

Contribution des livres illustrés bilingues
au plurilinguisme et au pluriculturalisme
des lycéens malaisiens

Goujon Jonathan

松 山 大 学
言語文化研究 第35卷第1号 (抜刷)
2015年9月

Matsuyama University
Studies in Language and Literature
Vol. 35 No. 1 September 2015

Contribution des livres illustrés bilingues au plurilinguisme et au pluriculturalisme des lycéens malaisiens

Goujon Jonathan

1 Introduction

La Malaisie investit énormément dans l'éducation pour atteindre d'ici 2020 un niveau de développement égal aux nations les plus avancées. Ainsi, le pays lance régulièrement divers programmes d'études dans le but de former des citoyens qualifiés. Les langues étrangères font partie intégrante de cet effort national et, depuis les années 80, elles se sont vues intégrées non sans succès dans les curricula des écoles publiques pourvues d'un internat, les plus renommées du pays. De ce fait, le français est proposé dans la plupart de ces écoles, et de par le contexte multilingue de la Malaisie, les lycéens qui y étudient ont la possibilité d'apprendre cette langue au côté du malais, langue de scolarisation, et de l'anglais, langue seconde. Cette situation de l'enseignement du français se constate dans beaucoup de pays de l'Asie du Sud-Est (désormais ASE), dans un contexte similaire, au point que la 3^{ème} Conférence Internationale de Phuket en Thaïlande fut consacrée au français et à l'anglais face au plurilinguisme-pluriculturalisme de la région. En effet, différents enseignants-chercheurs se sont réunis à cette occasion pour définir l'état des lieux des langues dans la zone ASE et présenter des perspectives didactiques de l'anglais et du français en contexte plurilingue (Agence Universitaire de la Francophonie, 2014). Dans cet article, nous souhaitons proposer une

réflexion sur l'importance du livre illustré bilingue pour favoriser simultanément le renforcement de l'anglais, l'acquisition du français et la prise de conscience des lycéens malaisiens d'une culture commune aux pays de la région ASE. La pertinence de ce type de livre pour remplir en partie les objectifs fixés dans le curriculum de l'enseignement du français établi par le Ministère de l'Éducation malaisien est également démontrée. En dernier lieu, il sera fait une présentation d'activités périscolaires¹⁾ tirées de la perspective actionnelle à réaliser à partir de livres illustrés bilingues (désormais LIB), car celles-ci encourageront la planification d'un travail collectif conforme à la vie de groupe que mènent ces lycéens en internat.

2 Les livres illustrés bilingues français-anglais

2.1 Quelques définitions

2.1.1 Pourquoi parler de livre illustré et non de livre d'images ?

Il est assez fréquent d'employer les termes « images » ou « illustré » à part égale lorsqu'on mentionne les livres munis de dessins. Une distinction entre ces deux synonymes est pourtant souhaitable car ils ne font pas référence aux mêmes ouvrages. Les définitions des dictionnaires les plus courants sont assez explicites. Dans *Le Robert*, par exemple, l'illustration est l'action de mettre en relation deux éléments dont l'un est d'ordre sensitif, présenté comme une réalisation sous une autre forme. L'illustration est, surtout dans notre cas, l'action d'adjoindre une représentation graphique à de l'écrit, généralement un texte, ou de représenter quelque chose sous une forme graphique. Le dictionnaire prend l'exemple de l'« illustration d'un poème par des dessins ; illustration d'un livre ». L'illustration se

1) Il s'agit de temps aménagé pour l'accompagnement scolaire, les activités culturelles et sportives. Terme emprunté à l'Education nationale française : < <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/accompagnement/notions/temps-scolaire-periscolaire-et-extra-scolaire> .

veut donc une représentation graphique généralement exécutée pour être intercalée dans un texte imprimé afin de le rendre plus compréhensible, de compléter l'information qu'il apporte, de le rendre plus attrayant, qu'il s'agisse d'un dessin, d'une figure ou d'une photographie. Il faut donc la voir comme un support à la compréhension qui suit la progression du texte et tend à se confondre avec celui-ci. Le livre illustré fait ainsi référence à la complémentarité du texte et du dessin dans une progression, tandis que, selon Christian Hudelot (1997), un livre d'images comprend des textes accompagnés d'images sans réels liens logiques avec les textes qui précèdent ou suivent. Ces livres munis d'images correspondent aux abécédaires pour enfants ; ils répondent également sous le nom de livres « imagiers ».

2.1.2 Le bilinguisme dans les livres

La notion de bilinguisme, quant à elle, fait débat depuis toujours. Louise Dabène (1994) explique dans un premier temps ce qu'est un bilingue à partir de la définition de Bloomfield selon laquelle un bilingue possède une compétence égale à celle d'un locuteur natif dans deux systèmes linguistiques. Cette définition vise un idéal qui tend à faire penser que le bilinguisme absolu n'existe pas. Dabène (Ibid. : 83) tente alors de trouver un terme plus proche de ce qui pourrait déterminer un bilingue en prenant la définition de John MacNamara pour qui le bilingue possède dans une langue autre que sa langue maternelle, une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques. Il est vrai que dans ce cas, tous les apprenants d'une langue étrangère quel que soit le niveau d'apprentissage, pourraient être considérés comme bilingues. Dabène (ibid.) conclut alors qu'un bilingue a une maîtrise comparée du système des deux langues, qu'il met en relation les deux systèmes de langues et que ces systèmes s'influencent mutuellement. Ce point de vue sera appliqué aux livres illustrés disposant de textes dans deux langues distinctes et puisque les professionnels du livre les définissent ainsi, nous en ferons de même dans ce présent article.

