qu'avant de commencer ces étapes, nous avons réalisé quelques observations afin d'étudier et de comprendre le contexte où les enfants étudient ; ainsi que la manière de travailler de leur maîtresse dans le but d'adapter le mieux possible les activités à exécuter.

Subséquemment, nous avons pu constater la présence des étapes bien marquées dans la réalisation des cours telles que : le rituel de classe, l'espace de conversation, le travail en atelier, le goûter, la récréation, l'espace littérature, l'espace musique, etc.

En plus, chacun de ces espaces, nous a servi pour comprendre le comportement de ce groupe en particulier, ainsi que leur manière de travailler, leur discipline, leur

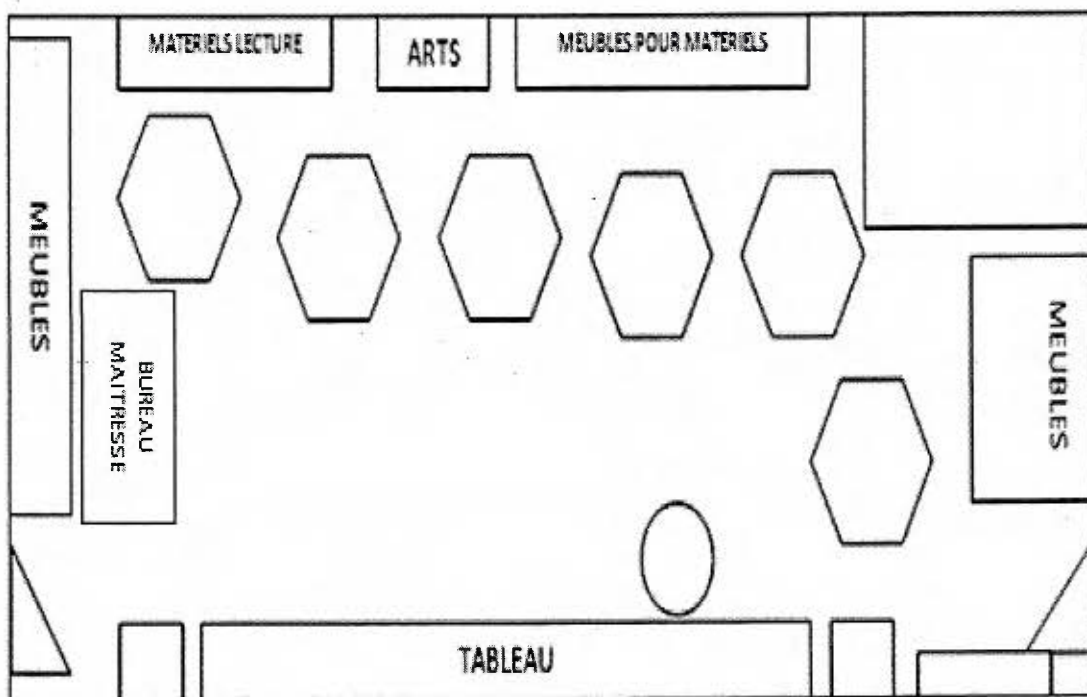
³⁸ CALAQUE, Elizabeth. L'enseignement précoce du française langue étrangère. Grenoble, 1997. Pp. 31.

niveau de concentration, leurs manières d'apprendre, leurs connaissances de langue, etc. Ceci a aussi été soutenu par l'interview réalisé à la maîtresse en charge.

Au cours de l'interview avec l'enseignante, nous lui avons demandé de nous parler un peu au sujet de la discipline de ce groupe. À cette question, elle a répondu que ce groupe a beaucoup de problèmes au niveau du comportement parce qu'il y a quelques cas de troubles d'attention déficitaire (TAD) et d'autres situations particulières de chaque enfant qui fait que la totalité soit plus inquiet.

Quant à l'organisation de la salle de classe, nous avons remarqué un changement par rapport à l'ancienne organisation des salles des classes en maternelle. Ceci est dû au nouveau programme de l'enseignement préscolaire du Costa Rica, où les salles de classes doivent s'organiser en mettant tous les meubles à côté des murs, pour laisser plus d'espace aux enfants et pour qu'ils puissent bouger et réaliser d'autres activités. Par la suite, nous présenterons une figure avec l'organisation dont nous parlons ici.

Figure n. 4



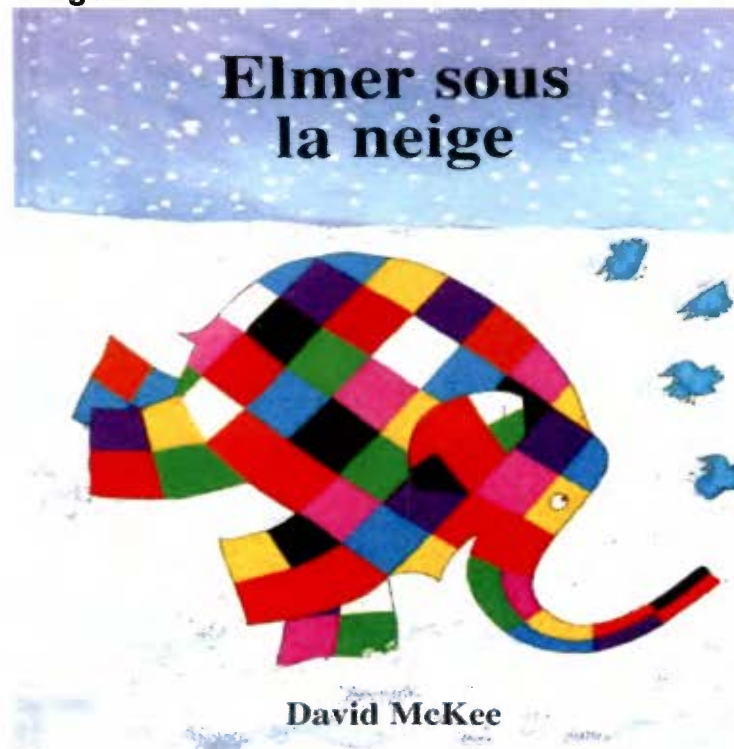
Source : Figure élaborée par nous-mêmes

Dans la figure précédente, nous pouvons observer l'organisation de la salle de classe où nous avons travaillé. Les hexagones évoquent les tables où les enfants travaillent en atelier. Les triangles - aux extrêmes - représentent les portes. À gauche, on peut voir la porte d'entrée et à droite, une ancienne porte utilisée que par la maîtresse ainsi que le cercle qui se trouve devant le tableau. Celle-ci correspond à la chaise où, normalement, la maîtresse met en place le rituel de classe. En haut à droite, nous avons un espace de jeu (un travail utilisé selon l'intentionnalité de l'enseignant) et finalement, aux extrêmes du tableau ; il y a d'autres meubles pour les outils d'hygiène personnelle et pour le magnétophone. Ci-dessous, nous procéderons à la description de chacune des étapes sur les activités mises en place avec les enfants de Grande section.

4.1.1 Étape 1 : Je touche le froid et le chaud

Tel que nous le savons, pour planifier les cours, il n'existe pas de formules magiques à suivre, cela reste au critère des enseignants pour ranger les activités et les contenus de façon à aboutir aux objectifs proposés. Nous avons mentionné auparavant que Beacco (2000) affirme que l'interculturel peut être abordé en tant que champ d'application transversal à la discipline en question et que dans le cas particulier de l'enseignement des langues, il faut articuler des activités bien concrètes pour aboutir aux fins souhaitées.

Image n.2



C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas commencer à travers l'exploitation de l'histoire « Elmer sous la neige » (voir image n.2³⁹) puisque nous avons considéré que ce serait moins efficace pour atteindre notre but principal : celui de travailler l'interculturalité en classe ainsi qu'exploiter d'autres contenus à la fois.

Ce livre - dont l'auteur est l'écrivain britannique McKee - appartient à une célèbre série de livres pour enfants. Nous avons eu plusieurs raisons pour choisir cet album. Tout d'abord, parce que nous savions que notre public connaissait déjà cet éléphant, puis, parce qu'Elmer est un personnage très attirant pour les enfants dû sa

³⁹

Image tirée de :

https://www.google.com/search?q=david+mckee+bibliographie&rlz=1C2SKPL_enFR404CR627&biw=1137&bih=596&tbm=isch&source=Inms&sa=X&ved=0ahUKEwjvp_nV-eXKAhUG5CYKHZjjCToQ_AUIBygC&dpr=0.9#tbm=isch&q=elmer+sous+la+neige&imgsrc=HAEb1lwrrr70QM%3A

particularité : il s'agit d'un éléphant bariolé (avec plein de couleurs différentes). Une autre raison qui nous a fait préférer ce livre, c'est qu'il parlait de la neige, un sujet toujours attirant pour nos enfants, qui en général, ne la connaissent qu'à la télé, et au moment de feuilleter le conte. Par ailleurs, nous nous sommes rendues compte qu'Elmer fait connaître la neige à ses amis les éléphants, nous croyons bien que nos enfants se sentiraient aussi identifiés au moment d'écouter l'histoire, ce qui aiderait à passer le message souhaité.

Or, nous avons choisi de commencer par la réalisation de plusieurs activités afin d'immerger les enfants dans le sujet et d'évoquer leur curiosité. Cette étape a commencé avec une première immersion des enfants dans le sujet. Pour cela, nous avons travaillé en classe entière et nous avons amené deux gourdes en salle de classe : l'une avec de l'eau froide, l'autre avec de l'eau chaude. Nous avons demandé aux enfants de s'asseoir autour de nous sans leur montrer les gourdes.

D'abord, nous avons expliqué aux enfants que nous allons faire circuler un objet afin qu'ils les touchent. Ensuite, nous avons répété la consigne aux enfants pour qu'ils comprennent bien ce qu'il fallait faire : « Vous allez toucher cet objet mais il ne faut rien dire. On touche en silence (mimique du silence) ».

Puis, on a fait circuler la première gourde avec de l'eau bien froide dedans tout en plein silence. Cependant, à partir du moment où le premier enfant a touché la gourde, ils ont commencé à chuchoter et à s'exprimer à travers les rires, la joie, et aussi la surprise.

Ensuite, nous leur avons demandé de décrire ce qu'ils avaient dans la main. En ce moment, la maîtresse du groupe a pris la parole et a demandé aux enfants le nom spécifique de la « bouteille ».

Après quelques secondes de silence, la maîtresse leur a demandé de réfléchir et a répété la question : « Comment on appelle l'objet que vous venez de toucher ? » et juste après, l'un des enfants a dit « gourde ! ». À ceci la maîtresse a félicité l'enfant et nous a permis de continuer. À travers cette intervention, l'enseignant a aussi demandé aux enfants de chercher un mot qu'ils connaissaient déjà.

En ce qui concerne la description de la première gourde, nous devons détailler que quelques petits ont commencé à décrire la gourde en français, pendant qu'il y en a eu d'autres qui ont fait recours à la langue maternelle. Que ce soit par des phrases simples en utilisant le démonstratif « c'est... » ou par des mots isolés, les enfants ont essayé de décrire la gourde d'eau.

En espagnol (langue maternelle), ils ont exprimé les phrases suivantes :

- ¡Ay qué frío!
- ¡Está congelada!
- ¡Está fría!
- ¡Tengo mis manos frías! (En mettant les mains sur le visage des autres)
- ¡Tengo frío !

Nonobstant, nous avons entendu des expressions et des mots en langue française telles que :

- C'est froid !
- Froid !

Et même des expressions où l'interférence codique est présente :

- C'est frío!
- Está froid.

Ici il faut remarquer que pendant ce moment, les phrases et/ou mots dites par les enfants ont été répétés par plusieurs enfants en même temps, c'est-à-dire, quand nous avons posé la question, de nombreux enfants nous ont donné la même réponse et dès que l'un d'eux entendait la réponse, les autres la répétaient.

Une fois qu'ils ont décrit la première gourde, nous avons fait passer la deuxième gourde, celle avec de l'eau chaude. Ils ont réagi pratiquement pareil quand nous la leur avons donnée.

Ils ont commencé par s'exprimer en langue maternelle avec des expressions telles que :

- ¡Ay quema!
- ¡Caliente, es agua caliente!,
- ¡Ahhh...que rico, esta está calientita!
- ¡Es agua ! » (En agitant la bouteille.)

En même temps, nous avons pu remarquer la présence de rires et de chuchotements entre les enfants pendant que la gourde circulait entre eux.

Vu qu'ils se sont exprimés en langue maternelle, nous les avons incités à parler en français :

« Allez, en français ! Elle est comment la gourde, elle est froide ? »

Ils ont tous répondu très fortement :

- « Non ! »

Alors nous les avons félicités :

- « Très bien les enfants ! Alors, elle est comment la gourde ? » À cela, plusieurs d'entre eux ont prononcé en même temps le mot :

- Chaud !

Comme la plupart d'entre eux ont juste dit ce mot, nous avons décidé de poser d'autres questions comme :

- « Elle est très chaude la gourde ou juste un petit peu ? » -avec des gestes exagérés-.

À cette question, ils ont juste répondu : Très chaude !

Postérieurement, ils devaient aussi décrire les gourdes à l'extérieur. Alors, nous avons posé de différentes questions aux petits pour les lancer à parler. Pour les décrire, ils ont employé l'espagnol et le français.

Nous avons déclenché la conversation avec la question : « De quelle couleur est cette gourde ? » - en montrant la gourde d'eau froide-. Ils ont nommé la couleur bleue et la couleur blanche. Ils les ont aussi appelés en espagnol. Ensuite, pour la gourde chaude, ils ont dit qu'elle était *rose* – *quelques-uns l'ont dit en espagnol : rosada*-. Celle-ci a représenté juste une toute petite activité pour introduire ce qu nous allions travailler quelques minutes après. Nous avons profité pour féliciter les enfants pour ce qui ont fait auparavant.

Plus tard, toujours en grand groupe, nous avons montré deux images inspirées du conte « Elmer sous la neige » aux enfants. L'une avec un climat plutôt chaud, l'autre, avec un climat enneigé (voir images ci-dessous).

Image n.3



Source : Images créées par nous-mêmes en s'inspirant de l'album « Elmer sous la neige ».

