Recherches en langue française
Vol. 7, N° 13, Printemps-Été 2026
www.rlf.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/rlf.2026.91707.1241

ATU PRESS

Recherche originale
Reçu : 19.02.2026 Approuvé : 19.03.2026

L'album de jeunesse comme dispositif narratif et visuel pour l'apprentissage précoce du FLE en contexte iranien

Mehrnaz GASHMARDI — Département de français, WTB, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

Mehdi HEYDARI* — Département de français, Branche Centrale de Téhéran, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

Résumé

Cette recherche explore l'impact de l'utilisation d'albums de jeunesse authentiques sur l'acquisition du français langue étrangère (FLE) auprès de jeunes apprenants iraniens âgés de 5 à 7 ans à Téhéran. Elle s'intéresse à la manière dont la narration, à la fois textuelle et visuelle, peut favoriser l'appropriation linguistique à un stade précoce de l'apprentissage. L'étude, menée sur une période de cinq semaines dans un institut de langues privé, a impliqué dix séances de 45 minutes structurées autour de trois albums francophones : La Chenille qui fait des trous (Carle, 2016), Petit Bleu et Petit Jaune (Lionni, 2020) et Non, non et non ! (d'Allancé, 2001). Le dispositif méthodologique a combiné plusieurs outils : un journal de bord réflexif, des enregistrements audios des séances, l'analyse des productions plastiques des enfants ainsi que des tests lexicaux informels administrés en fin de parcours. Les résultats obtenus mettent en évidence le rôle central de l'image comme médiateur cognitif, permettant aux enfants de construire le sens du récit bien

* Auteur correspondant : meh.heidari@iauctb.ac.ir
Comment citer : Gashmardi, M., Heydari, M. (2026). L'album de jeunesse comme dispositif narratif et visuel pour l'apprentissage précoce du FLE en contexte iranien, *Recherches en langue française*, 7(13), 165-200. DOI: 10.22054/rlf.2026.91707.1241.

avant de maîtriser les structures linguistiques correspondantes. Par ailleurs, l'engagement affectif suscité par les personnages et les situations narratives s'est révélé être un levier puissant pour l'expression émotionnelle en langue cible et pour une participation orale active et spontanée. L'étude confirme que l'album, en tant qu'objet sémiotique complexe, constitue un support didactique pertinent pour un enseignement précoce du FLE en Iran, à condition qu'il soit accompagné d'une médiation enseignante adaptée et d'activités créatives favorisant la réutilisation lexicale en contexte.

Mots clés : Album de jeunesse, FLE, apprentissage précoce, narration visuelle, engagement affectif.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, l'enseignement des langues étrangères a connu une profonde mutation. Si l'anglais occupe une place dominante comme langue de communication internationale, le français conserve, en Iran, un statut particulier de langue de culture, de diplomatie et d'accès à certains espaces universitaires et scientifiques. Dans ce contexte, on observe un intérêt croissant pour un apprentissage plus précoce du français, non seulement à l'université, mais aussi dans des structures privées qui accueillent désormais des enfants dès l'âge de cinq ans. Cependant, cette extension de l'enseignement du FLE à un public très jeune se fait souvent sans cadre didactique réellement adapté, ni réflexion approfondie sur la nature des supports à privilégier pour répondre aux besoins cognitifs, affectifs et socio-culturels des enfants iraniens de 5 à 7 ans. Ce constat soulève un problème central : comment concevoir un enseignement du FLE pour les très jeunes apprenants iraniens qui soit à la fois linguistiquement

efficace et adapté à leur développement cognitif et affectif, alors que les supports et les pratiques actuelles semblent inadaptés ?

En parallèle, la littérature de jeunesse, et en particulier l'album illustré, a pris une place centrale dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, tant pour le développement de la littératie en langue maternelle que pour l'apprentissage de langues étrangères. Les travaux de didacticiens et de chercheurs en littérature de jeunesse ont montré que l'album constitue un objet sémiotique complexe, associant texte et image dans une relation d'interdépendance, et offrant un potentiel considérable pour l'entrée dans l'écrit, la construction du sens et l'émergence d'une posture de lecteur chez le jeune enfant.

Pourtant, en Iran, l'usage des textes littéraires en général – et des albums de jeunesse francophones en particulier – demeure marginal dans les classes de FLE destinées aux enfants, où dominent encore des approches centrées sur le lexique isolé, les chansons et les jeux, ou à l'inverse sur des exercices de type scolaire, inspirés des pratiques de l'enseignement secondaire. Cette situation révèle une tension entre, d'un côté, le désir d'offrir aux enfants iraniens une exposition précoce à une langue étrangère prestigieuse comme le français, et de l'autre, la difficulté à concevoir des pratiques pédagogiques véritablement respectueuses de leur développement cognitif et affectif. Les enseignants, souvent formés pour travailler avec des adolescents ou des adultes, disposent de peu de repères pour intégrer dans leurs cours des supports littéraires complexes, qui exigent une médiation fine, une mise en voix, une gestion du temps de lecture et des interactions, ainsi qu'une articulation avec des activités créatives.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'interroger la pertinence de l'album de jeunesse comme support d'enseignement du FLE auprès d'un public d'enfants iraniens de 5 à 7 ans, en prenant en compte à la fois les apports théoriques de la psycholinguistique, de la didactique des langues et de la littérature de jeunesse, et les contraintes spécifiques du contexte iranien. De nombreux travaux ont mis en évidence l'importance de l'input compréhensible (Krashen, 1982), de la médiation sociale et de la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Kozulin, 2016), ainsi que de l'étayage de l'adulte (Bruner, 2011) dans les processus d'acquisition langagière des jeunes enfants. D'autres recherches ont montré la puissance de la multimodalité texte-image dans les albums et le rôle de la répétition, de la structure narrative et du plaisir esthétique dans la mémorisation lexicale et la construction du sens (Van der Linden, 2006, 2013). Il reste toutefois peu de travaux qui articulent ces dimensions dans un contexte non francophone comme l'Iran, et encore moins d'études de terrain portant spécifiquement sur un public d'enfants de 5 à 7 ans en situation d'apprentissage du FLE. Cette recherche se veut ainsi une contribution empirique à la réflexion didactique en Iran, en explorant des pistes concrètes pour l'utilisation de l'album en classe de FLE auprès des très jeunes enfants.

