

EL ÁLBUM EN V.O. EN CLASE DE LENGUA: DEL ESTUDIANTE ACTOR AL SUJETO LECTOR EN L2

Marie-France BURGAIN

LAB E3D

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

Marie.burgain@u-bordeaux.fr

Resumen

El álbum se ha utilizado a menudo como soporte de aprendizaje en clases de lengua en la escuela primaria en Francia. En efecto, sus calidades lingüísticas y estilísticas favorecen la adquisición del léxico y de estructuras lingüísticas en una segunda lengua, también mejoran la competencia fonológica de los alumnos en este idioma y sus imágenes son herramientas para facilitar la comprensión y fomentar la producción.

Sin embargo, el álbum no debe reducirse sólo a sus contenidos lingüísticos. Se plantea entonces la cuestión de si el álbum en version original no podría permitir que el estudiante se apropiara de algo más que de los hechos del lenguaje y si la perspectiva accional podría no fomentar una explotación más literaria del álbum. Haciendo del estudiante un actor y tomando interés en cómo lee y reescribe el álbum, ¿no puede el maestro ayudar al estudiante a desarrollar la competencia lectora en la segunda lengua también?

Palabras clave: álbum, enseñanza/aprendizaje de lenguas, perspectiva accional, reescritura, sujeto lector.

L'ALBUM EN V.O. EN COURS DE LANGUE : DE L'ÉLÈVE ACTEUR AU SUJET LECTEUR EN L2

Résumé

L'album a souvent été utilisé comme support d'apprentissage en classe de langue à l'école primaire en France. Ses qualités linguistiques et stylistiques en font en effet un support de choix pour favoriser l'acquisition de lexique et de structures langagières en langue seconde mais également pour développer des compétences phonologiques dans cette langue. Et ses images sont autant d'outils permettant de faciliter la compréhension et d'encourager la production.

Il ne faudrait cependant pas réduire l'album à ses seuls contenus linguistiques. La question qui se pose alors est de savoir si l'album en V.O. ne pourrait pas permettre à l'élève de s'approprier autre chose que des faits de langue et si la perspective actionnelle ne pourrait pas encourager une exploitation plus littéraire de l'album. En faisant de l'élève un acteur et en s'intéressant à sa façon de lire et de réécrire l'album, l'enseignant ne peut-il pas l'aider à développer également des compétences de lecteur en L2 ?

Mots-clés : album, enseignement/apprentissage des langues, approche actionnelle, réécriture, sujet-lecteur

THE ALBUM/ PICTURE BOOKS IN V.O. IN THE LANGUAGE COURSE: FROM THE STUDENT ACTOR TO THE SUBJECT READER IN L2

Summary

Picture-books have often been used in modern languages classes in French primary schools. Indeed, their linguistic and stylistic qualities make them, not only really useful and efficient to help children learn words and phrases in their second language, but also to develop skills in phonology in this language. And their pictures can be used to help children understand the text and to incite them to speak.

However, picture-books shouldn't be reduced only to their linguistic contents. The question is whether those books couldn't enable children to learn more than linguistic elements and whether a

task-based approach couldn't encourage a more literary reading of these texts. By making children more active and by focusing on their way of reading and re-writing picture-books, can't teachers help them also develop reading skills in a second language?

Keywords: picture-books, teaching/learning languages, task-based approach, re-writing, subject reader

L'album de jeunesse, « forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support » (Van der Linden, 2006, p. 87), a souvent été utilisé comme support d'apprentissage en classe de langue à l'école primaire en France et les derniers programmes en vigueur confirment la place de choix qui devrait lui être accordée. En effet, il figure non seulement dans les entrées culturelles des programmes mais aussi dans les exemples d'activités permettant de travailler les cinq activités langagières de communication autour desquelles se construisent les cours de langue.

Les qualités linguistiques et stylistiques de l'album en font un support à privilégier pour favoriser l'acquisition de lexique et de structures langagières en langue seconde¹ mais également pour développer des compétences phonologiques dans cette langue. Et ses images sont autant d'outils permettant de faciliter la compréhension et d'encourager la production.