Image n.4



Source : Images créées par nous-mêmes en s'inspirant de l'album « Elmer sous la neige »

Nous avons demandé aux enfants de décrire chacune des images. Pour cela, nous leur avons donné une consigne claire : « Nous allons tous décrire ces deux images, on va observer attentivement d'abord ce dessin » – en montrant le dessin qui se trouve à gauche -.

De l'image qui se trouve à gauche, ils ont nommé en français les mots :

- Oiseaux
- Arbres

En espagnol ils ont mentionné :

- La nieve
- Pájaros, pajaritos
- Arboles

Ensuite, nous leur avons demandé de nommer les couleurs qu'ils y observaient de façon à ce qu'ils commencent à les mettre en relation de manière inconsciente.

Nous leurs avons dit : « Quelles couleurs vous voyez ici ? » – en montrant l'image en hiver-.

À ceci, ils ont répondu immédiatement en français. Ils ont mentionné les couleurs (en français) :

- Blanc
- Vert
- Bleu

Et en espagnol :

- Café
- Azul
- Celeste
- Verde

Après qu'ils ont évoqué quelques mots, voilà pourquoi nous avons essayé de les faire participer en français en posant d'autres questions : « Dans cet endroit, il fait chaud, ou il fait froid ? »

Ils ont tout de suite répondu en même temps :

- Il fait froid !

Image n.5



Ainsi, nous avons commencé à décrire la deuxième image. Pour caractériser celle-ci, nous avons procédé de la même manière. Nous avons commencé avec la consigne : « Maintenant nous allons décrire cette autre image ». – en montrant l'image de droite (voir image n.4, page 85).

Nous avons demandé aux enfants : « Qu'est-ce que vous voyez dans cette image ? Qu'est-ce qu'il y a ? ». À cette question, les enfants ont répondu au travers de mots tels que :

- Arbre
- Oiseau
- Soleil

En plus, nous avons eu ces mêmes mots en espagnol. Comme il nous a paru intéressant d'entendre qu'ils parlaient du soleil –vu que sur l'image, le soleil n'est pas présent-, nous avons décidé de leur demander où ils voyaient le soleil et quelques-uns nous ont dit en espagnol que le soleil n'était pas là-bas.

Ensuite, nous avons repris ce qu'ils ont appelé « arbre » pour leur dire qu'il s'agissait plutôt d'un palmier et vu leurs expressions et la transparence du mot ; nous nous sommes rendues compte qu'ils ont bien compris le correspondant du mot en espagnol.

Après, nous avons sollicité aux petits de nous dire quelles couleurs ils ont remarqué sur l'image et ils ont mentionné en français :

- Vert
- Bleu
- Orange
- Blanc

Et en espagnol, ils ont parlé de la couleur :

- Morado

À ce moment-là, nous avons repris le nom de cette couleur en français mais nous leur avons dit que c'était plutôt *rose*.

Puis, nous leur avons demandé : « Dans cette image, est-ce qu'il fait chaud ou il fait froid ? » et ils nous ont tous tout de suite répliqué :

- Il fait chaud !

Nous les avons félicités pour le travail fait et nous avons procédé à la question suivante : « Au Costa Rica, le climat est plutôt comme ça – *en montrant l'image de gauche*- ou comme ça – *en montrant l'image de droite*- ? » Tout de suite, ils ont tous montré du doigt l'image à leur droite – où il fait chaud-, alors nous leur avons demandé

pourquoi ils pensaient que dans notre pays le climat était comme sur l'image qu'ils nous ont montrée du doigt et ils nous ont donné des réponses en langue maternelle et en langue étrangère :

- ¡Porque en Costa Rica no hay nieve!
- ¡Porque hace calor!
- ¡Porque hay palmeras!
- ¡Porque hay pájaros ! (Ici on a remarqué que même dans les endroits où le climat est chaud, il y a des oiseaux)
- ¡Hay calor !
- Il fait chaud !
- Soleil !

Après avoir posé cette question, nous avons constaté que même si les enfants ne s'exprimaient pas beaucoup en français, ils comprenaient bien les contenus dont on parlait et en plus, ils ont pu répondre aux questions posées en français.

Pour terminer cette étape, nous avons demandé aux enfants de choisir l'un de ces deux paysages et d'en reproduire un. Ceci afin d'observer ce qui les a attirés le plus.

Pendant cette activité, ils ont travaillé en groupes de 5 ou 6 enfants. (Voir image n. 6). À la fin de l'activité, les enfants nous ont rendu les dessins et nous les avons observés tous ensemble afin de réutiliser le vocabulaire étudié.

Image n.6



Nous avons, finalement, félicité - encore une fois - les enfants pour le travail exécuté pendant cette session.

Postérieurement, nous avons envoyé un message aux parents pour qu'ils cherchent avec leurs enfants des images illustrant des climats chauds et froids. Ceci pour réaliser une autre activité pendant notre séance suivante mais aussi ; pour impliquer les parents. De cette manière, les petits ont pu partager avec leurs familles ce qu'ils ont travaillé à l'école et même pratiquer les mots ou les expressions qu'ils ont appris pendant notre première session.

4.1.1.1 Analyse après la mise en place de l'étape n. 1

Pendant cette première séance, nous avons pu remarquer que ces enfants possèdent un très bon niveau de langue parce qu'ils ont bien compris les consignes, ils ont répondu aux questions posées et ils ont même essayé de répondre en langue étrangère.

D'ailleurs, nous avons constaté que malgré l'ample vocabulaire qu'ils possèdent à leur jeune âge, ils méconnaissaient le lexique concernant l'hiver comme par exemple neige, sapin, bonhomme de neige, entre autres.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue française en classe, nous avons observé que la plupart des enfants ont été capables de s'exprimer en langue française assez fréquemment. Nonobstant, il a fallu « les pousser » à parler en français afin de les motiver. De même, nous devons affirmer que les petits n'étaient pas capables de produire des phrases complètes mais c'était surtout des mots isolés.

Cependant, nous savons bien que pour aboutir à ces fins il faut du temps mais surtout, tel que Vanthier (2009) l'affirme, le fait de développer une réflexion notamment au niveau du fonctionnement de la langue, et cela n'arrive qu'avec le temps.

En plus, nous avons aussi observé que l'alternance codique a été présente comme un signe d'apprentissage chez les enfants qui ont mélangé leur langue maternelle et la langue étrangère pour s'exprimer. Pensons à Fadel (s.d.) qui affirmait que ce phénomène est nécessaire pour atteindre le bilinguisme.

Ainsi, dans le cas des petits, nous pourrions affirmer qu'il s'agit plutôt d'une alternance intraphrastique même s'ils ne possèdent pas encore les outils nécessaires pour ne pas faire de fautes grammaticales. C'est le cas de quelques expressions utilisées par les enfants comme « C'est frío » ou « está froid ». Celles-ci montrent que les enfants ont déjà fait quelques acquisitions lexicales de la langue, même s'ils ne sont pas capables de s'exprimer exclusivement en français.

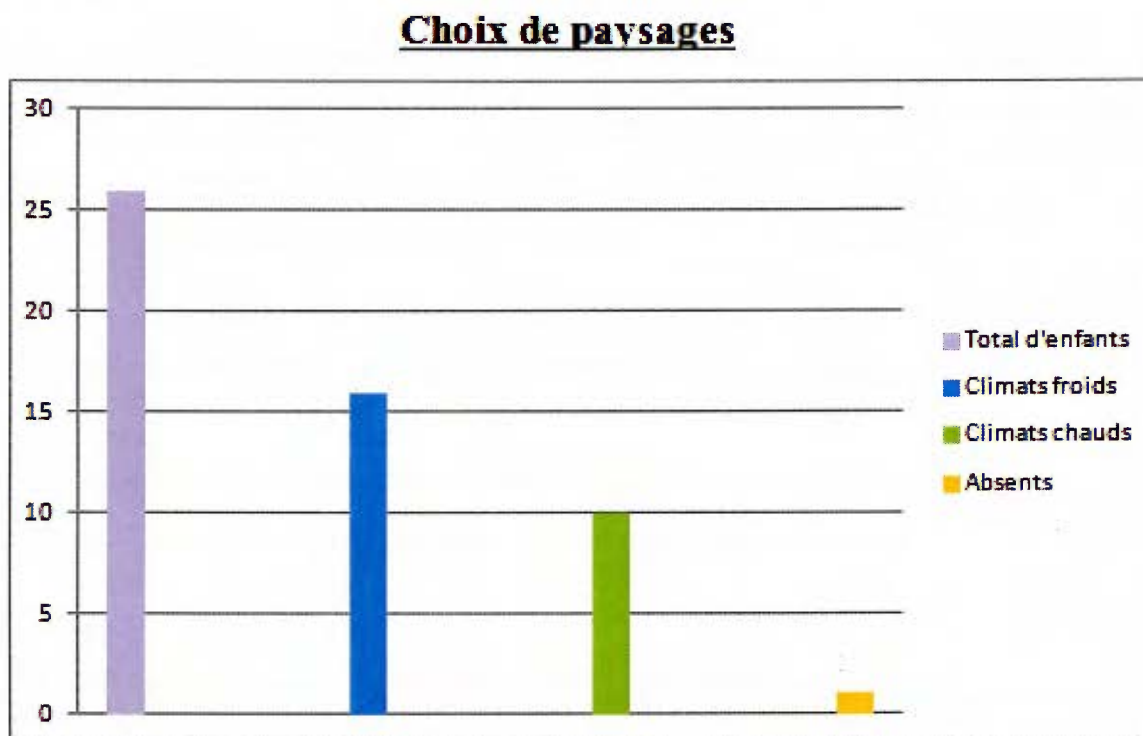
En outre, nous avons essayé de guider les enfants à l'aide des couleurs tout au cours de notre conversation. Ainsi, nous avons renforcé inconsciemment l'identification des climats observés. Une preuve de cela est le fait que les enfants ont parlé de la présence du soleil sur l'image n.4 où il n'est pas présent. Dans cette image, il a suffi l'usage des couleurs chaudes pour faire comprendre aux enfants qu'il faisait chaud.

Toutefois, il faut aussi tenir en compte que même si dans la réalité les couleurs chaudes sont présentes dans les endroits froids, nous avons choisi cette exercice parce

qu'ils possèdent un fonctionnement cognitif assez simple et cela permettrait d'intérioriser les connaissances de manière inconsciente.

Quant à l'activité finale de cette première étape où les enfants ont dessiné l'un des deux paysages, nous avons remarqué une situation intéressante. Tel que nous le montrons dans le graphique suivant, parmi les 26 enfants qui ont participé de l'activité, 16 ont choisi de dessiner un climat froid, contre 10 qui ont favorisé les climats chauds.

Graphique n. 1



Source : Graphique fait par nous-mêmes

Malgré le court écart entre les deux possibilités présentés aux enfants, nous pouvons interpréter ce choix de la part des enfants comme cet envie découvrir l'inconnu, dans ce cas : la neige.

De nombreux auteurs affirment que les contes sont capables d'immerger les enfants et de les aider à résoudre leurs problèmes ou soucis internes. Ainsi, même si

pour nous le fait de connaître la neige semble un sujet banal, au regard des enfants celui-ci peut représenter une illusion, ou bien, toute une aventure.

Nous réalisons la comparaison entre le conte et les images déclencheuses, parce que toutes les activités précédentes à la lecture de l'album étaient en relation directe avec l'histoire d'Elmer et le récit que les enfants allaient expérimenter quelques séances après.

Cependant, même si cette activité ne comprenait pas l'utilisation des contes, les deux images déclencheuses provenaient du conte, et l'idée les enfants se servent de leurs expériences

Finalement, nous pouvons affirmer que pendant cette séance, nous avons eu l'opportunité de voir d'une manière simple, le mode de vie dans d'autres endroits de la planète ainsi que de comparer avec les enfants notre propre mode de vie au Costa Rica, ceci évidence une notion d'interculturalité ainsi que le diffusion des valeurs comme la tolérance, le partage, la communication et le respect envers les autres.

En ce qui concerne ce sujet, Vanthier (2009) constate que l'un des objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est composé par l'initiation des enfants dans une société ouverte et tolérante.

4.1.2 Étape 2 : Je regarde, j'analyse

Avant de commencer cette séance, nous avons ramassé le devoir des enfants et nous avons mis ensemble toutes les images qu'ils ont ramenées. Une fois les images assemblées, nous avons commencé cette étape pour faire une reprise des sujets abordés pendant la première session. Nous avons assis tous les enfants tout au milieu de la classe pour les saluer et parler un peu à propos des sujets abordés auparavant.

Petit à petit, nous avons posé des questions qui nous ont servi pour repérer les enfants avant de commencer avec les activités prévues pour cette étape.

Nous devons insister sur le fait que, pendant nos séances, nous avons eu une très bonne participation de la part des enfants. Cependant, les réponses parfois ne sont pas nombreuses parce que quand nous posions des questions ils disaient –parfois criaient- tous la même réponse. Voici les questions que nous avons posées ainsi que les réponses remportées :

- *Qu'est-ce qu'on a fait pendant notre dernière séance ?*

(Question accompagnée de gestes)

- *Qu'est-ce qui s'est passé avec les gourdes ?*

- Tocamos dos botellas

-Y.vimos dos dibujos.

- Habían dos botellas diferentes.

- Una fría y otra caliente.

- *Vous avez touché quoi ? Deux... ?*

- Bouteilles !

- Gourdes !

- *Comment elles étaient les gourdes ? La première était :*

- Fria !

- Congelada !

- *Et en français vous dites comment ?*

-Froid !

- *Très bien les enfants, la première gourde était froide. Et la deuxième gourde ? -*

- *Allez ! En français !*

- Chaud !

- Calientita.

- *Exactement, la deuxième gourde était chaude et après quelques minutes, tiède.*

Très bien les enfants !

- *Comment étaient les gourdes, de quelles couleurs ? En français ! Il y en avait une de couleur (...) ?*

- Rose

- Blanc

- Orange
- Rouge
- *Très bien les enfants, et l'autre gourde c'était de quelle couleur ? Parlez en français, allez !*
- Bleu
- Blanc

Après ces questions nous avons discuté par rapport aux vrais couleurs des gourdes.