2.2 Évolution du livre illustré monolingue et du livre illustré bilingue.

2.2.1 Histoire du livre illustré

Les livres agrémentés de dessins destinés aux enfants ont, d'après Annie Renonciat (2007), une histoire vieille de plus de trois siècles. Tout commence au XVII^e siècle avec le *portefeuille des enfants*, sorte de fascicule encyclopédique imagé qui aurait des visées didactiques. Apparaissent par la suite les livres illustrés lus exclusivement par une certaine classe sociale. Ils se propageront au fil des siècles parmi les classes moyennes pour se populariser au XX^e siècle. Durant l'entre-deux-guerres, Paul Faucher édite le *père Castor* et révolutionne le monde de la presse jeunesse. Dès le début des années 80, avec une liberté plus grande pour les auteurs et les illustrateurs, une littérature humoristique voit le jour avec notamment les jeux de mots de Pierre Elie Ferrier et sa série *le Prince de Motordu* ou son titre *Le Monstre Poilu*²⁾. Ces livres se dressent encore aujourd'hui sur les étagères des bibliothèques municipales françaises. Depuis quelques années, le nombre des auteurs de littérature de jeunesse s'est grandement accru, étoffant par conséquent les rayons des librairies de leurs ouvrages et offrant un choix et une créativité abondants. Une véritable culture du livre illustré s'est mise en place tant dans les foyers qu'à l'école, faisant du livre illustré l'un des premiers objets culturels que l'enfant manipule et possède dès son plus jeune âge.

2.2.2 Les événements dynamisant le marché du livre illustré

Beaucoup d'éditeurs tels que les éditions Rue de Monde, Nord Sud, Didier Jeunesse, Syros ou L'École des Loisirs proposent des albums esthétiques sur des thèmes variés pour toucher leur public. Afin de mieux exposer les créations au grand public, différents prix très convoités par les illustrateurs voient le jour. Le prix Baobab du meilleur livre illustré, les prix Tam-tams ou le prix de la presse des

2) Livre publié en 1982 dans la collection *Folio Benjamin* des éditions Gallimard.

jeunes sont les plus connus. Des concours internationaux d'illustration comme « Figures Futur », organisé tous les deux ans, ou « Les pépites du Salon »³⁾, créé en 2011, traduisent également la volonté d'une plus grande visibilité. Dans ce contexte de foisonnement du livre illustré, est apparu sur le marché français un courant de livres dits « bilingues » s'adressant aux petits lecteurs français désireux d'apprendre une langue étrangère. Très peu répandus, les éditeurs cités ci-dessus et interrogés au Salon du livre et de la presse jeunesse tenu à Montreuil avouaient en 2006 que ces LIB n'étaient pas particulièrement plébiscités par les lecteurs. Majoritairement réalisés en français et en anglais, ces livres bilingues peuvent néanmoins devenir un excellent outil d'apprentissage et un soutien langagier pour les apprenants étrangers évoluant dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

3 Le public concerné

3.1 Le Ministère de l'Éducation malaisien (MOE)

3.1.1 Politique éducative

La Malaisie, État fédéral d'ASE, aspire officiellement à un niveau de développement égal à celui des pays les plus industrialisés depuis l'annonce en 1991 du Premier Ministre de l'époque Mahathir Bin Mohamad. Elle se donne la fin de cette décennie comme date butoir pour y parvenir avec comme leitmotiv « Vision 2020 » (*Wawasan 2020*). Cette vision ne se limite pas seulement au domaine économique, mais embrasse également l'idée d'un développement accompli sur les plans politique, psychologique, social, spirituel et culturel. La Malaisie doit pouvoir y parvenir tout en gardant son identité, « sortir de son propre moule »⁴⁾.

3) Prix décerné au Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis.

4) Ces déclarations sont consultables sur le site Internet officiel du Bureau du Premier Ministre malaisien. Office of the Prime Minister, Putrajaya, Malaysia (2010) : < <https://www.pmo.gov.my/home.php?menu=page&page=1904> >

Forte d'une population jeune, plus de la moitié de ses citoyens a moins de 24 ans en 2003 dont 8 millions de moins de 14 ans, la Malaisie s'est lancé un réel défi (MOE, 2004 : 29). Pour le réaliser, les autorités malaisiennes se sont concentrées sur l'éducation, donnant la priorité à l'avancée scientifique et technologique du pays notamment par la création de nombreux programmes d'études à l'étranger. L'apprentissage des langues étrangères est ainsi devenu l'une des conditions d'accès au savoir et s'est imposé progressivement dans les curricula des établissements d'enseignement secondaire avec internat établis par le MOE. La France est aussi concernée par les visées éducatives malaisiennes puisqu'elle accueille chaque année des étudiants malaisiens en ingénierie et en sciences humaines, poussant ainsi le MOE à offrir aux lycéens malaisiens des cours de français dispensés dans la plupart des établissements d'enseignement secondaire dits établissements d'élite en internat.