Il ne faudrait cependant pas réduire les apports de l'album en cours de langue à ses seuls contenus linguistiques. En effet, l'album propose à son lecteur de multiples jeux (devinettes ou fins ouvertes par exemple) ; l'élève peut être invité à prolonger ou reproduire des histoires, productions correspondant aux tâches finales recommandées par l'approche actionnelle en vigueur dans l'enseignement des langues aujourd'hui.

La question qui se pose alors est de savoir si l'album en V.O. pourrait permettre à l'élève de ne pas s'approprier uniquement des faits de langue. La perspective actionnelle pourrait-elle encourager une exploitation plus littéraire de l'album ? En faisant de l'élève un acteur et en s'intéressant à sa façon de lire l'album, l'enseignant peut-il l'aider à développer également des compétences de lecteur en L2 ?

¹ La langue première, appelée également L1, est la langue de scolarisation, pour nous ici le français. La langue seconde, ou L2, est la langue étrangère étudiée à l'école.

1 L'album, support en LVE à l'école primaire

L'album est un support recommandé pour l'enseignement/apprentissage des langues, tout d'abord pour ses qualités linguistiques : le texte des ouvrages choisis pour les cours de langue présente une syntaxe simple correspondant aux objectifs grammaticaux des programmes et un lexique en lien avec les domaines traités à l'école primaire tel le champ lexical des animaux, de la famille ou de la vie quotidienne de l'enfant. Certains albums, comme *Things I like* (1989) ou *My Dad* (2000), *My Mum* (2005), *My Brother* (2007) d'Anthony Browne par exemple, proposent simplement le portrait de leur personnage principal. Très descriptifs, même s'ils proposent un deuxième niveau de lecture par leurs illustrations, ils permettent aux élèves de découvrir et de s'approprier une langue adaptée à leur niveau. Ce n'est donc pas un hasard si nombre d'albums exploités en cours de langue, à l'instar de *Where's Spot?* d'Eric Hill (1980), figurent aussi dans les listes d'albums utilisés en L1 à l'école maternelle.

Ces albums sont également choisis pour leurs qualités stylistiques : ils présentent souvent des structures répétitives et cumulatives qui correspondent bien à la façon d'enseigner les langues vivantes. La répétition présente dans les textes va faciliter la mémorisation du lexique et des structures, à l'image de *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?* de Bill Martin Jr et Eric Carle (1967), devenu un classique du cours d'anglais. La démarche suivie est, en outre, spiralaire, effet souvent reproduit dans les textes de certains albums comme *My Cat Likes to Hide in Boxes* d'Eve Sutton et Lynley Dodd (1974).

La dimension phonologique de la langue n'est pas non plus oubliée : répétition et accumulation entraînent des jeux sur le rythme, l'intonation et les rimes par lesquels certains albums s'apparentent aux comptines.

De plus, le texte raconté va s'appuyer sur les images proposées par l'album ; il est alors évident que le jeu entre texte et image privilégié en cours de langue, surtout pour des débutants, est celui de la redondance, pour reprendre le terme choisi par Sophie Van der Linden (2006). L'image a une fonction référentielle : elle permet de montrer le référent et donc d'éclairer le lecteur novice. Il existe quelques exceptions pour lesquelles l'image et le texte sont complémentaires : dans *Dear Zoo* de Rod Campbell (1982), les animaux envoyés à l'enfant ne sont pas désignés mais uniquement montrés, ils seront alors nommés dans le cadre des activités du cours. Dans un premier temps, il est souhaitable que l'image puisse servir, comme tant d'autres supports visuels utilisés en cours de langue, à faciliter la compréhension

et la restitution du texte. Pour citer Marie-Christine Deyrich (2011, p. 211), « l'utilisation de l'album est de plus en plus fréquente pour la L2, en raison du point d'appui que représente l'articulation entre texte et image et des possibilités offertes pour la médiation dans le cours. »