- *Après avoir touché les gourdes, vous avez dessiné quoi ?*
- ¡La nieve!
- Le soleil !
- ¡Árboles !
- ¡Pájaros !
- *Très bien les enfants. Bravo !*

Une fois que nous avons bien mis en contexte les enfants, nous avons commencé avec les activités prévues. Tout d'abord, nous nous sommes tous assis en rond. Puis, nous avons montré une à une les images qu'ils ont cherchées à la maison. À chaque fois que nous avons montré les images, les élèves sont venus les classer sur deux panneaux que nous avons préparés, l'un ayant une couleur bleue avec des flocons de neige et l'autre en couleur jaune avec un soleil. Ci-dessous, les résultats de l'activité précédente.

Image n.7



Peu à peu, ils ont décrit chaque image à l'aide des mots ou des phrases très simples. Nous avons aidé les petits à décrire les images en posant des questions telles que :

- *Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?*
- Il fait chaud ou il fait froid ?
- Il neige ?
- Il pleut ?
- Combien de personnes il y a ?
- Ce sont des filles ou des garçons ?

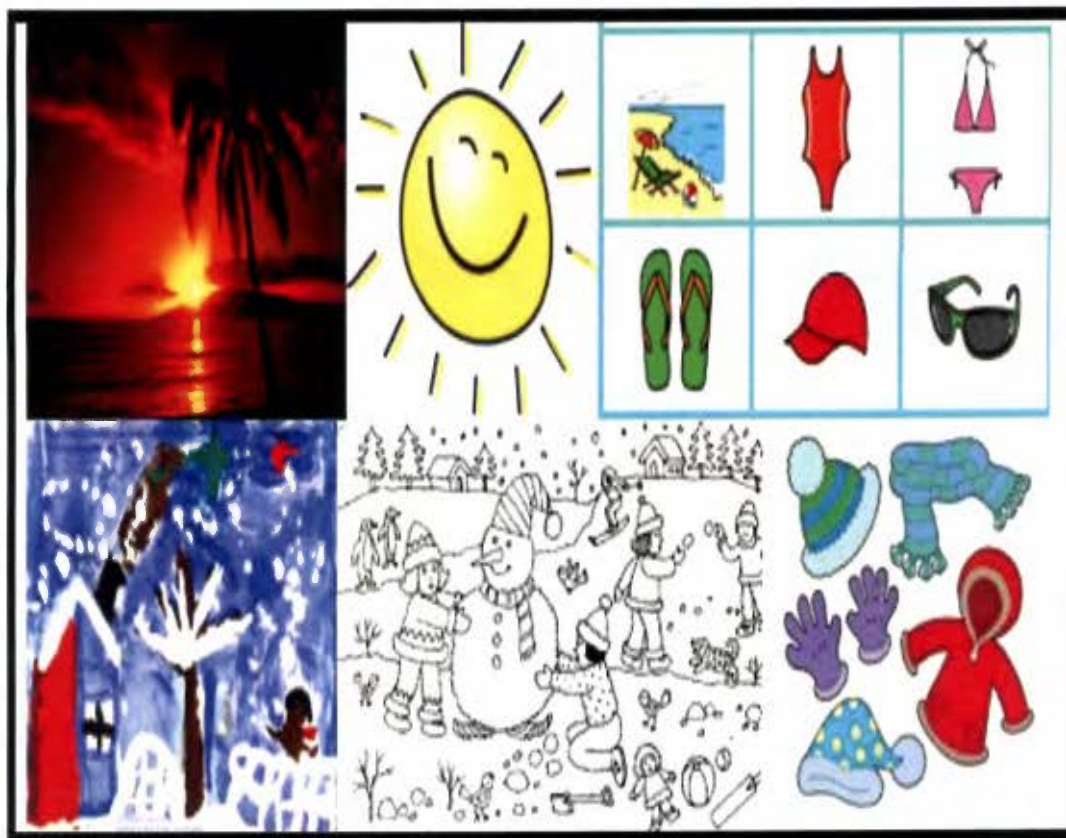
Ici il faut tenir en compte qu'après avoir posé quelques questions, il fallait expliquer aux enfants en français ou même au travers des mimiques, les questions qu'ils ne comprenaient pas. Tel est le cas des quelques questions et des expressions « il neige et il pleut », pour celles-ci, nous avons repris les verbes jusqu'à ce que les enfants se rappelaient de ce que c'était la neige ou la pluie, pour après passer à la question. Ce qui a été le plus intéressant, c'était que de cette manière, ils ont plus vite compris ; les questions et les mots.

Après avoir classé les images, nous avons comparé les deux panneaux, alors les enfants ont pu remarquer les différences de couleurs et de climats. Ensuite, nous leur avons demandé quel était le climat qui se ressemblait le plus à celui du Costa Rica et ils ont répondu que les images du panneau jaune. Quand nous avons demandé si chez nous il pleut ou il neige, ils nous ont répondu : « il pleut ! ».

Pendant cette activité, les enfants ont exprimé en espagnol que chez nous, il ne neige pas parce que la neige existe seulement dans des pays comme la France, les Etats-Unis ou dans le Pôle nord. Nous avons aussi parlé des tenues vu que sur les images présentées. Quelques-uns portaient des maillots de bains, des vêtements, ou tout le contraire, des écharpes ou des habits d'hiver.

Finalement, après avoir fait la classification des images, nous avons organisé les enfants en 4 groupes de 6 enfants environ. Pendant cette activité, les petits ont joué un *jeu de mémoire* avec des images ayant de différentes caractéristiques (prenons par exemple la façon de s'habiller), mais aussi des activités réalisables dans des climats chauds et dans des climats froids telles que le sport, les loisirs, les habitudes, les vêtements, et. Ci-dessous, nous montrons un collage avec quelques exemples des images utilisées dans ce jeu de mémoire.

Image n.8⁴⁰



Souvenons-nous que le terme interculturelité selon Chaves (2012) fait référence à un échange mutuel et respectueux où le plus important, ce n'est pas de créer une communauté globale mais, de créer des liens harmonieux et respectueux entre les cultures. Ceci est juste ce qu'on cherche à établir chez les petits, des ponts entre notre culture et la culture dans laquelle ils commencent à peine leurs parcours académique.

4.1.2.1 Analyse postérieure à la séance n.2

Tout au long de la deuxième séance, nous avons eu l'occasion de constater plusieurs aspects. Tout d'abord, nous devons insister sur la bonne participation des enfants au cours des activités ainsi que leur motivation. En plus, la réponse des parents pour participer au devoir et chercher les images que nous avons demandées.

⁴⁰Source : Images du jeu de mémoire fait par nous-mêmes

Ultérieurement, le fait d'avoir laissé un devoir pour cette deuxième séance, nous a permis d'impliquer les enfants dans le sujet, parce que tel que Bonaci et al (1998) l'affirment, si l'enfant se sent acteur de son apprentissage, il se mettra rapidement en contexte.

En plus, pendant la première activité, à chaque fois que nous collions des images dans les panneaux, nous avons pu constater que les enfants ne connaissaient pas de mots comme : *maillot de bain, neige, bonhomme de neige, sapin de Noël, palmier, sable*.

Cependant, ils comprenaient tout ce que nous avons dit et nous n'avons pas eu le besoin de faire recours à la langue maternelle. Nous avons pu tout expliquer en français ce qui démontre le bon niveau de compréhension de la langue qu'ils possèdent. En plus, vers la fin de la séance, les enfants se servaient de « bonhomme de neige » pour nommer ce qu'ils connaissaient avant comme « muñeco de nieve ».

Ensuite, nous pouvons affirmer qu'ils ont acquis d'autres mots ou expressions surtout ce qui est en relation avec l'hiver. Un exemple de ceci est représenté par les expressions « il pleut » et « il neige ». Ces deux dernières posaient des problèmes aux enfants au début tel qui s'est passé avec le mot « bonhomme de neige » quelques minutes après ; ils ont bien compris la différence entre ces phrases.

Beaucoup d'auteurs affirment que apprendre à communiquer en langue étrangère « c'est pratiquer la langue dans ses fonctions variées comme designer, raconter, questionner, [...] » (Vanthier, 2009 ; pp.44). Cependant, nous sommes conscients que les jeunes enfants ne possèdent pas encore toutes ces habiletés, c'est pourquoi il faut aborder la langue dès leur perspective et leur âge, qui est par ailleurs privilégié.

Tout ceci vient témoigner la plasticité cérébrale présente pendant la période de l'âge critique. À ce propos Gaonac'h (2006) signale qu'elle permet aux enfants d'acquérir plus aisément les diverses connaissances, dans notre cas particulier, d'une deuxième langue.

Nonobstant, en ce qui concerne l'interaction, il faut remarquer que même s'ils comprenaient tout en français, les petits ont répondu aux questions en espagnol, ce qui est complètement normal dans le processus d'apprentissage qu'ils sont en train de suivre, parce que tel que l'évoquent de nombreux auteurs, plus l'enfant il est petit, plus des chances il a d'apprendre une langue de manière naturelle.

Pendant cette séance, nous avons pu faire une comparaison des deux climats avec plusieurs fins : immerger les petits dans le sujet, fournir petit à petit leur vocabulaire, mais surtout les plonger progressivement dans l'interculturalité.

En outre, la connaissance de la part des enfants par rapport à l'existence des pays et/ou endroits tels que « Les Etats-Unis, La France ou le Pôle Nord » a pu constituer une épreuve car ils ont été conscients –de manière très vague encore- qu'il existe un monde qui les entoure. En plus, le fait de savoir que ce sont des endroits où il neige et il fait très froid constitue aussi une approche à l'interculturel dès leur perspective. Insistons alors sur l'importance de développer chez les plus petits la prise de conscience par rapport aux différences afin de les former en ce qui concerne la tolérance et tel que Vanthier le dit, « appeler une certaine « bienveillance à l'égard de l'autre ». (pp.43)

Après, nous avons constaté, que les activités proposées pendant cette séance, comme c'est le cas du jeu de mémoire. Ceci afin de mettre en contact l'enfant avec sa réalité et celle des gens dans d'autres latitudes. Enfin, celles-ci nous ont servi d'approche à l'interculturalité, parce que l'enfant peut observer les pratiques et les jeux faits par les individus dans d'autres endroits ainsi que les comparer avec les pratiques de l'endroit d'où ils viennent.

Par rapport au point précédent Chaves (2012) affirme que l'interculturel n'existe qu'à travers le partage, l'échange et la rencontre. C'est justement ce que nous avons voulu créer avec les petits, leur montrer l'existence d'autres cultures avec un mode de vie assez différent du nôtre, mais pas moins important ; ainsi que leur montrer la fierté de leur propre pays et les richesses de leur culture.

4.1.3 Etape 3 : On bouge !

Avant de commencer avec la description de cette étape, nous allons expliquer comment nous avons organisé les étapes 3 et 4.

Faute de temps à cause des démarches administratives, des congrès et d'autres contraintes, nous avons dû réaliser les étapes que nous venons de mentionner le même jour. Cependant, ces deux séances n'ont pas été faites l'une après l'autre, nous avons eu d'autres interruptions telles que l'heure du goûter et la récréation.

Alors, nous avons réalisé la doublette pendant la classe d'Éducation physique. Cela nous a permis d'aborder le sujet en tenant compte de l'intégralité des enfants en tant que personnes en plein développement physique et mental. Souvenons-nous de la théorie des intelligences multiples de Gardner, celle-ci fait référence à l'existence de plusieurs types d'intelligence chez l'être humain, ainsi que l'importance de les stimuler même si les gens, en général, en possèdent une plus développée que d'autres.

Dans le gymnase de l'institution, nous avons commencé la doublette avec les deux classes bilingues rangées en filles et en garçons pour un total de 53 enfants. A continuation, nous présentons une figure qui spécifie la disposition de cet endroit.

Figure n.5

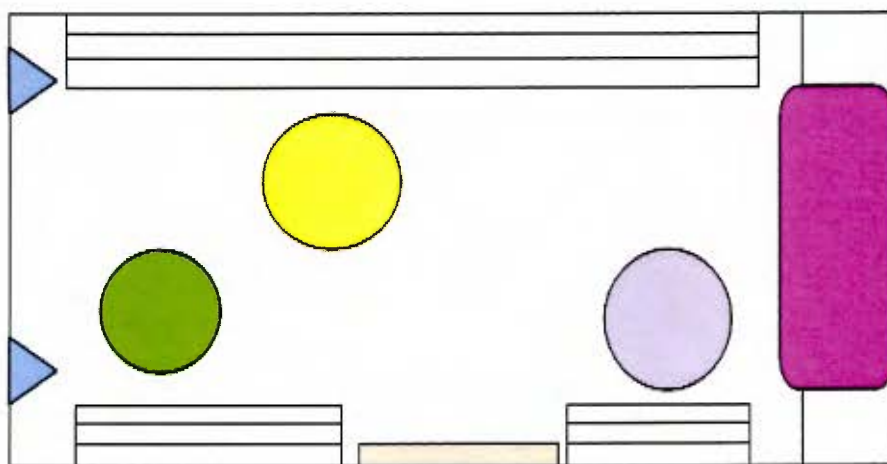


Figure réalisée par nous-mêmes

Dans la figure précédente, nous pouvons observer en bleu clair, les deux entrées qui communiquent plus directement le gymnase et l'école primaire. En bas de la figure, en couleur gris, nous observons le portail, par lequel, les enfants de la Grande section accédaient à ce lieu. Sur la droite, en rose, nous observons l'estrade, sur les côtés, nous avons les sièges et finalement, les cercles en couleurs représentent les places des stations réalisées et sur la zone centrale, nous avons accompli les activités communes.

Nous avons commencé par nous présenter aux enfants qui ne nous connaissent pas et leur expliquer pourquoi nous étions venus travailler tous ensemble. Il est aussi important de signaler que tous les jeux proposés sont en relation avec le sujet de base afin de ne pas perdre le fil conducteur. Alors, nous avons démarré avec une activité de réchauffement. Pour cela, nous avons choisi le jeu « congelé ! ».




Pendant ce jeu, tout le monde a dû courir partout et dès le moment qu'ils ont entendu le sifflet, ils ont dû complètement s'arrêter et rester « congelés » jusqu'au moment de l'entendre à nouveau. Et ainsi de suite, pour aussi inviter les autres maîtresses à participer.