3.1.2 Curricula

Afin de concevoir, d'organiser et de programmer les activités d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères selon un parcours éducatif bien défini, des curricula portant sur les connaissances à acquérir, les compétences à posséder, les valeurs morales à intégrer et la créativité à promouvoir, ont été rédigés. Le service ministériel préposé à la conception des curricula estime que les connaissances doivent être générales et couvrir de nombreux domaines aussi bien scientifiques, géographiques que sociologiques pour favoriser l'apprentissage de la langue choisie (CDC, IPBA, 2006). Les compétences langagières sont essentiellement mentionnées, néanmoins une attention particulière est portée aux compétences transversales, comme l'informatique, qui aident à l'appropriation de la langue étrangère. Les valeurs morales à développer sont d'ordre universel comme la gentillesse, l'amabilité et le respect d'autrui. Elles sont également composées de termes plus objectivement évaluables comme l'autonomie, la coopération, les capacités physiques et intellectuelles et l'esprit de cohabitation sociale. La création

et l'innovation sont encouragées pour faire naître des idées à appliquer dans différentes situations et inciter la réalisation de nouveaux projets. Des activités périscolaires, dites « co-curricular » sont aussi au programme. Ainsi, au travers d'activités sportives ou culturelles, le lycéen consacre 1 à 3 heures de son temps par semaine à accroître ses « aptitudes sociales » telles que la tolérance, la camaraderie ou encore la faculté à former et diriger une équipe (ibid.).

En outre, des stratégies sont à mettre en œuvre pour un apprentissage efficace. Les apprenants sont conviés à établir des points communs entre la langue cible, en l'occurrence le français, et celles qu'ils maîtrisent. Par ailleurs, il leur est demandé une critique des normes culturelles associées à la langue cible pour l'acquérir plus rapidement.

Ainsi, l'enseignant initie le lycéen à la centration sur lui-même, à la collaboration avec un groupe, à l'apprentissage par la découverte, à l'apprentissage autodirigé, à la mémorisation, mais aussi à la technique d'imitation et de reproduction en prenant exemple sur quelqu'un. Tout cela mène à former une jeune génération fiable, respectable et autonome.

3.2 Les lycéens

3.2.1 Profils linguistiques

Selon les chiffres relevés par Sep Neo Lim et Régis Machart (2013 : 52), l'enseignement du français est dispensé à 8400 apprenants dans 56 écoles publiques en 2013. Ces établissements publics sont principalement des écoles avec internat éparpillées sur tout le territoire malaisien. Une politique de discrimination positive menée depuis l'année 1970 pousse ces établissements à accueillir en grande majorité des Bumiputras, autochtones majoritairement malais et musulmans, afin de réduire les inégalités entre eux et les différents groupes ethniques (Ibid. : 57). Cependant il est tout-à-fait possible d'y rencontrer des élèves parlant des langues originaires

d'Inde comme le tamoul, de Chine telles que le cantonais, le hokkien ou le hakka et bien sûr des langues usitées par les groupes ethniques de la partie orientale de la Malaisie comme le bahasa kadazan, le bahasa iban ou le bahasa bidayu. Venant de tout un pays multiculturel et multilingue, les lycéens ont un bagage linguistique riche et varié, faisant d'eux de jeunes gens bien souvent plurilingues. Toutefois, leur exposition aux langues ne se limite pas au cadre familial, social ou ethnique. Le malais, langue nationale et officielle, est langue de scolarisation, quand l'anglais, langue seconde, est enseigné dès le primaire (Ibid. : 52). Le mandarin et l'arabe occupent une place à part dans l'éducation nationale (Choi, 2004). L'allemand, le français et le japonais avec leur statut de langues étrangères dites internationales viennent nourrir un peu plus le bagage linguistique de ces lycéens.

3.2.2 Étude du français

Étonnamment, le français est la langue européenne la plus apprise dans les écoles publiques à raison de deux heures divisées en trois séances par semaine. Auparavant étudiée pendant quatre ans, elle l'est aujourd'hui jusqu'à la cinquième année, soit la quasi-totalité de la scolarité secondaire. Seule la dernière année est laissée libre de tout apprentissage d'une langue étrangère pour permettre aux lycéens, alors âgés de 17 ans, de préparer leur certificat général malaisien (SPM : Sijil Pelajaran Malaysia), sanctionnant les études secondaires à la manière d'un baccalauréat (Lim & Machart, op. cit : 56). Le français ne reçoit, à cet égard, aucun traitement de faveur dans le système éducatif bien qu'il soit la seule langue européenne à être une épreuve optionnelle de ce certificat national. De ce fait, un lycéen désireux de passer l'épreuve de français du SPM risque de se sentir livré à lui-même et désemparé pour la réviser, d'autant plus qu'il sera probablement préoccupé par les matières obligatoires à étudier et auxquelles il attachera sans aucun doute plus d'importance au regard de coefficients plus conséquents. Il est donc concevable que l'épreuve de français du SPM ne rencontre pas un franc succès.