L'album va ainsi permettre de travailler les activités langagières de communication, c'est-à-dire tout d'abord la compréhension de l'oral : on trouve comme compétence associée, dans les programmes de cycle 2², « suivre le fil d'une histoire très courte » et, dans ceux de cycle 3³, « suivre le fil d'une histoire simple ». L'exposition des élèves à un flux langagier assez long, lors de la première écoute de l'histoire, est souhaitable pour encourager les élèves à s'habituer à écouter des textes longs et pas seulement des mots ou des énoncés isolés. Figurent également, pour l'expression orale en continu, la compétence associée « raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés » au cycle 2 et « raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels » au cycle 3. Le choix d'un album présentant une histoire en randonnée, s'appuyant sur des rencontres successives, permet également de faire entendre des situations de dialogue faciles à reproduire en cours de langue en prise de parole en interaction. Enfin, le texte imprimé de l'album permet de confronter l'élève à l'écrit en L2 : le « texte de fiction » apparaît dans les supports conseillés pour travailler la compréhension écrite. Il peut également servir de modèle en expression écrite quand l'élève doit « raconter succinctement des expériences vécues ou imaginées ».

L'apprentissage d'une langue est indissociable de la découverte d'une culture : « l'intégration d'oeuvres de littérature de jeunesse étrangère dans le cours de L2 peut ainsi donner l'occasion de relier et langues et cultures à partir d'un support totalement authentique. » (Deyrich, 2011, p. 206). La littérature de jeunesse et particulièrement les albums et les contes figurent dans les entrées culturelles des programmes qui s'articulent autour de l'enfant et de son environnement immédiat au cycle 2, domaine qui s'élargit un peu au cycle 3. Les entrées culturelles « l'univers enfantin » au cycle 2 et « l'imaginaire » au cycle 3 incluent comme sous-thème la littérature enfantine et de jeunesse.

Conformément aux programmes, les élèves découvrent en L2 des textes adressés à des lecteurs de leur

2 Le cycle 2 correspond aux classes de cours préparatoire, cours élémentaire 1^{ère} année et cours élémentaire 2^{ème} année, c'est-à-dire à des enfants âgés de 6 à 9 ans. Programmes de cycle 2 de 2018 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf, p.23-27.

3 Le cycle 3 correspond aux classes de cours moyen 1^{ère} année, cours moyen 2^{ème} année et à la première année du collège, c'est-à-dire à des enfants âgés de 9 à 12 ans. Programmes de cycle 3 de 2018 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf, p. 28-37.

âge vivant dans les pays de la langue étudiée : « [L'enfant] est ainsi amené à vivre une lecture dans la L2 dans un univers littéraire propre à l'enfance, une lecture susceptible d'ailleurs d'être menée par des enfants natifs de la L2, de leur point de vue. » (Deyrich, 2011, p. 210). La littérature devient alors un médiateur culturel (Zarate, 2003). Ainsi, un album comme *Are we there yet?* d'Alison Lester (2005) présente une découverte du patrimoine culturel et naturel de l'Australie.

Ce support propose, en outre, des personnages et des situations qui facilitent l'identification du lecteur et l'investissement des élèves. Les personnages principaux, à l'image de Meg et Mog créés par Helen Nicoll et Jan Pieńkowski (1972), y sont des enfants ou des animaux aux traits de caractère semblables à ceux des enfants eux-mêmes. Cet investissement est source de motivation car « [la littérature] entraîne l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui incite les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. » (Galani, 2009, p. 264).

Aussi n'est-il pas surprenant de voir paraître des ouvrages spécialisés dans l'exploitation pédagogique d'albums en langue vivante comme *Enseigner l'anglais avec des albums* d'Anthony Browne de Belloque, Choquet et Thieffry (2012). Les manuels scolaires pour l'anglais à l'école primaire les plus récents se sont également emparés de l'album dont ils proposent une utilisation dans leurs pages.