Pour le déroulement de notre doublette, nous avons ensuite assigné des stations surveillées par les maîtresses. Dans chaque station les enfants ont réalisé une activité physique différente. Nous avons eu l'aide des enseignants des deux groupes pour aussi s'occuper des activités.

Nous avons alors commencé le développement de notre doublette en divisant les enfants par trois groupes. Ainsi, chaque maîtresse a pris en charge un groupe d'enfants pour réaliser l'activité correspondante à la station.

Dans le tableau suivant, nous présenterons une courte description de ces activités ainsi qu'une photo correspondante et les matériaux employés.

Tableau n. 4⁴¹

| DEROULEMENT DE LA DOUBLETTE | | | |
|-----------------------------|--|--|----------------------------|
| Station | Images | Description | Matériaux utilisés |
| 1 | <p>Image n. 9</p>  | <p>- Les enfants ont dû simuler être des boules de neige et ils ont dû se rouler par terre avec un petit ballon dans leurs mains.</p> | <p>- Des ballons</p> |
| 2 | <p>Image n. 10</p>  | <p>- Les petits ballons que les enfants avaient dans leurs mains représentaient de boules de neige qu'ils ont prises pour vaincre leurs camarades.</p> | <p>- de petits ballons</p> |
| 3 | <p>Image n. 11</p>  | <p>- Dans cette activité, les enfants ont joué au volley-ball.</p> | <p>-un ballon</p> |

⁴¹ Tableau élaboré par nous-mêmes

Tel que nous l'avons spécifié ci-dessus, nous avons proposé aux enfants trois activités : l'une où ils devraient rouler par terre en imaginant qu'ils étaient des boules de neige, dans une autre, les petits ont dû jouer au volley-ball en passant le ballon sur la cage des buts du gymnase et finalement, dans le troisième jeu nous avons proposé aux enfants d'imaginer qu'ils avaient de boules de neige dans la main et qu'ils devaient vaincre les autres (sans leur faire du mal bien évidemment !).

Vu que nous nous sommes chargées d'une seule station, nous pouvons témoigner que nous avons fait recours -un minimum de fois- de façon indirecte à la langue maternelle dans le seul but d'élucider les consignes données. Cependant, nous avons fait parler les enfants - de la classe avec laquelle nous avons précédemment travaillé- en langue maternelle, La consigne utilisée pour ce jeu : « Les enfants, aujourd'hui, nous allons devenir des boules de neige ! Avec un ballon dans la main, nous allons rouler par terre comme les boules de neige ! »

De cette instruction, plein de petits ont eu du mal à comprendre les mots *boule* et *neige*, c'est pourquoi, nous avons demandé de l'aide aux autres enfants et ils se sont occupés d'expliquer la dynamique à ceux qui ne comprenaient rien.

Après avoir réalisé le développement de cette séance, nous avons clôturé notre travail avec une autre activité. Celle-ci a demandé aux élèves d'imaginer qu'ils surfaient mais en faisant la course en même temps.

Ceci à cause de plusieurs raisons : tout d'abord, parce que d'après les maîtresses des deux groupes, les petits sont habitués à cette structure de doublette – avoir une activité initiale, trois de développement, et une autre finale-, puis parce que nous voulions mettre en relation dans la doublette notre thématique mais surtout parce que nous voulions aussi faire recours aux activités qu'on peut réaliser dans les climats chauds. Nous avons choisi quelques images qu'illustrent, l'activité précédemment décrite.

Image n.12



Image n.13



Après cet exercice, nous avons félicité les enfants et nous les avons remerciés d'avoir participé dans les activités.

4.1.3.1 Analyse résultante de l'étape n.3

Postérieurement à la réalisation de notre doublette, nous avons constaté l'importance de l'utilisation de nombreuses techniques pour aborder un même sujet avec un public jeune. Nous avons décidé de mettre en place cette séance parce que cela nous a permis d'aborder l'interculturel à partir des intelligences multiples de Gardner mais aussi, parce que nous avons eu plus tard, l'opportunité d'étudier les progrès de notre groupe, par rapport aux élèves de l'autre classe bilingue.

Vanthier (2009) de sa part, reconnaît que les styles d'apprentissage sont divers et qu'il est indispensable d'encourager les talents ainsi que motiver leur apprentissage à travers les bonnes conditions d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'elle parle d'une approche plurisensorielle qui promeut l'apprentissage des enfants grâce aux activités sensorimotrices qui leur permettront de percevoir à travers les sens et en même temps, agir avec son propre corps.

De sa part, La Garanderie cité par Denizot (2013), défend l'idée que « l'élève silencieux qui regarde fixement le tableau ou son professeur ne fait pas forcément « attention » (pp.09). Ce pédagogue soutient sa propre théorie concernant l'importance des jeux et d'apprendre en s'amusant pour bénéficier les différents styles d'apprentissage. De là notre intérêt de réaliser des activités qui évoquent les habiletés des petits.

Quant aux activités, nous avons choisi quelques-unes représentatives des endroits froids et chauds. À ceci, Beacco (2000) insiste sur le fait que l'interculturel doit être abordé au travers des activités concrètes. Ainsi, ces jeux nous ont permis d'aborder des activités que les enfants peuvent aborder dans d'autres latitudes pour ainsi donner vie à la base de notre projet : l'interculturalité.

La mise en place de cette doublette a représenté pour nous un grand plaisir : tout d'abord, parce que nous avons pu partager avec une autre classe bilingue les connaissances acquises. Ensuite, parce que grâce à cette séance nous avons pu démontrer que c'était possible de se servir des activités kinesthésiques pour aborder n'importe quel sujet, dans notre cas, l'interculturalité. Finalement parce que à travers de cette doublette, nous affirmons le rôle capital du jeu chez les enfants. Flanagan 2011 soutient notre position en disant que : « [...] le jeu tient un rôle central dans la vie des enfants. Ils avancent également que l'absence de jeu constitue un obstacle au développement d'individus sains et créatifs » (pp.17)

En plus, pendant cette séance, nous avons réussi à mettre l'enfant dans un rôle d'acteur de son propre apprentissage, en réalisant des activités et des mouvements qui concrétisaient les apprentissages à l'aide de son corps. Ceci nous rappelle à nouveau la théorie des intelligences multiples de Gardner, ainsi que l'importance de prendre en compte que pas toutes les personnes acquièrent les connaissances de la même manière.

Ensuite, nous avons observé comment ils expliquaient aux autres petits ce qui signifiaient les mots qu'on utilisait pendant les activités, tel est le cas des mots *neige* et *boule de neige*. Cela nous montre que l'apprentissage - qu'ils ont eu jusqu' à ce moment-là - était significatif et cela motivait sans doute la continuation de nos activités.

De multiples auteurs comme Gaonac'h (2006), Calaque (1997) et Krashen (1981) affirment que l'apprentissage chez les petits doit se faire de manière naturelle puisqu'ils possèdent les habiletés nécessaires pour s'approprier des connaissances de manière spontanée. Alors, ceci viendrait confirmer que chez les enfants, il est toujours indispensable d'aborder les sujets au travers des activités attirant leur intérêt puisque ceci soutiendra leur apprentissage.

4.1.4 Etape 4 : Elmer sous la neige

Pendant cette séance, nous avons lu finalement l'album : Elmer sous la neige. Faute de temps, cette étape nous l'avons réalisée le même jour que la session n.3, sauf qu'entre l'une et l'autre, les enfants ont eu le temps de prendre le goûter et aller à la récréation.

Au moment de commencer avec la narration de l'histoire, nous avons procuré une ambiance calme parmi les enfants ainsi que dans la salle de classe. Nous leur avons demandé de s'asseoir tous ensemble pour mieux partager l'histoire avec eux et pour mieux l'écouter.

Tout d'abord, tel que nous le voyons sur l'image n.13 – voir ci-dessous –, nous avons présenté le livre aux enfants et nous leur avons demandé s'ils connaissaient le personnage. Quelques enfants ont tout de suite indiqué le nom de l'éléphant : *Elmer*.

Image n.14



Ensuite, nous avons demandé : *C'est qui Elmer ?* Question à laquelle, ils ont répondu en langue maternelle et en langue française :

- *Éléphant!*

- *¡Elefante!*

- *¡Es un elefante!*

- *¡Un elefante de colores!*

Nous avons immédiatement confirmé les réponses des enfants. Puis, nous avons procédé avec la lecture du titre de l'album. Les petits ont tout de suite compris qu'il s'agissait d'un livre qui parlait de la neige –puisque c'était évident sur la couverture du livre-. Après, nous avons introduit la narration du conte avec la phrase suivante : « Aujourd'hui, Elmer va nous faire connaître un endroit spécial. Nous allons lire l'histoire d'Elmer ». C'est ainsi que nous avons commencé à lire petit à petit l'histoire d'Elmer. (Voir images présentées ci-dessous).

Image n. 15



Nous avons ainsi découvert l'histoire d'Elmer, un éléphant bariolé, qui a fait découvrir à ses amis la neige et les jeux qu'ils peuvent y faire. Pendant cette étape, les enfants se sont montrés curieux de savoir ce qui allait se passer.

Images n. 16



Page par page, nous avons essayé d'exploiter tous les éléments présents dans le livre en posant des questions ou disant des expressions qui inciteraient les enfants à suivre l'histoire. Dans le tableau suivant, nous présentons quelques exemples :

Tableau n.5

| Questions | Expressions |
|--|--|
| - Quel temps fait-il? | - Regardez les couleurs, les éléphants ont chaud. |
| - Il fait froid ou il fait chaud ? | - Attention aux arbres, ce ne sont plus les mêmes. |
| - Regardez les éléphants, ils sont tristes ? | - C'est la première fois que les éléphants voient la neige ! |
| - Comment se sentent les éléphants ? | - Regardez comment ils sont contents ! |

Source : Tableau réalisé par nous-mêmes

À chaque fois que nous avons posé des questions, les enfants ont répondu – tous, ou au moins la plupart-. Quelques-uns l'ont fait en langue maternelle et d'autres en langue française. Cependant, au fur et à mesure qu'on a continué à lire, nous avons pu observer à quel point la lecture de l'album a capturé les enfants, non seulement par Elmer et ses couleurs, mais surtout grâce à l'aventure de ses amis, qui ont connu la neige pour la première fois.

Dans cette histoire, grâce à cette première rencontre, les enfants ont pu remarquer des caractéristiques particulières telles que la végétation des endroits que les éléphants ont parcourus et les couleurs des paysages concernés. Pensons à Monguin (2006), de qui nous avons parlé auparavant, cet auteur nous indique que les contes sont un véhicule de leur culture d'origine et ils constituent une source de valeurs et de mœurs.

Pour les pachydermes il s'agit sans doute d'une expérience unique parce qu'ils peuvent voir, sentir et jouer avec la neige. Cela représente aussi une nouvelle expérience pour les enfants de notre classe, car ils se sont sentis identifiés avec ces éléphants. Étant donné qu'ils ne connaissent pas la neige, ils se sont sentis ravis de vivre une situation qu'ils n'avaient jamais éprouvée.

À la fin de cette étape, nous avons félicité les enfants d'avoir fait attention pendant la lecture du conte et nous leur avons demandé de bien se rappeler de tout ce qu'on a travaillé parce que le lendemain nous allons faire une autre activité.

4.1.4.1 Analyse ultérieure à la séance n.4

La mise en place de la quatrième session, nous a permis finalement de présenter aux enfants l'album « Elmer sous la neige ». En plus, nous devons attester que nous avons abordé l'interculturel grâce à l'utilisation de ce conte mais aussi grâce aux activités que nous avons créées en nous inspirant de cette même histoire.

Tel qu'il l'affirme Louis (2007), « l'incursion dans l'univers de l'imaginaire de l'autre ne laisse donc pas l'individu observant indemne puisqu'il est condamné à une sorte de réajustement de son propre système de référence » (pp.105). Ceci viendrait témoigner que, le fait de découvrir « un monde » différent à celui qui les entoure, a représenté pour les petits une autre perception de leur quotidien. Il s'est agi d'élargir leur monde et leur réalité en procurant une maturité d'esprit.

Alors, connaître la neige, dans ce cas à travers le conte, implique le fait d'explorer la réalité des autres, mais en même temps ceci implique avoir un regard de retour -analytique ou critique- sur soi.

Louis (2007) appelle ce processus « le double mouvement de la découverte interculturelle » parce qu'il permet une reconnaissance de l'individu-même. Ainsi, les petites réflexions faites avec les enfants par rapport à notre réalité au Costa Rica, donnent du sens à l'interculturalité avec le public de notre recherche qui commence à peine à se former en ce qui concerne le regard critique et l'expression de son opinion même.

Vu sous une perspective interculturelle, cet album nous permet d'atteindre notre public à travers un personnage attirant qu'ils aiment grâce à ses particularités. En plus, il nous est possible de présenter aux enfants, des détails qui font partie d'autres endroits et cultures à travers un élément si captivant pour eux comme c'est le cas de la neige.

Chaves (2012) affirme que l'interculturalité est un échange constant entre deux cultures. Ainsi, dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, c'est

l'enseignant qui représente la langue étrangère. Pour arriver à partager cette culture, il doit se servir de tous les outils possibles pour concrétiser cet échange.

Dans le cas particulier des enfants, les contes représentent un outil parfait pour partager la culture d'autrui puisque c'est attirant et ils invitent les enfants à découvrir un monde d'imagination et de magie. C'est pourquoi, nous considérons que le choix de l'album « Elmer sous la neige » est pertinent par trois raisons :

- 1) Tout d'abord, parce que cet éléphant très particulier invite les enfants dans l'imaginaire avec ses couleurs et ses aventures,
- 2) Ensuite, parce que même s'il s'agit d'un pachyderme bariolé qui parle. Le conte reste donc très attaché à la réalité en ce qui concerne le contexte et ;
- 3) Finalement ce dernier permet aux enfants de connaître un mode de vie différent mais en même temps de regarder notre propre réalité afin d'enrichir leurs perspectives.

En ce qui concerne la langue, de nombreux experts tels que Monguin (2012) affirment que ces récits aident à intérioriser des expressions propres de la langue seconde. Ceci nous l'avons remarqué avec les expressions « il pleut » et « il neige » que les enfants ont dû avant tout identifier puis intérioriser grâce aux activités réalisées autour du conte.