Cette coupure de l'enseignement/apprentissage est sans doute l'une des raisons pour laquelle il est difficile de trouver un programme universitaire adapté à ceux qui auraient déjà étudié le français dans le secondaire (Riget & Lim, 2003 : 205). Néanmoins, les lycéens ont toujours la possibilité d'obtenir une certification de la langue française durant leurs études. Depuis 2001, le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Malaisie organise avec le consentement du MOE une session de passation de DELF scolaire chaque mois de septembre pour permettre aux élèves du secondaire d'obtenir généralement le DELF A1 à la fin de la troisième année et le DELF A2 à la fin de la quatrième année⁵⁾. Selon Pauline Vey, Attachée de coopération pour le français à l'Ambassade de France en Malaisie, environ 2000 candidats sont attendus pour la session de septembre 2015⁶⁾. Il est à espérer que ce nombre d'inscrits assez révélateur de l'enthousiasme envers la langue française permettra de créer des liens pédagogiques plus solides entre les établissements du secondaire et du supérieur, car le français est aussi une langue apprise à l'université comme voie d'accès aux sciences et aux techniques (Zubairi & Sarudin, 2009 : 83). C'est durant cette période très délicate pour le lycéen attaché à ses études de français que le LIB peut s'avérer être d'une réelle utilité pour combler ce vide pédagogique et réduire l'impact dû à la rupture de l'apprentissage du français.

5) Le calendrier des sessions est consultable sur le site Internet de l'Ambassade de France en Malaisie. < <http://www.ambafrance-my.org/DELF-DALF> >

6) Cette information est donnée sur le compte « Professeurs de français en Malaisie » de la plateforme facebook.com

4 Les activités périscolaires

4.1 Apports de la lecture des livres illustrés bilingues

Il est important que les LIB utilisés comportent une variété de jeu graphique comme la grosseur des lettres, le noir accusé pour manifester de l'intensité, des lettres plus fines ou tremblées pour montrer au lecteur qu'un texte est aussi vivant et parlant qu'une illustration. Ces procédés graphiques regroupés sous le nom de « lettrage » (Martin, 1982) aident à la « vi-lisibilité » (Louvel, 2005). Pour qu'un apprenant veuille lire un texte, il faut que celui-ci soit présentable. Un autre point à aborder est celui du détail. Si l'image est trop détaillée, l'œil ne pourra que difficilement apprécier toutes les informations qu'elle révèle. Franck Smith (1980 : 49) affirme que « paradoxalement, plus l'environnement visuel contient d'informations moins nous voyons, peut-être parce que le système visuel est facilement surchargé ». Il en va de même pour le texte, si celui-ci est trop chargé en information et le récit trop complexe, le lycéen devra mettre plus de temps à capter les informations principales et comme pour l'image, il est probable que celui-ci se lasse du livre. Au contraire, si l'image est dépourvue de détails pouvant éveiller la curiosité ou l'envie et qu'un texte minimaliste laisse apparaître un récit peu travaillé, le lecteur délaissera également ce livre. Ces critères sont donc à prendre en considération dans le choix des ouvrages.

4.1.1 Épanouissement par la lecture

Le livre traité au premier semestre porte sur une histoire très largement répandue dans l'ASE comme peut l'être *Râmâyana*. Cette histoire hindoue mettant en scène l'intervention du mythique singe blanc Hanuman est relatée aussi bien dans la danse Kecak en Indonésie que dans la danse Khon en Thaïlande ou le spectacle de marionnettes malaisien Wayang kulit. Il est également possible de traiter un sujet d'actualité comme l'extinction des éléphants en évoquant l'histoire d'un éléphanteau

qui retrouve sa mère après quelques péripéties à la manière de Plume l'ourson blanc arraché à la banquise⁷⁾. La préservation des éléphants est un sujet d'inquiétude au Myanmar, au Cambodge, en Thaïlande et en Malaisie. Les apprenants sont réceptifs aux textes qui touchent à leur environnement et plus généralement à leur culture (Bensalah & Guerid, 2011). De plus, un livre sur de tels sujets invite les lycéens à mieux apprécier une culture partagée avec les pays de la zone ASE conformément aux vœux exprimés lors de la 3^{ème} Conférence Internationale tenue à Phuket, et par conséquent à mieux définir leur identité malaisienne comme l'ambitionne le MOE. Le livre lu et exploité au deuxième semestre est celui d'une histoire se déroulant à Paris où les protagonistes interagissent avec les habitants, comme dans *Rita et Machin à Paris*⁸⁾, si sa version bilingue existait, parce qu'il est difficile d'apprendre la langue sans la culture et qu'il est nécessaire d'offrir des éléments de comparaison pour comprendre la culture cible d'une part et mieux appréhender la sienne d'autre part.

« Il s'agit donc de passer d'un enseignement culturel à un enseignement interculturel grâce auquel les apprenants vont devenir conscients de leur propre culture en relation avec la culture cible » (Riget & Sévery, 2013 : 105).

Les activités périscolaires attribuées aux lycéens pour leur donner les clés d'une sociabilité réussie peuvent aussi servir, via la lecture de LIB, à l'apprentissage du français et au renforcement des connaissances de l'anglais, car la lecture est primordiale à l'acquisition du savoir, à l'appropriation des outils d'expression et de communication. En reprenant la notion de Daniel Coste de « lecteur achevé », Bensalah et Guerid (op. cit.) évoquent la lecture comme un moyen d'atteindre des

7) De Beer H. (1999). *Le voyage de Plume*, Paris : édition Nord Sud.