Les dimensions linguistique et culturelle des albums de littérature de jeunesse sont bien celles qui sont privilégiées dans l'enseignement/apprentissage des langues mais peut-on également s'appuyer sur la qualité littéraire de ces textes en cours de langue ? Est-il possible en L2 à l'école primaire d'exploiter l'album de littérature de jeunesse autrement que comme un simple support prétexte à la découverte de faits linguistiques ou culturels ? En d'autres termes, son utilisation en langue étrangère permet-elle également aux élèves de développer des compétences de lecteurs ? Mon hypothèse est que le travail d'interprétation se fait grâce à l'appropriation de l'histoire par l'élève et au passage à l'expression orale et/ou écrite.

2 Approche actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues « place l'apprenant dans une position d'acteur social, construisant ses apprentissages dans sa confrontation à des « tâches » définies comme complexes (démarche dite « actionnelle »). » (Belloque, 2012, p. 3). Cette approche en vigueur

actuellement dans l'enseignement/apprentissage des langues permet de dépasser une approche strictement linguistique. En effet, toute séquence d'enseignement doit déboucher sur la réalisation d'un projet concret pour lequel l'élève doit être acteur. Pour cette forme de pédagogie de projet, la langue est au service de la réalisation de la tâche finale, son apprentissage n'est pas une fin en soi.

L'approche actionnelle est parfaitement compatible avec l'utilisation d'un album de jeunesse en cours de langue :

C'est une démarche qui donne du sens aux apprentissages à travers des projets liés aux albums (théâtralisation, réécriture, écriture à la manière de ..., réalisation d'une capsule vidéo, construction d'un jeu ou d'une maquette, raconter l'histoire avec ses propres mots, etc.) avec des moments de compréhension active, de prise de parole et de production écrite. (Hanot, 2017, p. 7)

Go Away Big Green Monster d'Ed Emberley (1993) peut facilement devenir un jeu de cartes (jeu des familles des monstres) ou l'album des monstres de la classe, tout comme *Things I like* d'Anthony Browne (1989) peut se transformer en un livre dans lequel les élèves s'intègrent à l'univers fictionnel à la place du personnage principal et expriment leurs goûts. Si d'ouvrage en papier, la production devient numérique, au changement de protagoniste s'ajoute le changement de médias.

Dans cette approche actionnelle, il s'agit également de croiser plusieurs disciplines : citons l'exemple de *Brown Bear* réécrit avec d'autres animaux et d'autres couleurs mais surtout transformé en diaporama sonore intitulé *Blue Elephant*, **élaboré par une classe de grande section de maternelle**⁴. L'histoire produite intègre de nouveaux éléments lexicaux dans des structures de phrases semblables à celles de l'album d'origine. La mise en scène/mise en voix joue sur l'interaction, forme de réappropriation par les élèves du jeu mis en place avec le lecteur :

Considérer que l'écriture peut aider à une meilleure compréhension en lecture, c'est considérer que l'écriture met l'élève en activité ; il se trouve ainsi en position d'utiliser la langue, alors même qu'il est en situation d'apprendre. Pourquoi ? C'est que tout texte écrit est donné, fût-ce en L2, alors que, lorsqu'il est produit en classe, il est construit par l'enfant qui, ce faisant, s'approprie le matériau avec lequel il travaille : la langue. (Deyrich et Olive, 2009, p. 71).

4 Production mise en ligne sur le site de l'inspection académique de Clermont à l'adresse : <http://www.ac-clermont.fr/dsden63/personnels/ressources-pedagogiques/enseignements-disciplinaires/langues-vivantes/maternelle/>.

Dans ce projet, les élèves sont présents en tant que lecteurs qui interrogent les personnages et apparaissent sur la photo de la classe de la dernière diapositive. La réalisation des illustrations peut les amener en outre à réfléchir à la dimension esthétique de l'album et aux choix faits par l'illustrateur. Ce projet permet de croiser des disciplines, anglais et arts visuels, et d'utiliser les TICE non seulement pour créer un livre sonore mais aussi pour partager la production finale mise en ligne et visible par tous.