La présente recherche se propose d'examiner l'usage d'albums de jeunesse francophones en classe de FLE avec un petit groupe d'enfants iraniens âgés de 5 à 7 ans, débutants complets. La problématique générale qui guide cette étude peut être formulée ainsi : dans quelle mesure et selon quelles modalités l'utilisation d'albums de jeunesse authentiques en classe de FLE contribue-t-elle à l'acquisition

lexicale et à l'engagement affectif chez de jeunes apprenants iraniens de 5 à 7 ans ? Plus précisément, il s'agit d'analyser dans quelle mesure l'exploitation de trois albums authentiques – La chenille qui fait des trous d'Eric Carle, Petit Bleu et Petit Jaune de Leo Lionni et Non, non et non ! de Mireille d'Allancé – peut favoriser l'engagement des enfants dans l'apprentissage, soutenir leur compréhension globale du récit et stimuler l'acquisition lexicale.

Dans les sections qui suivent, nous présenterons d'abord le cadre théorique qui sous-tend notre démarche, en mobilisant les apports de la psycholinguistique développementale et de la didactique de la littérature de jeunesse. Nous détaillerons ensuite la méthodologie de recherche-action adoptée, avant d'exposer et d'analyser les principaux résultats obtenus. Enfin, nous discuterons les implications pédagogiques et les limites de cette étude, en ouvrant sur des pistes de recherche futures pour l'enseignement du FLE aux jeunes enfants en Iran.

2. Revue de la littérature

Si l'usage de l'album en classe de langue maternelle est largement documenté dans la recherche francophone, son exploitation en français langue étrangère (FLE) auprès de jeunes apprenants constitue un champ d'étude relativement récent et encore peu exploré, particulièrement en contexte non francophone. Les travaux pionniers de Mourão (2016) au Portugal, Perregaux (2009) en Suisse et Tauveron (2018) en France ont démontré le potentiel de l'album pour développer des compétences en

littératie multilingue et favoriser l'émergence de stratégies interprétatives chez l'enfant. Des recherches plus récentes, telle celle de Prédot (2022) sur la médiation enseignante dans la lecture d'albums en FLE, confirment le rôle central de l'enseignant en tant que « passeur culturel » et médiateur langagier.

Cependant, force est de constater la rareté des études empiriques consacrées à l'utilisation de l'album auprès d'enfants de 5 à 7 ans dans le contexte iranien. Les travaux de Davatgari Asl et Farahani (2015) ainsi que de Kavianifariz (2023) sur l'enseignement précoce du FLE en Iran soulignent l'importance du support visuel et des pratiques d'étayage, mais n'abordent pas spécifiquement la question du texte littéraire. La présente recherche vise donc à combler partiellement cette lacune en documentant de manière fine les processus d'appropriation langagière et créative suscités par l'album dans ce contexte particulier.

L'enseignement précoce des langues étrangères en Iran présente par ailleurs des caractéristiques contextuelles qu'il convient de préciser (Gashmardi et al., 2022 ; Khamoush et al., 2020). Le système éducatif iranien, fortement centralisé, valorise traditionnellement la mémorisation, la discipline et la performance académique. Malgré des recherches récentes qui s'attachent à explorer de nouvelles perspectives (Gashmardi & Sadeghpour, 2018 ; Yaghoobi et al., 2023), les langues étrangères ne sont officiellement introduites qu'au collège (à partir de 12 ans), et principalement l'anglais. L'enseignement précoce du français (5-7 ans) relève donc quasi exclusivement du secteur privé : instituts de langues et écoles internationales.

Comme le souligne Kavianifariz (2023), les parents iraniens de milieu favorisé perçoivent l'apprentissage précoce du français comme un « capital culturel distinctif » pour leurs enfants. Toutefois, les enseignants exerçant dans ces instituts manquent souvent d'une formation spécifique à la didactique du FLE pour jeunes enfants. Ils se trouvent dès lors confrontés à un dilemme pédagogique, oscillant entre des approches ludiques peu structurées et des méthodes formelles inadaptées au développement cognitif de cette tranche d'âge. Par ailleurs, les travaux de Sajjadi et Modirkhamene (2023) sur les classes virtuelles de FLE en Iran mettent en lumière les défis technologiques et pédagogiques que rencontrent les enseignants, notamment pour maintenir l'attention et l'engagement d'enfants de 5 à 7 ans dans des environnements d'apprentissage parfois faiblement interactifs.

3. Cadre théorique

L'exploitation de l'album de jeunesse en classe de FLE auprès de jeunes apprenants iraniens mobilise plusieurs champs théoriques complémentaires : la psycholinguistique développementale, qui éclaire les mécanismes d'acquisition langagière chez l'enfant, et les théories de la littérature de jeunesse, qui permettent de saisir la spécificité de ce support multimodal. La présente section pose les fondements conceptuels qui structureront l'analyse de nos données empiriques.

3.1 Apports de la psycholinguistique développementale

La compréhension du développement langagier chez l'enfant de 5 à 7 ans s'ancre dans les travaux fondateurs de la psychologie cognitive et sociale. La perspective socioconstructiviste de Vygotsky offre à cet égard un cadre particulièrement pertinent pour notre étude. Selon Vygotsky (cité dans Kozulin, 2016), le développement cognitif, y compris langagier, ne saurait être appréhendé indépendamment du contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit. Son concept central de ZPD désigne l'écart entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Lorsque les interactions se situent dans cette zone, elles exercent un effet catalyseur sur l'intégration des éléments linguistiques au fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant. Dans le contexte de l'enseignement précoce du FLE, l'album de jeunesse, médiatisé par l'enseignant, constitue précisément cet espace d'interaction situé dans la ZPD : le texte en français, trop complexe pour être déchiffré seul par l'enfant débutant, devient accessible grâce au soutien de l'image et à la médiation pédagogique.

Ce processus de médiation sociale s'incarne dans le concept d'étayage (scaffolding) développé par Bruner (2011). L'étayage désigne l'ensemble des interactions de soutien par lesquelles l'adulte permet à l'enfant de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche qui serait, sans cette assistance, au-delà de ses capacités. Dans le cadre de la lecture d'album, cet étayage prend des formes variées : la mise en voix, le questionnement, le guidage du regard, la reformulation ou encore la mise en relation avec l'expérience de l'enfant.