8) Arrou-Vignod J. P. & Tallec O. (2009). *Rita et Machin à Paris*, Paris : Gallimard Jeunesse.

objectifs généraux facilement transposables à ceux de socialisation et de développement intellectuel fixés dans le curriculum du MOE à savoir : « lire pour satisfaire un besoin, un désir, pour s'informer, progresser et s'adapter, enfin pour agir et réagir » (ibid. : 174). Pour ce faire, l'enseignant chargé de cette activité de lecture peut fournir des livres aux lycéens ou les conseiller afin que ceux-ci profitent au mieux de ce temps passé en internat. Le but étant de les habituer à lire des textes de qualité et d'éviter le risque signalé par Bensalah et Guerid d'une lecture passe-temps « où la pensée s'absorbera sans être vraiment employée » (Ibid. : 175) et qui « ne vise aucun travail, aucune information, aucun enrichissement personnel » (Ibid. : 176). Cette activité permet également d'accroître l'autonomie du lycéen car la lecture rend capable d'apprendre par soi-même, méthodologie essentielle au niveau universitaire.

4.1.2 Recognition de fondements logiques communs

Le lycéen malaisien bien souvent plurilingue sait intuitivement de par son vécu et de par son apprentissage implicite que les langues renvoient à la matérialisation de la construction du sens. Ce dernier s'exprime pour transmettre un contenu qui ne diffère en rien selon la langue employée (Dalgalian, 2000 : 148). Il connaît inconsciemment l'existence d'une structure profonde faisant référence aux interprétations du langage, aux réflexions et aux cheminements intellectuels produits pour retranscrire et saisir verbalement ou à l'écrit la langue, ce qui correspond à une structure de surface. Les textes français associés à ceux en anglais du LIB donnent ainsi l'occasion à l'apprenant de prendre conscience de ce point commun essentiel à toutes les langues pour permettre leur concrétisation. Comme le rappelle Gilbert Dalgalian (Ibid.), l'apprenant comprend alors que seule la forme diffère au dépend du fond qui lui reste le même, et que quelle que soit l'histoire à raconter, il doit avoir recours à une structure de surface. Ainsi, il pourra objectiver ces deux structures de surface. Cette objectivation induira par conséquent leur analyse et

l'apprentissage de ces deux modèles de description (celui du français en tant que langue internationale et celui de l'anglais en tant que langue seconde) s'en trouvera grandement facilité.

4.1.3 Désaccoutumance à l'alternance codique

De plus, les lycéens malaisiens, au plurilinguisme pas toujours bien démarqué, ont fréquemment recours à l'alternance codique⁹⁾. Bien que tout le monde soit en définitive concerné¹⁰⁾, le fait de vivre dans un pays multiethnique et d'adopter au quotidien cette stratégie de communication peut poser des difficultés aux Malaisiens quand ils sont amenés à interagir avec des francophones.

Comme l'indique Azzedine Malek (2009 : 51) :

« [...] l'alternance codique ne représente pas un gage pour assurer une conversation satisfaisante. Il se trouve que le bilingue doit "connaître le contexte de référence" ainsi que le comportement de son interlocuteur. Si ces conditions ne sont pas réunies, la conversation en *code-switching* peut occasionner une déficience communicationnelle ».

Grâce à ses deux textes français et anglais dissociés, le LIB suggère aux lecteurs l'idée de deux langues bien distinctes l'une de l'autre, chacune riche de ses propres particularités sémantiques et syntaxiques malgré les similitudes. Le lecteur malaisien constate alors que prélever un mot d'une des deux langues et l'insérer dans l'autre ne permet pas systématiquement de contourner les difficultés et qu'au contraire, ce procédé dresse malheureusement des obstacles à la compréhension.

9) Tiré de l'anglais « code-switching ». Terme sociolinguistique utilisé notamment par Henri Boyer (2001) pour définir une stratégie d'expression qui consiste à intervertir dans une conversation, un mot non connu ou non accessible dans l'immédiat par son homologue en L2.

10) Nilep C. (2006 : 5) Toute personne est tentée d'utiliser l'alternance codique pour compenser les lacunes survenant au moment de l'expression en langue étrangère.

4.1.4 Compréhension guidée par l'illustration

La langue possède la propriété de double signifiante, celle sémiotique, de reconnaissance des signes et celle sémantique, de compréhension d'un discours ; elle devient l'interprétant universel de tous les systèmes sémiotiques, quel que soit leur mode concret d'articulation (Benveniste, 1974). L'image est elle aussi concernée par cette double signifiante ; elle est universelle à tous les lecteurs, et en accord avec le texte et le sens du récit, une fois devenue illustration, elle se présente comme aide à la compréhension de l'histoire du livre bilingue, d'une part parce qu'elle aiguille le lecteur vers une proposition du sens chère à Ludwig Wittgenstein (1958), et d'autre part parce qu'elle permet de vérifier cette proposition, de la confirmer ou de la rectifier. Les illustrations sont au même titre que les langues des outils de communication. Excepté le fait qu'elles forment une structure de surface perceptible par n'importe quel œil et deviennent ainsi plus accessibles que les textes. Dans un premier temps, l'œil perçoit l'image dans sa globalité avant de se focaliser sur des détails tandis qu'il parcourt le texte de manière linéaire. Le travail de l'œil sur l'image est donc essentiel.