Nous avons mentionné auparavant que dans le cas particulier de ce conte, le fait que les autres éléphants ne connaissent pas la neige fait que les enfants se sentent identifiés et en même temps éveille leur intérêt. À l'aide de ceci, nous viendrons confirmer ce que Bonaci et al (1998) affirment : « la littérature pour enfants s'adapte à la psychologie de ceux-ci parce que très souvent, la réalité du conte coïncide à la réalité intérieure des petits ». Nous avons déjà analysé la quatrième étape de notre étude, alors, nous continuerons avec la description de la dernière de nos séances.

4.1.5 Etape 5 : Je décide !

Cette séance nous a servi à exécuter une étape de clôture concrétisée grâce à une tâche finale réalisée par les enfants de manière individuelle. Celle-ci s'est effectuée le lendemain de la séance n. 4.

Nous avons considéré dans le cadre de notre recherche, que ni l'interculturel ni les connaissances des enfants -à jeune âge- ne constituent des aspects « évaluables ou mesurables » à travers une évaluation sommative. Voilà pourquoi, nous avons décidé d'exécuter une tâche simple mais surtout adaptée à l'âge de notre public et à notre sujet d'intérêt, l'interculturalité.

Quant aux activités réalisées pendant cette étape, nous avons assis tous les enfants au milieu de la classe pour les saluer. Puis, nous leur avons donné une consigne générale : « Aujourd'hui, nous allons réaliser une activité très importante, faites attention à ce que vous devez faire ! ». Plus tard, nous leur avons expliqué ce qu'ils devaient faire.

Pour cette activité, nous avons fait recours à une feuille ayant deux paysages différents ainsi que de nombreux petits dessins à découper et à coller sur la première feuille (voir annexe n°7). Ceci dans le but d'affirmer si les enfants ont assimilé les connaissances souhaitées.

Avec les matériels déjà sur les tables, nous avons tout de suite procédé à organiser les enfants en groupes de 5 ou 6 individus. C'est ainsi qu'ils ont commencé à travailler.

Petit à petit, les enfants ont exécuté cette activité de façon individuelle. Au bout d'une demi-heure, ceux-ci ont commencé à nous rendre leurs travaux (voir annexe n.7). En général, les enfants n'ont pas eu de soucis pour accomplir la consigne donnée.

Cependant, au moment de réaliser leur travail, nous avons pu observer que certains enfants avec des troubles déficitaires de l'attention ont eu de du mal à se concentrer ; alors nous avons dû les changer de place pour qu'ils travaillent mieux. De

même, nous avons incité quelques enfants à réfléchir au moment qu'ils réalisaient leurs découpages, ou quand ils avaient l'air douteux.

Une fois finie la tâche, nous avons remercié les enfants d'avoir travaillé avec nous et d'avoir participé aux différentes activités.

4.1.5.1 Analyse de l'étape n. 5

Pour finaliser nos séances, nous avons mis en place une dernière étape permettant aux enfants de montrer les connaissances acquises d'une manière ludique et adaptée à leur âge.

Le jour où nous avons réalisé cette séance, il y a eu deux enfants absents. Les petits à participer ce jour-là ont été 11 garçons et 14 filles.

Plusieurs raisons nous ont fait privilégier cette activité :

- a. Tout d'abord, parce que nous voulions mettre en place une séance où les petits seraient capables de manipuler le travail.
- b. Puis, un travail facile à conserver en papier nous permettrait de voir le résultat obtenu.
- c. Finalement, parce celui-ci devait s'adapter aux disponibilités de temps des maîtresses de l'école maternelle.

Concernant l'activité que nous avons réalisée, nous pouvons affirmer que celle-ci nous a servi à concrétiser les étapes précédentes. Donc, nous analyserons les détails les plus remarquables de cette session. Pour commencer, nous parlerons de points positifs que nous y avons remarqués.

Premièrement, nous devons mettre en relief la motivation des enfants pour travailler. Tout au long des 5 étapes, ils se sont montrés très enthousiastes. Deuxièmement, le niveau de langue des petits, nous a permis de leur parler en français sans faire recours à la langue maternelle. Ce point est important car même s'il y a

moins d'un an que ces enfants ont commencé à apprendre la langue française, ils ont été capables de comprendre la plupart des activités.

Au moment de réaliser la tâche finale, nous avons parcouru les tables de travail plusieurs fois pour vérifier le travail des enfants, et pour répondre à leurs questions – s'ils en avaient- et cela nous l'avons fait seulement en français.

Quant à la tâche proprement dite, nous avons remarqué que chacun d'entre eux a collé les images à leur goût sur la feuille proportionnée, ceci nous a permis de constater ce que Bonaci et al (1998) affirme. Cet auteur insiste sur le fait que les contes aident les enfants – entre autres chose s- à stimuler leur imaginaire et à construire leur propre fiction. C'est pourquoi, nous considérons que chacune des images collées correspond à une histoire intérieure et propre de chaque enfant.

Néanmoins, nous avons eu quelques contraintes pendant et après l'activité. Pendant le déroulement de celle-ci, nous avons eu des problèmes de comportement avec les enfants hyperactifs, mais ce petit inconvénient a trouvé une solution plutôt simple quand nous les avons changés de place.

Au moment de vérifier de façon détaillée la tâche réalisée par les enfants, nous nous sommes rendu compte qu'un pourcentage d'enfants a mal interprétée l'une des images que nous avons proposées pour classifier dans les deux paysages. (Voir images n. 17 et n. 18)

Nous avons mis cette image en pensant au rafting. Cependant, après avoir observé ce que les enfants ont fait, nous pouvons affirmer qu'ils ont peut-être interprété qu'il s'agissait d'une luge. Sur les images suivantes, nous pouvons observer les deux usages que les enfants ont donnés à cette image.

Image n. 17



Image n. 18



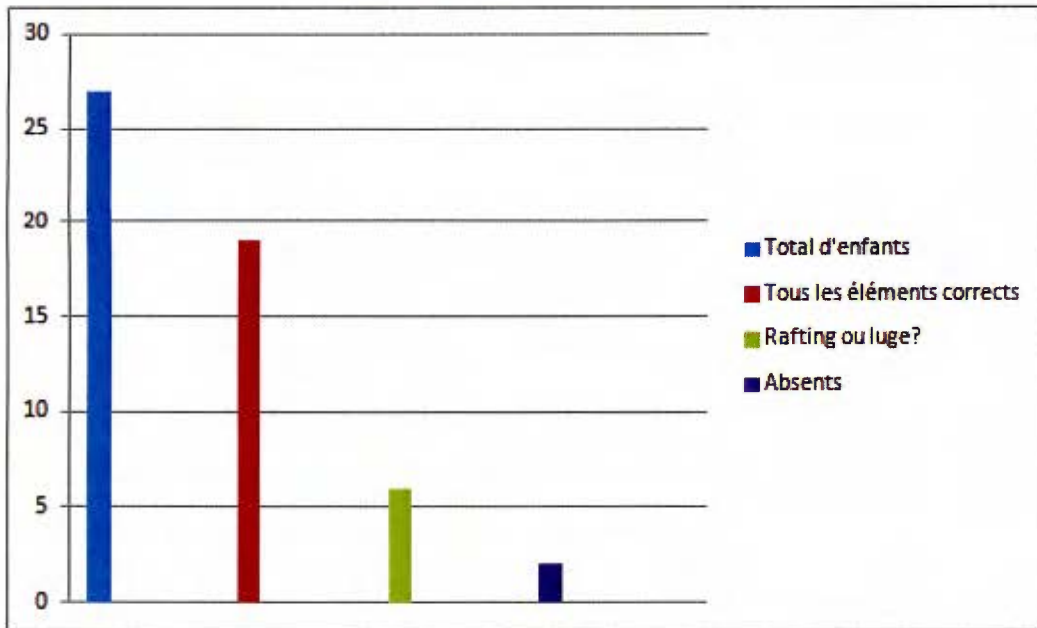
Nous pouvons ainsi affirmer que leur logique nous semble intéressante. Sans doute les deux possibilités seraient correctes dès leur perspective. Vu que l'image proposée n'est pas suffisamment explicite, quelques petits ont cru que celle-ci pouvait se placer dans la montagne. Donc, nous avons considéré également correct l'utilisation du dessin dans les deux images.

Tout de suite, nous présentons un graphique pour apprécier plus concrètement le nombre d'enfants qui ont compris différemment l'image en question. De même, nous reconnaissons que, sous la perspective d'un enfant, le dessin proposé n'était pas complètement clair et ils l'ont peut-être associé à une luge.

Ci-dessous, le graphique avec le nombre exacte d'enfants qui ont confondu le rafting avec la luge ; ainsi que ceux qui ont bien classé les dessins.

Graphique n. 2

Résultats de l'activité finale



Source : Graphique réalisé par nous-mêmes

Par rapport aux coloriages, nous n'avons pas remarqué de préférence pour les couleurs chaudes ou froides. En effet, les enfants ont colorié comme ils ont voulu les images. Même si la plupart des dessins ont été coloriés avec cohérence, nous avons remarqué :

- Trois bonhommes de neige rouges, un autre orange, un autre en vert, un rose, et un en couleurs.

- Des flocons de neige en violet, orange, verts, jaunes, etc.

- Des enfants bleus, violets,

Tout cela vient nous montrer, soit que les enfants n'ont pas retenu la relation des couleurs que nous avons fait dès le début, soit que tout simplement ils ont voulu colorier à leur envie sans faire attention au choix des couleurs.

En ce qui concerne les couleurs et leur relation avec les enfants, la Bibliothèque Départementale des Yvelines (s.d) a réalisé un rapport où il est spécifié que « selon les pays, les cultures et les époques, les couleurs revêtent des significations différentes parfois aux antipodes de celles des cultures voisines ». Donc, nous devons préciser que nous avons déterminé d'employer les couleurs comme une manière d'introduire les enfants dans le récit que postérieurement il ont suivi avec la lecture de l'album.

Une autre possible interprétation serait le fait que la découverte de la neige signifierait pour eux un évènement qui leur apporte du bonheur. Cette ultime explication trouverait son soutien non seulement dans l'opinion de Bonaci et al (1998) mais aussi dans celle de Diabate (2014) qui atteste qu'à travers les contes, les enfants extériorisent leurs sentiments. Voilà pourquoi, nous pourrions prendre cette dernière opinion comme la plus correcte.

Alors, comme il s'agissait d'une activité avec plein de petites images à coller, il y en a eu plein qu'ils n'ont pas été collées. Alors, nous avons eu des travaux bien faits mais avec très peu d'images. En plus, étant donné que certains élèves nous ont posé des problèmes au niveau du comportement, nous avons dû faire quelques aménagements au sein de la classe pour les empêcher de perturber le déroulement des activités.

Quant à l'interculturel, nous devons affirmer que cette dernière étape visait surtout à démontrer si les enfants avaient eu un apprentissage tout au long de nos séances. Cependant, il est important de tenir en compte deux aspects : Premièrement, le fait que l'interculturel ne peut pas être mesuré à travers une évaluation sommative et deuxièmement, tel que Sandoval (2013) l'affirme, parler d'interculturel signifie échanger des connaissances, des points de vue, des apports, peu importe l'âge.

De sa part, Kheir (2013) atteste que l'approche interculturelle permet la prise de conscience de la multiplicité culturelle de la planète, ainsi que la connaissance de soi-même et des autres.

En ce qui concerne les contes, Decourt (2005), affirme que

Le conte permet de mettre en cohérence et en synergie de nombreux apports théoriques de la formation initiale (travail sur l'écrit, les concepts de la langue, la production orale et la maîtrise du langage, le développement de l'imaginaire, l'interculturalité,) et de finaliser de manière pratique en classe. (pp.17)

Dans notre cas particulier, nous avons décidé d'employer le conte comme un vecteur de l'interculturalité, mais en plus, comme un outil pour regrouper et travailler en prenant en compte l'intégralité des apprenants en tant qu'enfants et leurs besoins particuliers dans chacune des étapes suivies.

Alors, nous considérons que dû l'âge de notre public, il a fallu mettre en place une activité adaptée à ses intérêts, comme nous l'avons fait tout au long des étapes exécutées. C'est pourquoi nous avons élu une activité motrice, puisque pendant l'enfance, les dessins, les coloriages et les travaux manuels révèlent des messages – quant au mode de travail, comportement de l'enfant, entre autres- . Voilà l'importance de proposer des activités variées qui favorisent l'intégralité de l'enfant.

Finalement, juste le fait d'avoir eu l'opportunité de partager avec les petits la réalité des autres endroits, nous a permis de construire, chez eux, les bases pour faire partie d'un univers où chaque culture possède sa place dans une ambiance de respect, de paix et de solidarité, ce qui manque malheureusement dans notre société actuelle.

Il ne faut pas oublier qu'au final, il ne s'agit pas d'apprendre où il neige ou pas, mais surtout de savoir que nous sommes nombreux dans ce monde mais chacun d'entre nous possède une valeur incommensurable.

4.2 Réussites et limitations

Dans cette section, nous aborderons les principales réussites et limitations au moment de la mise en place de notre projet

4.2.1 Réussites

Tout d'abord, nous devons mentionner : la coopération des autorités administratives de l'école maternelle ainsi que les maîtresses des classes bilingues qui se sont montrées toujours collaboratrices vis-à-vis de notre projet, l'appui des parents qui nous ont permis de travailler avec leurs petits et qui les ont aidés dès la maison, ainsi que ; la motivation éprouvée par les enfants qui nous a permis de travailler dans une ambiance positive, chaleureuse et agréable.

De ce fait, pendant nos différentes séances, les enfants se sont amusés avec les activités réalisées et grâce à celles-ci, ils ont pu partager avec leurs camarades de classe une nouvelle expérience autour d'un sujet qui évoquait leur intérêt.

Un autre aspect favorable, en lien avec notre recherche, a été le niveau de langue de ces enfants. Bien qu'ils aient suivi des cours de français depuis peu de temps –moins de sept mois-, au moment de mettre en place nos séances, ils possédaient un niveau de français qui leur permettait de comprendre nos consignes, nos questions et même de communiquer –au moins de manière très élémentaire ou en répondant en langue maternelle-.