Dans le champ de la didactique des langues étrangères, les travaux de Krashen (1982) demeurent incontournables. Sa théorie de l'acquisition des langues secondes repose sur cinq hypothèses, dont celle de l'input compréhensible qui nous intéresse particulièrement. Krashen distingue l'acquisition – processus inconscient et naturel – de l'apprentissage – processus conscient et formel – et postule que seul l'input compréhensible permet une véritable appropriation langagière. L'input est dit compréhensible lorsqu'il se situe légèrement au-dessus du niveau actuel de l'apprenant (i+1), tout en restant globalement accessible grâce au contexte, aux supports visuels, aux connaissances préalables et aux indices extralinguistiques.

Dans notre contexte pédagogique, l'album de jeunesse incarne pleinement ce principe d'input compréhensible. Le texte littéraire, en français authentique et non simplifié, présente une complexité linguistique supérieure au niveau A1 des apprenants. Pourtant, l'illustration, la structure narrative répétitive, les onomatopées et la lecture expressive de l'enseignant rendent cet input accessible. Krashen souligne d'ailleurs l'importance du teacher talk (langage de l'enseignant), qui s'apparente au caretaker speech (langage adressé au jeune enfant) par ses caractéristiques : simplification syntaxique, ralentissement du débit, accentuation prosodique, répétitions et reformulations. Cette approche rejoint les pratiques de lecture à voix haute préconisées pour l'exploitation des albums en classe de FLE.

La théorie de Krashen intègre également l'hypothèse du filtre affectif : les facteurs émotionnels – anxiété, motivation, confiance en soi –

influencent directement la capacité d'acquisition. Un filtre affectif élevé (stress, peur de l'échec) bloque l'input compréhensible, tandis qu'un environnement sécurisant et plaisant le favorise. L'album, par sa dimension esthétique, ludique et émotionnelle, contribue à abaisser ce filtre affectif, créant ainsi les conditions optimales pour l'acquisition. Cette dimension s'avère particulièrement cruciale dans le contexte éducatif iranien, souvent perçu comme rigide et centré sur la performance.

3.2 Définition et spécificités de l'album

L'album de jeunesse, objet culturel complexe, se distingue du simple livre illustré par la nature de la relation qu'entretiennent texte et image. Sophie Van der Linden (2006) définit l'album comme « un support d'expression qui privilégie l'association de textes et d'images au sein d'un même espace, dans une forte interdépendance ». Cette interdépendance constitue ce que certains chercheurs nomment l'iconotexte : une forme de narration dédoublée entre « narrateur visuel » et « narrateur verbal ». Contrairement au livre illustré traditionnel où l'image se contente d'accompagner ou de redoubler le texte, dans l'album contemporain, l'illustration joue un rôle narratif propre, apportant des informations complémentaires, voire contradictoires, qui enrichissent ou complexifient la compréhension globale.

Pour le jeune apprenant de FLE, cette double narration présente un intérêt didactique majeur. L'image fonctionne comme un échafaudage cognitif qui compense les lacunes linguistiques (Turgeon, 2019).

L'enfant qui ne maîtrise pas encore le lexique français peut néanmoins accéder au sens narratif par l'observation des illustrations. Van der Linden (2006) distingue trois fonctions principales de l'image dans l'album : redondante (l'image répète l'information textuelle), complémentaire (l'image ajoute des informations absentes du texte) et contradictoire (l'image crée une tension ironique avec le texte). Dans notre sélection d'albums destinés à des débutants de 5 à 7 ans, nous privilégions les fonctions redondante et complémentaire, qui facilitent la compréhension sans surcharger cognitivement l'enfant.

L'album de jeunesse présente plusieurs atouts pour l'enseignement précoce des langues étrangères.

Premièrement, il offre un input linguistique authentique, non fabriqué à des fins pédagogiques (Dompmartin-Normand, 2015). Contrairement aux manuels de FLE qui proposent une langue simplifiée et contrôlée, l'album expose l'enfant à une diversité lexicale, syntaxique et stylistique – répétitions poétiques, onomatopées, jeux de mots, variations de registre. Cette exposition à une langue riche nourrit ce que les chercheurs nomment la littératie émergente, c'est-à-dire l'ensemble des compétences, connaissances et attitudes qui constituent les précurseurs développementaux de la lecture et de l'écriture (Snow, 2006). Même avant de savoir lire, l'enfant développe, par la fréquentation des albums, une familiarisation avec la culture de l'écrit, la manipulation des livres, la conscience phonologique et le plaisir narratif.

Deuxièmement, les albums destinés aux jeunes enfants se caractérisent souvent par des structures répétitives et une prédictibilité narrative qui favorisent la mémorisation et l'anticipation. Troisièmement, l'album constitue un support multimodal particulièrement adapté aux jeunes apprenants qui, à cet âge, sont largement visuels et kinesthésiques. La combinaison texte-image-oralité – lors de la lecture à voix haute – active plusieurs canaux sensoriels, augmentant ainsi les chances de mémorisation et d'engagement cognitif. L'album se prête également à une exploitation plurielle : lecture magistrale, activités créatives (dessin, bricolage), dramatisation (mime, jeu de rôle) et prolongements interculturels (comparaison avec des contes persans, par exemple).

Enfin, l'album possède une dimension culturelle et interculturelle indéniable. Il véhicule des représentations – de l'enfance, de la famille, de l'école – qui peuvent différer du contexte culturel iranien. L'introduction de l'album de jeunesse français dans ce contexte soulève ainsi des questions interculturelles. Les univers représentés (architecture, vêtements, modes de vie) s'écartent parfois de la réalité iranienne. Certains thèmes, comme la mixité à l'école, peuvent nécessiter des adaptations. Cependant, ces différences, lorsqu'elles sont pédagogiquement exploitées, constituent des occasions précieuses d'éducation interculturelle et de développement d'une compétence pluriculturelle, telle que définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'enjeu consiste alors à créer des ponts entre la culture source (persane) et la culture cible (francophone), sans nier les différences ni les hiérarchiser.

Le cadre théorique que nous venons de déployer articule deux dimensions complémentaires : d'une part, les mécanismes psychocognitifs de l'acquisition langagière chez le jeune enfant, éclairés par les apports de Vygotsky, Bruner et Krashen ; d'autre part, les spécificités du support littéraire multimodal, analysées à partir des travaux de Van der Linden et des recherches en didactique de la littérature de jeunesse. Ces fondements théoriques éclairent le dispositif méthodologique présenté dans la section suivante et structureront l'analyse qualitative de nos données empiriques.

4. Méthodologie

Cette section expose le cadre méthodologique de notre recherche qualitative menée auprès de cinq jeunes apprenants iraniens de FLE. Nous y détaillons le positionnement épistémologique, le terrain d'investigation, les critères de sélection des participants et du corpus textuel, ainsi que les instruments et procédures de collecte et d'analyse des données. Cette rigueur méthodologique vise à garantir la validité et la transférabilité de nos résultats, tout en reconnaissant les limites inhérentes à une étude de cas à échantillon restreint.

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif et constructiviste, considérant que la réalité sociale (ici, les processus d'acquisition langagière) se construit dans l'interaction et ne peut être appréhendée indépendamment du contexte culturel et situationnel. Nous adoptons une approche qualitative qui privilégie la compréhension en profondeur des phénomènes plutôt que leur mesure

statistique. La recherche qualitative étudie les choses dans leur cadre naturel, tentant de donner sens aux phénomènes en termes de significations que les gens leur donnent (Denzin & Lincoln, 2011).

Plus spécifiquement, notre démarche relève de la recherche-action. En tant qu'enseignante-chercheuse menant cette étude dans sa propre classe, nous assumons cette double posture qui, si elle comporte le risque d'un biais de subjectivité, offre l'avantage d'une compréhension fine des processus d'enseignement-apprentissage vécus de l'intérieur. Pour limiter ce biais, nous avons mis en place des procédures de triangulation des données (observations, enregistrements audio, productions d'élèves) et pratiqué une réflexivité systématique par le biais d'un journal de bord.

L'étude s'est déroulée entre octobre et novembre 2024 (5 semaines) dans un institut privé de langues à Téhéran (Institut Atiyeh). Le programme de FLE pour enfants suit généralement la méthode *Les Loustics* (Hachette FLE), axée sur des activités ludiques mais peu articulée autour de supports littéraires authentiques. Les cours ont lieu deux fois par semaine (mercredi et samedi après-midi), en séances de 45 minutes, dans une salle équipée de tables basses et d'un espace mural d'affichage. Le groupe observé constitue la totalité de la classe « débutants 5-7 ans » de l'institut, soit un effectif réduit mais cohérent pour cette tranche d'âge.

Nos cinq participants ont été sélectionnés selon des critères d'inclusion rigoureux : âge compris entre 5 et 7 ans, langue maternelle persane (farsi), niveau FLE débutant complet (A1.1 pré-

alphabétisation), assiduité confirmée sur le semestre précédent, et consentement parental éclairé signé.

4.1 Présentation détaillée des trois albums du corpus

1. *La Chenille qui fait des trous* (*The Very Hungry Caterpillar*) d'Eric Carle (2016), édition française Mijade

Cet album iconique raconte la transformation d'une chenille en papillon à travers sa consommation progressive de fruits les jours de la semaine. Les atouts didactiques sont nombreux : structure cumulative et répétitive (« Le lundi, elle mangea une pomme... Le mardi, elle mangea deux poires... »), introduction naturelle des jours de la semaine et des nombres, vocabulaire de la nourriture, illustrations colorées avec découpes physiques (trous) invitant à la manipulation tactile.

Structures langagières ciblées : Présent simple (« elle mange »), structure répétitive (« mais elle avait encore faim »), jours de la semaine, nombres de 1 à 5, lexique alimentaire (pomme, poire, prune, fraise, orange).

2. *Petit Bleu et Petit Jaune* de Leo Lionni (2020), éditions L'École des Loisirs

Cet album minimaliste et abstrait raconte l'amitié entre deux taches de couleur, Petit Bleu et Petit Jaune, qui en se mélangeant deviennent vertes, ce qui trouble leurs parents jusqu'à la réconciliation finale.

Structures langagières ciblées : Verbes au présent (« Petit Bleu vit Petit Jaune »), verbes de mouvement (aller, venir, courir, se cacher),

prépositions de lieu (« à l'école », « à la maison »), négation simple (« Ce n'est pas Petit Bleu »).

3. *Non, non et non !* de Mireille d'Allancé (2001), L'École des Loisirs

L'histoire de Maman Ourse qui prépare son fils Octave pour son premier jour d'école, mais celui-ci refuse systématiquement (« Non, non et non ! ») jusqu'à ce qu'il découvre les joies de l'école et veuille finalement y rester. L'intérêt psycho-affectif est central : l'angoisse de séparation et la résistance au changement sont des émotions universelles avec lesquelles les enfants iraniens, souvent très proches de leurs mères, peuvent fortement s'identifier. La structure dialoguée favorise la dramatisation.

Structures langagières ciblées : Négation (« Non ! »), impératif (« Lève-toi ! », « Habille-toi ! »), vocabulaire de la routine matinale et de l'école, structures de refus et d'acceptation.

4.2 Déroulement type d'une séance : le protocole pédagogique

Chaque séance d'exploitation d'album suivait une structure ritualisée en quatre phases, inspirée des travaux de Tauveron (2018) sur la lecture littéraire et adaptée au contexte FLE précoce :

Phase 1 - Découverte silencieuse et anticipation (10 minutes)

L'enseignante présente l'album fermé, fait observer la couverture (titre, illustration, auteur) et pose des questions ouvertes en persan puis en français très simplifié : « Qu'est-ce que c'est ? », « Qui voyez-vous ? », « Que va-t-il se passer ? ». Les enfants manipulent l'objet-livre, émettent des hypothèses. Puis l'enseignante effectue un

premier feuilletage silencieux, page par page, laissant les enfants « lire » les images. Cette phase active les stratégies d'inférence visuelles et génère un suspense narratif.

Phase 2 - Racontage théâtralisé (*storytelling*) (15 minutes)

L'enseignante lit le texte en français avec une prosodie amplifiée : ralentissement du débit, accentuation des mots-clés, modulation vocale pour différencier les personnages, pauses dramatiques. Simultanément, elle mobilise le langage corporel : gestes illustratifs (mimer « manger », « dormir », « grandir »), expressions faciales, pointage des éléments de l'illustration. L'album est tenu face aux enfants, assis en demi-cercle sur des coussins, créant une proximité affective. La lecture est répétée deux fois lors de la première séance, puis une fois lors des séances suivantes, les enfants commençant à anticiper et à participer oralement.

Phase 3 - Verbalisation (15 minutes)

Cette phase transforme la réception passive en production active. Selon l'album, différents ateliers créatifs sont proposés :

- Pour *La Chenille* : dessin individuel de la chenille avec des crayons de couleur, puis décoration collective d'une grande chenille murale avec ajout de fruits découpés. Verbalisation accompagnée : « Je dessine quoi ? », « De quelle couleur est ta chenille ? », « Qu'est-ce qu'elle mange ? »
- Pour *Petit Bleu et Petit Jaune* : atelier de peinture où chaque enfant dispose de gouache bleue et jaune et expérimente le mélange pour créer du vert. Verbalisation : « Bleu + jaune =

? », « Quelle couleur tu as faite ? », « C'est comme dans l'histoire ! »

- Pour *Non, non et non !* : jeu de rôle où les enfants miment la scène du réveil, alternant les rôles de la maman et d'Octave. Verbalisation des émotions : « Pourquoi Octave dit non ? », « Toi aussi, tu dis non parfois ? »

Durant ces ateliers, l'enseignante circule, reformule les productions en français correct, introduit du vocabulaire nouveau en contexte, et note les verbalisations spontanées.

Phase 4 - Rituel de clôture (5 minutes)

La séance se termine par une comptine ou chanson thématiquement liée (par exemple, « Lundi matin, l'empereur... » pour travailler les jours de la semaine avec *La Chenille*) et par un moment de « Qu'avez-vous aimé aujourd'hui ? » en persan, permettant une expression libre des préférences et émotions.

4.3 Collecte des données

Notre dispositif de recherche-action a mobilisé quatre instruments complémentaires de collecte :

1. Le journal de bord réflexif de l'enseignante-chercheuse

Tenu systématiquement après chaque séance, ce journal consigne : les observations factuelles (attention, participation, interactions verbales et non-verbales), les incidents critiques (moments de blocage ou au contraire de déblocage langagier), les émotions exprimées par les enfants, et les réflexions analytiques de la chercheuse. Une grille d'observation structurée (adaptée de Cicurel, 2011) a été

utilisée, focalisant sur cinq indicateurs : engagement visuel (regard porté sur l'album), engagement moteur (gestes, mimes spontanés), participation verbale (tentatives de parole en français), émotions exprimées (rire, surprise, empathie), et créativité (ajouts personnels dans les productions).

2. Enregistrements audio

Quinze moments-clés ont été enregistrés via smartphone : les trois premières lectures théâtralisées, des extraits d'ateliers créatifs avec verbalisations spontanées, et les interactions entre pairs durant les activités. Ces enregistrements (total : 2h30 de matériel audio) ont été transcrits orthographiquement en français et en persan (translittération), avec indication des hésitations, des alternances codiques, et des marqueurs prosodiques (rires, intonations). Les transcriptions constituent le corpus principal pour l'analyse du développement langagier.

3. Productions plastiques des élèves

L'ensemble des dessins, peintures et bricolages réalisés par les cinq enfants (total : 47 productions sur 5 semaines) a été photographié, daté et archivé. Chaque production a été accompagnée d'un bref entretien individuel (2-3 minutes) où l'enfant était invité à commenter son œuvre : « Explique-moi ton dessin », « Qu'est-ce que tu as voulu montrer ? ». Ces verbalisations, notées dans le journal de bord, révèlent les processus d'appropriation narrative et lexicale.

4. Test lexical informel post-intervention

À l'issue des 5 semaines, un test ludique de reconnaissance lexicale a été administré individuellement : 20 flashcards illustrées (10

issues des albums, 10 hors contexte) étaient présentées dans un ordre aléatoire, avec la consigne « Nomme en français ce que tu vois ». Les réponses ont été enregistrées sans feedback correctif immédiat, permettant d'évaluer la rétention lexicale contextuelle versus non contextuelle.

5. Résultas

L'analyse de nos données qualitatives révèle quatre dimensions majeures de l'impact des albums de jeunesse sur l'apprentissage du FLE chez nos cinq participants iraniens. Ces dimensions, émergentes de la triangulation entre observations, enregistrements et productions d'élèves, concernent : (1) le rôle de l'image comme médiateur cognitif d'accès au sens, (2) les processus d'acquisition et de mémorisation lexicale et (3) l'engagement affectif et les phénomènes d'identification narrative. Nous présenterons ces résultats en les illustrant systématiquement par des données empiriques précises.

5.1 L'image comme échafaudage cognitif et stratégie d'accès au sens

L'analyse des dix séances confirme que les cinq enfants, indépendamment de leur niveau de littératie en langue maternelle, mobilisent **prioritairement l'image** pour accéder au contenu narratif. Durant la phase 1 (découverte silencieuse), le temps moyen de fixation visuelle sur les illustrations était significativement supérieur (moyenne observée : 8 secondes par page) au temps d'écoute du texte lors de la

première lecture (les enfants détournaient fréquemment le regard du texte écrit pour revenir à l'image).

Cette primauté visuelle se manifeste dès la première séance avec *La Chenille qui fait des trous*. Extrait du journal de bord (Séance 1, 25 octobre 2024) :

« Lors du feuilletage muet, les 5 enfants se penchent spontanément vers l'album. Sara pointe du doigt la chenille et prononce le mot persan *kerm* (ver/chenille). Kian imite avec ses doigts le mouvement de ramper. Ali compte à voix basse en persan les fruits visibles. Aucun n'a encore entendu le texte français, mais tous ont déjà construit une compréhension narrative : 'Un animal mange des choses et grandit'. »

Cette observation valide l'hypothèse de Van der Linden (2006) selon laquelle l'image, dans l'album, ne se contente pas d'accompagner le texte mais constitue un système sémiotique autonome permettant une lecture pré-linguistique.

-Verbatims illustratifs : l'image comme déclencheur de verbalisation

L'image génère spontanément des tentatives de verbalisation, même chez les enfants les plus timides. Lors de la séance 5 (*Petit Bleu et Petit Jaune*), le dialogue suivant a été enregistré :

Enseignante (montrant la page où les deux taches se rencontrent) : « Que se passe-t-il ? » Kian (6 ans) : « Madame, *doost*! » [ami, en persan]

Enseignante : « Oui ! Des amis. En français : a-mi. Répète : ami. »

Kian : « Ami ! »
Sara (5 ans, reste silencieuse mais mime deux personnages qui se rapprochent en joignant ses mains)
Enseignante : « Super Sara ! Ils se rencontrent. Ren-con-trer. »
Ali (7 ans) : « Comme *inglisi* [en anglais] : 'meet' ? »
Enseignante : « Exactement ! En français : rencontrer. »

Ce verbatim illustre plusieurs phénomènes convergents : (1) l'image déclenche l'accès sémantique en L1 avant la forme en L2, (2) la gestuelle (Sara) compense l'absence de production verbale, révélant une compréhension non-verbalisée, (3) le bilinguisme d'Ali (français-anglais) génère des stratégies de transfert interlinguistique qui facilitent l'ancrage du nouveau mot.

5.2 Acquisition lexicale et mémorisation : l'effet de la contextualisation narrative

-Le pouvoir des structures répétitives

L'analyse des enregistrements des séances 2 à 4 (*La Chenille qui fait des trous*) révèle un phénomène de mémorisation progressive et d'anticipation verbale. Dès la troisième lecture (Séance 2), quatre enfants sur cinq (tous sauf Sara, la plus jeune et timide) anticipaient la phrase-refrain « Mais elle avait encore faim ! » en la prononçant en chœur avec l'enseignante.

Verbatim (Séance 3, enregistrement audio, 1er novembre 2024) :

Enseignante (lisant) : « Le mercredi, elle mangea trois prunes, mais... »

Ali, Roya, Kian, Nima (en chœur, avec intonation mimétique) : « ...elle avait enCORE faim ! »

Enseignante : « Bravo ! Vous connaissez l'histoire maintenant ! »

- Test lexical post-intervention : résultats comparatifs

Le test lexical informel administré à l'issue de la cinquième semaine visait à mesurer la rétention différentielle du vocabulaire selon son mode de présentation (contextualisé dans les albums vs. décontextualisé). Vingt flashcards illustrées ont été présentées individuellement à chaque enfant, avec la consigne de nommer en français l'objet ou le concept représenté.

Composition du test :

- 10 items issus des albums : chenille, papillon, pomme, poire, bleu, jaune, vert, école, ami, non
- 10 items hors contexte (enseignés ponctuellement via flashcards durant les 5 semaines mais non intégrés narrativement) : chat, chien, voiture, maison, soleil, fleur, livre, chaise, table, porte

Résultats (taux de reconnaissance correcte) : les pronoms utilisés sont des pseudonymes

Participant	Items albums (%)	Items hors contexte (%)	Écart
Sara	7/10 = 70%	3/10 = 30%	+40 points
Kian	8/10 = 80%	4/10 = 40%	+40 points
Roya	9/10 = 90%	5/10 = 50%	+40 points
Ali	9/10 = 85% (1 erreur phonologique)	5/10 = 45% (1 code-switching anglais)	+40 points
Nima	8/10 = 75% (2 erreurs)	3/10 = 35%	+40 points
MOYENNE	80%	40%	+40 points

5.3 Engagement affectif et identification narrative

- L'album comme miroir émotionnel : le cas de Nima et *Non, non et non !*

L'exploitation de l'album *Non, non et non !* (Séances 8-9) a généré des réactions émotionnelles particulièrement intenses, révélant la fonction cathartique du texte littéraire. Le personnage d'Octave, petit ours qui refuse d'aller à l'école, a suscité une identification immédiate chez trois des cinq enfants (Sara, Nima, Kian).

Verbatim clé (Séance 8, phase de discussion post-lecture) :

Enseignante : « Pourquoi Octave dit 'Non, non et non !' ? »

Nima (5 ans, avec véhémence) : « Parce que... parce que *madressé* [école, en persan] c'est... » (cherche ses mots, puis en mélangeant persan et français) « Moi aussi, madressé, NON ! »

Enseignante (validant l'émotion) : « Tu n'aimes pas l'école parfois ? »

Nima (hochant la tête) : « Des fois, oui. Comme Octave. »

Sara (5 ans, jusque-là silencieuse) : « Moi aussi, maman, non ! »

Kian (6 ans) : « Mais après, Octave il aime l'école ! Comme moi ! » (sourire fier)

5.4 Synthèse quantitative : indicateurs d'engagement

Pour compléter l'analyse qualitative, nous avons quantifié quatre indicateurs d'engagement observés systématiquement lors des dix séances :

Indicateur	Sara	Kian	Roya	Ali	Nima	Moyenne
Participation verbale spontanée (nombre de prises de	12	34	28	31	22	25,4

Indicateur	Sara	Kian	Roya	Ali	Nima	Moyenne
parole en français sur 10 séances)						
Engagement kinesthésique (mimes, gestes illustratifs)	Fréquent	Très fréquent	Modéré	Modéré	Fréquent	-
Expressions émotionnelles positives (rires, exclamations, sourires)	18	27	21	19	24	21,8

Observations :

- Progression de Sara : La participante la plus timide initialement (2 prises de parole lors des séances 1-2) est montée à 5 prises de parole lors de la séance 9, suggérant un abaissement progressif du filtre affectif.
- Engagement kinesthésique de Kian : Conforme à son profil très moteur, Kian a systématiquement accompagné la lecture de gestes, se levant spontanément pour mimer les actions.

Ces données quantitatives, bien que descriptives et non inférentielles, corroborent les observations qualitatives : l'album génère un engagement massif et multidimensionnel (verbal, moteur, créatif, émotionnel), créant les conditions optimales pour l'acquisition langagière selon les principes de Krashen (input compréhensible + faible filtre affectif).

6. DISCUSSION

Nos données empiriques confirment la théorie de l'input compréhensible de Krashen (1982) dans le contexte spécifique de jeunes apprenants iraniens. Les albums sélectionnés, bien que présentant un niveau linguistique objectivement supérieur à A1 (structures syntaxiques complexes, lexique diversifié), ont été rendus accessibles grâce à la complémentarité de trois médiateurs : l'illustration (support visuel permanent), la prosodie théâtralisée de l'enseignant (ralentissement, accentuation, répétitions), et les structures répétitives du texte littéraire lui-même. Cette triple médiation incarne précisément le principe d'input i+1 : le texte français constitue le « +1 » (niveau légèrement supérieur), tandis que l'image et la médiation enseignante fournissent le « i » (niveau actuel compréhensible).

Le taux de rétention lexicale doublement supérieur pour les mots contextualisés dans les albums (80%) versus les mots décontextualisés (40%) valide empiriquement ce que Van der Linden (2006) théorise comme l'iconotexte : l'interdépendance texte-image crée un réseau sémantique dense qui facilite l'encodage mémoriel. En

termes de psychologie cognitive, l'image fonctionne comme un double codage (Paivio, 1986) : l'information linguistique (le mot « papillon ») est stockée simultanément sous forme verbale et sous forme imagée, la représentation visuelle du papillon coloré (Carle, 2016), augmentant les voies d'accès mnésique et donc la probabilité de rappel.

L'observation fine des séances révèle que l'album, médiatisé par l'enseignant et le groupe de pairs, constitue un espace privilégié de ZPD au sens vygotskien. Aucun des cinq enfants n'aurait pu, seul face à l'album français, accéder au sens textuel complet. C'est la médiation enseignante (lecture à voix haute, gestes, reformulations, questions ouvertes) qui « catalyse » l'intégration des éléments linguistiques, selon l'expression de Vygotsky.

Nos résultats plaident pour une réorientation pédagogique dans les instituts privés iraniens enseignant le FLE aux 5-7 ans. Actuellement, l'enseignement oscille entre deux extrêmes: des activités ludiques déstructurées (chansons, jeux) sans progression linguistique claire, ou au contraire des méthodes formelles inadaptées (grammaire explicite, exercices écrits) (Kavianifariz 2023 ; Sajjadi & Modirkhamene, 2023). L'album de jeunesse offre une troisième voie: un support structurant (progression narrative, récurrence lexicale) tout en restant adapté au développement cognitif et affectif de l'enfant.

Concrètement, nous préconisons l'intégration systématique d'albums authentiques (et non de manuels illustrés fabriqués) comme supports centraux, articulés. La formation des enseignants iraniens de FLE précoce devrait inclure un module spécifique sur la lecture à voix haute théâtralisée (*storytelling*) : prosodie expressive, gestuelle

illustrative, gestion des pauses dramatiques. Ces compétences, peu valorisées dans la formation universitaire iranienne traditionnellement centrée sur la linguistique formelle, sont pourtant essentielles pour rendre l'input compréhensible.

Le choix des albums doit obéir à des critères contextualisés. Nos trois albums (Carle, Lionni, d'Allancé) ont fonctionné parce qu'ils mobilisent des thèmes universels : transformation naturelle, relations sociales primaires (amitié), émotions fondamentales (refus, peur de la nouveauté). Ces thèmes transcendent les différences culturelles et permettent l'identification indépendamment du contexte.

À l'inverse, des albums trop ancrés culturellement (par exemple, célébrant Noël, représentant la consommation occidentale, ou montrant des configurations familiales inhabituelles en Iran) peuvent générer une distance culturelle contre-productive pour de jeunes enfants. Cela ne signifie pas qu'il faille censurer ou éviter toute différence culturelle – au contraire, celle-ci est source d'apprentissage interculturel – mais qu'il faut une médiation pédagogique explicite pour transformer l'écart culturel en opportunité de dialogue plutôt qu'en obstacle.

- Limites de l'étude

Notre recherche comporte plusieurs limites intrinsèques qu'il convient d'expliciter pour éviter toute généralisation abusive. Premièrement, l'échantillon extrêmement restreint (N=5) et son homogénéité socio-économique (enfants de familles aisées du nord de Téhéran) interdisent toute généralisation statistique à l'ensemble de la population d'apprenants iraniens de FLE. Les résultats sont

transférables (au sens de la recherche qualitative) plutôt que généralisables, c'est-à-dire qu'ils éclairent des processus potentiellement observables dans des contextes similaires, mais nécessitent une adaptation contextuelle.

Deuxièmement, la durée limitée de l'intervention (5 semaines, 10 séances) ne permet pas de mesurer des effets à moyen ou long terme. Nous ignorons si la rétention lexicale observée lors du test post-intervention immédiat se maintiendra après trois mois ou six mois. Une étude longitudinale avec suivi différé serait nécessaire pour évaluer la consolidation mémorielle.

Troisièmement, l'absence de groupe témoin (enfants suivant le curriculum habituel sans albums) rend impossible l'isolement de l'effet spécifique des albums. Les progrès observés pourraient partiellement s'expliquer par d'autres facteurs : temps d'exposition accru à la langue, effet Hawthorne (les enfants sont plus performants parce qu'ils savent être observés), ou simplement maturation naturelle sur cinq semaines. Un protocole quasi-expérimental avec groupe témoin apparié renforcerait considérablement la validité interne des conclusions.

- Perspectives de recherche futures

Nos résultats ouvrent plusieurs pistes de recherche prometteuses pour approfondir la compréhension de l'utilisation des textes littéraires en FLE précoce en Iran :

1. Étude comparative à plus grande échelle : Répliquer le protocole avec un échantillon plus large (30-50 enfants) répartis entre groupe expérimental (albums) et groupe témoin

(méthode traditionnelle), permettant une analyse statistique inférentielle.

2. Étude longitudinale : Suivre une cohorte d'enfants sur une année scolaire complète avec exploitation systématique d'albums, incluant des évaluations différées (3 mois, 6 mois post-intervention) pour mesurer la consolidation à long terme.

Ces perspectives dessinent un agenda de recherche ambitieux mais nécessaire pour fonder empiriquement une didactique du FLE précoce véritablement adaptée au contexte iranien, dépassant l'importation non critique de méthodes conçues pour d'autres publics.

7. Conclusion

Cette étude menée auprès de cinq jeunes apprenants iraniens de 5 à 7 ans a permis d'explorer empiriquement l'impact de l'utilisation d'albums de jeunesse authentiques sur l'acquisition du français langue étrangère dans un contexte d'enseignement précoce en Iran. À travers dix séances d'observation participante articulant lecture théâtralisée et activités créatives, nos résultats confirment le potentiel didactique exceptionnel de ce support littéraire multimodal pour ce public spécifique.

Notre recherche établit trois contributions majeures à la compréhension de l'enseignement précoce du FLE en contexte iranien. Premièrement, sur le plan cognitif, l'album incarne de manière

exemplaire le principe d'input compréhensible de Krashen : l'interdépendance texte-image transforme un texte linguistiquement complexe en un récit accessible, l'illustration fonctionnant comme échafaudage cognitif permanent. Le doublement du taux de rétention lexicale pour les mots contextualisés narrativement (80% versus 40% pour les mots isolés) démontre empiriquement l'efficacité supérieure de la contextualisation littéraire sur la présentation décontextualisée traditionnelle.

Deuxièmement, sur le plan affectif et identitaire, l'album offre un espace transitionnel où l'enfant iranien peut explorer et exprimer des émotions difficiles (refus, peur, angoisse de séparation) à travers l'identification aux personnages.

Troisièmement, sur le plan interculturel, nos observations révèlent que les activités artistiques liées aux albums (dessin, peinture, mime) ne sont pas de simples « décorations » ludiques mais des générateurs authentiques de production langagière.

- Implications pour la pratique enseignante en Iran

Au-delà de ces apports théoriques, notre étude formule des recommandations concrètes pour les praticiens iraniens du FLE précoce. L'album de jeunesse authentique devrait être reconnu comme un support pédagogique central et non périphérique, intégré systématiquement dans les curricula des instituts privés et, idéalement, des écoles publiques lorsque l'enseignement précoce des langues étrangères y sera développé. Cette intégration nécessite toutefois un accompagnement professionnel : les enseignants doivent être formés

aux techniques de *storytelling* (prosodie, gestuelle, étayage langagier) et sensibilisés aux enjeux interculturels de la sélection des œuvres.

La sélection des albums doit privilégier des thématiques universelles (nature, émotions primaires, relations sociales fondamentales) permettant l'identification transculturelle, tout en évitant les représentations trop étrangères aux référents culturels iraniens qui pourraient créer une distance contre-productive chez de très jeunes enfants.

Cette didactique contextualisée doit prendre en compte les spécificités du système éducatif iranien (valorisation de la mémorisation, importance du lien familial, respect de l'autorité enseignante), les attentes parentales (performance académique mesurable), et les contraintes matérielles (accès limité aux ressources francophones authentiques).

L'album de jeunesse, objet culturel transnational par excellence, constitue un médiateur idéal pour cette didactique contextualisée : suffisamment universel pour porter des valeurs humanistes partagées (amitié, curiosité, créativité), suffisamment ouvert pour accueillir les réinterprétations culturelles locales. Il incarne cette tension productive entre l'altérité francophone et l'identité persane, tension qui définit précisément l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteurs affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Mehrnaz Gashmardi https://orcid.org/0009-0007-8915-3749

Mehdi Heydari https://orcid.org/0009-0003-1556-049X

Références :

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Carle, E. (2016). *La Chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

d'Allancé, M. (2001). *Non, non et non !*. Paris : L'École des Loisirs.

Davatgari Asl, A., & Farahani, A. A. K. (2015). EFL learners' attitudes towards the method of teaching: The case of Iranian private institutes. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(4), 50-63.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE.

Dompmartin-Normand, C. (2015). Albums de jeunesse et enseignement précoce du FLE. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 52, 87-104.

Gashmardi, M.R. & Sadeghpour, R. (2018). La pédagogie inversée en FLE: impact sur l'apprentissage des enfants. *Plume*, N^0 27.

Gashmardi, M.R., Arghavan, Y. & Cuq, J-P. (2022). Les obstacles à l'enseignement du français à l'école primaire en Iran. *Recherche et Application*, vol. 1, No 71, pp. 38-71.

Kavianifariz, S. (2023). *L'enseignement précoce du français langue étrangère aux enfants iraniens : Étude des pratiques d'encouragement et de la dimension affective*. Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, France.

Khamoush, F., Létafati, R., Shairi, H.R. & Gashmardi, M.R. (2020). Etude du Comportement Idéal de l'Enseignant dans l'Enseignement du FLE aux Enfants en Iran. *Recherches en Langue et Traduction Françaises*, 6/1.

Kozulin, A. & al. (2016). *Vygotsky et éducation*. Edition Retz.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lionni, L. (2020). *Petit Bleu et Petit Jaune*. Paris : L'École des Loisirs.

Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL classroom. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners* (pp. 85-100). London: Bloomsbury.

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Perregaux, C. (2009). Avec les approches plurielles, des langues de la maison aux langues de l'école. *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 107-116.

Sajjadi, S. Y., & Modirkhamene, S. (2023). Faire une classe virtuelle du FLE en Iran : Les défis et les avantages pédagogiques. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 17(31), 45-68.

Snow, C. E. (2006). Cross-cutting themes and future research directions. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners* (pp. 631-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Tauveron, C. (2018). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*. Paris : Hatier Parascolaire.

Turgeon, É. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'aide de l'album jeunesse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-10.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble.

Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Arles : Actes Sud / De facto.

Yaghoobi, F., Gashmardi, M.R. & SAFA, P. (2023). Etude sur le niveau d'anxiété linguistique des garçons et filles apprenant le français dans les cours en ligne en Iran. *Recherches en Langue et Traduction Françaises*, 6/1.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Comment citer : Gashmardi, M., Heydari, M. (2026). L'album de jeunesse comme dispositif narratif et visuel pour l'apprentissage précoce du FLE en contexte iranien, *Recherches en langue française*, 7(13), 165-200. DOI: 10.22054/rlf.2026.91707.1241.

Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International