4.2 Apports des activités connexes à la lecture.

Le LIB se doit d'être pour les lycéens réticents à l'abandon des études de la langue française en dernière année une chance de rester en contact avec celle-ci et une source de motivation pour passer l'épreuve de français du SPM. Les activités soumises autour du LIB sont simples et ont pour but de faciliter sa lecture. Il est proposé aux apprenants de constituer une fiche de lecture collective en lien au LIB, sous forme d'un petit dossier à présenter à la fin du semestre. Afin de réaliser cette tâche, les apprenants doivent s'organiser, travailler ensemble et négocier le contenu de leurs productions. Un étayage de pairs s'opère, conduisant les lycéens à échanger pour s'entraider. Ils mettent en pratique ce qu'ils ont pu intérioriser et le

partagent explicitement. Dans son fonctionnement, cet étayage présente des aspects cognitifs, sociaux et affectifs. Toutes les stratégies discursives y sont présentes, les lecteurs se racontent l’histoire, la commentent, argumentent et expliquent leurs idées, décrivent une image, une action. L’étayage est donc « compris comme la trace du travail de coélaboration d’une formulation [...] langagière produite au profit de l’un des (inter) locuteurs au bénéfice de l’interaction en cours » (Hudelot, op. cit. : 128). Sociaux, car bien que l’apprenant exprime ses pensées, ses réflexions sont amenées également par la conversation qu’il soutient avec l’autre. La présence de l’un existe dans le discours de l’autre. Ces discours sont eux-mêmes inscrits socialement. Affectifs, car les lycéens vivent ensemble en internat où des affinités se créent. Grâce à cette activité, ils se côtoient différemment, apprennent à se connaître autrement. Les apprenants partagent un instant de complicité car ils vivent et découvrent l’histoire en même temps. Ils sont affectivement liés par ces livres.

Afin de s’assurer du bon déroulement de cette activité liée au LIB, l’enseignant en définit le cadre. Il aménage cette activité périscolaire sur 21 séances d’une heure par semaine, temps d’exposés et d’évaluations compris pour correspondre au calendrier scolaire, l’insérer au curriculum et faciliter la conception du syllabus¹¹⁾.

4.2.1 Conceptualisation précise des étapes du récit

Le découpage de l’histoire est l’une des activités proposées pour constituer le dossier. Après avoir parcouru le livre, les apprenants scindent l’histoire en trois parties à l’aide des images. Ainsi ils en dégagent une situation initiale, des péripéties puis une situation finale qu’ils essaieront ensuite de confirmer grâce au texte anglais puis français. Un récit nécessite obligatoirement une situation initiale, une situation finale et un ou plusieurs temps de transformation (permettant le

11) En malais, *Rancangan Pengajaran dan Pembelajaran Semester Kurikulum*.

passage de l'une à l'autre) pour pouvoir être considéré comme tel. Sans ces transformations, il n'y aurait pas d'évènements et il ne s'agirait plus alors de récits mais de simples descriptions. Bien comprendre la logique du récit est indispensable aux lycéens car ils seront amenés à rédiger des récits, raconter des évènements lors des passations du DELF B1 ou B2, et tout au long de leurs études.

4.2.2 Acquisition du vocabulaire et activation de la mémoire par le texte

L'apprenant lecteur a besoin des redondances syntaxiques et sémantiques pour réduire l'incertitude des mots (Smith, op. cit.) et pour apprendre l'individu doit être confronté à « 80% de connu pour 20% d'inconnu, sinon l'apprenant est privé des repères qui lui permettent une acquisition » (Lentin, 1999 : 67). Une partie du dossier est ainsi consacrée au vocabulaire. Les mots connus sont inscrits dans une colonne faisant face à celle des mots inconnus. Par ce moyen, le lecteur a un accès direct au vocabulaire lui permettant sa mémorisation. Daniel Gaonac'h et Pascale Larigauderie (2000 : 65, 137) montrent que le vocabulaire se retient et s'inscrit dans la mémoire à long terme si celui-ci est lié aux caractères sémantiques qui le composent. Lire un nouveau mot inscrit sa phonétique dans une mémoire à court terme, puis en disparaît s'il est détaché pendant un certain laps de temps de son sens. Ce sens est fourni simultanément par le texte, le récit et l'image. Pour retenir un mot, l'apprenant doit associer la prononciation de celui-ci à son sens ou le rattacher à un groupe sémantique. Tout le travail de mémorisation se fait au niveau de la structure profonde car les significations et les liens logiques se retiennent contrairement aux simples mots isolés. Ainsi une feuille du dossier est réservée à l'inscription des mots anglais et français avec leurs correspondants malais. Une description du contexte en malais à partir duquel le mot s'en extrait est ajoutée à ces petites traductions. Cette partie rend plus aisé le fonctionnement de la mémoire à long terme dans les deux langues en évitant de fournir des listes de mots décousues et difficiles à retenir (Gaonac'h, 86 : 204).