Finalement, parmi les avantages que nous pouvons mentionner, se trouve le plaisir d'aider les enfants à élargir leurs horizons, à découvrir le monde qui les entoure et une autre perspective de la langue qu'ils étudient, tout cela grâce à l'interculturel.

4.2.2 Limitations

Pendant la mise en place de notre travail final de recherche, nous avons expérimenté quelques limitations surtout pour avoir réalisé nos séances pendant le troisième trimestre –selon le calendrier scolaire costaricien- de l'année 2015. Ceci, parce que pendant ce trimestre, il y a non seulement les assemblées d'école pertinentes aux célébrations nationales (comme la fête nationale – 15 septembre- et le 12 octobre) mais aussi, parce que les groupes syndicaux réalisent leurs congrès annuels vers la fin du mois d'octobre et à cause de cela, les cours sont parfois arrêtés.

En plus, le fait d'être une seule personne dans cette recherche, nous a posé des problèmes surtout pour collecter les expériences –photos, vidéos, autres- pendant les différentes activités. C'est grâce à la maîtresse du groupe que nous avons eu quelques photos de ces moments.

Par ailleurs, la réalisation du congrès de l'Association Costaricienne des Professeurs de Français (ACOPROF), au début du mois de décembre nous a obligé à finir la mise en place de notre travail avant la fin du mois de novembre parce que la semaine d'après était la clôture de l'année scolaire.

CHAPITRE V

Conclusions et recommandations

Chapitre V

Conclusions et recommandations

Dans ce chapitre, nous émettrons les principales conclusions correspondantes à notre travail final de recherche ainsi que nos recommandations.

5.1 Conclusions

Notre objectif principal étant celui d'exploiter le conte comme un outil de la compétence interculturelle en Grande Section bilingue. Nous avons axé notre recherche sur trois objectifs spécifiques pour parvenir à ce but.

Premièrement, nous avons fixé notre regard sur l'importance de l'enseignement précoce pour faciliter l'acquisition d'une langue étrangère. Dans ce point, nous avons constaté la gravité de commencer ce processus d'apprentissage d'une LE le plus tôt possible, surtout pendant l'âge dit « critique », où les jeunes enfants auront plus d'aisance pour acquérir de nouvelles connaissances grâce à leur plasticité cérébrale.

Ainsi, au cours de notre recherche, nous avons remarqué les grandes habiletés que les petits possèdent pour l'apprentissage du français car cela fait moins d'une année que notre public a commencé l'étude de cette langue et ils ont pourtant bien compris les questions posées et les consignes aussi.

Donc, même si ces enfants possèdent un niveau élémentaire de la langue, nous pouvons attester à travers les activités que nous avons mises en place, qu'ils ont un bon niveau en compréhension orale –en comparaison avec leur âge et le temps qu'ils ont d'apprendre le français-. Cependant, tel que nous l'avons fait, toutes les propositions pédagogiques doivent être adaptées à leur âge.

Nonobstant, il ne faut pas considérer l'âge des enfants comme un obstacle pour mettre en pratique toutes les activités et les démarches pour un bon apprentissage de la langue. Tout au contraire, il faut profiter de leur âge, leurs idées, leur perspective pour s'enrichir et améliorer la qualité de l'enseignement offert par nous-mêmes en tant qu'enseignant.

En plus, nous devons confirmer la grande motivation des enfants tout au cours de nos étapes, leur joie, leurs rires, leurs réponses et leur disposition pour participer aux activités. Des caractéristiques propres de leur âge, ce qui constitue un élément crucial pour aborder la compétence interculturelle.

Deuxièmement, nous nous sommes intéressés à l'importance d'aborder la compétence interculturelle en classe de langue, dans notre cas de la langue française. Ainsi, tout au long de notre travail de recherche, nous nous sommes aperçues de la valeur de l'interculturel, surtout dans la classe de langue étrangère non seulement ; pour comprendre la culture des autres, mais aussi pour s'enrichir soi-même.

Par ailleurs, les réflexions mises en place avec les enfants -par rapport à notre pays- tout au long des séances, nous ont permis de donner du sens au double mouvement de la découverte interculturelle prôné par Louis (2007 ; pp.100) où l'individu reconnaît la culture des autres mais la sienne sous un regard critique. Cependant, nous avons aussi constaté qu'il est impossible de demander aux enfants un point de vue critique tel qu'on le ferait avec un adulte, puisqu'ils sont à peine en train de découvrir le monde et de former leur caractère.

Toutefois, ceci ne veut pas dire qu'ils ne seront pas capables de travailler la compétence interculturelle, mais qu'ils auront une perspective particulièrement propre de leur âge qui les aidera à construire leur caractère et atteindre une maturité d'esprit, ce qui pourrait constituer un grand avantage et un défi important.

Ainsi, l'outil que nous avons privilégié, le conte, nous a permis de percevoir, que celui-ci représente un instrument attirant et essentiel pour les enfants et la découverte du monde grâce à ses caractéristiques magiques.

Subséquentement, l'utilisation du conte « Elmer sous la neige » comme véhicule de l'interculturalité, nous a permis de transporter les enfants à une réalité méconnue par la plupart d'entre eux grâce à l'imaginaire, en éclairant les modes de vie des personnes dans d'autres endroits de la Planète, en particulier, les pays européens.

Ensuite, nous devons confirmer que le choix de cet album répond aux besoins spécifiques de notre travail final de recherche. Toutefois, pour aborder la compétence interculturelle, les enseignants de la maternelle peuvent se servir de n'importe quel conte. Ainsi, l'exploitation de celui-ci dépendra surtout des intentions pédagogiques des instituteurs représentants d'autres cultures.

Puis, nous avons confirmé que l'interculturel possède une importance capitale au moment d'apprendre une langue étrangère, puisque ce processus ne se base pas seulement sur la connaissance de la grammaire mais aussi, sur un ensemble de valeurs, habitudes, coutumes, traditions, entre autres.

De ce fait, parler d'interculturalité nous renvoie directement sur le partage, la tolérance, le respect, la connaissance des autres mais surtout, sur le fait d'analyser sa propre culture à partir de celle des autres, pour ainsi s'enrichir soi-même dans ce processus. C'est pourquoi, tout au long des étapes, nous avons décidé de faire une comparaison des climats chauds et froids pour inciter les petits à confronter leur propre pays aux latitudes qu'ils méconnaissent, tout en élargissant ses horizons et en analysant leurs capacités et leurs origines.

Ainsi, l'intention principale de notre final travail de recherche était surtout développer chez les petits un sens de connaissance d'eux-mêmes, de leur pays, de leur culture et des autres à travers l'analyse et la rétrospective de la culture d'autrui.

Il ne faut jamais oublier que la compétence interculturelle ne peut être évaluée que de façon formative et pour compléter l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, même si les résultats ne sont pas observables tout de suite, les connaissances intériorisées seront d'une grande importance surtout à long terme. Néanmoins, pour que cet apprentissage se réalise, il faut que les enseignants -qui suivront ce processus- donnent une continuité pertinente à ce sujet.

C'est pourquoi à partir de notre expérience, nous pouvons affirmer que le conte se montre comme un outil privilégié pour être exploité en classe de langue avec les plus petits. Il captive l'attention des enfants, les transporte dans d'autres endroits, favorise l'imaginaire, leur capacité d'affronter les problèmes mais surtout, il leur montre un monde qu'ils méconnaissent. Grâce au conte, les enfants se rendent compte que le monde ne se limite pas aux objets quotidiens.

De même, nous avons aperçu que la mise en place de différentes stratégies d'apprentissage autour du conte est indispensable pour favoriser le processus d'acquisition d'une langue, spécialement chez les enfants. Pensons à la théorie des intelligences multiples de Gardner qui cherche toujours à favoriser l'apprentissage des individus en prenant en compte leurs styles d'apprentissage.

Ce travail nous semble intéressant comme base pour une future recherche soit à l'étranger, soit au Costa Rica, dans le but d'élargir nos connaissances concernant l'importance de l'interculturel, non seulement dans le domaine des langues étrangères mais aussi, appliqué à notre quotidien.

D'après notre expérience, il est tout à fait envisageable d'exploiter la compétence interculturelle à travers le conte dans une classe bilingue de Grande Section, mais, serait-elle exploitable grâce à ces récits magiques devant un public plus âgé ?

5.2 Recommandations

Après l'expérience vécue avec notre travail final de recherche, nous voulons nommer quelques réussites concernant notre travail de recherche.

Tout d'abord, nous considérons essentiel de favoriser l'apprentissage de la LE à travers les compétences orales vu le jeune âge des enfants. De cette manière l'apprentissage se fera le plus naturellement possible et l'enfant apprendra le français tel qu'il a appris la langue maternelle.

De même, il nous paraît indispensable le fait de prendre en compte les possibilités physiques et intellectuelles des petits puisqu'ils possèdent un fonctionnement complètement différent à celui des adolescents et à celui des adultes.

En plus, nous conseillons de ne pas sous-estimer les capacités des enfants, parce que malgré leur âge, ils possèdent des capacités surprenantes dans tous les domaines, il faut juste leur donner les opportunités et croire en eux.

Par ailleurs, nous considérons que le temps est un facteur à prendre en compte au moment de planifier toute activité mais aussi, les contraintes qui peuvent se présenter tout au long de la mise en place des activités comme par exemple les assemblées d'école, les horaires spéciaux ou les stages de formation des enseignants.

Finalement, il nous semble indispensable d'inciter nos collègues à développer ce genre d'activités afin d'aborder avec les enfants l'interculturalité dans le but de promouvoir des valeurs tels que l'empathie, la tolérance, le partage et leur permettre de s'ouvrir aux autres et développer les habiletés sociales pour intégrer la société.

5.3 Réussites

En ce qui concerne nos réussites, nous devons insister sur l'importance de ne jamais négliger le niveau cognitif des enfants, celui-ci constitue un point capital pour travailler avec eux, pour comprendre leur fonctionnement, leur logique et leurs intérêts. Alors, il est conseillable d'aborder le conte en adaptant les activités aux caractéristiques propres des enfants.

En plus, nous considérons que les particularités propres des enfants constituent un privilège au moment de travailler avec eux, puisque celles-ci, nous permettent de voyager grâce à leur innocence, leur imagination et leur pureté d'esprit. Sans doute, le fait de travailler avec un public si jeune constitue notre plus grande réussite.

5.4 Discussion finale

Il est certain que le fait de travailler avec des enfants exige une adaptation dans tous les sens. L'utilisation du vocabulaire, les techniques d'enseignement-apprentissage, les activités mises en place et même l'évaluation. Cependant, quand il s'agit d'un public « non-lecteur », les changements doivent être encore plus radicaux pour les attirer et réussir les objectifs proposés.

De même, cette condition nous a réclamé des adaptations dans notre recherche. C'est le cas de notre analyse qui s'est basée sur une étude scrupuleuse du contenu, appuyée sur l'observation objective des activités que nous avons réalisées et d'autres techniques employées pour le recueil des données.

Finalement, il nous semble important de remarquer qu'au niveau interculturel, les contes peuvent être envisagés dès une perspective plus globale. Dans notre cas particulier, nous avons voulu prendre en compte l'interculturalité présente dans les pays européens afin d'exploiter, non seulement une culture uniquement française mais ; européenne. Un clair exemple est le choix du conte « Elmer sous la neige », dont la version originale est anglaise.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

Bibliographie et webographie

Ouvrages littéraires

BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, France : Hachette Livre.

BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Versailles, France : Retz.

BARRANTES, R. (2008). *Investigacion : Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED

BARRANTES, Rodrigo. (2014). *Investigacion : Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED

CHAVES, R-M *et al.* (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. (2006). *Le langage à l'école maternelle*. France : Ministère de l'Éducation nationale.

CALAQUE, E. (1997). *L'enseignement précoce du française langue étrangère*. France : Laboratoire LIDILEM-Université Stendhal, Grenoble-III.

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, France : CLE International.

CUQ, J-P, GRUCA, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : PUG

DALOISO, M. (2007). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Venise, Italie : ITALIS

DENIZOT, B. (2013). *Jeux pour apprendre*. Paris, France : Eyrolles.

EDUSCOL. (2008). *Une culture littéraire a l'école* France : MEN/DGESCO.

FLANAGAN, K. (2011). *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.* Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard

FLICK, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, España : Morata.

GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, France : Hachette Education.

GUARDIÁN-FERNÁNDEZ, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Print Center.

HERNANDEZ, R *et al.* (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill

HERNANDEZ, R *et al.* (2014). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill

LE THATRE. (2014). *Le conte*. France : Scène Nationale de Narbonne

MÜNCH, L et ANGELES E. (2009). *Métodos y Técnicas de investigación*. México, DF: Programas Educativos S.A. de C.V.

ROBERT, J-M. (2009). *Manières d'apprendre*. Paris, France: Hachette FLE.

RUIZ, U. (1990). *La Segunda lengua en el preescolar*. Espagne: CL&E.

SABIO, M. (2012). *Narración oral escénica*. Argentina : Editorial Ciudad Gótica.

SOURACE, A. (2011). *Cognitive advantages in bilingualism : Is there a « bilingual paradox » ?* In P.Valore (ed.) *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*. Pisa Edistudio.

STENHOUSE, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España : Morata.

UNITE DE POLITIQUES LINGUISTIQUES. (2011). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier

UWE, F. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Espagne : Ediciones Morata S.L.

VANTHIER, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris, France : CLE International

Articles sur internet

ADAMCZEWSKI, G. (sans date). *La recherche-action*. Consulté le 1 décembre 2015. Tiré de : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR003-09.pdf>

BIBLIOTHÈQUE DÉPARTEMENTALE DES YVELINES. (sans date). *Les couleurs : Manuel d'accompagnement*. Consulté le 1 avril 2016. Tiré de : <https://www.yvelines.fr/wp-content/uploads/2012/manuel-accompagnement8.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE. (Sans date). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Consulté le 10 janvier 2016. Tiré de : www.coe.int/lang-CECR

DA SILVA et DANTAS LONGHI. (2013). *Développer la compétence interculturelle en classe de FLE : la télé-réalité pourquoi pas ?* Consulté le : 22 juillet 2015. Tiré de : <http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2013/ateliers/ECSS.html>

DUFOURD, G. (s.d). *Le conte à l'école*. Consulté le 9 août 2015. Tiré de : www.ac-grenoble.fr/Le_contes_a_l_ecole

EDUSCOL. (2008). *Une culture littéraire à l'école*. Consulté le 14 août 2015. Tiré de : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

GARAS, V. (sans date) Diversifier pour mieux différencier ! Les intelligences multiples. DEA Ecole d'application *Maternelle* Les Hauldres. Moissy-Cramayel. Consulté le 6 février 2016. Tirée de : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/tarare/IMG/pdf/PPTpr_R_sentiM2014site_circo-C1-C2pptx.pdf

HALIMI, S. (2012) *Apprendre les langues, apprendre le monde*. Paris, France. Consulté le 11 août 2015. Tiré de : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf

HAMERS, J et BLANC, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. (Pp.9) Tableau tiré de : <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf>.

HANNELORE, A. (2015). *Le conte, point d'ancrage culturel et vecteur de lien*. Consulté le 1 août 2015. Tiré de : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article1051>

MONTOYA, V. (2002). *El origen de los cuentos*. Consulté le: 20 juin 2015. Tiré de : http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/el_origen_de_los_cuentos.htm

PERGE-CUMMING, P. (2014). *Bilinguisme et familles bilingues*. Copenhague, Danemark. Consulté le 15 juillet 2015. Tiré de : http://lesnouvelles.dk/17_archives_2014/17B_fevrier2014/BILINGUISME.pdf

REBELO, D. (Sans date). *Bilinguisme et fonctionnement cognitif*. Universidad de Aberta, Lisboa. Consulté le 15 juillet 2015. Tiré de : ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8490.pdf

SAINT LUC, F. (Sans date). *La recherche-action : Une recherche à visée formatrice et transformatrice*. Consulté le 1 décembre 2015. Tiré de : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_recherche-action.pdf

STOLL, C. (Sans date) *Le bilinguisme une approche typologique*. Tiré de : <http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm>

SKAYEM, H. (2015). *Le conte*. Consulté le 14 août 2015. Tiré de : espacefrancais.com/le-conte/

WILLIAMS, JP. (Sans date). *Nonparticipant observation*. Consulté le 03 mars 2016. Tiré de : <http://www3.ntu.edu.sg/home/patrick.williams/PDFs/Williams%20-%20Nonparticipant%20observation.pdf>

Thèses et mémoires

ALMEIDA, M-A. (2003-2004). *Le conte de la GS au CM2 : pourquoi et comment ?* Bourgogne, France : IUFM de Bourgogne.

ACUÑA, Y. *et al.* (2014). *Les gardiens de la Planète : Le rôle de la Pédagogie du projet auprès des apprenants de la classe 2-4 de la Section bilingue de l'école Fernando Terán Valls*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

ALPÍZAR, K *et al.* (2013). *L'utilisation de la bande dessinée en classe français langue étrangère avec des apprenants de la neuvième année de l'éducation publique afin de promouvoir les cultures francophones*. San José, Costa Rica : Universidad de Costa Rica.

ARGUEDAS, C *et al.* (2013). *Difficultés grammaticales lors de l'acquisition du passe composée à l'écrit, par des apprenants costariciens d'une classe de Cours Moyen 1 (CM1) et d'une classe de Cours Moyen 2 (CM2) du lycée Franco-costaricien*. San José, Costa Rica : Universidad de Costa Rica.

DAMOND, F. (2002-2003). *La pratique orale du conte*. (Mémoire IUFM Académie de Montpellier) [pdf] Montpellier, France. Consulté le 09 juin 2015. Tiré de : www.crdp-montpellier.fr/ressources/.../03a0047.pdf

GARCIA, M *et al.* (2014). *Le jeu et les activités ludiques comme éléments motivationnels pour développer la compétence de production orale chez les apprenants de la sixième année de la section bilingue de l'école Fernando Terán Valls*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica

LEFEBVRE, F. (2008) *Orthophonie et bilinguisme. Comment penser la prise en charge orthophonique ?* Nantes, France. Université de Nantes.

MONGUIN, E. (2006). *Le conte : du projet d'apprentissage au projet culturel*. Bourgogne, France. IUFM Bourgogne. Pp. 06.

RIMBAUD, S. (2009). *L'acquisition du genre et du code switching chez l'enfant bilingue précoce*. France : Université Montpellier III

Revues

DECOURT, N. (2005). « Le conte : un enjeu de formation », in Fenêtre sur cours. SNU. (274), pp.17.

KHEIR, A. (2013). L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte. Synergies Chine (8), pp. 53-64.

PLATIEL, S. (1993). *L'enfant face au conte*. Cahiers de Littérature Orale. (33), pp. 55-73.

SANDOVAL, E. (2013). *Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos*. Revista de Ciencias Sociales. (141), pp.11-24.

SEGURA, M. (2005). *Diagnostico institucional del proyecto educativo de centro en el desarrollo de la educación intercultural*. Revista Educación. 29(1), pp.15-30.

SIGNORET, A. (2003). *Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?* Perfiles Educativos. 25(102), pp. 6-21.

RAFFI, A. (1997). *Le bilinguisme chez l'enfant: avantage ou risque?* Journal de pédiatrie et de puériculture. N.5. pp 315.

Revues numériques

AI TRAN, T. (2011). *Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche*. Synergies Chine (6), pp. 83-93. Tiré de : http://gerflint.fr/Base/Chine6/thanh_ai.pdf

BONACI M.J et al. (1998). *Enseñanza precoz de la lengua extranjera y sus implicaciones en la asignatura de Literatura Infantil del Idioma Extranjero (Titulación de M.L.E.)*. Revista Tendencias pedagógicas. (1), pp. 23-30. Tiré de : http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/1998_e1_01.pdf

DIABATE, A. (2014). *Didactique du conte et enseignement-apprentissage du français langue de scolarisation à l'école élémentaire : état des lieux et perspectives*. Revue électronique internationale de sciences du langage. SUDLANGUES (21), pp.1-20 Tiré de : www.sudlangues.sn/spip.php?article218

DODANE, C. (2000). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation?* Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : Presses Universitaires, Dyalang, pp.229-248. Tiré de: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere--78488.kjsp>

GENC, H-N et SAHENK ERKAN, S-S. (2011). *L'exploitation du conte en FLE à l'exemple de la petite fille aux allumettes*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 17(4), pp. 553-568. Tiré de : www.sosyalarastirmalar.com

NABILA, M. (2008). *L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique*. *Synergies Algérie* (2), pp 93-107. Tiré de: <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/maarfia.pdf>

HOURST, B. (2011). *Les intelligences multiples en classe*. *RESONANCES*. (3), pp. 1-48. Tiré de : <http://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-2001-2014/2011-2012/1004-no-03-les-intelligences-multiples-en-classe/file>

WINDMÜLLER, F. (2008). *Étude de l'adaptation interculturelle d'un conte commun à diverses cultures étrangères. L'exemple du Petit Chaperon rouge– Approche didactique et exploitation pédagogique*. *Cahiers de l'APLIUT*. 27(3), pp. 18-32. Tiré de: <http://apliut.revues.org/1277> ; DOI : 10.4000/apliut.1277

Conférences

POPET, A. (2006). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. CDDP Boulogne.

Sitographie

MuNet E-Gobierno de Costa Rica. (2012). *Nuestra Municipalidad*. Tiré de: <http://www.muni-carta.go.cr/nuestra-municipalidad.html>

INAMU. (2016). *María Isabel Carvajal Castro, Carmen Lyra*. Tiré de: <http://www.inamu.go.cr/maria-isabel-carvajal-castro-carmen-lyra>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (s-d). *EDUSCOL*. Tiré de : <http://eduscol.education.fr/>

ANNEXES

Sommaire des Annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe n° 1 : Grille d'observation non participante | 132 |
| Annexe n° 2 : Interview ouverte | 133 |
| Annexe n° 3 : Demande de permission auprès de la Directrice de l'école maternelle | 134 |
| Annexe n° 4 : Consentement éclairé | 135 |
| Annexe n° 5 : Modèle fiche pédagogique | 137 |
| Annexe n° 6 : Activité finale étape n.1 (exemplaires fait par les enfants) | 141 |
| Annexe n° 7 : Activité finale étape n.5 | 142 |
| Annexe n° 8 : Activité finale étape n.5 (exemplaires fait par les enfants) | 143 |
| Annexe n° 9 : Transcription du conte : « Elmer sous la neige » | 144 |

Annexe n.1 : Grille d'observation non participante

Grille d'observation

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| Maîtresse en charge : | Date de l'observation : |
| Durée de l'observation : | Heure : |
| Quantité d'élèves : | Classe : |

| Critères à observer | Description | Interprétation de l'observateur |
|--|-------------|---------------------------------|
| Les moments de la journée | | |
| Présence du Rituel de classe, conversation, jeu travail, atelier, littérature, prise de congé, entre autres. | | |
| L'enseignant | | |
| La maîtresse parle toujours en français. | | |
| Débit de l'enseignant. | | |
| Les consignes de la maîtresse sont claires. | | |
| Les enfants | | |
| Les enfants participent | | |
| Comportement des enfants. | | |
| Les activités | | |
| Les enfants sont intéressés par les activités proposées. | | |

Annexe n.2 : Interview ouverte

Guide pour l'interview ouverte

Nom et prénom de l'enseignant : _____

Années d'expérience : _____

Totalité d'élèves : _____

Date de l'interview : _____

1. Quel est le niveau économique de la communauté en général?
2. Existe-t-il dans la communauté des problèmes d'alcoolisme, drogues et/autres ?
3. Pouvez-vous me parler de la situation familiale (en général) de vos élèves ?
4. Avez-vous des problèmes au niveau du comportement dans votre classe ?
5. Avez-vous des enfants avec des troubles d'attention ?
6. Quant aux activités, d'après vous, quels sont les activités qui s'adaptent mieux aux enfants ?
7. Croyez-vous que les enfants de votre classe possèdent les outils nécessaires pour s'exprimer de manière basique en langue française ?
8. Considérez-vous que les parents s'engagent de manière participative dans le processus d'enseignement apprentissage de leurs enfants ?
9. Quel est votre avis par rapport à la coopération de l'administration de l'établissement envers les Sections Bilingues ?

Annexe n.3 : Lettre demande de permission auprès de la Directrice de l'école maternelle.

24 de septiembre de 2015

Lic. Andrea Granados Acuña
Directora
Jardín de niños República Francesa

Estimada Señora,

Por medio de la presente le saludo cordialmente. Mi nombre es Laura María Gamboa Vargas, soy estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad de Costa Rica y docente de las Secciones Bilingües en el Ciclo de Transición de la Escuela Fernando Terán Valls.

Actualmente me encuentro realizando mi Trabajo Final de Graduación el cual se podría traducir como "El cuento: un mediador de la competencia intercultural en Preescolar" para el cual necesito realizar tres observaciones y luego abordar con los niños y niñas un cuento en el que se trabaje la competencia intercultural a través de la lengua francesa.

Por este motivo, solicito de la manera más respetuosa su autorización para realizar este proyecto con el grupo a cargo de la docente Sofia Zawadzki, quien ya se encuentra al tanto de dicha situación. Dichas actividades se llevarían a cabo durante el mes de octubre del presente año.

Me despido no sin antes agradecer la ayuda que pueda brindar a la presente.

Cordialmente,

Laura Gamboa Vargas
Estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés
Lengua Extranjera

Annexe n.4 : Consentement éclairé



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser sujeto de investigación)

« Le conte: Un médiateur de la compétence interculturelle en Grande Section »

Nombre del Investigador Principal: Laura María Gamboa Vargas

Nombre del participante: Estudiantes de las Secciones Bilingües del Jardín de niños Republica Francesa

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:

El propósito principal de este estudio es el abordar la interculturalidad a través de un cuento en francés con niños en edad preescolar. Este estudio ha sido pensado como una manera brindar nuevos aportes a la educación preescolar bilingüe en nuestro país ya que es un ámbito poco estudiado debido a su "reciente" existencia.

La duración de este estudio será de aproximadamente un mes (dependiendo de la disponibilidad de horario de la docente y las diversas actividades sindicales previstas para el mes de octubre) ya que se prevé realizar observaciones de clase y seguidamente implementar con los niños y niñas en cuestión, una serie de actividades que promuevan la interculturalidad partiendo de un cuento en francés. Dichos trabajos con el grupo se realizaran bajo previa autorización de la docente y la Directora de la institución.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?:

Para comenzar, durante las observaciones previas (primera semana), solamente se apreciaran las rutinas que los niños y niñas poseen, es decir, que actividades realizan con su docente, esto con el fin de adaptar a su ritmo de trabajo las actividades que más adelante se realizarán.

Seguidamente, se procederá a contar a los niños un cuento en francés (segunda semana), el cual nos permitirá realizar en un tercer momento (semanas posteriores), realizar distintas actividades pedagógicas que permitan a los niños descubrir la interculturalidad a través de un cuento en lengua francesa.

Es importante mencionar que podría ser necesario tomar fotografías y/o grabar audios durante el desarrollo de las actividades con el fin de documentar la realización de las mismas.

C. RIESGOS:

1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted sobre todo por la toma de fotografías y/o audios de las actividades a realizar con los niños y niñas, sin embargo, es necesario aclarar que dichos recursos serán utilizados **única mente** con el fin de documentar la realización del estudio y para posteriormente retomar aportes que se puedan realizar gracias a estas pruebas.

D. BENEFICIOS:

Como resultado de la participación en este estudio, los niños y niñas participantes tendrán la oportunidad de aprender vocabulario nuevo en francés, tener una visión más amplia del mundo que les rodea (lo cual es muy importante durante la etapa preescolar), desarrollar su nivel de empatía,

SEQUENCES D'APPRENTISSAGE :
LE CONTE EN GS : UN MEDIATEUR DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

| Etape 1 : Je touche le froid et le chaud | |
|---|---|
| Objectifs | 1) Identifier les climats froids et chauds. 2) Mettre en relation de manière inconsciente, les climats froids et chauds avec de couleurs spécifiques. |
| Compétences | 1) Etre capable d'observer et relever des indices à l'aide du toucher et du regard. 2) Être capable de décrire une image (en français ou en LM). 3) Être capable de mettre en relation les couleurs avec des sensations thermiques. 4) Être capable de reproduire un modèle. |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'images de l'album : climat froid- climat chaud, • 2 gourdes avec de l'eau (avec de l'eau froide et avec de l'eau chaude) • Des feuilles blanches • Crayons de couleurs |
| Durée | 50 minutes- 1 heure |

Déroulement :

Activité 1. En grand groupe : La maîtresse se met devant la classe avec deux gourdes : l'une avec de l'eau chaude (attention à la température de l'eau chaude) –avec la gourde avec des couleurs chaudes comme rose ou rouge par exemple-, une autre avec de l'eau froide –de préférence avec des couleurs froides-.

Après avoir fait passer les gourdes, demander aux enfants les caractéristiques de chacune.

Discuter par rapport aux gourdes et leurs différences.

Activité 2. En grand groupe : La maîtresse montre aux enfants deux images sélectionnées de l'album d'Elmer.

⁴² Fiche pédagogique inspirée à partir de celles proposées par des enseignants Français. Plus de renseignements sur le site www.eduscol.education.fr

Les enfants doivent regarder attentivement les images et déduire (à travers la comparaison des deux images et l'aide de l'enseignant), que l'une des images représente un climat chaud, et l'autre, un climat froid.

Présenter les images aux enfants et essayer de les décrire avec eux.

Puis, la maîtresse demande aux enfants par rapport à leur pays d'origine.

Après quelques interventions, les enfants devront comprendre qu'il existe des endroits où il fait très chaud, et d'autres où il fait très froid. Et qu'au Costa Rica on n'a pas de neige mais grâce au climat de notre pays, nous pouvons réaliser d'autres activités propres de notre pays.

Activité 3. Individuellement: Les enfants seront invités à reproduire l'une des deux images dans une feuille blanche.

Finalement, on fait la mise en commun.

| Étape 2 : Je regarde, j'analyse | |
|--|---|
| Objectifs | 1) Caractériser les climats chauds et les climats froids. |
| Compétences | 1) Être capable de comparer et de différencier les modes de vie dans les climats froids et le chauds. 2) Être capable d'imaginer le mode de vie des « pays froids » et des « pays chauds ». 3) Être capable de parler du mode de vie de son pays d'origine. |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none">• Images cherchées par les enfants• Deux panneaux décorés par la maîtresse• Jeux de mémoire amenés par la maîtresse |
| Durée | 40 minutes |

Déroulement :

Activité 1. Par groupes de 5 : Les élèves devront classer une série d'objets amenés par la maîtresse. A chaque fois qu'ils vont classer une image, on analyse l'image, on la commente avec les enfants.

Activité 2. Les étudiants viendront classer sur les panneaux les images correspondantes.

La maîtresse leur pose des questions par rapport au mode de vie dans leur pays d'origine

Activité 3. Par groupes de 4 ou 5 enfants, les petits participent au jeu de mémoire. Après, en groupe entier, la maîtresse montrera les dessins utilisés dans ce jeu et nous nommerons chaque dessin pour renforcer les connaissances acquises.

Mise en commun en groupe entier.

Étape 3 : On bouge !

| | |
|--------------------|---|
| Objectifs | 1) Imaginer le mode de vie d'après les climats chauds et froids. |
| Compétences | 1) Être capable de s'exprimer avec son corps. 2) Être capable de réaliser des activités kinesthésiques. 3) Être capable d'identifier les mouvements appartenant aux différents climats. |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none">• Ballons• Un sifflet |
| Durée | 30 minutes |

Déroulement :

Activité initiale. En grand groupe : La maîtresse donnera les consignes nécessaires aux enfants pour jouer au congelé.

Activités de développement :

Groupe 1 : Les enfants simulent être des boules de neige en roulant par terre avec un petit ballon dans leurs mains.

Groupe 2 : Avec des petits ballons dans leurs mains, les enfants imaginent avoir des boules de neige avec lesquelles ils doivent vaincre leurs camarades.

Groupe 3 : A l'aide d'une cage des buts, les enfants jouent au volley-ball.

Activité finale : Sous la consigne de la maîtresse, les enfants font une course en imitant les mouvements du surf.

Etape 4 : Elmer sous la neige

| | |
|--------------------|--|
| Objectifs | 1) Comprendre un album en français. 2) Observer les différences culturelles présentes dans l'album et être capable de les comparer avec mes habitudes. |
| Compétences | 1) Être capable de comprendre une histoire en français. 2) Être capable de comprendre le mode de vie des autres cultures dans le monde entier. 3) Être capable de retro alimenter son esprit a partir des contenus interculturels. |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none">• Album « Elmer sous la neige » |
| Durée | 40 minutes |

Déroulement :

Activité 1. La maîtresse lit l'album aux enfants. Ceux-ci doivent rester en silence et écouter l'histoire.

AVANT LE CONTE : Consigne orale : « On va écouter une histoire, c'est une histoire très spéciale, c'est l'histoire d'Elmer sous la neige ! Vous connaissez Elmer ? »

PENDANT LE CONTE : La maîtresse pose des questions aux enfants pour assurer la compréhension des enfants.

APRES LE CONTE : La maîtresse pose des questions pour étayer la compréhension de l'album de la part des enfants.

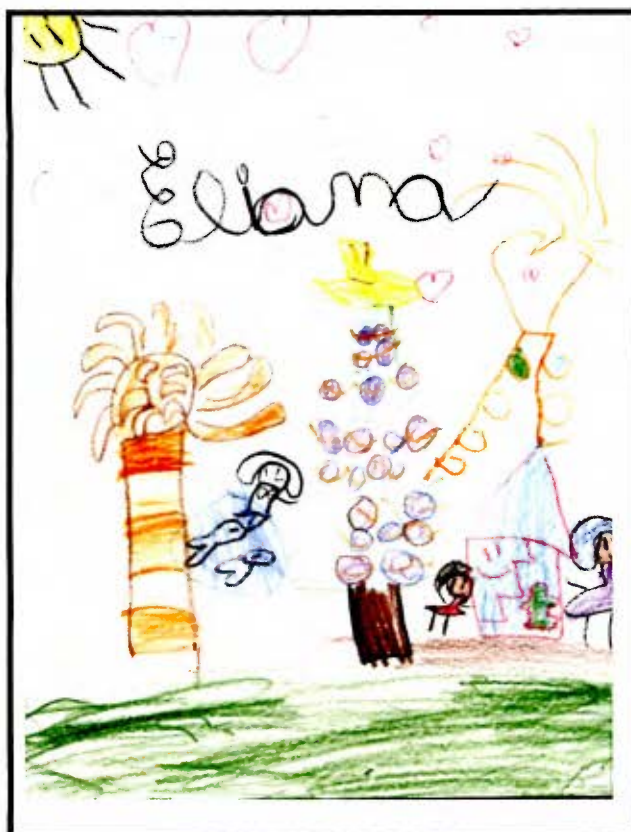
Etape 5 : Je décide

| | |
|--------------------|--|
| Objectifs | 1) Analyser le niveau d'apprentissage des enfants par rapport aux contenus étudiés |
| Compétences | 1) Être capable de prendre ses propres décisions. 2) Être capable de classer les objets selon les contenus abordés. |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none">• Feuilles d'activités préparées par nous-mêmes |
| Durée | 40 minutes |

Déroulement :

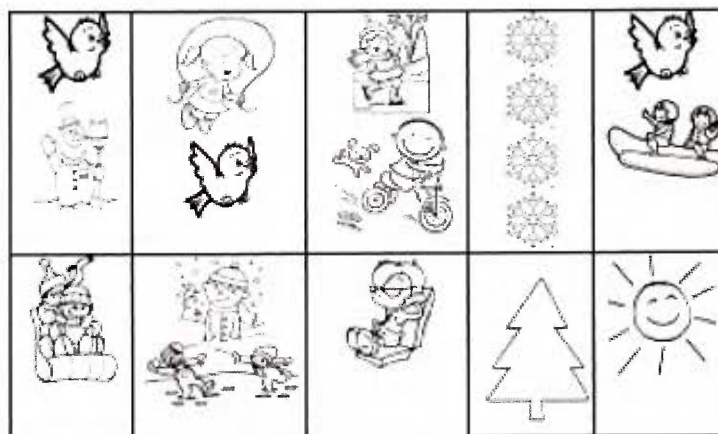
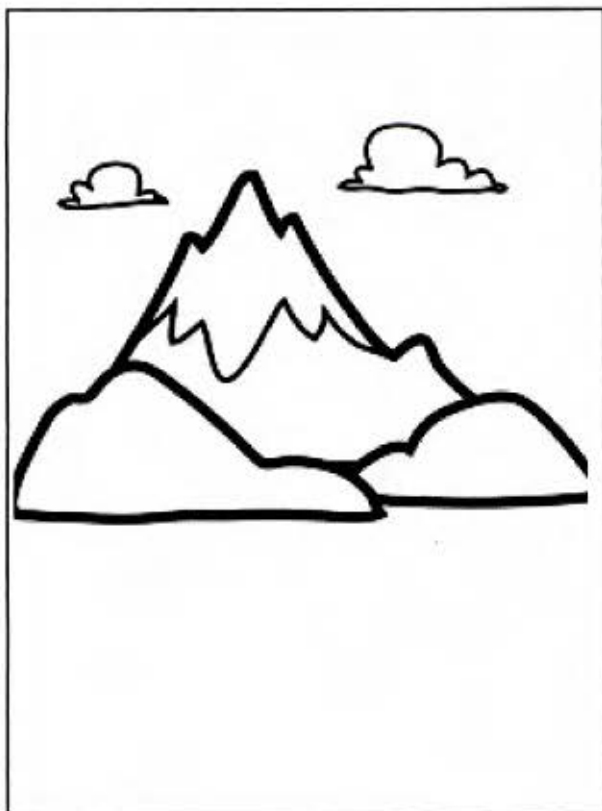
Activité 1. En grand groupe, la maîtresse explique aux petits la consigne de l'activité à réaliser. Les enfants doivent classer les images selon les sujets abordés tout au long des séances précédentes.

Annexe n.6 : Activité finale étape n.1 (exemplaires réalisés par les enfants)



Annexe n.7 : Activité finale étape n.5

CONSIGNES : Je colore les images, puis je les découpe pour les coller au bon endroit.



Annexe n.8 : Activité finale étape n.5 (exemplaires réalisés par les enfants)

CONSIGNE. Je colorie les images, puis je les découpe pour les coller au bon endroit.



CONSIGNE. Je colorie les images, puis je les découpe pour les coller au bon endroit.



CONSIGNE. Je colorie les images, puis je les découpe pour les coller au bon endroit.

Été



CONSIGNE. Je colorie les images, puis je les découpe pour les coller au bon endroit.



Annexe n.9 : Transcription du conte

« Elmer sous la neige »

Un matin, Elmer l'éléphant bariole, rencontre un groupe d'éléphants qui n'ont pas l'air très contents.

- « Qu'y a-t-il donc ? » demande Elmer.

- « Il y a qu'il fait froid, répond un éléphant. Voilà ce qu'il y a. »

- « Il ne fait pas vraiment froid, dit Elmer. Il fait juste un peu plus froid que d'habitude. Je sais ce qu'il vous faut : une bonne promenade pour vous réchauffer ! Allons, venez tous avec moi. »

Elmer conduit ses amis vers un endroit tout a fait inhabituel. Le sentier monte en pente raide et les éléphants sont vite essoufflés.

- « Je me sens bien réchauffé, maintenant, Elmer, merci, dit l'un des éléphants. Si nous rentrions chez nous ? »

- « Pas encore, dit Elmer. Continuons ! »

Au bout d'un moment, un éléphant s'exclame :

- « Elmer, regarde les arbres, ils sont différents ici. »

- « C'est parce que nous sommes sur les hauteurs, explique Elmer.

- Venez, j'aimerais vous montrer quelque chose. »

Les éléphants sortent de la forêt et ils ouvrent de grands yeux étonnés. Autour d'eux, tout est blanc.

- « LA NEIGE ! » s'écrient-ils.

Bien qu'ils aient déjà entendu parler de la neige, c'est en réalité la première fois qu'ils en voient. Les éléphants s'élancent et s'esclaffent et se roulent dans la neige.

- « C'est vraiment froid », dit un éléphant. »

- « Froid mais amusant », ajoute son voisin en riant.

- « Maintenant, venez voir par ici », crie Elmer.

Les éléphants courent vers Elmer, qui glisse sur la glace d'un lac complètement gelé. L'un après l'autre, les éléphants rejoignent Elmer, curieux de découvrir ce nouveau jeu.

Bientôt, tous les éléphants glissent et s'affalent et s'écroulent et s'effondrent ; ils s'en donnent à cœur joie. Ils n'ont pas remarqué qu'Elmer n'est plus là. Les éléphants ont complètement oublié Elmer, quant tout à coup, ils entendent sa voix, toute proche :

- « A l'aide ! A l'aide ! Je suis congelé ! »

Les éléphants arrêtent de jouer et se précipitent au secours d'Elmer. Ils découvrent avec effroi un éléphant tout blanc.

- « C'est vrai, il est congelé ! » dit un éléphant en hoquetant.

Il effleure l'éléphant blanc qui perd un petit morceau de trompe.

- « C'est un éléphant de neige ! » hurle-t-il. « Je sais où est Elmer », pouffe un autre éléphant. Il montre des empreintes dans la neige.

- « Venez ! »

Les éléphants suivent attentivement les traces de pas quand brusquement surgit Elmer, et dans un grand éclat de rire, il leur jette toutes les boules de neige qu'il a préparées. Les éléphants entament alors une gigantesque partie de boules de neige.

- « Il commence à neiger vraiment fort, dit Elmer au bout d'un moment. Il est temps de rentrer. »

La neige tombe maintenant à flocons, et les éléphants se dépêchent de rentrer à la maison. Ils traversent la forêt tout en continuant de rire et de jouer.

Les voici enfin arrivés !

Un éléphant dit : « C'est amusant la neige, mais c'est vraiment froid »

« Oui, poursuit un autre éléphant. Ça fait du bien de retrouver la chaleur. »

Elmer ne dit rien. Il se contente de sourire.