La dimension sociale de l'approche actionnelle n'est donc pas oubliée : l'histoire inventée peut être montrée, lue ou jouée devant les autres enfants de la classe, ceux d'une autre classe voire d'une autre école. Dans le projet que présente Marie-Christine Deyrich (2011, p. 209), qui consiste à écrire une histoire inspirée d'un album grâce à une dictée à l'adulte, le texte produit « vient compléter le réseau mais ne le termine pas pour autant : il est ensuite lu à d'autres enfants dans d'autres classes ». Ces activités articulent plaisir de découvrir et plaisir de produire et de partager.

En s'appuyant sur la dimension ludique des albums jeunesse, cette approche permet également de prolonger le jeu du texte : certains ouvrages sont eux-mêmes un encouragement pour le lecteur à poursuivre le récit ou à enrichir le texte. Les chasseurs malheureux de *Shh! We have a Plan* de Chris Haughton (2014) sont prêts à se remettre en quête d'un nouveau gibier à la dernière page de l'album, qui fonctionne comme une ouverture sur une autre histoire. *Little Owl Lost* du même auteur (2010) invite le lecteur à répéter ou renouveler l'histoire grâce à sa fin ouverte. L'enfant s'approprie des formules, une structure qu'il se montre capable de reproduire dans une reformulation de l'histoire, en s'inspirant des techniques narratives de l'auteur : « On considère en effet qu'une lecture active mène à l'écriture. Il s'agit à partir d'un hypotexte, de faire mettre en évidence un procédé d'écriture déclencheur qui permettra l'écriture en écho. » (Morel, 2012, p. 145)

En faisant des apports linguistiques de simples outils utiles à la réalisation de la tâche et en rendant l'élève acteur d'un projet, la perspective actionnelle lui permet-elle alors de prendre mieux conscience de la dimension littéraire du texte ?

3 L'élève sujet-lecteur en L2 ?

On se demandera si on peut aller jusqu'à dire que la mise en œuvre de ces réécritures est une façon de s'approprier non seulement les contenus linguistiques et culturels de l'album mais également ses procédés stylistiques et sa dimension littéraire et que l'élève devient sujet-lecteur en L2. Le projet

réalisé n'est-il pas une façon de rendre compte d'une « lecture », au sens large, de l'album ?

Les pratiques présentées reflètent bien l'investissement de l'élève-lecteur et s'intéressent à l'effet produit sur et reproduit par le lecteur qui choisit de réécrire le jeu que lui a proposé l'auteur. Ces formes de réécriture sont courantes en littérature de jeunesse et s'inscrivent dans la lignée des pratiques transfictionnelles définies par Richard Saint-Gelais :

Par « transfictionnalité », j'entends le phénomène par lequel au moins deux textes, du même auteur ou non, se rapportent conjointement à une même fiction, que ce soit par reprise de personnages, prolongement d'une intrigue préalable ou partage d'univers fictionnel. (Saint-Gelais, 2011, p. 7)

Nous retrouvons bien là, en effet, les phénomènes à l'œuvre dans l'écriture de *fanfictions* dans lesquelles les lecteurs-auteurs, plus âgés que les élèves de l'école primaire bien entendu, intègrent des éléments ou reprennent des motifs de l'histoire d'origine. Et quand il s'agit de changer de supports tout en inventant une suite ou une réécriture de l'histoire, ce travail relève des pratiques transmédias, également très courantes en littérature de jeunesse actuellement. De nombreux albums ont inspiré de nouvelles histoires adaptées, à l'instar de la collection des *Meg and Mog*, en dessins animés produits pour la télévision⁵.

À titre d'exemple, un des projets présentés au concours de réécriture de l'album *I Want My Hat Back* de Jon Klassen (2011)⁶ est la production par des élèves de CM1 de *I Want My Wand Back* qui, à l'écriture « à la manière de », ajoute la capture d'un personnage, Harry Potter, issu d'un autre univers fictionnel, véritable pratique transfictionnelle. Le livre imprimé s'est, en outre, transformé en diaporama sonore animé.