4.2.3 Développement d'une approche interculturelle par l'illustration

Un temps est accordé à de courtes descriptions des personnages principaux en anglais et en français. Cela encourage l'observation des illustrations. Puis il est demandé de dessiner ces mêmes personnages en les imaginant français ou anglais. Ces dessins forment le point de départ d'une démarche plus réflexive et constituent l'origine d'une approche interculturelle. Les apprenants cherchent à percevoir l'expression culturelle française ou anglaise au travers des hommes, des mœurs, des comportements pour ensuite développer des modes d'appropriation permettant une meilleure compréhension, une meilleure lecture des cultures. En effet, « l'approche de l'image n'est pas seulement ludique, elle est pleinement formatrice, elle développe l'intelligence, l'esprit de curiosité, la joie de la recherche active, une certaine façon d'agir » (Martin, op. cit. : 208).

Plus tard, les apprenants sont incités à partager leurs impressions sur les dessins. Dire quels dessins ou quelles scènes ils affectionnent ou déprécient renforce l'étayage et améliore le sens critique.

4.2.4 Élargissement des représentations du monde

Une fois les avis donnés sur les images, viennent dans une séance suivante ceux sur l'histoire. Les apprenants précisent quels personnages ils ont aimés, quels passages les ont touchés et donnent une appréciation générale de l'histoire. À partir de ce travail effectué, ils présentent les points dissemblables à l'histoire malaisienne, les éléments étrangers au contexte malaisien. Les images, au sens large, présentent les perceptions et représentations des auteurs. Le langage parle du général et de l'universel, tandis que l'image et le texte montrent le particulier et l'unique. Toute image est un véritable monde visuel découpé dans le monde. Les livres illustrés et notamment les LIB contenant ces images exposent aux lecteurs le monde de l'auteur où est construite une pluralité de sens. Cet exercice entraîne une démarche comparative invitant les jeunes lecteurs à relativiser les fondements de leurs identités

culturelles, tout en leur permettant d'acquérir la distanciation nécessaire à une autoréflexion pour les amener à la construction d'un sentiment identitaire.

Les dernières séances sont réservées à la création d'une histoire courte illustrée bilingue que les lycéens présenteront à leur professeur de français à la fin du semestre. Danielle Boyzon-Fradet et Jean-Louis Chiss (1997 : 183) le rappellent : « les cultures sont véhiculées par les représentations individuelles » ; par conséquent, tout comme l'auteur du livre, les lycéens baignent dans une culture et une histoire qui, inconsciemment, influent sur ce qui s'avère être leur forme de relation au monde. Les lycéens se dotent de nouvelles représentations après la lecture des LIB car les traces de l'Autre se retrouvent dans leur construction du « moi ». Comme « les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde » (Wittgenstein, op. cit. : 31) et comme connaître le langage de l'Autre signifie automatiquement élargir ses frontières, le texte et l'image jouent le rôle d'une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels. Ainsi demander aux lycéens de créer leurs propres LIB français-anglais selon un thème décidé, c'est les inciter à concrétiser leurs représentations, à matérialiser leur savoir ; mais c'est avant tout leur offrir la chance de se décentrer de leurs références, de se sensibiliser à la diversité des systèmes langagiers et des cultures, pour pouvoir s'expliquer leurs situations plurilingues et pluriculturelles tout en extériorisant de nouvelles idées.

5 Conclusion

Le LIB se révèle être un bon outil d'apprentissage du français mais aussi de l'anglais, tout en mettant en lumière les liens culturels existant entre la Malaisie et ses pays limitrophes. Lire ce type de livres est l'occasion pour les lycéens malaisiens scolarisés dans les écoles avec internat de s'imprégner de la manière de narrer un récit en français et en anglais en vue de pouvoir raconter à leur tour leurs

histoires et les événements passés autour d'eux dans ces deux langues. Cette compétence narrative est vitale pour la suite de leurs études et leur sera nécessaire lors de l'exercice du résumé ou de la présentation. S'ils s'expriment avec aisance, ils se sentiront en confiance pour évoluer dans n'importe quel contexte. Par ailleurs, il est probable que certains d'entre eux deviendront de futurs boursiers amenés à étudier en France. L'écrit étant synonyme d'accès à la culture savante (Dalgalian, op. cit.), il est important qu'ils consolident ces compétences. De plus, le livre propose différents indices de lecture qui renforceront assurément leurs compréhensions. Ainsi, l'objectif fixé dans le curriculum du MOE de comprendre le contenu des documents écrits et d'utiliser les langues étrangères pour acquérir une meilleure connaissance du monde sera atteint. Bien que ludiques par la mise en scène des personnages du livre, les activités proposées sensibilisent au travail soigné et développent les stratégies d'apprentissage. « Dans le domaine moral comme dans le domaine intellectuel, on ne possède réellement que ce qu'on a conquis par soi-même » (Piaget, 1973 : 295), et c'est pour ces raisons, qu'il est précieux de rendre l'apprenant autonome tout en le poussant à rechercher, auprès de ses pairs et du LIB, des indices majeurs à l'exécution des activités proposées. Effectuées en groupe et dans un temps donné, ces activités ont pour but de susciter l'effort, la concentration et la négociation. Tirées de la perspective actionnelle, elles respectent aussi la volonté émise dans le curriculum d'un apprentissage mené en collaboration avec le reste d'un groupe. Le LIB se veut donc être un matériel pédagogique et d'acquisition remarquable. Il offre au lycéen « un environnement linguistique mettant à profit les processus naturels d'acquisition linguistique » (Gaonac'h, op. cit. : 189) et le plonge dans le monde de l'écrit. Ce monde ne peut lui être que profitable pour son apprentissage des langues étrangères, sa culture générale et son épanouissement, faisant de lui un citoyen éclairé à l'esprit ouvert conformément aux ambitions affichées par le MOE.

Cet article a été rédigé grâce au fonds d'étude particulier de l'Université de Matsuyama attribué pour l'année académique 2014.

Références

- Agence Universitaire de la Francophonie (2014). *FRAMONDE, lettre électronique des départements de français dans le monde, Programme Langue française, diversité culturelle et linguistique* : 12-14.
- Ambassade de France en Malaisie : < <http://www.ambafrance-my.org> >, le 20 mai 2015.
- Bensalah B. & Guerid K. (2011). *L'impact du milieu extra scolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire*, Synergies Algérie n° 12 : 173-180.
- Benveniste E. (1974). « Séméiologie de la langue » in *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris : Gallimard.
- Boyer H. (2001). « Le français des jeunes » in *Langage et société* 95, Paris : Seuil.
- Boyzon-Fradet D. & Chiss J.L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris : Nathan.
- Choi K. Y. (2004). « L'enseignement du français dans un pays plurilingue : le cas du français en Malaisie » in *Bulletin de l'Association Malaisienne des Professeurs de Français*, no. 17.
- Curriculum Development Division (CDC). (2006). *Teaching Syllabus for French for Secondary Schools*. Ministry of Education, Malaysia, Kuala Lumpur.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- Dalgalian G. (2000). *Enfances plurilingues*, Paris : L'Harmattan.
- Éducation nationale française : < <http://eduscol.education.fr> >, le 18 mai 2015.
- Gaonac'h D. (1986). *Psychologie cognitive et éducation : implications dans l'enseignement des langues étrangères*, Dijon : Université de Poitiers.
- Gaonac'h D. & Larigauderie P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif, la mémoire travail*, Paris : Armand Colin.
- Hudelot C. (1997). « Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image » in *Le Langage à l'école maternelle*, Paris : Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP).
- Institut Perguruan Bahasa-Bahasa Antarabangsa (IPBA). (2006). Curriculum and French Syllabus (French Version) Foundation Program, trad. fr. IPBA. Kuala Lumpur : IPBA.
- Lentin L. (1999). *Apprendre à penser parler lire écrire*, Paris : ESF éditeur.
- Lim S. N. & Machart R. (2013). *L'expansion du français en contexte multilingue 'saturé' : Le cas de la Malaisie*, Synergies Chili n° 9 : 51-61.

- Louvel L. (2005). *Texte/Image : Nouveaux problèmes*, Colloque de Cerisy, Rennes : PUR.
- Malek A. (2009). *Eléments d'approche sociolinguistique des déclencheurs de l'alternance codique chez les étudiants de l'Université de Mostaganem*, Synergie Algérie n° 4 : 47-56.
- Martin M. (1982). *Sémiologie de l'image et pédagogie*, Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation malaisien (MOE). (2004). *The development of Education, National report of Malaysia*, Kuala Lumpur.
- Nilep C. (2006). « Code Switching » in *Sociocultural Linguistics*, Colorado Research in Linguistics, Vol. 19. Boulder : University of Colorado : 1-22.
- Office of the Prime Minister, Putrajaya, Malaysia : < <https://www.pmo.gov.my> >, le 27 avril 2014.
- Piaget J. (1973). *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Renonciat A. (2007). « Du Portefeuille des enfants aux albums du Père Castor : formes et fonctions pédagogiques de l'image dans l'édition française pour la jeunesse » in *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*, Colloque du CEEI, INHA Paris.
- Rey A. (1998). *Dictionnaire de la langue française Le Robert*, Paris.
- Riget P. N. & Lim S. N. (2003). « L'enseignement du français en Malaisie : mise en place de licence de français et perspectives dans deux universités malaisiennes » in *Formation et autoformation des enseignants de français*, Séminaire régional de recherche-action Cantho : 199-207.
- Riget P. N. & Sévery J. (2013). *Enseignement du culturel dans les écoles en Malaisie : que nous disent les discours des enseignants malaisiens de FLE ?*, Synergie Chine n° 8 : 103-114.
- Smith F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire : ce que nous révèle la psycholinguistique*, Paris : Retz.
- Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis : < <http://www.salon-livre-presse-jeunesse.net> >, le 6 Juin 2015.
- Wittgenstein L. traduit par Anscombe G. E. M. (1958). *Philosophical Investigations*, Oxford : Blackwell.
- Zubairi A. M. & Sarudin I. H. (2009). *Motivation To Learn A Foreign Language In Malaysia*, GEMA Online Journal of Language Studies, Volume 9(2) : 73-87.