Les théories de la lecture et de la réception en littérature indiquent que l'œuvre littéraire ne prend vraiment tout son sens que dans l'acte de lecture. Le livre est porteur de potentialités, conscientes ou inconscientes pour l'écrivain, que le lecteur va actualiser : « Le sens, loin d'être immanent, se présente comme le résultat d'une rencontre : celle du livre et du lecteur. » (Jouve, 1993, p. 73) La lecture

⁵ Cinquante-deux épisodes de cinq minutes ont été produits par *Absolutely Productions* et diffusés sur la chaîne anglaise CITV en 2003.

⁶ Concours proposé sur le site de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale de Montpellier en 2015 : <http://elv34.ac-montpellier.fr/?p=7745>.

d'une œuvre est ainsi à la croisée de deux expériences, et la relation à un texte est nécessairement dialogique. Le lecteur est actif et créatif : il coopère et participe à la construction du sens du livre. Les textes proposent au lecteur deux types de jeux, le jeu d'identification ou jeu de rôle (correspondant à l'anglais « playing »), favorisant le transfert imaginaire, et le jeu de décodage ou déchiffrement (« game » en anglais), incitant le lecteur à une certaine prise de distance. Ces pratiques en classe de langue s'appuient bien sur les deux formes de jeux proposées par la littérature : « [Des textes de telle sorte] [Les textes littéraires] sont en général considérés comme plus motivants et plus ludiques que les textes ordinaires utilisés en classe de langue. Un apprenant qui travaille avec des textes littéraires apprend à lire de façon critique, empathique et créative. » (Galani, 2009, p. 264).

Au cours de la réalisation de ces projets, l'élève est encouragé à donner son avis et à réagir à l'histoire en exprimant sa subjectivité par rapport au texte. Grâce à la littérature de jeunesse et aux projets mis en œuvre en classe de L2, les élèves peuvent devenir à leur tour créateurs, en proposant aux autres leur propre version d'une histoire, tout en ayant construit des compétences de lecteurs.

De plus, cette lecture en L2 peut s'appuyer sur d'autres lectures faites en L1 qui nourrissent ce projet. Un travail en réseau, tel que préconisé par Deyrich, peut également permettre de croiser les connaissances acquises en L1 et celles acquises en L2 et d'enrichir la culture littéraire de l'élève-lecteur. Comme le dit également Sylvie Hanot, « [...] il arrive aussi que l'enseignant lise d'autres albums aux élèves, en rapport avec le thème étudié, comme supplément d'âme. Cette mise en réseau contribue à l'enrichissement de la culture littéraire mis en avant dans les nouveaux programmes. » (2017, p. 7)

Une autre piste proposée pourrait être un travail articulé entre la lecture de l'œuvre traduite et celle de l'œuvre en V.O. : Catherine Choquet et Armelle Thieffry, les auteures de *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*, proposent de travailler sur *Une histoire à 4 voix* (1998) dans les deux langues, la lecture du texte faite en français au préalable permettant de mettre en place un travail de reconnaissance de certains mots et de compréhension de l'écrit du texte en version originale. Comme l'écrit Philippe Belloque, « La confrontation de l'œuvre originale et de sa traduction dans notre propre langue constitue par ailleurs pour les élèves une heureuse occasion de comparer des fonctionnements à la fois linguistiques et culturels. » (2012, p. 3). Dans le cas de l'album d'Anthony Browne, une étude comparée du titre anglais (*Voices in the Park*), beaucoup plus mystérieux, et du titre traduit en français,

bien trop explicite, pourrait amener les élèves à s'intéresser aux enjeux de la traduction en littérature de jeunesse. Le passage par le texte original permettrait ainsi d'ouvrir de nouvelles pistes d'analyse de l'œuvre.

La découverte d'albums de jeunesse en V.O. en tant qu'objets littéraires et pas seulement comme supports linguistiques viendrait ainsi enrichir la culture littéraire des élèves et leur permettrait de développer de nouvelles compétences de lecteur.

Conclusion

Les qualités linguistiques et stylistiques des albums justifient pleinement le recours à ces textes littéraires en classe de langue à l'école primaire en France : « [En particulier,] l'exploitation didactique du texte littéraire en classe [de FLE] est justifiée par trois raisons : des raisons linguistiques, culturelles et d'épanouissement affectif. » (Galani, 2009, p. 264)

Avec l'approche actionnelle, il s'agit, en outre, de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages dans le cadre d'un projet concret qui va permettre « d'articuler les activités langagières tout en faisant sens pour l'apprenant » (Deyrich, 2011, p. 209) et de développer leur créativité.

Les activités de réécriture permettent aux élèves, tout en acquérant de nouveaux faits de langue, de comprendre et de reproduire les stratégies narratives et les qualités stylistiques de l'auteur et de poursuivre les jeux qu'il leur propose :

La lecture de documents authentiques permet d'appréhender la langue dans sa diversité mais aussi dans sa complexité. Même si les acquis linguistiques des élèves sont limités, la confrontation avec des écrits authentiques leur permettra de développer des stratégies de lecture et des capacités d'écriture. (Morel, 2012, p. 13)

Ces projets motivants et souvent ludiques donnent tout son sens à l'apprentissage de la langue en rendant les élèves actifs et créatifs, et leur permettent de découvrir des classiques de la littérature de jeunesse d'autres pays et de devenir des lecteurs curieux et avertis.

Bibliographie :**Littérature :**

- Browne, A. (1989). *Things I like*. Londres : Dragonfly Books.
- (1998). *Voices in the Park*. Londres : Picture Corgi Books. *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'école des loisirs (traduit de l'anglais par Elisabeth Duval).
- (2000). *My Dad*. Londres : Picture Corgi Books.
- (2005). *My Mum*. Londres : Picture Corgi Books.
- (2007). *My Brother*. Londres : Picture Corgi Books.
- Campbell, R. (1982). *Dear Zoo*. Londres : Puffin Books.
- Emberley, E. (1993). *Go Away Big Green Monster*. New York : Little, Brown & Company.
- Haughton, C. (2010). *Little Owl Lost*. Somerville, Mass. : Candlewick Press.
- (2014). *Shh! We have a Plan*. Londres : Walker Books.
- Hill, E. (1980). *Where's Spot?* Londres : Puffin Books.
- Klassen, J. (2011). *I Want My Hat Back*. Somerville, Mass. : Candlewick Press.
- Lester, A. (2004). *Are we there yet?* Sydney : Penguin Books Australia.
- Martin, Bill Jr et Carle, E. (1967). *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?* Londres : Puffin Books.
- Nicoll, H. et Pieńkowski, J. (1972). *Meg and Mog*. Londres : Puffin Books.
- Sutton, E. et Dodd, L. (1974). *My Cat Likes to Hide in Boxes*. Londres : Puffin Books.

Ouvrages et articles critiques :

- Belloque, P. , Choquet, C. et Thieffry, A. (2012). *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*. Lille : collection « Outils pour les cycles », SCÉRÉN-CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- Deyrich, M.-C. et Olive, S. (2009). Des passerelles entre les apprentissages langagiers et culturels à l'école : du français à l'anglais et réciproquement. *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 59-77). Paris : collection Espaces Discursifs, L'Harmattan.
- Deyrich, M.-C. (2011). L'œuvre littéraire pour articuler les apprentissages en L1 et L2 à l'école primaire. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité - Teaching Language and*

Marie-France Burgain

Culture in an Era of Complexity – Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance – Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World – (pp. 205-214). Bruxelles : collection GRAMM-R, Peter Lang.

Galani, M.-E. (2009). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. *Actes du colloque La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 261-271). Athènes: Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.

Hanot, S. (2017). *Enseigner l'anglais à partir d'albums*. Paris : collection « The Twinkle Collection », Retz.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : collection « Contours littéraires », Hachette.

Morel, A.-S. (2012). Littérature et FLE : états des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES*, (pp. 141-148). Montréal: Université de Montréal.

Saint-Gelais, R. (2011). Introduction à *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux* (pp. 7-17). Paris : collection « Poétique », Éditions du Seuil. Disponible en ligne à l'adresse : http://www.fabula.org/atelier.php?Fictions_transfuges.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Zarate, G. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne à l'adresse : http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf.