



La narration : un outil pédagogique favorisant l'acquisition du FLE ? Expérimentation d'un dispositif dans une classe de collégiens débutants en Espagne

Margot Boulanger

► To cite this version:

Margot Boulanger. La narration : un outil pédagogique favorisant l'acquisition du FLE ? Expérimentation d'un dispositif dans une classe de collégiens débutants en Espagne. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03817518

HAL Id: dumas-03817518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03817518>

Submitted on 17 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La narration : un outil pédagogique favorisant l'acquisition du FLE ?

Expérimentation d'un dispositif dans une classe de collégiens débutants en Espagne.

**Margot
BOULANGER**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département DIDACTIQUE DES LANGUES
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues-27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

La narration : un outil pédagogique favorisant l'acquisition du FLE ?

Expérimentation d'un dispositif dans une classe de collégiens débutants en Espagne.

**Margot
BOULANGER**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département DIDACTIQUE DES LANGUES
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...MARGOT.....

NOM :BOULANGER.....

DATE : ...07 / 11 / 2021.....

Sommaire

Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte et projet du stage	8
CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ESPAGNE	9
1. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ESPAGNOL.....	9
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN ESPAGNE	9
3. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA COMMUNAUTE VALENCIENNE	10
CHAPITRE 2. LE TERRAIN DE STAGE : L'IES LA PLANA	12
1. L'IES LA PLANA	12
2. CONDITIONS HUMAINES ET MATERIELLES.....	13
3. LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE A L'IES LA PLANA.....	14
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE ET QUESTIONNEMENT INITIAL	15
1. COMMANDE DE STAGE	15
2. MA MISSION AU SEIN DE L'IES LA PLANA	15
3. QUESTIONNEMENT INITIAL.....	16
Partie 2 - Cadrage théorique	17
CHAPITRE 4. LA METHODE <i>TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING</i>	18
1. THEORIE DE L'APPRENTISSAGE NATUREL DES LANGUES.....	18
2. LA METHODE TPRS DE BLAINE RAY.....	23
CHAPITRE 5. LA NARRATION	27
1. LA NARRATION.....	27
2. LA NARRATION : UN OUTIL D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	29
3. LA NARRATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES.....	34
CHAPITRE 6. LES AUTRES FACETTES DE LA NARRATION.....	38
1. LA LECTURE A VOIX HAUTE	38
2. L'ATELIER D'ECRITURE CREATIVE.....	42
3. PROBLEMATIQUE DU MEMOIRE	47
Partie 3 - Mise en place du dispositif	49
CHAPITRE 7. LA CONCEPTION DU PROJET	50
1. ANALYSE DU CONTEXTE ET DES BESOINS	50
2. LE GROUPE D'APPRENANTS DE 2ESO	51
3. PRESENTATION DU DISPOSITIF ET DE SES OBJECTIFS	52
CHAPITRE 8. ÉLABORATION ET EXPERIMENTATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE	53
1. LES CONTENUS DU PROGRAMME SCOLAIRE EN FLE DE LA COMMUNAUTE VALENCIENNE.....	53
2. LE MATERIEL PEDAGOGIQUE ELABORE	56
3. EXPERIMENTATION DU MATERIEL EN CLASSE DE 2ESO	60
CHAPITRE 9. DONNEES EXPLOITEES ET METHODE DE TRAITEMENT.....	65
1. TYPES DE DONNEES RELEVES	65
2. DONNEES REJETEES ET DONNEES EXPLOITEES.....	66
Partie 4 - Présentation et analyse des données	68
CHAPITRE 10. ANALYSE DES DIFFERENTES ACTIVITES	69
1. LES ACTIVITES DE NARRATION	69
2. LES ACTIVITES DE LECTURE	72
3. LES ACTIVITES D'ECRITURE CREATIVE	73

CHAPITRE 11. ANALYSE DU DISPOSITIF	76
1. ARTICULATION DES TROIS TYPES D'ACTIVITES	76
2. RESPECT DU PROGRAMME OFFICIEL.....	76
3. ENVIRONNEMENT PEDAGOGIQUE	78
Conclusion	81
Bibliographie.....	83
Sitographie	86
Glossaire	89
Sigles et abréviations utilisés	90
Table des illustrations.....	91
Table des annexes.....	92
Table des matières	101

Introduction

Lors de mes quelques années d'expérience dans l'enseignement secondaire en Espagne, j'ai pu observer quelques faiblesses dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE). Ces faiblesses s'expliquaient bien souvent par le contexte d'enseignement qui limitait les enseignants dans leurs choix pédagogiques. La langue française étant enseignée en tant que matière optionnelle en Espagne, elle est fréquemment jugée comme un enseignement secondaire.

Un de mes constats lors de mes observations de classe de FLE a été le fait que les adolescents espagnols acquéraient peu de compétences communicatives en français après plusieurs années d'apprentissage. Ces derniers étaient capables de réaliser parfaitement des exercices de reconnaissance, de repérage ou de transformation mais ne possédaient pas les compétences nécessaires pour communiquer en langue cible. Finalement, l'enseignement du FLE était davantage dirigé vers la mémorisation par les apprenants de contenus linguistiques précis plutôt que vers une acquisition réelle de la langue étrangère.

Par conséquent, le projet de mon mémoire part d'une volonté d'améliorer l'enseignement et l'acquisition du FLE à l'*IES La Plana de Castellón de La Plana*, en Espagne. Notre objectif a donc été de passer d'un enseignement qui a pour finalité d'apprendre le français, à un enseignement souhaitant apprendre à communiquer en français.

Dans l'intention de rendre à la langue son rôle d'outil de communication, nous nous sommes intéressées à la mise en place d'activités basées sur la narration en classe de FLE.

Dans la première partie de ce mémoire, je présenterai le contexte dans lequel a eu lieu l'expérimentation de ce projet, ainsi que mes missions au sein de l'*IES La Plana*.

La seconde partie sera dédiée au cadrage théorique qui permettra de se rendre compte de l'état de connaissances actuel dans le domaine de la narration et de ses différentes facettes. Elle présentera également les fondements théoriques qui m'ont guidée lors de l'élaboration de ce dispositif.

La troisième partie sera consacrée aux différentes étapes de la mise en place du dispositif et de son expérimentation en classe de FLE.

Enfin, je conclurai ce mémoire par la présentation et l'analyse des résultats de l'expérimentation.

Partie 1

-

Contexte et projet du stage

Chapitre 1. L'enseignement secondaire en Espagne

1. L'enseignement secondaire dans le système scolaire espagnol

En Espagne, les *Institutos de Educación Secundaria*¹ (désormais *IES*) publics sont gérés par le Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. Cependant, de nombreuses compétences éducatives dépendent des 17 Communautés autonomes du pays. Ces dernières sont chargées de développer les enseignements fondamentaux établis par l'État.

L'enseignement secondaire espagnol est composé de deux cycles : l'*Educación Secundaria Obligatoria*² (désormais *ESO*) et le *Bachillerato*. L'*ESO* dure 4 ans et correspond à l'enseignement obligatoire des adolescents espagnols âgés de 12 à 16 ans. Ce premier cycle est composé des classes de *1ESO* (l'équivalent de la classe de 5^{ème} en France), de *2ESO* (l'équivalent de la classe de 4^{ème} en France), de *3ESO* (l'équivalent de la classe de 3^{ème} en France) et de *4ESO* (l'équivalent de la classe de 2^{nde} en France). À la fin de la *4ESO*, les élèves obtiennent un diplôme qui leur donne la possibilité, s'ils le souhaitent, de poursuivre leurs parcours scolaires en *Bachillerato*. Ce deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'est pas obligatoire et dure deux ans. Le *Bachillerato* est constitué des classes de *Primero de Bachillerato* (l'équivalent de la classe de 1^{ère} en France) et de *Segundo de Bachillerato* (l'équivalent de la classe de Terminale en France). À la fin de ce cycle de 2 ans, les lycéens réalisent un examen appelé *Selectividad* afin de pouvoir entrer à l'Université.

2. L'enseignement des langues étrangères en Espagne

La politique éducative du gouvernement espagnol au sujet de l'enseignement des langues étrangères se base sur les travaux du Conseil de l'Europe qui ont pour objectif de promouvoir et encourager le plurilinguisme, la diversité culturelle et la mobilité en Europe. Un des objectifs du Conseil de l'Europe est d'offrir l'opportunité à l'ensemble des élèves européens d'apprendre deux langues étrangères. Ces dernières années, le gouvernement espagnol a donc développé l'enseignement des langues étrangères dans les établissements du secondaire. Dans sa publication officielle de 2020, « *Sistema estatal de indicadores de*

¹ Un *Instituto de Educación Secundaria* est une école publique de l'enseignement secondaire dans le système scolaire espagnol.

² Enseignement Secondaire Obligatoire

la educación »³, le Ministère espagnol de l'Éducation et de la Formation Professionnelle analyse l'apprentissage des langues étrangères en Espagne durant l'année scolaire 2017 – 2018.

Dans cette analyse, on apprend que le pourcentage d'élèves de l'*ESO* qui étudient une seconde langue étrangère est de 42,8% et de 25,1% pour les élèves de *Bachillerato*. La seconde langue étrangère majoritairement étudiée est le français : 36,9% des élèves de l'*ESO* et 21,7% des élèves de *Bachillerato* suivant une seconde langue étrangère ont choisi d'apprendre le français.

Cette étude montre également les différences entre les Communautés Autonomes espagnoles. Celles-ci bénéficient de compétences leur permettant de prendre leurs propres décisions concernant le système éducatif. C'est pourquoi l'enseignement d'une seconde langue étrangère est plus développé dans certaines Communautés. Par exemple, dans les îles Canaries, 78,9% des élèves de l'*ESO* étudiaient une seconde langue étrangère lors de l'année scolaire 2017 – 2018. Alors que seulement 15,9% des adolescents catalans de l'*ESO* en étudiaient une seconde. Une des raisons de cette différence serait l'usage de langues régionales co-officielles dans certaines Communautés. La présence de deux langues officielles et d'une langue étrangère obligatoire impacterait directement l'enseignement d'une seconde langue étrangère.

3. La politique linguistique de la Communauté Valencienne

Dans la Communauté Valencienne, les deux langues officielles de la région (le castillan et le valencien) sont enseignées dans les établissements scolaires. Cependant, la politique éducative actuelle cherche à promouvoir l'immersion linguistique en valencien. La majorité des enseignements sont donc donnés dans la langue régionale. L'enseignement de ces deux langues officielles a une répercussion sur l'enseignement des langues étrangères dans la Communauté Valencienne. En effet, l'anglais est l'unique langue étrangère à être enseignée obligatoirement aux collégiens et aux lycéens valenciens. Néanmoins, l'apprentissage d'une seconde langue étrangère est possible pour les élèves. Le français, l'allemand ou l'italien peuvent être proposés en tant qu'option à tous les niveaux de l'*ESO* et du *Bachillerato*. Dans le système scolaire valencien, la seconde langue étrangère la plus enseignée est le français.

³ Système national d'indicateurs de l'éducation.

Lors de l'année scolaire 2017 – 2018, 27,2% des élèves de l'ESO et 18,6% des élèves de *Bachillerato* de la Communauté Valencienne, étudiaient une seconde langue étrangère. Avec ces pourcentages, la Communauté Valencienne fait partie des régions les moins développées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères avec la Catalogne (15,9% *ESO*, 3.9% *Bachillerato*) et le Pays Basque (25% *ESO*, 7.9% *Bachillerato*). On peut remarquer que ces trois régions possèdent des langues régionales co-officielles.

Afin d'améliorer et d'encourager l'apprentissage de langues étrangères, le gouvernement valencien a voté en 2018 la mise en place du *Programa de Educación PLurilingüe e Intercultural*⁴. Suite à la pandémie de 2020, la mise en place du programme a été reporté à la rentrée scolaire 2021. Le *PEPLI* a pour objectif de renforcer l'apprentissage et de normaliser l'usage des langues étrangères dans tous les établissements scolaires de la Communauté Valencienne. Pour cela, les équipes éducatives ont pour consigne de consacrer au minimum 25% de leurs enseignements en valencien et 25% en castillan. Le gouvernement demande également aux centres éducatifs de donner minimum entre 15 et 25 % des heures d'enseignement en anglais. À partir de là et sans aucune obligation, les équipes éducatives possèdent une certaine flexibilité dans le choix de la langue d'enseignement pour leur matière. Les établissements, en fonction de leurs contextes sociolinguistiques, ont un pouvoir de décision sur leur projet linguistique. Ainsi, certains centres ont décidé d'enseigner des matières dans une autre langue étrangère que l'anglais, comme par exemple le français.

⁴ Le Programme d'Éducation PLurilingue et Interculturel

Chapitre 2. Le terrain de stage : l'IES La Plana

1. L'IES La Plana

L'IES La Plana est situé dans la ville de Castellón de La Plana, au nord de la Communauté Valencienne, en Espagne. Cet établissement public a ouvert ses portes en 2001 et accueille les élèves de l'ESO jusqu'au *Bachillerato* (l'équivalent de la 5^{ème} à la Terminale en France). La Plana est également le seul établissement de la province à proposer un Bac professionnel Textile-Création. L'IES jouit d'une bonne réputation dans la province de Castellón, particulièrement pour son taux de réussite à l'examen de *Selectividad* et de son offre de formation très diverse.

L'IES est géré, comme tous les établissements publics valenciens, par le Ministère espagnol de l'Éducation, de la Culture et des Sports ainsi que par la *Generalitat Valenciana*⁵. Cependant, le collège-lycée bénéficie d'une liberté de décision en matière d'organisation, de pédagogie et de gestion économique. Ainsi, l'équipe pédagogique du centre peut adapter ses projets pédagogiques selon les attentes des élèves. L'équipe directive peut également solliciter des profils spécifiques d'enseignant afin de répondre aux besoins de l'établissement scolaire.

Le projet d'établissement de l'IES La Plana est construit autour de 8 axes :

- Le pluralisme et les valeurs civiques :
 - Respecter les droits humains et encourager les valeurs démocratiques.
- L'enseignement mixte :
 - Mettre en place un enseignement non sexiste.
- L'égalité sociale, intellectuelle et physique :
 - Mettre en place des programmes d'intégration et prendre en compte la diversité du public.
- La mise en place de méthodologies diverses et ouvertes :
 - Utiliser des méthodes adaptées aux besoins et capacités des élèves.
- L'usage des différentes langues d'apprentissage :

⁵ La *Generalitat Valenciana* correspond à l'organisation politique de la Communauté Valencienne.

- Respecter les deux langues officielles et encourager l'apprentissage de langues étrangères.
- La mise en place d'un modèle de gestion participatif dans le centre :
 - Encourager la collaboration entre les familles, les enseignants et les élèves.
- Le développement d'une conscience écologique :
 - Sensibiliser et faciliter le recyclage et l'utilisation des matériaux recyclés.
- Le développement d'une conscience européenne :
 - Défendre l'unité politique et culturelle européenne et encourager les élèves à participer à des échanges européens.

2. Conditions humaines et matérielles

L'équipe directive de l'*IES* est composée d'un directeur, d'une directrice adjointe, d'un chef des études et d'un comptable. Les membres de la direction sont élus tous les 4 ans par l'ensemble du personnel de l'établissement après la validation du projet éducatif par la *Generalitat Valenciana*. Pour l'année scolaire 2020 – 2021, l'*IES* La Plana compte 800 élèves répartis en 30 classes et 70 enseignants de 24 matières différentes. Chaque groupe de classe est accompagné par un enseignant-tuteur qui se charge de les guider tout au long de l'année. L'équipe enseignante de l'*IES* est composée de 50 professeurs titulaires de leur poste et de 20 *interinos*, c'est-à-dire des enseignants possédant un statut de vacataire.

L'infrastructure de l'établissement scolaire est maintenue en bon état depuis sa construction il y a 20 ans. L'*IES* est composé du bâtiment d'origine où se trouve le secrétariat, la salle des professeurs, les bureaux de la direction, une salle de conférence et l'ensemble des classes distribuées sur 4 étages. Dans chaque classe est installé un ordinateur fixe connecté à un vidéoprojecteur. Le centre est équipé au total de 300 ordinateurs avec accès à Internet à haut débit. L'ensemble des enseignants et des élèves ont également à disposition 6 salles informatiques. Depuis la crise sanitaire, le gouvernement valencien a mis en place une plateforme numérique afin de faciliter les échanges entre les enseignants et les élèves. De plus, la mairie de Castellón de La Plana a offert des ordinateurs aux familles dans le besoin afin de permettre à chaque élève de travailler dans les meilleures conditions.

3. Le Français Langue Étrangère à l'IES La Plana

Le département de français de l'IES La Plana est composé de deux enseignantes arrivées à la rentrée 2020 dans l'établissement. Après avoir travaillé plusieurs années en tant qu'enseignante vacataire, Cristina , a validé son concours pour être fonctionnaire dans l'Éducation nationale en Espagne en 2019. Elle possède une place de titulaire à La Plana et occupe également le poste de chef du département de français. Elle a un contrat à temps plein et enseigne à tous les niveaux du collège et du lycée. La seconde enseignante du département est Katia . Elle est enseignante vacataire et a un contrat à temps partiel. En plus des heures de français, elle enseigne également l'anglais au collège.

A l'IES La Plana, le français est proposé comme option, à tous les niveaux de l'ESO et de *Bachillerato*. Les élèves de 1ESO, 2ESO et 3ESO peuvent suivre deux heures de français par semaine, les élèves de 4ESO et de 1ère année de *Bachillerato* peuvent suivre trois heures de français par semaine. Et les élèves de 2ème année de *Bachillerato* peuvent suivre quatre heures de français par semaine. L'ensemble des apprenants de FLE parle le castillan et le valencien. De plus, ils étudient l'anglais depuis l'école primaire. Généralement, ils commencent le français en 1ESO en tant que grand débutant en français puisque l'enseignement du français n'est pas proposé dans les écoles primaires publiques de Castellón de La Plana.

Les élèves peuvent commencer à étudier le français à n'importe quel moment de leur cursus scolaire dans le secondaire. Par conséquent, il existe parfois de grandes différences de niveau entre les élèves d'un même groupe. Le niveau maximum généralement atteint par les élèves à la fin de l'enseignement secondaire est un niveau A2 en français. Quelques élèves obtiennent un niveau B1 ou B2 mais cela reste rare. L'objectif de la nouvelle enseignante responsable du français, Cristina , est de permettre à tous les apprenants d'acquérir au minimum un niveau A2 en sortant du collège (c'est-à-dire à la fin de l'année de 4ESO) afin de prétendre viser un niveau B1 à la fin du lycée.

Chapitre 3. Projet de stage et questionnement initial

1. Commande de stage

Cristina [REDACTED], responsable du département de français de l'IES, est arrivée à son poste en septembre 2020 pour prendre la suite d'un enseignant parti à la retraite. Ce dernier travaillait depuis une quinzaine d'années avec le même manuel. Lors de ces premières semaines de classe, Cristina a pu constater que le niveau général de français des apprenants était assez faible. Les enseignants des établissements publics disposent d'une liberté pédagogique et peuvent ainsi choisir les méthodes et supports qu'ils considèrent les plus efficaces pour l'apprentissage de leur matière. Cristina a donc décidé de ne plus se servir du manuel de FLE mis à sa disposition et de créer tout le matériel pédagogique pour ses cours du collège et du lycée.

Au vu de la charge de travail que suppose l'élaboration de son propre matériel pour tous les niveaux, Cristina cherchait à être accompagnée dans son projet et m'a donc contactée pour me le présenter. Nos chemins se sont croisés il y a quelques années et elle était au courant de ma recherche de stage. Elle m'a expliqué vouloir créer l'ensemble des supports nécessaires pour les classes de FLE de l'IES, en s'inspirant de la méthode TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*). Cette méthode se base sur l'enseignement d'une langue étrangère par la lecture et la narration. Étant toutes les deux novices dans l'enseignement par cette méthode, nous avons commencé par suivre la formation en ligne « *TPRS-CI enseña idiomas de manera efectiva* » d'Hélène Colinet, une enseignante française installée à Majorque. Au fil des échanges avec Cristina, qui est également ma tutrice de stage, nous avons établi une commande de stage axée sur l'élaboration de matériel pédagogique dans le but de mettre en place un dispositif se basant sur la narration.

2. Ma mission au sein de l'IES La Plana

Mon stage à l'IES La Plana s'est principalement centré sur l'élaboration du matériel pédagogique de notre dispositif ainsi que la mise en place de celui-ci en classe.

Mes missions de stage ont donc consisté à :

- Créer des histoires personnalisées à raconter en classe
- Créer des histoires personnalisées à lire en classe par les élèves
- Mettre en place des activités de co-crédation d'histoires avec les éléves en classe
- Créer des supports à projeter en classe
- Mettre en page les histoires et les illustrer

Dans l'intention de nous rapprocher un maximum des objectifs de l'établissement concernant le désir de développer une conscience écologique, nous avons décidé de plastifier l'ensemble du matériel pédagogique afin de donner la possibilité aux enseignants de le réutiliser de nombreuses années.

3. *Questionnement initial*

Lorsque Cristina m'a contacté pour m'expliquer son projet de se séparer du manuel scolaire dans les classes de français langue étrangère, je me suis interrogée sur l'utilisation de cet outil dans l'enseignement actuel. L'utilisation d'un manuel scolaire est-il essentiel pour s'assurer de l'efficacité d'un enseignement ? Un enseignant peut-il se séparer de ce support d'apprentissage tout en continuant à enseigner le programme officiel ?

Afin de compenser l'absence de manuel scolaire, il fallait trouver d'autres supports pouvant le substituer. Lors de la commande de stage, nous nous sommes intéressées à la méthode TPRS, qui se base sur la lecture et la narration d'histoires personnalisées et qui ne nécessite aucun manuel scolaire. À la suite d'une courte formation pour en découvrir davantage à ce sujet, j'ai pu me rendre compte de l'étendu des étapes à suivre pour adopter pleinement cette méthode en classe. Par conséquent, il n'a pas s'agit, durant ce projet, de mettre en place cette méthode en classe, mais plutôt de nous inspirer de celle-ci pour élaborer notre propre dispositif.

Avant d'en venir à la présentation de ce dispositif et à l'analyse de l'expérimentation qui en découle, nous allons à présent nous intéresser aux contours théoriques de notre étude, afin d'enrichir notre réflexion et préciser notre problématique.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. La méthode *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*

Le dispositif mis en place lors de mon stage dans les cours de FLE de l'IES La Plana, s'inspire de la méthode⁶ TPRS créée par Blaine Ray. Nous allons donc nous intéresser aux fondements théoriques de cette méthode.

1. *Théorie de l'apprentissage naturel des langues*

La méthode TPRS a été créée par Blaine Ray, un professeur d'espagnol établi aux États-Unis. Blaine Ray s'est inspiré des travaux du linguiste américain, Stephen Krashen, sur la théorie de l'apprentissage naturel des langues.

Pour Krashen (1981), il faudrait apprendre les langues étrangères de la même manière que l'on apprend nos langues maternelles. Il dit à ce propos : « *Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages.*⁷ » (Krashen, 1981 :1).

Krashen et Terrell (1998 [1983] : 23 - 39) construisent leur théorie sur l'apprentissage des langues à partir de cinq hypothèses :

- L'hypothèse d'acquisition – apprentissage
- L'hypothèse de l'ordre naturel
- L'hypothèse du moniteur
- L'hypothèse de l'input
- L'hypothèse du filtre affectif

1.1. *L'hypothèse d'acquisition - apprentissage*

Dans le tableau suivant, nous avons cherché à résumer les différences entre l'acquisition et l'apprentissage à partir des travaux de Krashen (1998), Terrell (1998), Hedstrom (2018) et Colinet (2020).

⁶ J'ai fait le choix de garder le nom « méthode » étant donné que c'est le terme employé par Blaine Ray pour nommer TPRS.

⁷ L'apprentissage d'une langue est très similaire au processus utilisé par les enfants pour acquérir leurs première et deuxième langues. (Notre traduction)

Acquérir	Apprendre
- Inconscient - Centrer sur le sens - Apprentissage implicite - Centrer sur l'input (lire et écouter une langue) - Baser sur de l'input compréhensible et intéressante - Progression spiralaire - Répétitions dans la langue cible - Centrer sur l'écoute - La grammaire est une aide pour comprendre - Utilisation de la langue en contexte - Limiter la correction - Production orale spontanée - L'apprenant n'est pas conscient du processus d'apprentissage - L'apprenant veut écouter - L'apprenant utilise la langue cible - L'apprenant développe son intuition - L'apprenant produit des phrases sans devoir répéter	- Conscient - Centrer sur la forme - Apprentissage explicite - Centrer sur l'output (Comment former des phrases ?) - Baser sur des règles de grammaire et des exercices - Progression linéaire - Explications dans la langue maternelle - Centrer sur l'écriture - La grammaire est la base de l'apprentissage - Pas de contexte - Beaucoup de corrections - Production orale forcée - L'apprenant est conscient du processus d'apprentissage - L'apprenant doit répondre - L'apprenant étudie la langue cible - L'apprenant apprend par cœur et suit des règles - L'apprenant doit répéter avant de produire une phrase

Dans l'hypothèse d'acquisition – apprentissage, Krashen et Terrell (1998 [1983] : 26 - 27) soutiennent qu'il existe une différence entre acquérir et apprendre une langue. L'apprentissage d'une langue consiste à « connaître » la langue ou à en posséder une « connaissance formelle ». Alors que l'apprentissage est conscient et se réfère à la

connaissance « explicite » des règles, à la connaissance de celles-ci et à la capacité d'en parler, l'acquisition est un processus inconscient où ce type de connaissances est introduit de façon implicite.

1.2. L'hypothèse de l'ordre naturel

Krashen émet l'hypothèse que chaque langue possède un ordre naturel d'acquisition, c'est-à-dire qu'il serait possible d'établir l'ordre dans lequel les structures grammaticales de la langue cible seraient acquises.

This hypothesis states that grammatical structures are acquired (not necessarily learned) in a predictable order. [...] The natural order hypothesis does not state that every acquirer will acquire grammatical structures in the exact same order, It states rather that, in general, certain structures tend to be acquired early and to be acquired late.⁸ (Krashen, Terrell, 1998 [1983] : 28)

Dans sa théorie, Krashen (1998) évoque la morphologie anglaise qu'il considère comme étant l'une des parties de la grammaire la mieux étudiée dans l'acquisition du langage. Il donne l'exemple du marqueur de temps progressif *-ing* qui serait une acquisition relativement précoce pour les anglophones alors que généralement le morphème *-s* de la troisième personne du singulier ferait partie des acquisitions qu'il désigne comme tardives. Cependant, il souligne que chaque individu est unique ce qui implique que cet ordre naturel d'acquisition peut différer d'une personne à une autre selon son vécu et son environnement.

Selon l'hypothèse de l'ordre naturel, la maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale en suivant une progression de difficulté croissante. Pour Krashen, l'apprentissage d'une langue est effectif uniquement si la progression est en spirale. Jerome S. Bruner, dans *The Process of Education* (1977), présente le concept de Curriculum spiralé et affirme que l'étudiant doit revenir plusieurs fois sur les mêmes notions au cours de son apprentissage pour les assimiler.

1.3. L'hypothèse du moniteur

Dans son hypothèse d'acquisition – apprentissage, Krashen distingue les deux approches. Bien qu'il considère l'acquisition comme le moyen le plus efficace pour

⁸ Cette hypothèse indique que les structures grammaticales sont acquises (pas nécessairement apprises) dans un ordre prévisible. [...] L'hypothèse de l'ordre naturel n'indique pas que chaque individu acquerra des structures grammaticales exactement dans le même ordre, mais plutôt que, en général, certaines structures tendent à être acquises tôt et d'autres à être acquises plus tardivement. (Notre traduction)

favoriser la communication, Krashen ne dévalorise pas entièrement le rôle de l'apprentissage dans l'usage d'une langue étrangère. Les règles apprises lors de l'apprentissage font partie de ce qu'il nomme le moniteur. Celui-ci se manifeste lors d'une production orale d'un locuteur. Le moniteur permet de perfectionner le discours en le vérifiant et en le corrigeant simultanément lors de la prise de parole.

Our “formal knowledge” of a second language, the rules we learned in class and from texts, is not responsible for fluency, but only has the function of checking and making repairs on the output of the acquired system.⁹ (Krashen, Terrell, 1998 [1983] : 30)

Le moniteur fonctionne lors de l'apprentissage conscient d'une langue. Il apparaît au moment où le locuteur pense à la forme de son message. Cet éditeur de messages et l'apprentissage conscient peuvent servir à produire des discours de qualité. Cependant, Krashen conseille de l'utiliser ponctuellement afin de ne pas impacter négativement la fluidité du locuteur en langue étrangère. En effet, la présence du moniteur lors d'une production orale aurait une répercussion sur la rapidité d'élocution et sur la quantité d'informations données.

Selon l'hypothèse de Krashen, pour utiliser le moniteur avec succès, il faudrait réunir trois exigences. Tout d'abord, le moniteur doit être utilisé dans les situations où l'apprenant a le temps de réfléchir et d'appliquer les règles apprises pour ne pas perturber la communication. Ensuite, l'apprenant doit être concentré sur l'exactitude et sur la forme de son message. Enfin, il doit connaître la règle et savoir l'employer correctement.

1.4. L'hypothèse de l'input

Pour Krashen, on commence à maîtriser la langue cible lorsque l'on est capable de comprendre des messages dans cette langue. Il nomme « *Comprehensible input* », le niveau actuel de compréhension de l'apprenant. Pour acquérir la langue cible, l'apprenant doit recevoir des données légèrement au-dessus de son niveau. C'est ce que Krashen appelle « *i+1* ». Si l'apprenant reçoit des données déjà acquises, il ne va rien acquérir de nouveau, et s'il reçoit des données trop complexes, il ne sera pas capable de suivre et de comprendre. Dans ces deux cas l'apprentissage n'est pas efficace.

⁹ Notre « connaissance formelle » d'une langue seconde, c'est-à-dire les règles que nous avons apprises en classe et dans les textes, n'est pas responsable de la fluidité, mais a seulement la fonction de vérification et de correction sur la production du système acquis. (Notre traduction)

Cette hypothèse se rapproche du concept de « Zone proximale de développement » (ZDP) défini par Lev S. Vygotski dans son ouvrage « *Pensée et Langage* » (1997), publié en 1934. Selon Vygotski, la ZDP est :

The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.¹⁰ (Vygotsky, 1978 : 86)

Le niveau de développement actuel dont parle Vygotsky, est celui de l'apprenant lorsqu'il est capable de résoudre des problèmes sans aide extérieure. Et le niveau de développement potentiel est le niveau que peut atteindre l'apprenant lorsqu'une aide extérieure le guide. D'après le concept de Zone proximale de développement, l'apprentissage se produit si les activités mentales proposées aux apprenants se trouvent au-dessus de leurs connaissances. Cependant, elles ne doivent pas se trouver trop éloignées de celles-ci au risque de devenir incompréhensibles. Vygotski soutient qu'un enfant apprend plus efficacement s'il est en contact avec une personne plus expérimentée plutôt qu'avec une personne de son niveau cognitif.

1.5. L'hypothèse du filtre affectif

Dans les années 80, Krashen (1985) évoque l'hypothèse du filtre affectif dans la théorie de l'apprentissage naturel des langues. Krashen développe l'idée de Marina Burt et Heidi Dulay, selon laquelle certains facteurs comme le stress, le manque de confiance en soi et le manque de motivation peuvent bloquer l'acquisition de la langue.

[...] the Affective Filter Hypothesis, initially proposed by Dulay and Burt (1977), explains that the Affective Filter is a block that prevents comprehensible language input from reaching the mental Language Acquisition Device, thus preventing language acquisition.¹¹ (Nath, Mohamat, Yamat, 2017 : n.p.)

Krashen (1985 : 37-38) maintient que dès lors que le filtre affectif des apprenants augmente, celui-ci bloque la partie du cerveau responsable de l'acquisition du langage, que Chomsky (1965) nomme « *the Language Acquisition Device* ». Afin de permettre l'acquisition, il faut donc maintenir le plus bas possible le filtre affectif des apprenants.

¹⁰ La différence entre le niveau de développement actuel déterminé par la résolution de problèmes de manière individuelle, et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés. (Notre traduction)

¹¹ L'hypothèse du filtre affectif, initialement proposée par Dulay et Burt (1977), explique que le filtre affectif est un bloc qui empêche l'entrée de langage compréhensible d'atteindre le dispositif mental d'acquisition du langage, empêchant ainsi l'acquisition du langage. (Notre traduction)

Britt-Mari Barth (2015) rejoint Krashen sur l'importance d'inclure des facteurs émotionnels pour acquérir efficacement un savoir. Elle affirme que les aspects affectifs doivent faire partie de l'environnement pédagogique et contribuent à la qualité des échanges entre les apprenants et l'enseignant. Il est essentiel que les apprenants prennent du plaisir pour s'épanouir intellectuellement. Pour cela, il faut « éliminer les sources d'inquiétude » dans la classe. L'enseignant doit mettre en place un « climat de libre-échange et d'écoute » entre les membres du groupe et leur faire prendre conscience de leur potentiel d'acquisition. En les engageant dans un « processus d'élaboration de sens », les apprenants prennent confiance en eux, se valorisent et se sentent en sécurité.

2. La méthode TPRS de Blaine Ray

2.1. L'origine de TPRS

À la fin des années 80, Blaine Ray a commencé à utiliser dans ses classes d'espagnol la méthode TPR (*Total Physical Response*) développée par James Asher à la fin des années 60. Cette méthode permet d'associer un mouvement physique à un mot de vocabulaire. Après avoir mis en place cette méthode dans ses classes, Ray a rapidement rencontré des difficultés à associer des gestes à du vocabulaire abstrait. Pour trouver une solution à cette limitation, il a décidé de mettre en relation les actions entre elles pour créer des histoires avec l'aide de ses élèves.

Words are most likely to be acquired in very limited contexts, in first instance, but they then require to be put in fuller and meaningful contexts that match learners' needs, interests and likes. In that way, duly motivated and involved, learners may acquire vocabulary and language efficiently. Language acquisition occurs incidentally, without their being aware of it.¹² (Ray, Seely, 1997 : 23)

C'est ainsi que les histoires sont devenues le centre de son enseignement. Après plusieurs années de collaborations et d'échanges avec de nombreux enseignants et en s'inspirant des théories de Stephen Krashen, Ray a développé sa méthode TPRS dans les années 90.

¹² En premier lieu, les mots sont plus susceptibles d'être acquis dans des contextes très limités. Cependant, ils doivent ensuite être placés dans des contextes plus complets et significatifs qui correspondent aux besoins, aux intérêts et aux goûts des apprenants. Ainsi, dûment motivés et impliqués, les apprenants peuvent acquérir efficacement le vocabulaire et la langue. L'acquisition de la langue se produit sans qu'ils s'en rendent compte. (Notre traduction)

2.2. Les étapes de TPRS en classe de langue étrangère

Blaine Ray (1997) considère qu'il existe trois étapes essentielles pour que sa méthode fonctionne.

2.2.1. Établir un sens

Tout d'abord, Ray conseille à l'enseignant de commencer par présenter le vocabulaire en contexte. Il ne présente pas simplement une liste de vocabulaire aux apprenants, mais il met en scène le vocabulaire dans des phrases. Par exemple, pour expliquer le mot « après », l'enseignant pourra expliquer ce qu'il est en train de faire et ce qu'il fera ensuite, en insistant sur le mot après. Dans cette première étape, les apprenants découvrent les structures linguistiques et / ou syntaxiques que l'enseignant souhaite introduire dans la séance. Pour cela, il écrit au tableau le nouveau vocabulaire et le répète plusieurs fois en s'aidant de gestes comme dans la méthode TPR de Asher. Dans notre exemple précédent, l'enseignant peut s'aider de ses mains pour faire comprendre le mot « après ». Il doit également s'assurer de la compréhension du groupe et si nécessaire il peut être amené à donner la traduction dans la langue maternelle des élèves s'ils en partagent une. Ensuite, l'enseignant met les nouvelles structures en contexte en posant des questions personnalisées aux apprenants. Ces questions sont répétées plusieurs fois afin de contrôler la compréhension de chacun. Le but de cette étape est de permettre aux apprenants, grâce aux répétitions, de découvrir les structures en contexte. À la fin de cette étape, les apprenants doivent être capables de reconnaître le nouveau vocabulaire lors de l'étape suivante, la narration.

2.2.2. La narration

À la deuxième étape, l'enseignant raconte une histoire contenant à plusieurs reprises les structures introduites précédemment. En s'appuyant sur notre premier exemple, nous pouvons imaginer qu'un des contenus à travailler lors de cette séance est le futur proche. L'enseignant peut donc commencer par raconter ce qu'il est en train de faire actuellement, puis se mettre à raconter ce qu'il va faire juste après la séance de classe. L'histoire est généralement courte, intéressante et la vitesse d'élocution adaptée au niveau de compréhension des apprenants. Pour s'aider dans sa narration, l'enseignant pourra préparer au préalable un script détaillé. Il peut également choisir de faire participer les apprenants dans la construction de l'histoire et ainsi élaborer une histoire personnalisée pour chaque groupe de classe. Pour cela, lors de l'élaboration de l'histoire, l'enseignant

pose des questions aux apprenants et développe l'histoire en utilisant les nouveaux éléments basés sur leurs réponses. Bien que les apprenants n'en soient pas conscients, l'enseignant répète constamment les nouvelles structures dans son histoire. Afin de faciliter la compréhension et aider les apprenants à créer des liens visuels avec les structures travaillées, l'histoire peut être mise en scène par des élèves volontaires en même temps que l'enseignant la raconte à voix haute.

Une fois la narration terminée, il est possible de vérifier la bonne compréhension de l'ensemble des apprenants en leur posant des questions, en leur demandant de raconter l'histoire ou en la racontant avec des erreurs et en leur demandant de la corriger. Les apprenants sont alors invités à employer à l'oral les nouvelles structures avant de les découvrir à l'écrit lors de l'étape de lecture.

2.2.3. La lecture

Au cours de cette dernière étape, les structures linguistiques et / ou syntaxiques sont présentées à l'écrit à la classe. L'histoire lue à voix haute en classe peut être l'histoire racontée lors de la deuxième étape ou il peut s'agir d'une nouvelle histoire. Dans tous les cas, les structures introduites dans les étapes précédentes sont toujours employées dans les histoires à lire. Tout comme la narration, le texte à lire doit être compréhensible par les apprenants et adapté au niveau du groupe. La traduction de quelques phrases dans la langue maternelle des apprenants leur garantit une bonne compréhension du texte.

À partir de la lecture et suite à des questions guidées de l'enseignant, les apprenants découvrent les points de grammaire qui apparaissent dans le texte. Après avoir attiré leur attention sur ces nouvelles structures grammaticales, l'enseignant les laisse faire des hypothèses sur la règle à appliquer avant d'en donner une courte explication. De plus, l'enseignant profite de cette lecture pour poser des questions plus personnelles aux apprenants en lien avec le thème du texte. Ainsi, ils peuvent communiquer en langue cible et mettre en pratique les nouvelles structures linguistiques et / ou syntaxiques découvertes précédemment.

2.3. Stratégies mises en place pour introduire la méthode en classe

2.3.1. Mise en pratique de la théorie de l'apprentissage de Krashen

La théorie de l'apprentissage naturel des langues de Stephen Krashen constitue le fondement théorique de TPRS. Blaine Ray (1997) intègre donc les hypothèses de Krashen dans l'application de sa méthode.

Pour commencer, Ray se focalise sur l'acquisition de la langue plutôt que sur l'apprentissage de celle-ci. Les histoires permettent d'introduire le nouveau vocabulaire et les règles de grammaire en contexte sans que les apprenants en soient conscients. Cependant, conformément à l'hypothèse du moniteur, Ray ne sous-estime pas le rôle de l'apprentissage. Si nécessaire, l'enseignant traduit dans la langue maternelle des apprenants le vocabulaire et énonce explicitement et brièvement les structures grammaticales au cours de la narration. Toutefois, ces explications grammaticales restent minoritaires dans la méthode de Ray, puisque selon l'hypothèse de l'ordre naturel de Krashen, ces explications ont très peu d'impact sur l'ordre dans lequel les structures syntaxiques vont être acquises.

De plus, les histoires sont composées d'inputs compréhensibles pour les apprenants et tout au long des étapes, l'enseignant vérifie continuellement la compréhension de la langue. Selon Krashen (1983), l'apprentissage d'une langue est effectif seulement si la progression est en spirale. En 1977, Jerome Bruner présente le concept de Curriculum spiralé et affirme que l'étudiant doit revenir plusieurs fois sur les mêmes notions au cours de son apprentissage pour les assimiler. Afin d'adopter une progression spiralaire dans la méthode TPRS, les structures linguistiques et syntaxiques se répètent et s'approfondissent au fur et à mesure des histoires. Chaque histoire est composée de nouvelles structures ainsi que de structures déjà découvertes dans les histoires précédentes.

Dans la méthode TPRS, l'enseignant tente de maintenir le filtre affectif bas en classe dans le but d'influencer positivement l'acquisition de la langue étrangère. Pour cela, les apprenants ne sont pas forcés de parler en langue cible s'ils ne le souhaitent pas. Afin de les intéresser et de les garder motivés, les histoires sont personnalisées selon leurs goûts. Les apprenants participent à l'élaboration du récit et se sentent mis en valeur. Lorsque l'enseignant vérifie la compréhension, ils personnalisent également ses questions en fonction du niveau des apprenants. Les niveaux les moins élevés répondent à des questions fermées, tandis que les niveaux les plus élevés sont invités à argumenter et à développer davantage leurs réponses.

Chapitre 5. La narration

Comme mentionné précédemment, le dispositif mis en place lors de ce stage s'est inspiré de la méthode TPRS. Néanmoins, notre dispositif s'est principalement fondé sur la narration. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'usage de la narration dans le monde actuel. Nous allons chercher à comprendre la relation qui l'unit à l'Homme depuis toujours et nous verrons en quoi la narration est un moyen de communication efficace. Ensuite, nous nous intéresserons à la narration en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage. Et enfin, nous analyserons le rôle de la narration en didactique des langues et plus particulièrement en classe de Français Langue Étrangère.

1. La narration

1.1. Définitions

Le terme de « narration » a fait son apparition dans la langue française au XIII^e siècle. Il vient du mot latin *narratio*, qui vient à son tour de *narro* et *are* qui veut dire « je raconte ». D'après son étymologie, le mot narration signifie « action de narrer ».

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne (CNRTL) propose les définitions suivantes du mot « narration » :

- Relation détaillée, écrite ou orale d'un fait, d'un événement.
- Exposé détaillé de la suite de faits et d'actions constituant l'intrigue.
- Exercice scolaire qui consiste à développer par écrit un sujet donné.

Cette activité de production d'un récit a accompagné l'espèce humaine tout au long de son évolution et continue de faire partie intégrante de notre société. Pourtant, bien que le mot narration soit employé dans le langage courant, il n'est pas toujours utilisé correctement. Pour Gérard Genette (2007), il est nécessaire de différencier les notions de narration, récit et histoire, dont les sens peuvent être confondus.

Je propose, [...], de nommer histoire le signifié ou contenu narratif (même si ce contenu se trouve être, en l'occurrence, d'une faible intensité dramatique ou teneur événementielle), récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même, et narration l'acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place. (Genette, 2007 : 2)

Pour résumer, le récit est le texte sous la forme écrite ou orale qui présente l'histoire. Et la narration est définie comme l'acte de raconter cette histoire.

1.2. Impact des histoires sur le fonctionnement du cerveau humain

Dans son article « Introduction à l'analyse structurale des récits », Roland Barthes (1966) explique que la narration est une pratique universelle qui touche l'humanité entière. Les histoires se transmettent de génération en génération et sont présentes dans l'ensemble des structures sociales.

[...] sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits. (Barthes, 1966 : 1)

De nombreux chercheurs se sont intéressés au rôle de la narration dans la société et se sont demandés pourquoi les histoires attirent autant les êtres humains. Le neuro-économiste américain Paul J. Zak a centré ses recherches sur la façon dont la narration d'une histoire affecte notre cerveau et influence nos actions.

My lab has spent the last several years seeking to understand why stories can move us to tears, change our attitudes, opinions and behaviors, and even inspire us—and how stories change our brains, often for the better.¹³ (Zak, 2013)

Il démontre dans ses travaux scientifiques que le cerveau humain porte de l'intérêt aux histoires car ces dernières lui permettent de produire de l'ocytocine. Cette hormone qu'il définit comme « *the moral molecule* »¹⁴ (2013) est aussi appelé l'hormone de l'attachement et de l'amour. Selon Zak (2014), le corps libère de l'ocytocine dès qu'un individu ressent de la confiance vis-à-vis d'un autre. Cette hormone du bien-être motiverait la coopération dans un groupe et améliorerait les comportements sociaux comme le sens de l'empathie et la générosité.

After years of experiments, I now consider oxytocin the neurologic substrate for the Golden Rule: If you treat me well, in most cases my brain will synthesize oxytocin and this will motivate me to treat you well in return.¹⁵ (Zak, 2015)

À partir des résultats de ses études, Zak (2013) affirme que raconter des histoires est un moyen efficace de transmettre des informations à ses pairs. En effet, il dit à ce

¹³ Mon laboratoire a passé les dernières années à chercher à comprendre pourquoi les histoires peuvent nous émouvoir, changer nos attitudes, nos opinions et nos comportements, et même nous inspirer - et comment les histoires changent notre cerveau, souvent pour le mieux. (Notre traduction)

¹⁴ L'hormone de la morale

¹⁵ Après des années d'expériences, je considère désormais l'ocytocine comme le substrat de la Règle d'or : si vous me traitez bien, dans la plupart des cas, mon cerveau synthétisera de l'ocytocine et cela me motivera à bien vous traiter en retour. (Notre Traduction)

propos : « *Stories that are personal and emotionally compelling engage more of the brain, and thus are better remembered, than simply stating a set of facts* »¹⁶ . Les histoires sont capables de capter l'attention des auditeurs en laissant des traces physiques et émotionnelles dans leurs cerveaux. Cependant, il précise que pour impacter le fonctionnement chimique du cerveau, l'histoire doit être passionnante et les auditeurs doivent être « transportés dans le monde des personnages ». Pour rendre l'histoire intéressante et garder l'attention du public, Zak estime qu'elle doit être élaborée en suivant un arc narratif bien organisé, comme la structure en 5 actes présentée par le théoricien allemand Gustav Freytag en 1863 : introduction, action montante, point culminant de l'action, action descendante, dénouement.

1.3. La communication narrative

Nous sommes des conteurs d'histoires. Tous, sans exception. Raconter des histoires est une faculté humaine universellement partagée. L'expérience narrative est quotidienne : faire le récit de ses plus grandes joies et pires mésaventures à ses proches, regarder des séries télévisées haletantes, dévorer des romans policiers au suspense insoutenable, succomber à une campagne de publicité qui met en scène les meilleurs sportifs du moment ou partager toute sa vie, ô combien mise en récit, sur les réseaux sociaux. (Rivierre, 2019 : introduction)

Dans son livre « L'homme est un conteur d'histoires », Adrien Rivierre s'intéresse au lien qui unit l'Homme et la narration. Selon lui, les histoires définissent l'Homme et font partie intégrante du monde actuel. Pratiquer la narration d'histoires n'est pas uniquement une activité proposée aux jeunes enfants dans le but de les divertir. En effet, l'art de raconter est devenu une vraie stratégie de communication dans de nombreux domaines comme par exemple, le marketing, la publicité, le monde politique et le journalisme. Dans le langage courant on utilise souvent le concept anglais de *storytelling*, traduit par le terme de communication narrative en français. Utilisée depuis la naissance de l'humanité, la communication narrative facilite la transmission d'informations et rend les auditeurs plus réceptifs. La narration d'histoires stimule le fonctionnement cérébral et déclenche des émotions.

2. La narration : un outil d'enseignement et d'apprentissage

Comme nous l'avons vu précédemment, la narration est un moyen efficace de communiquer et provoque des hormones qui augmentent notre confiance, nos capacités de

¹⁶ Les histoires personnelles et émotionnellement convaincantes engagent davantage le cerveau et sont donc mieux mémorisées que la simple énonciation d'un ensemble de faits. (Notre traduction)

mémorisation et notre implication. On peut donc se demander pourquoi ne pas se servir de l'art de raconter comme un outil pédagogique afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

2.1. La narration : une compétence acquise par formation

En 1925, Émilie Margairaz et Jean Piaget ont réalisé un test auprès de 180 enfants de 4 à 12 ans afin d'analyser « les difficultés des enfants à reconstituer un récit d'après des images » (Margairaz, Piaget, 2007). Ils ont décidé d'utiliser le test de Dawid qui consiste à :

[montrer] à l'enfant deux images, dont la première représente le début d'une histoire, et la seconde la fin de cette histoire. L'enfant doit raconter l'histoire. La tâche de l'enfant est donc double : comprendre les images, puis les relier en déduisant des données les événements intermédiaires. (Margairaz, Piaget, 2007 [1925] : 211)

À partir du test des images de Dawid, Margairaz et Piaget se sont rendu compte que 75% des enfants jusqu'à huit ans ont eu des difficultés à mettre en récit une histoire et à « reconnaître que dans chaque couple d'images, les personnages équivalents étaient les mêmes » (2007 : 232). Les résultats du test ont permis de constater qu'à partir de huit ans, cette difficulté à mettre en relation disparaît au fil des années. Margairaz et Piaget ont conclu qu'il s'agit « d'une difficulté très générale chez l'enfant [...] que l'on peut appeler la difficulté à faire interférer les groupements logiques » (2007 : 235). Ils considèrent donc que le fait de raconter une histoire et de mettre en relation des faits entre eux, sont des compétences acquises par formation.

Philippe Meirieu, dans son Petit dictionnaire de pédagogie en ligne, ajoute que le manque de formation à la mise en récit par l'école et la famille peut être problématique. Il estime qu'il s'agit « [d'] un profond handicap pour le développement de la personne, l'accès à la pensée et même, tout simplement, la communication quotidienne professionnelle ». Dans son article « *Pourquoi travailler le récit fait partie des fondamentaux structurants de l'éducation* », Meirieu s'est appuyé sur les travaux de Jerome Bruner et Paul Ricœur pour répondre aux questions « Pourquoi entraîner les enfants à raconter des histoires ? » et « Qu'est-ce que cela mobilise et forme chez eux ? ».

Pour Meirieu, le récit est une structure qui transforme les faits en événements organisés dans le temps. Selon Ricœur (1983), « le temps narratif est un temps humainement pertinent ». Meirieu explique que le récit est toujours construit autour d'une mise en intrigue qui se noue autour d'un problème. À travers ce problème, les locuteurs et les récepteurs sont alors amenés à s'interroger. C'est ce que Bruner formule par « tout

narrateur a un point de vue et nous avons un droit inaliénable à interroger celui-ci ». La problématisation du récit permet à chacun de découvrir la liberté dont il dispose pour remettre en question la vision du narrateur. De plus, tout récit renvoie à d'autres textes similaires. Meirieu considère que l'ensemble de ces récits construit une trame globale qui fait sens et permet de s'inscrire dans une culture. Les apprenants en contact avec la narration d'histoires apprennent à penser par eux-mêmes et à s'identifier à une culture et au genre humain.

D'après Bertrand (2020), enseignant d'histoire-géographie à l'Académie de Dijon, il est important d'apprendre aux élèves à écouter activement et à raconter des histoires. Il définit la mise en récit comme étant une pratique intéressante en éducation étant donné qu'elle joue sur trois facteurs qui favorisent l'apprentissage. Ces facteurs sont :

- La concrétisation : « les histoires permettent de donner du sens à ce qui peut paraître lointain et abstrait ».
- L'assimilation : « la structure narrative constitue un moyen efficace pour approfondir les connaissances, ou bien pour les étudier sous une autre perspective ».
- La structuration : « [elle] permet aux élèves de mieux réinvestir les concepts dans d'autres contextes ».

2.2. Avantages de la narration dans l'apprentissage

L'action de raconter une histoire en classe n'est pas toujours prise au sérieux dans le système éducatif actuel. Diann C. Moorman (2015), professeur à l'Université de Géorgie, déclare :

Although many educators use storytelling in their classrooms, the stories are often presented spontaneously and may not be considered integral to the day's learning and teaching activities. In fact, in many fields, the perception exists that storytelling is not a real learning tool. ¹⁷ (Moorman, 2015 : np)

Dans son étude « *This Is Not a Fable : Using Storytelling in a College Classroom to Enhance Student Learning* » (2015), Moorman a cherché à démontrer que la narration

¹⁷ Bien que de nombreux enseignants utilisent la narration dans leurs classes, les histoires sont souvent présentées spontanément et peuvent ne pas être considérées comme faisant partie intégrante des activités d'apprentissage et d'enseignement de la journée. En fait, dans de nombreux domaines, on considère que la narration n'est pas un véritable outil d'apprentissage. (Notre traduction)

d'histoires en classe peut être envisagée comme un outil pédagogique et est véritablement un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves. Ses résultats d'études démontrent que les apprenants mémorisent mieux et plus longtemps les contenus d'apprentissage s'ils sont présentés à travers d'histoires. Monclos (2017) explique que la mémoire de chacun « retient mieux les histoires, les faits liés entre eux par un processus narratif, que les faits isolés, aussi rationnels et passionnants soient-ils ». Il ajoute que le *storytelling*, l'art de raconter des histoires, provoque chez les apprenants de l'empathie, ce qui les encourage à coopérer et donc à s'engager dans l'apprentissage, et des émotions, qui entraînent une meilleure mémorisation des points clés du discours. Monclos conclut que la narration « rend l'expérience d'apprentissage plus agréable » et « plus efficace », « car elle met le participant dans une posture active, favorable à la mémorisation ».

Dans son article de 2016, concernant l'approche narrative dans l'apprentissage, le chercheur en neuropédagogie Pascal Roulois affirme également que la narration répond à des critères pédagogiques et possède de nombreux avantages. Selon lui, l'emploi de la narration dans une situation d'enseignement - apprentissage permet « [d'] amorcer l'intérêt de l'apprenant », « [de] dynamiser le cours et [de] maintenir l'attention à un niveau élevé ». Roulois considère que raconter des histoires en classe permet de capter l'attention des apprenants puisque l'ensemble des humains aime les récits. Il souligne que raconter des histoires en classe donne du sens à l'apprentissage et stimule la créativité des apprenants. Roulois estime que les histoires encouragent les apprenants à s'impliquer davantage. En effet, à l'écoute ou à la lecture d'une histoire, les apprenants ont la possibilité de s'identifier aux personnages, c'est ce que Roulois nomme « le processus d'identification ».

Pascal Roulois (2016) rejoint l'idée de Paul J. Zak, selon laquelle la narration est capable d'impacter émotionnellement le cerveau des auditeurs ou des lecteurs. Il déclare à propos de la charge émotionnelle des histoires que : « les émotions sont essentielles à la mémorisation ». Il considère que la mémoire des apprenants est sollicitée sur du long terme si les enseignants font usage des histoires. Il conclut donc que la narration « peut s'appliquer à l'enseignement de n'importe quelle discipline ».

2.3. Le récit en contexte pédagogique

2.3.1. Composants et formes du récit

Après avoir justifié de l'utilité de la narration dans l'apprentissage, il faut désormais attirer notre attention sur les conditions à mettre en place pour que le récit soit

adapté à l'apprentissage des élèves. Bertrand (2020) donne les composants essentiels qui doivent constituer un récit efficace dans un contexte pédagogique :

- Un ou plusieurs personnages, susceptibles de susciter l'identification et l'empathie;
- Une intrigue simple avec un début, un milieu et une fin afin de bénéficier d'une structure narrative efficace et qui repose sur des concepts que les apprenants maîtrisent déjà ;
- Un enjeu réel, notamment pour susciter la curiosité qui naît du sentiment de décalage entre nos connaissances et une situation-problème ;
- Un choix qui favorise l'engagement des élèves et maintient leur attention.
- Une solution concrète et crédible.

D'après Janice McDrury et Maxine Alterio (2001), les histoires qui ont le plus de potentiel d'apprentissage se présentent sous plusieurs formes : les histoires spontanées et les histoires prédéterminées.

Spontaneous stories often occur straight after something significant, funny or frustrating has happened and tellers have an overwhelming urge to share their experience. Predetermined stories differ in that tellers have already thought about them in some way, perhaps written about them in journals or shared fragments with family or friends. These stories stay with tellers because they are unresolved, or continue to be intriguing or troublesome. Sharing this type of story is likely to bring about the biggest learning gains.¹⁸ (Alterio, 2003)

2.3.2. Les apprenants et les méthodes de narration

Selon Roulois (2016), il est possible d'utiliser la narration avec des apprenants de tout âge (école primaire, école secondaire, université, milieu du travail, ...), de tous les niveaux (débutants, intermédiaires ou avancés), en formation initiale comme en formation continue.

Alterio (2003), indique que la narration peut être utilisée avec les apprenants de façon individuelle ou en groupe.

¹⁸ Les histoires spontanées se produisent souvent juste après que quelque chose d'important, de drôle ou de frustrant se soit produit et les conteurs ont une envie irrésistible de partager leur expérience. Les histoires prédéterminées diffèrent puisque les conteurs y ont déjà pensé d'une manière ou d'une autre, peut-être à l'écrit dans des journaux ou partagé par fragments avec la famille ou les amis. Ces histoires restent avec les conteurs parce qu'elles ne sont pas résolues, ou continuent d'être intrigantes ou troublantes. Partager ce type d'histoire est susceptible d'apporter les plus grands gains d'apprentissage. (Notre traduction)

Individual processes, which involve one teller and one listener, have the potential to explore experiences in depth (Alterio, 1999) while collaborative activities may provide breadth through multiple perspectives (McDrury and Alterio, 2002). Storytelling processes can involve uncomplicated, structured activities through to highly complex and academically demanding ones.¹⁹ (Alterio, 2003)

3. La narration en didactique des langues

3.1. La narration en classe de langue

D'après Katarzyna Karpińska-Szaj et Bernadeta Wojciechowska (2019), « l'activité de raconter fait partie du répertoire traditionnel de la didactique des langues ».

Raconter sert à comprendre le monde, son mouvement et soi-même, à partager les événements et les actions vécus ou imaginés, à influencer l'interprétation des actions ou, au contraire, à en viser une relation objective, sans oublier que le fait d'avoir accès aux mêmes récits permet de participer dans la culture et faire partie d'une communauté. (Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2019 : 3)

La narration en classe de langue permet de proposer des activités variées comme : des exercices de grammaire en contexte, des activités d'écriture, des productions orales et des compréhensions orales ou écrites. Karpińska-Szaj et Wojciechowska (2019) signalent également que la narration peut être employée comme outil d'autonomisation lorsque les apprenants évoquent leur expérience passée, leur état actuel et le futur.

3.2. La narration dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère

Les programmes d'enseignements du Français Langue Étrangère se construisent à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). Le Cadre a pour but de répondre à l'objectif du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECRL, 2001 : 9). Pour cela, le Cadre de référence « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CECRL, 2001 : 9).

Le CECRL propose six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère : A1 « introductif ou découverte », A2 « intermédiaire ou de survie », B1 « niveau seuil », B2 « avancé ou indépendant », C1 « Autonome », C2 « Maîtrise » (CECRL, 2001 : 25)

¹⁹ Les processus individuels, qui impliquent un conteur et un auditeur, ont le potentiel d'explorer les expériences en profondeur (Alterio, 1999), tandis que les activités collaboratives peuvent offrir une vaste gamme de perspectives (McDrury et Alterio, 2002). Les processus de narration peuvent impliquer des activités simples et structurées jusqu'à des activités très complexes et exigeantes sur le plan académique. (Notre traduction)

Dans les descripteurs du Cadre de référence, la narration apparaît, associée à la description dans plusieurs catégories d'activités du niveau A1 au niveau C1.

DESCRIPTION ET NARRATION					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lieu de vie	– Les gens, leur apparence, – Formation, métier – Lieux et conditions de vie	– Objets personnels, animaux familiers – Événements et activités – Ce qui plaît/ ne plaît pas – Projets/ organisation – Habitudes/ coutumes – Expérience personnelle	– Intrigue d'un livre/film – Expériences – Réactions – Rêves, espoirs et ambitions – Raconter une histoire – Détails de base dans une circonstance imprévisible, par exemple un accident	– Description claire et détaillée de sujets complexes	

Figure 1. Descripteurs du CECRL (2001 : 159)

À partir du Cadre de référence du Conseil de l'Europe, nous allons récapituler ci-dessous les compétences liées à la narration que sont censés posséder les utilisateurs de chaque niveau.

- Les utilisateurs élémentaires de niveau A1 doivent savoir :
 - « se décrire, décrire ce qu'il / elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. » (à l'oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
 - « écrire des phrases et des expressions simples sur lui / elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. » (à l'écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)
- Les utilisateurs élémentaires de niveau A2 doivent savoir :
 - « raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. », « décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire » (à l'oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
 - « écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail », « écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens » (à l'écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)
- Les utilisateurs indépendants de niveau B1 doivent savoir :

- « raconter une histoire », « décrire un événement, réel ou imaginaire », « rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d’une suite de points », « relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions ». (à l’oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
- « raconter une histoire », « écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d’intérêt » (à l’écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)

- Les utilisateurs indépendants de niveau B2 doivent savoir :

- « faire une description claire et détaillée d’une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d’intérêt » (à l’oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
- « écrire des descriptions élaborées d’événements et d’expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question » (à l’écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)

- Les utilisateurs expérimentés de niveau C1 doivent savoir :

- « faire une description claire et détaillée de sujets complexes », « faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée » (à l’oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
- « écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé » (à l’écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)

- Les utilisateurs expérimentés de niveau C2 doivent savoir :

- « faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables » (à l’oral, en monologue suivi) (CECRL, 2001 : 49)
- « écrire des histoires ou récits d’expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté » (à l’écrit, en écriture créative) (CECRL, 2001 : 52)

Dans le CECRL, la compétence narrative en langue étrangère est présentée comme le moyen pour l'apprenant « de prendre une part active à la communication quotidienne, d'entrer en contact et d'établir des relations ainsi que de jouer divers rôles sociaux » (Blachowska-Szmigiel, 2019 : 103). Le Cadre considère la narration comme une forme de communication interpersonnelle qui permet aux individus d'échanger des informations et des émotions entre eux.

Chapitre 6. Les autres facettes de la narration

1. *La lecture à voix haute*

1.1. *Définitions*

Le Dictionnaire en ligne Le Robert donne les définitions suivantes du terme de lecture :

- Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)
- Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)
- Interprétation (d'un texte)
- Action de lire à haute voix (à d'autres personnes)
- Délibération d'une assemblée législative sur un projet de loi

Pour Éveline Charmeux (1991), l'activité de lire à haute voix consiste à transmettre oralement à des auditeurs qui en ont manifesté le désir, sa propre lecture d'un écrit.

Le terme de lecture à haute voix évoque sans doute, pour bien des gens, une classe où des enfants sagement assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous, suivent des yeux sur leur livre le texte que l'un d'entre eux lit à voix haute ; sur un geste de l'instituteur, un autre enfant prend la suite de la lecture, et lorsqu'on arrive à la fin du texte l'élève reprend au début, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la classe soit passée. (Charmeux, 1991 : 212).

Dans son article *Lecture orale et lecture à voix haute*, Edmond Beaume (1987) différencie ces deux termes qui portent à confusion. Lorsqu'il s'agit d'une lecture orale, le lecteur transforme les signes écrits en sons et c'est à partir de l'écoute de ces sons que le lecteur construit le sens. La première étape de la lecture orale est donc l'oralisation suivie de la compréhension. En ce qui concerne la lecture à voix haute, Beaume (1987) la considère plus « difficile » puisqu'elle « implique d'abord la lecture visuelle à laquelle elle ajoute deux autres opérations qui viennent la compliquer ». Dans la lecture à voix haute, la compréhension précède donc l'oralisation. Les trois opérations de la lecture à voix haute, « qui se succèdent et se chevauchent dans le temps », sont :

- Premièrement, une opération de LECTURE VISUELLE SILENCIEUSE portant sur un morceau de texte [...] avec attribution de sens : je lis, je comprends ;
- Deuxièmement, une opération de DICTION : je dis ce que j'ai lu et compris ;

- Troisièmement, une opération de RÉTROACTION qui prend en compte l'effet produit par la diction, soit sur soi-même (dans le cas d'une lecture pour soi), soit mon auditoire (dans le cas d'une lecture pour autrui). (Beaume, 1987 :110)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) qualifie la lecture à haute voix, d'activité mécanique de conservation du sens autant que la dictée, la répétition et la transcription phonétique. Ces activités « sont actuellement décriées dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables. » (CECRL, 2001 : 80). Bien que les auteurs du Cadre ne considèrent pas la lecture à haute voix comme une activité communicative, ils la mentionnent dans la liste des « activités de production orale (parler) » qui peuvent inclure « de lire un texte écrit à haute voix » (CECRL, 2001 : 48) et parmi « les activités de réception audiovisuelle » où l'on peut « suivre des yeux un texte lu à haute voix » (CECRL, 2001 : 59). De plus, ils ajoutent que lire un texte à haute voix permet de travailler la prononciation et donc d'améliorer les compétences orthoépiques des utilisateurs de la langue (CECRL, 2001 : 92).

1.2. La place de la lecture à voix haute dans l'enseignement des langues étrangères

La lecture à voix haute a toujours fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques pédagogiques. Cependant, certains enseignants ne considèrent pas une telle activité orale comme un objet d'enseignement (Alrabadi, 2011 : 16). L'oral est souvent synonyme de moment spontané et ludique.

Par rapport à l'écrit, l'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. Les méthodes traditionnelles s'occupaient exclusivement du texte et de la langue écrite. [...] L'oral serait donc vu comme une source de chahut, c'est-à-dire une source de désordre par rapport à l'écrit qui est considéré comme normatif, où s'inscrit un ordre. (Alrabadi, 2011 : 17)

Dans son étude sur le rôle de la lecture à haute voix en classe de langue étrangère, Meta Lah a analysé la place de la lecture à haute voix dans quatre méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthode directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle et l'approche communicative (avec son prolongement, l'approche actionnelle) (Lah, 2013 : 202).

Lors de ses recherches, Lah s'est aperçue que la lecture à haute voix n'apparaît pas explicitement dans les objectifs des méthodologies traditionnelle, directe et structuro-globale audiovisuelle. Quant à l'approche communicative, la lecture à haute voix est

classée dans les « activités non-communicatives, comme les exercices structuraux ou les exercices de simple répétition » (Lah, 2013 : 203). Ensuite, Lah s'est penchée sur la place de la lecture à haute voix dans les manuels de langue. Elle a constaté que ce type d'activité n'est présent dans aucun des manuels de français langue étrangère qu'elle a étudiés.

À la fin de son étude, Lah s'interroge sur l'emploi de la lecture à voix haute qu'elle juge comme une activité utile en classe :

La lecture à haute voix n'est certes plus à la mode – et ne l'a peut-être jamais vraiment été. Nous sommes pourtant convaincus que c'est une activité qui devrait être utilisée en classe de langue étrangère, surtout pour améliorer la prononciation (la « production orale » et la « compétence orthoépique du CECRL ») et avec des apprenants de niveau avancé, futurs spécialistes, pour lesquels il n'est pas suffisant de faire passer le message, mais aussi de produire des messages corrects et bien prononcés. (Lah, 2013 : 204)

1.3. Les enjeux de la lecture à voix haute dans les apprentissages

Comme le prétend Meta Lah (2013), plusieurs études scientifiques affirment que la lecture à voix haute possède de nombreux bienfaits. Selon l'Agence France-Presse (AFP), « Lire à voix haute améliore la prononciation, la compréhension des mots, enrichit la mémoire et développe la confiance en soi » (2021).

1.3.1. La prononciation et la compréhension

Lors d'une lecture à haute voix, on entend les mots que l'on prononce, on y fait donc plus attention, on ralentit et on se pose des questions (AFP, 2021). Pour lire à voix haute, un lecteur doit être capable de produire une prononciation correcte des mots à partir de leurs formes écrites. Lire avec une élocution élevée permet donc d'améliorer les compétences orthoépiques.

Selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2007 : 69 - 70), la lecture à haute voix « permet de développer [les] habiletés de compréhension » des élèves du préscolaire et du primaire. De plus, elle permet « aux élèves, d'acquérir de nouveaux mots de vocabulaire, d'être sensibilisés à la structure du récit et d'entrer en contact avec le langage écrit. »

En 2017, Sam Duncan met en place le projet de recherche *Reading Aloud in Britain Today* pour recueillir des informations sur les pratiques contemporaines de lecture à voix haute des adultes (Duncan, 2019). Dans son étude, il démontre que lire à voix haute facilite la compréhension des textes complexes (Duncan, 2018).

1.3.2. La mémorisation

Le chercheur Colin MacLeod s'est intéressé à l'influence de la lecture à haute voix sur la mémoire. Il a découvert que le fait de lire à voix haute les mots permet de les retenir plus facilement. C'est ce qu'il nomme « l'effet de production ».

The “production effect” was named by MacLeod, Gopie, Hourihan, Neary, and Ozubko (2010) in a series of experiments in which the mere act of reading words aloud resulted in substantially better memory than reading them silently.²⁰ (Bodner, MacLeod, 2017 : 390)

Bien que MacLeod ait constaté que « l'effet de production » soit plus fort chez un jeune public, les personnes âgées bénéficient également d'un résultat positif sur la mémorisation lorsqu'ils pratiquent la lecture à haute voix ou qu'ils sont en situation d'écoute. L'écoute et la répétition sont donc des pratiques qui favorisent la mémorisation et qui permettent d'améliorer les apprentissages.

1.3.3. La réussite scolaire et la confiance en soi

En 2018, Federico Batini a dirigé le projet « Leggimi ancora » (Lisez-moi encore) dans des établissements scolaires d'Italie. D'après son étude, Batini a constaté que la lecture à voix haute en classe a eu des effets bénéfiques pour les apprenants. Tout d'abord, la lecture a eu une relation significative et incontestable avec la réussite scolaire du groupe (Batini, 2018 : 28). Batini a découvert que la pratique de la lecture en classe a impliqué davantage les élèves dans leur apprentissage. Ils ont augmenté leur capacité à comprendre et ont développé leurs capacités cognitives. Il qualifie la lecture à haute voix d'outil d' « éducation démocratique » puisqu'il estime que cette activité pratiquée quotidiennement à l'école, permettrait de « réduire l'impact considérable de la provenance socioculturelle sur les chances de succès éducatif et sur la vie future des personnes. » (Batini cité par Strambi, 2019).

La lecture offre la possibilité aux élèves de s'impliquer et s'intéresser davantage, de participer à la discussion, de développer une plus grande maîtrise de la langue et de se sentir plus à l'aise avec leurs compagnons (Strambi, 2019). En plus des progrès scolaires, les séances de lecture améliorent les relations sociales entre les élèves et favorisent la confiance en soi de chacun. Christina Torres (2019), enseignante d'anglais à Hawaï, a

²⁰ « L'effet de production » a été nommé par MacLeod, Gopie, Hourihan, Neary et Ozubko (2010) dans une série d'expériences au cours desquelles le simple fait de lire des mots à haute voix a produit une mémoire nettement meilleure que de les lire en silence. (Notre traduction)

également utilisé la lecture à voix haute en classe et elle a observé un meilleur engagement de la part de ses élèves :

This strategy has been hugely beneficial for my students. Reading texts aloud in class has helped me build community. And the experience of hearing a story together has helped build student enjoyment, engagement, and camaraderie. ²¹(Torres : 2019)

2. L'atelier d'écriture créative

2.1. Définitions

Yves Reuter définit l'atelier d'écriture comme étant :

Un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. (Reuter, 1989 : 75)

Selon Cristopher Sullivan (cité par Krysten Godfrey Maddocks, 2020) l'écriture créative est :

[...] any form of writing that exists outside of journalism, business writing, or academic writing. It expresses an author's unique voice, writing style, thoughts, and ideas in an engaging and imaginative manner. ²² (Godfrey Maddocks, 2020)

2.2. Les ateliers d'écriture dans le contexte scolaire

En France, bien que les ateliers d'écriture soient nés dans le contexte scolaire à la fin des années 60, ils se sont principalement développés hors de celui-ci. D'après Myriam Burgle et Laura Moreno (2017 : 10), ces ateliers « sont en rupture par rapport à l'école : ils remettent en cause le statut et la représentation de l'écriture dans ce milieu ». Les trois étapes essentielles d'un atelier d'écriture sont la participation volontaire des participants, un temps d'écriture pendant une durée déterminée et une phase d'échanges sur les productions. Lafont - Terranova (2009) explique qu'un atelier d'écriture est « un espace consacré à l'écriture et proposé aux participants pendant un temps donné ». Ils ne sont pas orientés par des règles strictes et proposent aux apprenants « une coupure par rapport à leur environnement habituel ».

²¹ Cette stratégie a été extrêmement bénéfique pour mes élèves. La lecture de texte à voix haute en classe m'a aidé à créer une collectivité. Et l'expérience d'entendre une histoire ensemble a contribué à accroître le plaisir, l'engagement et la camaraderie des élèves. (Notre traduction)

²² [...] toute forme d'écriture qui existe en dehors du journalisme, de l'écriture commerciale ou de l'écriture académique. Elle exprime la voix, le style d'écriture, les pensées et les idées uniques d'un auteur de manière engageante et imaginative. (Notre traduction)

Malgré la difficulté « de transposer au contexte scolaire les caractéristiques de l'atelier d'écriture, dont les pratiques se veulent différentes de celles adoptées à l'école », Burgle et Moreno (2017) propose une démarche pour montrer l'intérêt d'inclure ce type d'activité en classe.

Tout d'abord, elles remarquent que le principe de volontariat de la part des participants qui est convenu dans la mise en place d'un atelier d'écriture créative, est difficilement réalisable en contexte scolaire. Cependant, elles déclarent qu'il est possible de « construire des conditions qui permettent à l'élève de s'engager dans la démarche du mieux possible, notamment en favorisant un climat bienveillant ». Elles conseillent également de changer le comportement des apprenants face à l'évaluation en déplaçant « la motivation ailleurs que sur la réception d'une note [et] en donnant de la place aux manifestations des émotions, au plaisir d'écrire, de créer et de partager ».

Ensuite, lors de la phase d'échanges où les apprenants lisent leurs productions au reste du groupe, Burgle et Moreno (2017 : 11) recommandent d'encourager les élèves « à écouter réellement et à émettre des critiques constructives avec bienveillance ». Néanmoins, le but de cette phase en contexte scolaire ne doit pas être de développer le rôle critique des apprenants mais plutôt d'instaurer un moment de partage et de favoriser « une attitude positive face aux textes lus ». Enfin, elles invitent à « faire vivre aux élèves une pratique heureuse de l'écriture en la rendant accessible à tous ».

2.3. La place de l'atelier d'écriture créative dans l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères se basant sur le CECRL pour construire ses programmes, il convient de se pencher sur la place de l'écriture créative dans ses descripteurs.

L'écriture créative apparaît dans les descripteurs des activités de production écrite du niveau A1 au niveau C2 (CECRL, 2018 : 79). Nous allons énumérer les compétences que sont censés posséder les utilisateurs de chaque niveau pour l'écriture créative.

- Les utilisateurs élémentaires de niveau A1 doivent savoir :
 - « écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font »,
 - « décrire très simplement une pièce dans une habitation »,

- « utiliser des mots et des expressions simples pour décrire certains objets familiers (par ex. la couleur d'une voiture, sa taille). »

- Les utilisateurs élémentaires de niveau A2 doivent savoir :

- « écrire sur les aspects quotidiens de [leur] environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles »,
- « faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles »,
- « écrire une histoire simple (par ex. sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain) »,
- « écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date »,
- « écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens »,
- « tenir un journal décrivant des activités (par ex. les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que »,
- « écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par ex. les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire) ».

- Les utilisateurs indépendants de niveau B1 doivent savoir :

- « écrire des descriptions détaillées non complexes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt »,
- « faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé »,
- « écrire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé »,
- « raconter une histoire ».

- Les utilisateurs indépendants de niveau B2 doivent savoir :

- « écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. »
- Les utilisateurs expérimentés de niveau C1 doivent savoir :
 - « écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé. »
- Les utilisateurs expérimentés de niveau C2 doivent savoir :
 - « écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté. »

Dans le volume complémentaire du Cadre de référence (2018 : 79), l'écriture créative est composée des notions clés suivantes :

- les aspects décrits : vont de la simple information quotidienne, en passant par une variété de sujets relatifs à des domaines d'intérêt, à des histoires attrayantes jusqu'à des descriptions/récits d'expériences ;
- les types de textes : cela va des pages de journal personnel à de courtes biographies imaginaires et des poèmes simples à des descriptions bien structurées et élaborées et des textes de fiction ;
- la complexité du discours : va de mots et d'expressions simples, en passant par des textes cohérents, jusqu'au respect des conventions établies pour un genre donné dans des textes bien structurés, limpides et fluides ;
- l'usage de la langue : va du vocabulaire de base et de phrases simples, à un style personnel, naturel, approprié, aussi bien au genre adopté qu'au lecteur.

2.4. Les enjeux de l'écriture créative dans les apprentissages

2.4.1. L'atelier d'écriture pour aborder la langue de manière ludique

Myriam Louvriot (2012) déclare que lors de l'apprentissage d'une langue, comme le Français Langue Étrangère, la mise en place d'un atelier d'écriture est un moyen d'aborder l'écriture de manière ludique puisque la langue devient un terrain de jeu et d'exploration où les apprenants n'ont plus besoin de suivre des règles strictes.

Selon Bara, Bonvallet et Rodier, lors d'un atelier d'écriture créative, les apprenants « n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par le professeur, pour passer un test ou

un examen, mais bien pour prendre du plaisir » (2011 : 3). Bien que cette activité soit « peu utilisée en classe où l'enseignement se concentre le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle, efficace », Bara, Bonvallet et Rodier considèrent qu'il s'agit d'un élément essentiel de l'apprentissage.

Le plaisir pris par les étudiants est une source de motivation incomparable et la « découverte » de leur créativité, de leur imagination en langue étrangère leur fait prendre conscience que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire mais aussi un vecteur de communication. Ils « oublient » qu'ils travaillent en français et qu'ils sont en train d'apprendre. (2011 : 3)

2.4.2. L'atelier d'écriture pour communiquer autour de l'écriture

Burgle et Moreno (2017 : 9), citant les travaux de Simard, estiment que les objectifs principaux de l'usage de l'écriture créative est « de dépasser les blocages, les craintes et les inhibitions des scripteurs et de développer la motivation pour l'écriture en favorisant l'expression de soi et le partage des textes ».

La phase d'échanges sur les productions à la fin d'un atelier d'écriture est l'occasion pour les apprenants de communiquer dans la langue. Ils sont amenés à donner leurs avis, à discuter entre eux, à exprimer ce qui leur a posé problème et ce qu'ils ont apprécié dans cet exercice d'écriture. (Louviot, 2012)

2.4.3. L'atelier d'écriture pour développer ses compétences communicatives

2.4.3.1. Les compétences linguistiques

La pratique de l'écriture créative en classe de langue étrangère offre la possibilité aux apprenants d'améliorer leurs compétences linguistiques. Les apprenants « doivent avoir un niveau raisonnable de connaissances lexico-morphosyntaxiques en langue étrangère pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable » (Whalen, Ménard, 1995, cité par Hassan, 2017 : 78). Les sous compétences impliquées dans ce travail d'écriture sont le lexique, l'orthographe et la morphosyntaxe. Selon Soulaf Hassan (2017), plus les apprenants auront développé leurs compétences linguistiques, plus ils produiront des écrits de qualité.

Hassan relève toutefois que les apprenants possédant moins de compétences linguistiques peuvent être limités lors de la production écrite pour exprimer leurs pensées. Ainsi, ils se retrouvent à réduire la quantité d'informations et à simplifier leurs syntaxes.

[...] pendant leur production, les apprenants dotés d'un savoir linguistique insuffisant optent pour la discrimination des informations à passer car un tel choix leur permet d'utiliser un vocabulaire restreint et une syntaxe moins complexe ; alors que les apprenants dotés d'un savoir linguistique suffisant peuvent maintenir le niveau de rédaction de leur langue maternelle. (Hassan, 2017 : 78)

2.4.3.2. Les compétences interculturelles

Afin d'acquérir des compétences de communication en langue étrangère, les apprenants doivent développer des savoir-faire interculturels. Selon le CECRL (2001 : 84), ces aptitudes et savoir-faire interculturels comprennent « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » et « la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ».

Lorsqu'un apprenant doit produire un texte en langue étrangère, il doit prendre en compte le contexte culturel pour communiquer et doit « savoir ce qu'il faut dire/écrire (aspect culturel) et comment le dire/écrire (aspect rhétorique) dans toutes situations de communication » (Hassan, 2017).

L'expérience d'un atelier d'écriture amène les apprenants à découvrir « un nouvel univers culturel » (Hassan, 2019 :20).

[...] à travers les textes littéraires découverts et produits au sein de l'atelier d'écriture créative, la prise de conscience de la différence et de la similitude des genres littéraires peut donner lieu à une observation plus attentive et plus éclairante des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence lectorale-scripturale, participant à la construction des savoirs multiples et de la compétence interculturelle propre au vaste univers littéraire.» (Hassan, 2019 : 12)

Sans l'acquisition de ces compétences interculturelles, la qualité de la production écrite sera affectée. En effet, dans ce cas, les apprenants « [auront] tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans [leur] propre culture et donc [procéderont] à un transfert négatif puisque les façons de penser, de raisonner changent selon les cultures » (Hassan, 2017 : 80)

3. *Problématique du mémoire*

La problématique de ce mémoire est le résultat de nombreuses réflexions qui sont apparues lors de l'élaboration de ce projet ingénierique et ont été enrichies par la synthèse de mes lectures.

Au début de ce travail, je me suis longuement interrogée sur les moyens d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, bien souvent critiqué. À partir de mes lectures, j'ai découvert de nombreuses stratégies qui favorisent les apprentissages en

cherchant à faire acquérir véritablement la langue aux apprenants. Grâce à ce projet, j'ai pu faire l'expérience de la mise en place d'activités en lien avec la narration en classe de FLE.

Dans ce mémoire, je vais tenter de donner des éléments de réponse à la problématique suivante : « L'utilisation de la narration et de ses différentes facettes peut-elle favoriser l'acquisition du FLE dans une classe d'adolescents débutants en Espagne ? »

Pour apporter des réponses à cette problématique, je commencerai par présenter le contexte du projet. Puis, j'expliquerai son élaboration et les conditions de mise en pratique du matériel pédagogique dans la classe de FLE. Enfin, j'analyserai les résultats obtenus.

Partie 3

-

Mise en place du dispositif

Chapitre 7. La conception du projet

1. Analyse du contexte et des besoins

Avant de présenter le dispositif mis en place à l'IES La Plana, il est essentiel d'évoquer le diagnostic stratégique défini lors de la commande initiale du projet, ainsi que les besoins institutionnels et pédagogiques du contexte de stage.

1.1. Diagnostic stratégique initial

D'un point de vue institutionnel, on remarque que les matières optionnelles de l'IES La Plana, comme le français langue étrangère, se situent au second plan par rapport aux matières du tronc commun. Dans un tel contexte, il faut être conscient que peu d'heures sont réservées à l'enseignement des options chaque semaine et par conséquent les apprenants rencontrent des difficultés à atteindre des niveaux élevés de compétences dans ces disciplines. De plus, on remarque de grands écarts de niveaux entre certains apprenants d'une même classe puisqu'il est possible pour eux de s'inscrire à l'option de FLE à n'importe quel moment de leur cursus scolaire.

Sur le plan pédagogique, les enseignants de l'IES La Plana ont la possibilité de choisir les modalités d'enseignement qu'ils souhaitent mettre en pratique afin d'atteindre les objectifs assignés par les institutions éducatives officielles, ici le gouvernement valencien. Cette liberté pédagogique est soutenue sur le plan économique par des budgets mis à disposition pour chaque discipline. Dans le cas de notre projet à l'IES La Plana, la participation financière du centre et la mise à disposition d'outils technologiques, comme une imprimante couleur et une plastifieuse, ont permis l'élaboration de l'ensemble du matériel pédagogique.

1.2. Besoins institutionnels et pédagogiques

Notre projet ingénierique cherche à répondre aux différents besoins institutionnels et pédagogiques de notre contexte de stage.

L'IES La Plana souhaite valoriser l'enseignement des langues étrangères auprès des apprenants en construisant un enseignement de FLE solide. Pour cela, il est impératif de prendre en compte les besoins des apprenants et des enseignants. Du côté des apprenants, il n'est pas toujours évident à leurs âges de prendre conscience de l'utilité voire de la nécessité d'apprendre une langue étrangère dans le monde actuel. Alors, il paraît important de rendre l'enseignement du FLE attrayant pour ce public d'adolescents en leur proposant

du matériel pédagogique adapté à leurs intérêts et à leurs niveaux. Un des besoins pour faire du FLE une matière durable à l'IES, est de donner envie aux élèves de poursuivre cette option tout au long de leur cursus scolaire.

Il est également indispensable pour les enseignants de s'adapter aux conditions d'enseignement de l'option de FLE de l'IES. Ils doivent pouvoir proposer un dispositif pédagogique axé sur les compétences communicatives tout en s'adaptant aux programmes officiels du gouvernement valencien pour la seconde langue étrangère.

2. Le groupe d'apprenants de 2ESO

2.1. Le choix du groupe

Lors de l'élaboration de mon projet, je me suis mise d'accord avec ma tutrice pour choisir un seul groupe à suivre tout au long des 6 mois de stage. Bien que l'ensemble du matériel créé soit destiné à l'ensemble des niveaux, ma mission au sein de l'IES s'est essentiellement déroulée en classe de 2ESO avec un public d'adolescents hispanophones âgés de 13 à 14 ans.

Notre choix s'est porté sur ce groupe étant donné que j'avais la possibilité d'assister aux deux heures de cours de français qu'ils suivaient par semaine. De plus, la majorité d'entre eux ont commencé le FLE l'année précédente. Cependant, lors de la rentrée 2020, ils étaient encore de grands débutants en français en raison de la pandémie mondiale de COVID-19 et de la fermeture des écoles durant plusieurs mois qui les a empêchés d'avoir accès correctement aux contenus de 1ESO. Par conséquent, ce groupe se retrouvait être un véritable défi pour ma tutrice puisqu'il fallait fusionner les contenus des deux années afin de rattraper le retard pris l'année précédente.

Enfin, selon les statistiques d'élèves suivant la matière optionnelle de français à l'IES La Plana nous avons remarqué que de nombreux élèves arrêtent la matière de FLE à leur passage en 3ESO. Alors qu'à partir de 3ESO, la majorité des apprenants continuent cette matière tout au long de leur cursus dans l'enseignement secondaire. La classe de 2ESO serait donc une période charnière pour encourager les apprenants à continuer cette option.

2.2. Présentation des apprenants de 2ESO

Lors du début de mon stage, j'ai eu l'occasion de distribuer aux 20 élèves de 2ESO un questionnaire dans le but de mieux les connaître (annexe 1). Nous avons fait le choix de

réaliser le questionnaire dans un français accessible au niveau des apprenants et ces derniers étaient autorisés à y répondre à l'écrit en français, en castillan ou en valencien.

Lors du questionnaire le groupe était composé de 7 adolescents âgés de 13 ans et de 13 adolescents âgés de 14 ans. Le groupe d'élèves de 2ESO est principalement de nationalité espagnole : il y a 18 espagnols, un algérien et un bulgare. Bien que la majorité des élèves ait la nationalité espagnole, seulement 10 d'entre eux indiquent que le castillan est leur langue maternelle. Le reste du groupe a pour langue maternelle le valencien (6), l'arabe (2), le bulgare (1) ou l'anglais (1). De plus, tous les apprenants parlent au minimum 3 langues en plus du français : le castillan, le valencien et l'anglais. Six apprenants savent parler une cinquième langue : l'arabe (3), le portugais (1), le bulgare (1) ou l'allemand (1).

Quinze adolescents ont commencé l'option de français l'année précédente, en 1ESO. Pour trois élèves de la classe, l'année 2020-2021 est leur première année de FLE. Et enfin, deux élèves déclarent avoir commencé à apprendre la langue française dans leur enfance : à l'âge de trois ans pour l'un et à sept ans pour l'autre. Toutefois, ces deux élèves ont précisé qu'ils avaient uniquement eu une initiation au français dans un contexte familial et qu'ils possédaient seulement quelques connaissances lexicales. Lors de l'élaboration de ce questionnaire, j'ai eu l'occasion de commenter le niveau des élèves avec l'enseignante qui m'a expliqué qu'elle n'avait pas remarqué de grande différence de niveaux entre les élèves. À leur entrée en classe de 2ESO, aucun d'entre eux n'avait atteint un niveau A1 en français.

3. Présentation du dispositif et de ses objectifs

Notre projet cherche à expérimenter un dispositif se basant sur la narration et ses différentes facettes en classe de FLE. L'objectif pédagogique de l'expérimentation est de permettre aux apprenants de la classe de 2ESO d'acquérir les compétences communicatives et langagières en langue étrangère imposées par le gouvernement autonome de la Communauté Valencienne.

Ce dispositif a également pour objectif de renforcer l'enseignement du FLE à l'IES La Plana et d'encourager les apprenants à continuer cette matière optionnelle tout au long de leur cursus.

Chapitre 8. Élaboration et expérimentation du matériel pédagogique en classe de FLE

Avant d'analyser les données relevées lors de mon expérimentation, il me semble indispensable de présenter les étapes de l'élaboration du matériel pédagogique ainsi que des activités qui en ont découlées. Pour commencer, nous verrons de quelle manière nous avons conçu les unités didactiques de ce dispositif. Puis, nous présenterons le matériel élaboré lors de ce projet et nous nous intéresserons à son utilisation en classe de FLE à l'IES La Plana.

1. Les contenus du programme scolaire en FLE de la Communauté Valencienne

Comme nous l'avons précisé précédemment, bien que les enseignants de l'enseignement secondaire possèdent une liberté pédagogique, ils sont tenus d'enseigner les contenus du programme scolaire du gouvernement valencien. Ces derniers sont détaillés dans le Décret 87/2015 du Conseil de l'Éducation, de la Culture et des Sports de la *Generalitat Valenciana*. Ces contenus sont établis à partir du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) et suivent une progression en spirale qui permet d'approfondir et de compléter les acquis des apprenants tout au long de leur cursus.

En raison de la situation de nos élèves de 2ESO et du retard entraîné par la crise sanitaire, le matériel pédagogique élaboré pour ce groupe repose donc sur les contenus de FLE de la classe de 1ESO et de la classe de 2ESO. Ainsi, dans le cadre de notre dispositif, il a été nécessaire de constituer notre propre table des contenus réunissant les connaissances des deux années à partir du programme d'enseignement de la Seconde Langue Étrangère (Consellería de Educación, Cultura y Deporte, 2015 : 439 – 488). Nous la retrouvons dans le tableau de la page suivante, où les contenus ont été traduits, résumés et organisés en 10 unités.

Table des contenus de notre dispositif (Niveaux 1ESO et 2ESO)				
Unités	Objectifs communicatifs	Grammaire	Conjugaison	Lexique
Unité 1 : « Bonjour ! »	• Saluer quelqu'un et prendre congé • Se présenter et présenter quelqu'un • Parler de sa famille • Demander et donner des informations	• Les pronoms personnels sujets • Les articles définis et indéfinis • Le genre des professions • Les adjectifs possessifs • Qui c'est ? / C'est...	• Les verbes <i>être, avoir, s'appeler, habiter, aller</i> et <i>aimer</i> • Les verbes réguliers en -ER	• Les salutations • La famille • Les nombres de 0 à 100 • Les jours et les mois de l'année • Les noms de métiers • L'école
Unité 2 : « Décris-toi ! »	• Identifier quelqu'un • Décrire le physique et le caractère • Demander et donner des informations	• Le genre et le nombre des adjectifs • L'interrogation : qui, quel, quelle, où • C'est / Il est / Il a • La négation : ne ... pas	• Les verbes <i>être, avoir, porter</i> • Les verbes réguliers en -ER	• La famille • Le corps • Les adjectifs pour décrire le physique et le caractère • Les vêtements et les couleurs
Unité 3 : « Tu viens au supermarché avec nous ? »	• Faire des courses • Demander et donner des informations	• Les articles définis et indéfinis + Les articles partitifs • Le pluriel des noms	• Les verbes <i>faire, prendre, manger, boire, acheter, préférer, vouloir</i>	• L'alimentation et les magasins • La famille • Les activités quotidiennes • Les nombres de 0 à 1000
Unité 4 : « Le matin, je prends toujours un café »	• Exprimer la quantité et la fréquence • Demander et donner des informations	• La quantité • La fréquence : toujours, jamais, d'habitude • La phrase interrogative	• Les verbes <i>prendre, aimer, adorer, détester</i>	• L'heure et les moments de la journée : Le matin, l'après-midi, le soir... • L'alimentation
Unité 5 : « Je vais à la gare ! »	• Dire où on va et d'où on vient • Situer dans l'espace • Demander et indiquer un chemin • Parler du temps qu'il fait	• Les articles contractés • à/en + moyen de transport • Les prépositions de lieu • Il y a / Il n'y a pas de	• Les verbes <i>se promener, marcher, venir, aller, prendre</i>	• Les lieux de la ville • Les moyens de transport • La météo et les saisons
Unité 6 : « Je vais apprendre le »	• Dire ce que l'on va faire • Demander et donner des	• Faire + de • Jouer + à / de	• Les verbes <i>aller, faire, jouer</i>	• Les sports et les loisirs • L'heure et les moments de la

français. »	informations	La négation	Le futur proche	journée - Les jours de la semaine et les mois de l'année - Les matières scolaires
Unité 7 : « Je viens de lire. »	- Dire ce que l'on vient de faire - Donner des informations sur des activités récentes - Demander et donner des informations	- Faire + de - Jouer + à / de - La négation	- Le verbe <i>venir</i> - Le passé récent	- Les sports et les loisirs - Les activités quotidiennes et les tâches ménagères - L'alimentation - La famille
Unité 8 : « Je suis en train d'apprendre le français. »	- Donner des informations sur des activités présentes - Demander et donner des informations	- Faire + de - Jouer + à / de - La négation	- Le verbe <i>être</i> - Le présent progressif	- Les sports et les loisirs - Les activités quotidiennes et les tâches ménagères - L'alimentation - La famille
Unité 9 : « Hier, j'ai étudié pour mon examen de français. »	- Raconter des expériences passées - Situer dans le temps - Demander et donner des informations	Les adverbes de temps	- Le passé composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> - Le participe passé des verbes en -er et les irréguliers <i>être (été)</i> et <i>avoir (eu)</i>	Ensemble du vocabulaire acquis dans l'année
Unité 10 : « J'ai bien travaillé cette année. »	- Raconté des expériences passées - Situer dans le temps - Demander et donner des informations	Les adverbes de temps	Le passé composé avec les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i>	Ensemble du vocabulaire acquis dans l'année

2. Le matériel pédagogique élaboré

Une part importante de notre projet a consisté à élaborer du matériel pédagogique pour les classes de français langue étrangère de l'IES La Plana. Ces productions sont le résultat de nombreuses recherches et lectures au sujet de l'intégration de la narration en classe de langue étrangère. Avant de s'intéresser à l'utilisation faite de ce matériel en classe de FLE, nous allons lister l'ensemble des créations et les décrire.

2.1. Les dés « déclencheurs d'histoires »

Dans cette liste de matériels, les dés « déclencheurs d'histoires » sont les seuls à ne pas avoir été élaborés par nos soins. Cependant, leur utilisation nous a permis d'expérimenter la création d'histoires en classe au début de notre projet et nous a inspiré pour la création de notre propre matériel.

Ce jeu de la marque danoise *Flying Tiger Copenhagen*, est composé de 6 dés à 6 faces. Chaque dé est unique et est constitué de 6 illustrations différentes.



Figure 2. Les dés « déclencheurs d'histoires » de *Flying Tiger Copenhagen*

Voici les illustrations de chacun des dés :

Dé 1 :

- Un autobus
- Une lettre
- Un café
- Une assiette
- Des empreintes d'animaux
- Un visage heureux

Dé 2 :

- Une voiture
- Un chapeau
- Une explosion
- Un hamburger
- Une échelle
- Un sapin

Dé 3 :

- Un téléphone
- Une montgolfière
- Une banane
- Un chat
- Un crayon
- Une glace

Dé 4 :

- Une baleine
- Une bouche
- Un jus de fruit
- Une horloge
- Une caravane
- Une fleur

Dé 5 :

- Une paire de lunettes
- Un cœur
- De la pluie
- Des excréments de chien
- Un ballon de football
- Un soleil

Dé 6 :

- Un cartable
- Un oiseau
- Un vélo
- Un visage triste
- Un visage fâché
- Une lune

Les thèmes des illustrations sont variés et permettent de laisser libre cours à l'imagination des apprenants lors de la création d'histoires.

2.2. Les cartes personnalisées

Le premier matériel réalisé pour les classes de FLE de l'IES La Plana a été des cartes d'illustrations personnalisées en fonction des besoins et des intérêts des apprenants. La première étape de l'élaboration de ce matériel a été la création de l'ensemble des cartes au format numérique à l'aide de la banque d'icônes gratuites *Flaticon* et de la plateforme de conception graphique *Canva*. Par la suite, les cartes ont été imprimées en couleur et plastifiées afin de maximiser leur durabilité. Les illustrations choisies représentent du vocabulaire à acquérir en première et deuxième année de l'ESO. Par exemple, on retrouve le vocabulaire des moyens de transport et de l'école.



Figure 3. Exemples de cartes personnalisées sur les thèmes des moyens de transport et de l'école

Certaines cartes représentent également des protagonistes à faire intervenir dans les histoires produites par les apprenants.



Figure 4. Exemples de cartes personnalisées représentant d'éventuels protagonistes d'histoires

Enfin, grâce au questionnaire (annexe 1) distribué aux élèves en début de projet, nous avons pu mieux les connaître et ainsi personnaliser nos cartes en fonction de leurs goûts et de leurs passe-temps.

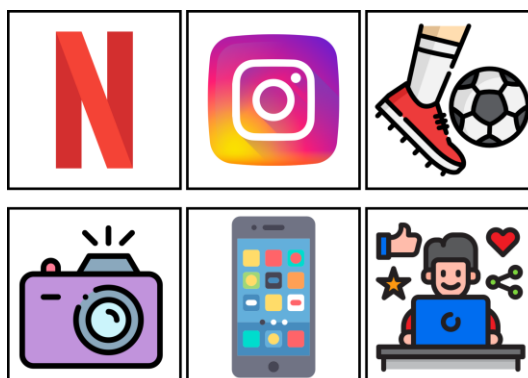
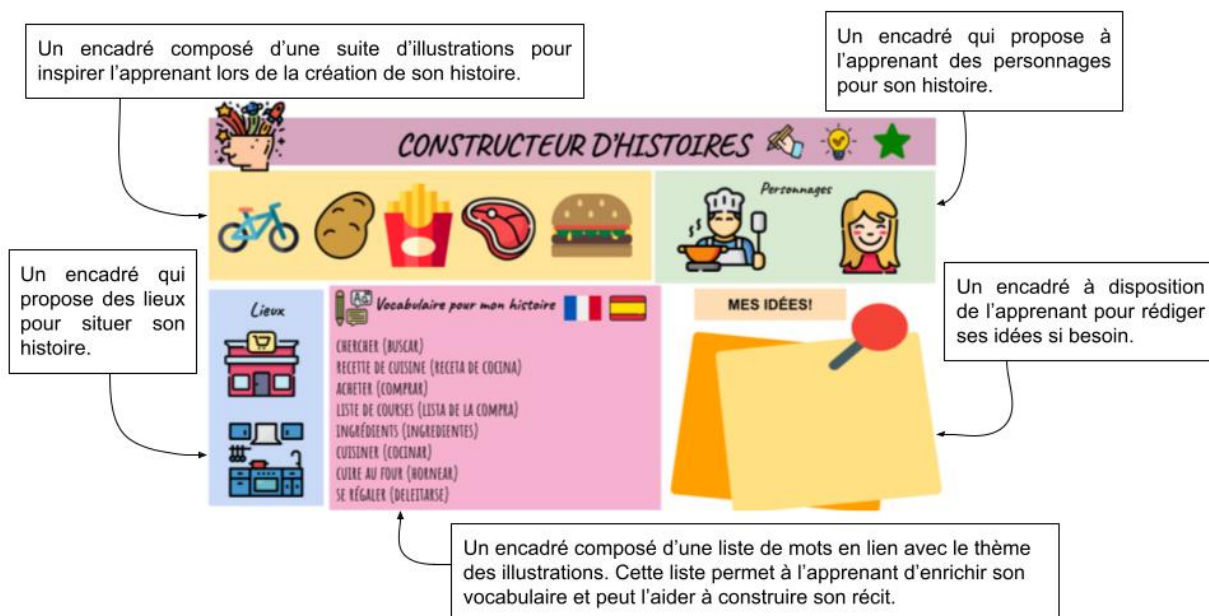


Figure 5. Exemples de cartes créées à partir des goûts des apprenants de la classe de 2ESO

2.3. Les constructeurs d'histoires

Le plus gros projet d'élaboration de matériel s'est trouvé être la création de 53 constructeurs d'histoires. L'idée d'élaborer cet outil pédagogique est venue du besoin de proposer aux apprenants en manque d'inspiration et de créativité, un matériel plus complet que les cartes personnalisées. Les constructeurs d'histoires ont été conçus au format numérique sur le logiciel de présentation *PowerPoint* et illustrés par les icônes gratuites du site *Flaticon*. Ces constructeurs d'histoires sont structurés de la manière suivante :



Tous les constructeurs ont été signalé d'une étoile de couleur en haut à droite afin d'indiquer un ordre de difficulté. J'ai réalisé cet ordre de difficulté de manière subjective selon les thèmes qui me paraissaient les plus simples et les constructeurs qui me semblaient toucher des thèmes plus complexes. L'étoile verte correspond aux thèmes qui me semblaient les plus simples, l'étoile orange correspond aux thèmes d'un niveau supérieur et enfin l'étoile rouge correspond aux thèmes que j'estimais être moins accessibles pour des petits niveaux. Il est important de préciser qu'aucun apprenant n'était au courant de ce code couleur puisqu'il a été réalisé uniquement dans le but de faciliter le travail de l'enseignant au moment de proposer des constructeurs d'histoires adaptés à chaque élève.

2.4. Le corpus d'histoires personnalisées

Notre dispositif s'inspirant de la méthode TPRS de Blaine Ray, il nous a semblé intéressant d'imaginer nos propres histoires à raconter et à lire en classe afin d'introduire en contexte, les structures linguistiques, les structures syntaxiques, ainsi que le vocabulaire de l'unité à travailler. Les histoires personnalisées ont servi tant pour les activités de narration à l'oral que pour les lectures à voix haute.

La première étape du processus d'écriture d'une histoire était de lister les contenus que l'enseignante souhaitait inclure dans sa séance. Les contenus se basaient exclusivement sur le programme d'enseignement de la Seconde Langue Étrangère de la *Generalitat Valenciana* résumé au début de ce chapitre.

L'écriture des histoires s'est fondée sur les contenus à travailler et également sur les goûts des apprenants. En effet, dans une volonté de maintenir le filtre affectif bas en classe, nous nous sommes servis du questionnaire de début de projet (annexe 1) pour écrire et personnaliser nos propres récits. Afin de proposer aux apprenants des histoires attrayantes, et de cette manière influencer positivement l'acquisition de la langue cible, nous avons fait le choix dans la majorité des récits de faire référence à l'environnement proche des apprenants. Par exemple, de nombreuses histoires se situaient à Castellón et ses alentours et faisaient référence à des lieux connus des apprenants. De plus, dans le but de mettre en valeur les apprenants et de les engager pleinement dans leur apprentissage, ils ont été régulièrement les protagonistes des aventures racontées en classe de FLE.

3. Expérimentation du matériel en classe de 2ESO

Notre dispositif a eu pour but d'expérimenter l'utilisation de la narration en classe de français langue étrangère dans la classe de 2ESO. Pour cela nous avons mis en place des activités de narration à l'oral, des activités de lecture ainsi que des activités d'écriture créative. L'ensemble des activités s'est reposé sur la manipulation du matériel présenté précédemment.

3.1. Les activités de narration

3.1.1. Activité n°1 de narration : Les histoires racontées aux apprenants

Nous avons pris la décision de commencer chaque heure de cours par la narration d'une courte histoire personnalisée afin de présenter en contexte les objectifs visés par les séances d'apprentissage. Le script de l'histoire était préparé en avance et contenait les nouveaux contenus à présenter aux apprenants.

La narration de l'histoire était réalisée par l'enseignante ou par moi-même. Pour faciliter la compréhension nous nous aidions de gestes et nous adaptions notre vitesse d'élocution. Lorsque les nouvelles structures apparaissaient dans l'histoire, nous les écrivions au tableau et nous les répétions à plusieurs reprises dans notre récit.

Ensuite, une fois la narration terminée, nous posions des questions sur l'histoire aux apprenants pour vérifier la bonne compréhension de chacun. Si besoin, nous utilisions la traduction en espagnol pour nous en assurer.

3.1.2. Activité n°2 de narration : Les histoires racontées par les apprenants

3.1.2.1. Les dés « déclencheurs d'histoires »

Au tout début de notre projet et après seulement quelques recherches au sujet de la narration en classe de langue, j'ai souhaité faire l'expérience de la narration d'histoires en classe par les apprenants. La toute première activité de ce dispositif a donc été l'expérimentation des dés « déclencheurs d'histoires ». Cette activité n'a pas fait partie d'une unité didactique en particulier puisqu'il s'agissait uniquement d'observer l'accueil que pouvait recevoir une telle pratique au sein de notre classe.

Pour mener à bien cette activité, les apprenants se sont placés en quatre groupes de cinq. Chaque groupe avait à sa disposition une boîte de jeu composé des six dés présentés lors de la description du matériel pédagogique. La consigne de l'activité était simple : Chacun leur tour, ils lançaient les six dés. Une fois qu'un apprenant les avait lancés, il avait la possibilité de les placer dans l'ordre de son choix. Ensuite, il devait imaginer et raconter à l'oral, à partir des six illustrations, une histoire aux autres apprenants de son groupe. Les apprenants n'avaient aucune contrainte à respecter concernant les temps verbaux à utiliser ou concernant une durée minimum de production orale. L'histoire se terminait une fois que l'apprenant avait mentionné l'ensemble des illustrations dans son récit.

La deuxième variante que nous avons appliquée pour cette activité, est apparue suite à la suggestion d'une apprenante de la classe. Cette élève a proposé de cocréer des histoires avec les membres de son groupe. Pour cela, chaque membre du groupe choisissait un dé et le lançait. Un apprenant imaginait le début de leur histoire à partir de son illustration. Ensuite, à tour de rôle, ils continuaient l'histoire en ajoutant des événements en lien avec leurs illustrations. La seule consigne donnée aux différents groupes était de coproduire une histoire cohérente. L'activité prenait fin lorsque les apprenants avaient mentionné les 6 illustrations de chaque dé à l'intérieur de leur histoire.

Au vu de l'observation et du constat positif que nous avons établi avec ma tutrice de stage à propos de ces deux activités, nous avons décidé de nous inspirer de ces idées pour élaborer le matériel pédagogique suivant.

3.1.2.2. Les cartes personnalisées

L'utilisation des cartes d'illustrations a permis de développer davantage la création d'histoires par les apprenants. La personnalisation des cartes nous a aidé à exposer les

apprenants à du lexique divers et à mettre en avant du vocabulaire adapté à leurs différents niveaux et à leurs intérêts. Lors de la mise en pratique de ce matériel en classe, nous nous sommes inspirés des activités réalisées avec les dés « déclencheurs d’histoires ».

Une des activités que nous avons régulièrement proposée aux apprenants a été la cocréation d’histoires à l’aide des cartes d’illustrations personnalisées. Lors de son déroulement, les apprenants étaient placés en petits groupes. Pour commencer, on distribuait une dizaine de cartes, face cachée, à chacun d’entre eux. Sur le même principe que la cocréation d’histoires avec les dés, les apprenants retournaient, les uns après les autres, une de leurs cartes. Ensuite, à l’aide des illustrations, ils devaient imaginer successivement une suite à leur histoire.

Pour expliquer l’activité suivante, nous allons brièvement faire référence à une activité d’écriture créative que nous décrirons plus précisément dans le point 3.3.1. de ce chapitre. Lors d’un atelier d’écriture, les petits groupes ont eu l’occasion de concevoir leurs propres personnages. L’élaboration de ces personnages ont donné lieu à la création d’histoires les concernant. Par exemple, lors d’un retour de vacances scolaires, chaque groupe d’apprenants a été invité à imaginer à l’oral les vacances de son personnage. Afin de les guider et de les aider à élaborer une histoire complète et cohérente, nous leur avons distribué des cartes représentant différents thèmes. Pour commencer, ils devaient se mettre d’accord sur la destination de vacances de leur protagoniste. Ils avaient en leur possession plusieurs cartes représentant des drapeaux de pays francophones ou des drapeaux des pays d’origine de nos apprenants comme ci-dessous.



Figure 6. Exemples de cartes personnalisées utilisées lors de la cocréation d’histoires par les apprenants

Ils ont également pu décider, à l’aide de cartes diverses, des moyens de transport utilisés, des compagnons de voyages de leur protagoniste ainsi que des activités réalisées.

Ensuite, ils devaient raconter aux autres groupes les vacances de leur personnage en utilisant les cartes choisies précédemment.

3.1.2.3. Les constructeurs d'histoires

La dernière activité de narration proposée aux apprenants a été l'utilisation des constructeurs d'histoires. Les apprenants pouvaient choisir d'imaginer individuellement ou en binôme une histoire à partir d'un constructeur.

Pour commencer chacun avait la possibilité de choisir le constructeur d'histoires qu'il préférait. Pour cela, les 53 constructeurs d'histoires étaient déposés sur une table et chaque élève en sélectionnait un. Lorsque les élèves n'arrivaient pas à faire un choix, nous décidions de lui donner une histoire adaptée à son niveau. Dans ce cas, les étoiles de couleur (vert, orange, rouge) citées antérieurement, nous aidaient à orienter notre choix pour tel ou tel constructeur sans en informer l'apprenant.

Une fois que les élèves disposaient de leurs différents constructeurs, ils avaient quelques minutes pour imaginer un récit en s'inspirant des illustrations. Ensuite, un par un ou en binôme, ils racontaient au reste du groupe leurs histoires, en s'aidant si besoin du lexique fourni.

3.2. *Les activités de lecture*

Avant de présenter plus en détail les différentes activités de lecture, il convient de faire remarquer que les textes exploités en classe ne sont pas des récits littéraires. En effet, la totalité des textes lus en classe sont des récits produits au sein du groupe et rédigés par l'enseignante, par les apprenants ou par moi-même.

Dans chaque nouvelle unité, nous proposons une activité de lecture aux apprenants après l'activité de narration. Cette lecture pouvait être la même histoire racontée auparavant à l'oral ou bien une nouvelle histoire composée également des structures linguistiques et syntaxiques à travailler lors de la séance. Ces lectures se déroulaient toujours de manière semblable. Le récit était projeté sous forme de diapositive sur le tableau blanc et les élèves volontaires étaient encouragés à lire à voix haute et à tour de rôle un paragraphe de l'histoire. Pendant la lecture, il nous arrivait de poser des questions aux apprenants afin de vérifier leur compréhension.

Une autre activité de lecture que nous avons eu l'occasion de mettre en place en classe, a été la lecture des productions d'écriture créative des apprenants que nous allons

décrire ci-dessous. Ces lectures étaient toujours volontaires et nous ne forçons à aucun moment les élèves à prendre la parole en classe.

3.3. Les activités d'écriture créative

3.3.1. Activité n°1 d'écriture créative : Mon personnage

Afin de faire participer activement les apprenants à leur apprentissage, nous leur avons demandé de se mettre par petits groupes pour imaginer un personnage. Cette activité d'écriture créative a consisté à créer le protagoniste de futures histoires. Ils avaient pour consigne d'imaginer physiquement leur personnage en le dessinant. Une fois le portrait réalisé, on leur a demandé de le présenter dans un court texte afin de lui attribuer une identité en lui donnant un prénom, un âge, un lieu de vie, un travail, une situation familiale, etc. Par la suite, nous nous sommes servis de ces personnages lors d'activité de narration à l'oral où pour réaliser davantage d'écriture créative.

3.3.2. Activité n°2 d'écriture créative : Les cartes personnalisées et les constructeurs d'histoires

Dans le même ordre d'idées que nos activités de narration, nous avons utilisé notre matériel pédagogique pour les activités d'écriture créative.

Tout d'abord, nous nous sommes servis des cartes personnalisées. Lors de cette activité nous distribuons une dizaine de cartes à chaque élève. Individuellement, ils devaient produire un récit à partir des illustrations qu'ils possédaient. Selon l'unité, les consignes pouvaient s'adapter. Par exemple, on pouvait leur demander de contextualiser l'histoire dans le passé lors des unités 9 et 10. Cependant, nous laissions une grande liberté aux apprenants dans le choix des éléments à introduire dans leurs histoires. L'objectif de cette activité étant de s'exercer aux productions écrites en langue étrangère.

Nous avons également utilisé les constructeurs d'histoires pour les écritures créatives. Tout comme les activités de narration, les apprenants avaient la possibilité de choisir le constructeur qu'ils préféraient. Cette activité se déroulait également individuellement et la consigne demandait uniquement aux apprenants de rédiger une histoire en s'inspirant des illustrations présentes sur le constructeur et en s'aidant si besoin du lexique.

Chapitre 9. Données exploitées et méthode de traitement

Durant l'ensemble des séances avec le groupe de 2ESO, j'ai pu recueillir de nombreuses données. Je vais donc commencer par décrire les différents types de données rassemblés. Puis j'indiquerai les données que j'ai décidé d'exploiter lors de mon analyse.

1. Types de données relevées

Avant de présenter les trois types de données que j'ai pu relever, je dois préciser que je n'ai pas eu recours à des enregistrements audios puisque l'enseignante de français n'avait pas l'autorisation de ses supérieurs pour réaliser des enregistrements en classe.

1.1. Notes d'observation de classe

Les notes prises lors des séances de classe se sont révélées être les données les plus complètes de mon recueil. Après chaque heure de cours avec les 2ESO, je notais mes observations pour chaque activité réalisée en classe.

Je prenais en note les éléments suivants :

- Le nombre d'apprenants présents
- La forme sociale de travail (individuelle, en groupe, en binômes)
- Les différentes activités proposées et le déroulement de ces activités
- Le matériel utilisé
- La durée des activités
- Le comportement des apprenants lors des activités
- Les différentes interactions entre les apprenants, l'enseignante et moi-même

En fonction des observations réalisées nous avons eu la possibilité d'adapter, au fur et à mesure, nos choix d'activités. Elles ont joué un rôle important dans l'élaboration de notre dispositif et la création de nos activités.

1.2. Questionnaires

J'ai eu recours à trois reprises à l'utilisation de questionnaires en classe. Il faut souligner que les apprenants avaient la possibilité de choisir entre le français, l'espagnol et le valencien pour répondre aux questionnaires.

Le premier questionnaire (Annexe 1) s'est effectué au début du projet afin de connaître l'ensemble des apprenants et de personnaliser notre projet en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Ce questionnaire concernait les déterminants sociaux de chacun, comme l'âge et l'origine, et était composé de 12 questions ouvertes en lien avec leurs goûts dans les domaines de la musique, du cinéma, des loisirs, de la littérature, du sport et de l'école.

Le deuxième questionnaire (Annexe 2) a eu lieu lors de la dernière unité afin de rassembler les avis et les remarques des apprenants quant aux activités réalisées en classe. Ce questionnaire était divisé en trois parties et les apprenants y répondaient progressivement au cours de l'unité travaillée. En effet, le questionnaire était composé de questions sur les activités de narration, sur les activités de lecture et sur les activités d'écriture créative. Après chaque type d'activité on leur demandait de répondre aux questions correspondantes afin qu'ils expriment leur opinion dans l'instant. Chaque partie contenait des questions utilisant l'Échelle d'Osgood où nous leur demandions de mettre une note de 0 à 10 sur les activités proposées, et des questions ouvertes qui leur permettaient d'argumenter leurs avis sur les différentes activités.

Enfin, nous avons distribué le dernier questionnaire (Annexe 3) lors de mon dernier jour de stage. Ce questionnaire a eu pour objectif de recueillir le point de vue des apprenants par rapport au dispositif mis en place en classe de FLE lors de ce projet. Ils ont répondu à deux questions utilisant l'Échelle d'Osgood et à cinq questions ouvertes.

1.3. Traces écrites des productions des apprenants

Lors des activités d'écriture j'ai eu l'occasion de récupérer des productions écrites réalisées par les apprenants. J'ai pu recueillir l'ensemble des traces écrites de l'activité n°1 d'écriture créative lors de la création des personnages par les apprenants (Annexe 4).

Cependant, je n'ai pas réussi à récupérer l'ensemble des productions pour les autres activités de rédaction. Lors de la dernière unité, j'ai pu recueillir 10 productions d'apprenants réalisées à partir des cartes personnalisées (Annexe 5) et 12 histoires rédigées à partir des constructeurs (Annexe 6).

2. Données rejetées et données exploitées

2.1. Données rejetées lors de l'analyse

J'ai décidé de ne pas réaliser une analyse détaillée des productions écrites des apprenants. En effet, je ne possède pas l'ensemble des traces écrites réalisées au cours de

notre projet. J'ai préféré analyser le comportement des apprenants lors de ces activités ainsi que leurs retours plutôt que d'étudier leurs productions écrites en elles-mêmes.

De plus, n'ayant pas eu l'autorisation de réaliser des enregistrements audios des productions orales lors des activités de narration, il me semble que l'étude des productions écrites lors des activités d'écriture créative serait incomplète et peu pertinente par rapport au reste de l'analyse.

2.2. Données exploitées lors de l'analyse

Les données que j'ai utilisé lors de mon analyse proviennent en grande partie de mes prises de notes réalisées à la fin de chaque séance. Comme je l'ai précisé précédemment, ces données ont influencé de nombreux choix lors de l'élaboration de notre dispositif. Les données relevées qui me paraissent les plus pertinentes pour l'analyse sont les comportements et les réactions des apprenants selon les activités proposées et les interactions entre les différents membres de la classe. Cependant, il est important de faire remarquer que ces prises de notes ne se faisant pas en simultané par rapport aux faits, il est possible que certains éléments aient été oubliés de ma part lors de la rédaction de mes observations.

En plus de mes observations, j'ai pris la décision de prendre en compte les réponses des apprenants aux différents questionnaires pour mon analyse. L'opinion des apprenants au sujet de chaque type d'activité et du dispositif mis en place en classe, me paraît très intéressante au moment d'examiner les résultats de notre projet.

Partie 4

-

Présentation et analyse des données

Chapitre 10. Analyse des différentes activités

1. *Les activités de narration*

1.1. *Les histoires racontées aux apprenants*

Les activités de narration ont pris une place importante dans notre dispositif. En effet, nous avons instauré une vraie routine en classe puisque nous avons décidé de commencer chaque séance par la narration d'une histoire aux élèves. Ces histoires étaient plus ou moins longues, et étaient entièrement élaborées et personnalisées en fonction des élèves. Comme l'ont conseillé Bruner (1977) et Krashen (1998), nous revenions plusieurs fois sur les mêmes notions au cours de nos différentes histoires, en suivant une progression en spirale.

De mon côté, après chaque séance je prenais des notes sur mes impressions lors de cette activité. Au début du projet, j'ai imaginé des histoires composées de protagonistes imaginaires situés dans des environnements souvent inconnus des apprenants. Je me suis rapidement rendu compte que ces histoires n'étaient pas attrayantes pour eux et que je ne captais pas leur attention tout au long de l'histoire. Ensuite, j'ai décidé d'utiliser les informations personnelles de chacun récupérées lors du premier questionnaire afin d'imaginer de nouvelles histoires plus personnalisées et plus motivantes pour les élèves. À partir de ce moment, j'ai commencé à observer que l'ensemble des apprenants maintenaient leur attention tout au long de l'activité. À partir des travaux de Zak (2014), il a été constaté que la narration d'histoires permet de produire de l'ocytocine qui augmente la confiance en soi, les capacités de mémorisation et l'implication des participants. Cependant, Zak a également conclu que pour impacter le cerveau humain, les histoires doivent être passionnantes pour les auditeurs.

Lors du questionnaire distribué durant l'unité 10 (Annexe 2), les apprenants ont eu l'occasion de me faire part de leurs opinions sur les histoires racontées en début de séance. Ils ont d'abord dû noter leur compréhension générale des histoires racontées en classe, 0 étant la note minimum qui correspond à « en général, je ne comprends rien lors des narrations d'histoire », 5 qui correspond à « en général, je comprends la moitié des informations de l'histoire » et 10, la note maximum, qui correspond à « en général, je comprends toute l'histoire ». La note moyenne obtenue pour la compréhension des histoires par les apprenants a été un 8.8, avec un 5 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Ensuite, les apprenants ont attribué une note pour répondre à la question : « Est-ce que tu aimes que l'enseignante te raconte des histoires en français pour commencer la classe ? ». Les apprenants devaient mettre une note de 0 à 10, 0 voulant dire « Je n'aime pas du tout » et 10 indiquant « J'aime vraiment beaucoup ». La note moyenne obtenue à cette question est un 9.25, avec un 8 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Pour terminer, ils ont répondu à la question suivante : Penses-tu acquérir de nouvelles connaissances et compétences en français grâce aux histoires racontées par l'enseignante ? ». À cette question, aucun apprenant n'a répondu qu'il n'acquerrait aucune nouvelle connaissance. Voici quelques réponses d'apprenants, traduites de l'espagnol :

- « Je pense que j'apprends de nouvelles choses, comme du vocabulaire, de la grammaire. Ça m'aide à me faire une idée de comment les mots se prononcent et comme ça j'améliore ma prononciation en français. Ça m'aide également à écouter du français en continue. »
- « Oui, parce que j'apprends du vocabulaire et j'apprends les prononciations des mots en français. »
- « Oui, parce que en racontant des histoires qui répètent plusieurs fois les mêmes choses, on retient les nouvelles structures et le vocabulaire. »
- « Je pense que petit à petit nous apprenons beaucoup de nouvelles choses avec ces histoires. A part le fait que nous comprenons pratiquement tout, grâce aux histoires nous nous habituons à écouter du français. »

1.2. Les dés « déclencheurs d'histoires »

La toute première activité de narration mise en place a été les dés « déclencheurs d'histoires ». Avant de nous en servir en classe, j'émettais quelques doutes par rapport à l'accueil qu'allait recevoir une telle activité. Je n'étais pas sûre que les apprenants s'impliquent réellement au moment d'imaginer une histoire. Cependant, j'ai eu l'agréable surprise de voir les apprenants très intéressés au moment de la présentation de l'activité et de la formulation de la consigne.

Lors de la première activité, bien que certains adolescents soient de nature plus timide, tous les apprenants ont participé en lançant les dés et en racontant une histoire à partir des illustrations. Au moment de la narration de leurs histoires, j'ai remarqué que les élèves étaient très appliqués et cherchaient à construire une histoire cohérente en mettant

en relation les différents dessins. Néanmoins, j'ai pu constater que lorsqu'un apprenant prenait la parole, certains camarades n'étaient pas à l'écoute. Cette observation s'est confirmée à plusieurs reprises quand je demandais à ces derniers de faire, à l'oral, un bref résumé de ce qu'ils avaient compris de l'histoire racontée. Il est intéressant de souligner que je n'ai pas constaté de comportements similaires durant la deuxième variante de l'activité où il était question de cocréer une histoire dans chaque groupe. Au cours de la cocréation d'histoire, les apprenants étaient attentifs à ce que les autres membres du groupe imaginaient puisqu'ils devaient construire une suite logique à l'histoire. J'ai donc constaté une plus grande implication des élèves dans cette dernière activité.

Bien qu'à la fin de ces activités, je tirais une conclusion personnelle assez encourageante de cette première expérience, j'ai voulu interroger les apprenants afin de connaître leurs points de vue sur l'utilisation d'un matériel comme celui-ci en classe de langue. Ils ont également exprimé un avis très positif envers ces activités. Ils les ont qualifiées de très « amusantes » et m'ont fait part de leur préférence pour la cocréation d'histoires en groupe qui leur semblait plus « motivante ».

Cependant, j'ai relevé une limite à l'emploi de ce matériel pour notre classe de français langue étrangère. Les thèmes des illustrations des dés ne se rapprochaient pas toujours des thèmes à travailler dans le programme de langue que nous devions suivre et ils étaient un peu éloignés des centres d'intérêt des apprenants.

1.3. Les cartes personnalisées et les constructeurs d'histoires

Avec la mise en place des cartes personnalisées pour l'activité de narration, j'ai cherché à compenser les limites constatées lors de l'utilisation des dés. Les cartes personnalisées proposaient aux apprenants d'employer du vocabulaire adapté à leurs niveaux et intéressant pour eux. Lors de l'activité, j'ai reçu un retour favorable des participants qui appréciaient retrouver des illustrations en lien avec leurs goûts. Du point de vue des contenus que nous cherchions à travailler avec l'enseignante nous étions assez convaincues du résultat puisque sans s'en rendre compte les apprenants les utilisaient en contexte. Malgré ces observations, j'ai remarqué que certains apprenants se sentaient rapidement bloqués au moment d'imaginer l'histoire avec les cartes personnalisées. Ce blocage était le plus souvent le résultat d'un manque d'inspiration ou lié à un manque de vocabulaire qui les empêchait d'exprimer leurs idées.

L'idée de l'élaboration des constructeurs d'histoires est donc apparue suite à ces constatations et dans le but de faciliter la création d'histoires pour ces apprenants. Après la première activité de narration réalisée à partir des constructeurs d'histoires, l'ensemble du groupe a fait savoir qu'ils se sentaient plus en sécurité et avaient plus confiance en eux s'ils avaient à leur disposition une liste de vocabulaire. Néanmoins, j'ai remarqué lors des activités, que de nombreux apprenants faisaient le choix de ne pas utiliser le vocabulaire fourni et laissaient la place à leur créativité. Les constructeurs d'histoires m'ont paru le matériel le plus complet puisqu'il s'adaptait à tous les profils d'élèves.

2. Les activités de lecture

Les activités de lecture à voix haute de notre dispositif avaient pour but d'améliorer la compréhension des mots utilisés lors des narrations, d'améliorer les compétences orthoépiques des apprenants et enfin de les encourager à prendre la parole en français et de développer leur confiance en eux (AFP,2021).

Dans notre dispositif, nous n'avons jamais obligé un élève à prendre la parole en classe s'il ne le souhaitait pas. Ainsi les lecteurs lors des activités de lecture à voix haute, étaient des apprenants volontaires. En début de projet, peu d'élèves se sentaient à l'aise pour prendre la parole en français et les lecteurs étaient toujours les mêmes d'une classe à l'autre. Tout au long du projet, j'ai noté le nom des volontaires pour lire et j'ai pu me rendre compte que petit à petit les apprenants se sentaient de plus en plus en confiance pour lire devant toute la classe et nous disposions de plus en plus de volontaires pour cette activité.

Lors du questionnaire distribué durant l'unité 10, les apprenants ont eu l'occasion de me faire part de leurs opinions sur les récits lus en classe. Ils ont d'abord dû noter leur compréhension générale des histoires lues à voix haute en classe, 0 étant la note minimum qui correspond à « en général, je ne comprends rien lors des histoires lues à voix haute », 5 qui correspond à « en général, je comprends la moitié des histoires lues à voix haute » et 10, la note maximum, qui correspond à « en général, je comprends toutes les histoires lues à voix haute ». La note moyenne obtenue pour la compréhension des histoires lues par les apprenants a été un 7,89, avec un 2 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Ensuite, les apprenants ont attribué une note pour répondre à la question : « Est-ce que tu aimes lire à voix haute ou écouter tes camarades lire des histoires en classe ? ». Les apprenants devaient mettre une note de 0 à 10, 0 voulant dire « Je n'aime pas du tout » et

10 indiquant « J'aime vraiment beaucoup ». La note moyenne obtenue à cette question est un 8.8, avec un 3 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Pour terminer, ils ont répondu à la question suivante : Penses-tu acquérir de nouvelles connaissances et compétences en français grâce aux histoires lues par toi et tes camarades en classe ? ». À cette question, aucun apprenant n'a répondu qu'il n'acquerrait aucune nouvelle connaissance. Voici quelques réponses d'apprenants, traduites de l'espagnol :

- « Oui, j'apprends à prononcer correctement les mots en français. »
- « Oui, parce que j'apprends plus de vocabulaire et ça nous aide à améliorer notre prononciation de certains mots. »
- « Oui, parce que j'aime ça alors c'est plus facile de comprendre quand tu aimes. »
- « Oui, parce que tu vois les mots écrits donc tu apprends plus de choses. »
- « Oui, parce que c'est une manière de savoir si nous comprenons le français à l'écrit. »
- « Oui, je retiens plus facilement les mots en les voyant écrits. »

3. Les activités d'écriture créative

Les activités d'écriture créative étaient proposées après les activités de narration et de lecture en classe. Avant de réaliser la première activité d'écriture créative, les apprenants étaient inquiets à l'idée d'écrire dans une langue étrangère étant donné qu'ils considéraient cette activité comme la plus complexe à réaliser. Afin de les rassurer, nous avons fait le choix d'utiliser les outils élaborés pour les activités de narration également pour les activités d'écriture créative puisqu'il s'agissait d'un matériel familier pour eux.

Les commentaires de certains apprenants lors des activités de narration d'histoires, m'ont fait avoir l'idée de l'activité de création de personnages. En effet, les élèves m'avaient expliqué qu'ils appréciaient apparaître en tant que protagonistes dans les histoires racontées en début de séance, mais que lorsqu'ils devaient à leur tour imaginer une histoire, ils étaient plus à l'aise dans cet exercice s'ils racontaient l'histoire d'un personnage inventé. Les différents personnages imaginés par les différents groupes d'apprenants sont devenus les protagonistes de nombreuses histoires tant à l'oral, lors des activités de narration, qu'à l'écrit, lors des écritures créatives. Alors que dans certaines

activités nous donnions uniquement la consigne d'imaginer une histoire avec les cartes personnalisées en leur possession, bien souvent, les élèves décidaient de raconter des événements de la vie de leurs personnages. J'ai remarqué que les apprenants s'étaient attachés à leurs personnages et prenaient du plaisir à les faire vivre dans leurs histoires.

Alors que j'avais observé une certaine appréhension de la part des élèves avant de mettre en place les activités d'écriture créative, j'ai finalement constaté que leurs différentes craintes avaient disparu au fur et à mesure des activités. L'objectif des écritures créatives n'a à aucun moment été d'exiger aux apprenants de rédiger des récits à la perfection et sans erreurs en langue cible. Comme l'ont expliqué Burgle et Moreno (2017), les apprenants doivent prendre du plaisir à écrire et doivent trouver de la motivation ailleurs que dans la réception d'une note. Par conséquent, le but de nos activités était plutôt d'améliorer les compétences des élèves en les entraînant à produire des récits attrayants pour eux et ainsi d'impacter positivement leur bien-être en classe en développant la confiance en soi de chacun. La correction des écritures créatives se faisaient progressivement lors de la réalisation de l'activité au moment où, l'enseignante et moi-même, nous passions dans la classe observer leurs productions.

À part pour l'activité de création du personnage où les élèves étaient placés en groupe, le reste des activités d'écriture créative se sont réalisées individuellement. Tout comme pour les activités de narration, j'ai pu m'apercevoir que les élèves ayant moins d'assurance en français préféraient les constructeurs d'histoires au cartes personnalisées. Un apprenant m'a déclaré qu'il avait une préférence pour les constructeurs parce qu'il n'avait pas beaucoup d'imagination et qu'il se sentait davantage guidé si on lui proposait du vocabulaire.

Lors du questionnaire distribué durant l'unité 10, les apprenants ont eu l'occasion de me faire part de leurs opinions sur les activités d'écriture créative. Ils ont attribué une note pour répondre à la question : « Est-ce que tu aimes réaliser des activités d'écriture créative en classe ? ». Les apprenants devaient mettre une note de 0 à 10, 0 voulant dire « Je n'aime pas du tout » et 10 indiquant « J'aime vraiment beaucoup ». La note moyenne obtenue à cette question est un 8.7, avec un 7 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Pour finir, j'ai pu constater lors de ces activités que les apprenants réemployaient des structures linguistiques et syntaxiques découvertes lors des narrations et des lectures.

La pratique de l'écriture a donc permis aux apprenants de mettre en application les compétences linguistiques acquises lors des activités précédentes. Néanmoins, on a pu relever que plus les apprenants possédaient de compétences en langue cible, plus ils produisaient des écrits de qualité. Hassan (2017) explique cela par le fait que les apprenants possédant moins de connaissances peuvent se sentir limités au moment d'écrire dans cette langue étrangère. C'est à partir de ce constat que nous avons proposé aux élèves les constructeurs d'histoires qui leur permettaient d'être davantage guidé dans leurs créations.

Chapitre 11. Analyse du dispositif

1. Articulation des trois types d'activités

Au moment d'élaborer ce projet, j'étais novice dans les trois types d'activités proposées. Dans mon idée, je pensais que les activités de narration, de lecture et d'écriture créative, allaient être détachées les unes des autres. Finalement, je me suis rapidement rendu compte que pour réussir à créer un dispositif cohérent et efficace, il fallait articuler l'ensemble des activités entre elles. J'ai appliqué le contenu de la définition de l'acquisition de Krashen (1983) dans ce dispositif et j'ai cherché à faire acquérir la langue aux apprenants et non à leur faire apprendre la langue cible.

Le matériel élaboré pour ce dispositif a servi alternativement aux différentes activités. Par exemple, les cartes personnalisées ont commencé par être utilisées par les apprenants lors des activités de narration d'histoires. Puis, en tirant profit de l'activité d'écriture créative « Mon personnage », ils ont pu continuer à utiliser les cartes personnalisées. Les productions réalisées pendant les activités d'écriture ont également été lues durant les activités de lecture.

Cette organisation nous a aidé à suivre une progression spiralaire comme le conseille Krashen (1983) dans son hypothèse d'acquisition – apprentissage. Les apprenants étaient constamment encouragés à employer du vocabulaire ou des structures déjà connus en même temps que les nouveaux contenus en cours d'acquisition. Lors des différentes activités, il était possible de constater que les apprenants réutilisaient les contenus d'une activité à une autre.

2. Respect du programme officiel

2.1. Manuel vs Dispositif

Un des grands changements qu'à apporter ce dispositif dans la classe de français langue étrangère de l'IES La Plana a été la suppression du manuel scolaire en classe de 2ESO.

De mon point de vue, le manuel scolaire n'était pas adapté aux besoins des apprenants et ne leur permettait pas d'acquérir véritablement la langue étrangère. Cependant, j'étais consciente que pour certains apprenants le manuel était considéré comme un outil indispensable et rassurant pour leur apprentissage. C'est pourquoi à la fin du dispositif, j'ai demandé aux apprenants de me donner leurs avis sur le choix

d'abandonner le manuel et sur la décision de projeter des diapositives au tableau lors des différentes activités (Annexe 3).

Pour commencer, ils ont attribué une note pour répondre à la question : « Est-ce que tu aimes utiliser un manuel en classe de langue étrangère ? ». Les apprenants devaient mettre une note de 0 à 10, 0 voulant dire « Je n'aime pas du tout » et 10 indiquant « J'aime vraiment beaucoup ». La note moyenne obtenue à cette question est un 2, avec un 0 comme note minimale et un 6 comme note maximale.

Ensuite, ils ont attribué une note pour répondre à la question : « Est-ce que tu aimes utiliser les diapositives projetées au tableau en classe de langue étrangère ? ». Les apprenants devaient mettre une note de 0 à 10, 0 voulant dire « Je n'aime pas du tout » et 10 indiquant « J'aime vraiment beaucoup ». La note moyenne obtenue à cette question est un 9.3, avec un 6 comme note minimale et un 10 comme note maximale.

Aux questions : Préfères-tu travailler uniquement avec un manuel ou uniquement avec des projections de diapositives comme dans le nouveau dispositif ? et, Penses-tu acquérir davantage de compétences en français avec un manuel ou avec le dispositif de cette année ? La totalité des apprenants a répondu préférer travailler avec le nouveau dispositif. Voici quelques-uns de leurs commentaires :

- « Je comprends mieux les contenus du cours cette année avec le nouveau dispositif et les diapositives. L'année dernière j'utilisais un manuel et je ne comprenais pas tout. »
- « Les classes sont plus amusantes avec les diapositives et moins ennuyantes. »
- « Je trouve les diapositives plus faciles à comprendre. L'enseignante adapte le contenu à notre niveau. »

Il faut souligner qu'un apprenant a suggéré qu'une alternance entre les deux outils serait intéressante :

- « Avec la nouvelle méthode je pense que les contenus sont peut-être plus résumés et que dans le manuel il y a plus de contenus. Je pense que je pourrais apprendre plus de choses en alternant entre la nouvelle méthode et le manuel. »

D'après les résultats, nous pouvons nous rendre compte que la décision d'abandonner le manuel n'a pas eu de répercussion négative sur l'engagement des élèves dans leur acquisition du français.

2.2. Acquisition de compétences linguistiques et syntaxiques

Une des plus grandes préoccupations au moment d'élaborer ce projet a été d'incorporer l'ensemble du programme officiel des classes de 1ESO et de 2ESO dans les contenus du dispositif. Bien qu'il fût possible de nous séparer du manuel scolaire, il était obligatoire de nous baser sur ces contenus officiels. L'ensemble des contenus du Décret 87/2015 du Conseil de l'Éducation, de la Culture et des Sports de la *Generalitat Valenciana* pour les années de 1ESO et de 2ESO a été intégré dans les histoires racontées aux apprenants à chaque début de séance et réutilisées dans les autres activités proposées.

L'articulation des trois types d'activités a permis aux élèves d'acquérir les compétences linguistiques et syntaxiques correspondant à leur niveau. La première narration de la séance permettait d'exposer les apprenants à de nouvelles structures. Avec cette activité nous prétendions présenter en contexte les contenus afin de mettre les apprenants dans une posture favorable à la mémorisation comme le décrit Monclos (2017).

Nous avons voulu renforcer cette phase de mémorisation grâce à la phase de lecture puisque, selon Colin MacLeod (2017), lire à voix haute les mots permet aux apprenants de les retenir plus facilement. Enfin l'acquisition des nouvelles structures linguistiques et syntaxiques s'est consolidée lors des activités d'écriture créative et de narration. Les apprenants ont eu la possibilité de mettre en pratique leurs connaissances dans leurs différentes productions écrites et orales. En utilisant la langue en contexte et de manière plus spontanée, ils ont pu développer leurs compétences linguistiques et syntaxiques.

3. Environnement pédagogique

3.1. Besoins des apprenants

Au vu de la situation d'enseignement et des besoins des apprenants, une de mes priorités durant l'élaboration de ce dispositif a été de maintenir le filtre affectif des apprenants le plus bas possible en classe de français langue étrangère afin d'éviter de bloquer l'acquisition de la langue (Krashen, 1985). Comme constaté par Krashen (1985) et Barth (2015), les facteurs émotionnels jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs. L'acquisition du FLE étant l'objectif de notre projet, il était donc essentiel que les apprenants se sentent valorisés et en sécurité dans nos classes de français.

La première décision prise pour maintenir le filtre affectif bas a été de ne pas obliger les apprenants à prendre la parole en langue cible s'ils ne le souhaitent pas. Pour commencer, les apprenants étaient encouragés principalement à écouter la langue cible lors

des narrations de début de séance. De plus, les lectures à voix haute étaient réalisées uniquement par les volontaires afin de ne pas mettre les apprenants dans des situations délicates qui pourraient les stresser et empêcher l'acquisition. Même si certains élèves étaient plus timides au moment de prendre la parole devant la classe entière, j'ai observé qu'ils se sentaient tous en confiance pour parler quand ils réalisaient les activités en groupe.

Ensuite, afin d'intéresser les apprenants et les garder motivés, toutes les activités étaient personnalisées selon les besoins et les intérêts du groupe de 2ESO. Les apprenants se sont sentis mis en valeur lorsqu'ils étaient les protagonistes des histoires racontées en classe.

Une autre décision prise pour maintenir le filtre affectif bas a été d'exposer les apprenants à des contenus adaptés à leur niveau de débutant et il ne leur a pas été demandé d'apprendre par cœur du lexique ou des règles de grammaire. Ils ont été encouragés à développer leur intuition en produisant des phrases en langue cible de manière spontanée. Lors des activités le niveau de chaque élève a été pris en compte, par exemple durant l'activité des constructeurs d'histoires il existait un code couleur pour les différents niveaux de difficulté sur chaque carte afin de proposer des exercices adaptés aux besoins de chacun. Pour ne pas offenser les apprenants et ne pas leur faire perdre confiance en eux, ils n'étaient mis au courant de ce code couleur.

Dans le dernier questionnaire distribué aux apprenants ils ont répondu à la question suivante : « Peux-tu nous dire ce que tu penses des classes de français de cette année ? ». Voici quelques réponses d'apprenants à cette question :

- « Les classes sont beaucoup plus dynamiques et intéressantes cette année. Nous écoutons des histoires, nous imaginons des histoires, nous faisons pleins d'activités amusantes alors que l'année dernière nous apprenions par cœur des choses du manuel pour l'examen. »
- « Ce que j'ai préféré cette année c'est que les classes étaient adaptées à notre niveau. »
- « L'année dernière nous n'avons presque rien appris. Et cette année nous avons travaillé le programme des deux années. »

3.2. Besoins institutionnels

Comme nous l'avons précisé au chapitre 7, ce projet ingénierique a cherché à répondre aux différents besoins institutionnels de notre contexte de stage. Le français langue étrangère étant une option à l'*IES* La Plana, il était primordial de rendre cette matière attrayante pour les apprenants. Un des objectifs du dispositif était de faire du FLE, une matière durable à l'*IES* en donnant envie aux adolescents de poursuivre cette option tout au long de leur cursus. Au moment de l'analyse du contexte de stage, nous avons remarqué que ces dernières années un grand nombre d'élèves décidaient d'arrêter la matière optionnelle de français langue étrangère entre l'année de *2ESO* et de *3ESO*. Dans le cas de nos 20 élèves de *2ESO* qui ont participé à la mise en place de ce dispositif cette année, nous avons des résultats très encourageants. En effet, l'ensemble des élèves ont validé la matière de FLE et ils ont tous décidé de continuer cette option en *3ESO* pour l'année scolaire 2021 – 2022.

Du côté de l'enseignante, elle m'a fait part de sa satisfaction au vu des résultats obtenus. Au début du projet, elle m'a expliqué avoir été jugée négativement par le reste de l'équipe pédagogique de l'*IES* lorsqu'elle a pris la décision de se séparer du manuel scolaire pour l'enseignement du FLE. À présent elle souhaite continuer à construire son enseignement à partir de ce dispositif et à développer l'utilisation de la narration en classe de langue étrangère. Grâce aux résultats obtenus et à l'engagement notable des apprenants lors de cette expérimentation, Cristina a eu l'accord de l'équipe directive du centre pour proposer le FLE en tant que Première langue étrangère, devant l'anglais, pour la classe de *3ESO*. Elle considère cette offre comme une véritable opportunité de transformer le FLE en une matière de qualité et reconnue à l'*IES* La Plana.

Conclusion

Au terme de ce mémoire, rappelons que l'objectif de cette expérimentation était d'observer de quelle manière l'utilisation de la narration et de ses différentes facettes peut favoriser l'acquisition du Français Langue Étrangère dans une classe d'adolescents débutants en Espagne. Pour répondre à notre problématique, nous avons mis en place un dispositif se basant sur des activités diverses de narration, de lecture et d'écriture créative.

Lors de cette expérimentation, nous avons pour objectif de rendre à la langue son rôle d'outil de communication. Et ainsi permettre aux apprenants d'acquérir réellement la langue cible et de ne plus avoir uniquement recours à la mémorisation de structures linguistiques et syntaxiques hors contexte.

Le dispositif mis en place lors de ce projet a pu s'adapter aux conditions spécifiques de notre contexte d'enseignement et s'est basé entièrement sur les contenus officiels du programme élaboré par le gouvernement valencien.

Tout au long de ce stage, j'ai pu observer l'impact que pouvait avoir des activités liées à la narration sur l'acquisition du français langue étrangère. L'articulation de la narration, de la lecture et de l'écriture créative a permis de proposer aux apprenants des activités et du matériel pédagogique personnalisés. De cette manière, ce dispositif a créé un climat de classe optimal qui a donné l'opportunité aux apprenants de progresser et d'acquérir des compétences communicatives en français.

Les observations réalisées et les résultats obtenus suite à cette expérimentation, nous encourage à penser qu'il est envisageable d'offrir une matière de FLE de qualité, dans laquelle les apprenants pourraient atteindre des compétences communicatives et linguistiques élevées.

Afin d'améliorer l'enseignement et la perception de cette matière optionnelle dans les établissements du secondaire en Espagne, il pourrait être intéressant d'encourager les enseignants à élaborer leurs propres matériels pédagogiques adaptés à leurs publics. Pour cela, il serait nécessaire de leur proposer des formations appropriées à leurs besoins.

Cependant, pour la réussite d'un tel projet, il est fondamental de recevoir l'appui financier et l'adhésion des centres éducatifs. Sans cela, il paraît inenvisageable de faire évoluer l'enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne.

Les observations réalisées et les résultats obtenus lors de la mise en place de ce projet, m'ont permis de me poser des questions sur ma vision de l'enseignement du FLE en Espagne. Grâce à ce dispositif, j'ai pu découvrir un enseignement de langue étrangère qui ne se repose pas sur l'utilisation d'un manuel scolaire. Il est important d'indiquer que ce travail n'a pas eu pour objectif de discréditer l'emploi des manuels scolaires dans l'enseignement des langues. Cependant, ces dernières années j'ai pu remarquer que la seule utilisation d'un manuel scolaire en classe de FLE ne permettait pas aux adolescents espagnols d'acquérir des compétences communicatives en langue française. Les résultats de ce dispositif m'ont convaincue de continuer à me former à l'utilisation de la narration en classe de FLE et à l'élaboration de mon propre matériel pédagogique pour mes futures classes de langues.

Bibliographie

- Alrabadi, E. (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ?*. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Alterio, M. & McDrury, J. (2001). *Achieving Reflective Learning Using Storytelling Pathways*. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 :1, 63-73.
- Bara, S., Bonvallet, A.-M. & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barth, B.-M. (2015). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. *Communications*, 8, 1 – 27.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora : Lettura ad alta voce e Life Skills*. Florence : Giunti Scuola.
- Beaume, E. (1987). *Lecture orale et lecture à voix haute*. *Communication & Langages*, 72, 110-112.
- Blachowska-Szmigiel, M. (2019). *Raconter des histoires pour développer des compétences transversales en FLE*. *Studia Romanica Posnaniensia*, 46 (2), 99-110.
- Bodner, G.E. & MacLeod, C.M. (2017). *The Production Effect in Memory*. *Psychological Science*, 26, 390-395.
- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Burgle, M. & Moreno, L. (2017). *Écrire pour écrire. Le développement de la créativité par les ateliers d'écriture*. Mémoire professionnel Bachelor Enseignement Préscolaire et Primaire. Lausanne : Haute École Pédagogique Vaud.
- Charmeux, E. (1991). *La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non : La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan pédagogie.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T Press.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Council Of Europe.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2007). *Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ?*. Québec français, 145, 69-70.
- Genette, G. (2007 [1972]). *Discours du récit*. Paris : Points.
- Hassan, S. (2017). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. Thèse en Sciences de l'Éducation. Nice : Université Côte d'Azur.
- Hassan, S. (2019). *Les ateliers d'écriture littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ?*. Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature française, 4 (2), 10-22.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London : Longman.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire : Prentice Hall Europe.
- Lafont – Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lah, M. (2013). *Glasno branje - dejavnost, ki bi jo bilo pri pouku tujega jezika potrebno rehabilitirati?*. Lingüística, 53, 199-207.
- Louvriot, M. (2012). *L'atelier d'écriture en classe de FLE*. Paris : Éditions Didier.
- Margairaz, E. & Piaget, J. (2007 [1925]). *La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant*. Archives de psychologie, 19, n.75, 211 – 239.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. s.l. : s.n..
- Ray, B. & Seely, C. (1997). *Fluency through TPR Storytelling : Achieving Real Language Acquisition in School*. California : Blaine Ray Workshops & Command Performance Language Institute.
- Reuter, Y. (1989). *L'enseignement de l'écriture : Histoire et problématique. Pratiques*, 61, 68-90.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit : L'Intrigue et le Récit historique*. Paris : Seuil.
- Rivierre, A. (2019). *L'homme est un conteur d'histoires*. Paris : Marabout.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Sitographie

- Agence France-Presse. (2021). *Pourquoi lire à voix haute peut aider à prendre confiance en soi*. Disponible en ligne : https://www.rtbf.be/culture/litterature/detail_pourquoi-lire-a-voix-haute-peut-aider-a-prendre-confiance-en-soi?id=10689997 [consulté le 12/06/2021].
- Alterio, M. (2003). *Using storytelling to enhance student learning*. Disponible en ligne : https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Alterio_M._2003.pdf [consulté le 25/07/2021].
- Bertrand, M. (2020). *Il était une fois... : la mise en récit au service des ressources pédagogiques*. Disponible en ligne : <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article986> [consulté le 26/07/2021].
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). *Définition de Narration*. Disponible en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/narration> [consulté le 26/07/2021].
- Colinet, H. (2020). *TPRS-CI enseña idiomas de manera efectiva*. Disponible en ligne : <https://helenecolinet.com/formacion-tprs-ci/> [consulté le 08/01/2021].
- Consellería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Decreto 87/2015*. Disponible en ligne : https://dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf [consulté le 25/08/2021].
- Dictionnaire LeRobert. (s.d.) *Définitions de Lecture*. Disponible en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lecture> [consulté le 15/08/2021].
- Duncan, S. (2018). *Reading Aloud in Britain Today (RABiT), an introduction*. *Word Matters Summer 2018*, 18-19. Disponible en ligne : https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10050854/1/Duncan_may18%20WM_p11.pdf [consulté le 12/08/2021].
- Duncan, S. (2019). *Reading Aloud in Britain Today : an overview and implications*. *RaPAL*, 54-63. Disponible en ligne : https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10072052/9/Duncan_RaPAL97_ReadingAloudInBritainToday.pdf [consulté le 12/08/2021].

- Godfrey Maddocks, K. (2020). *What is Creative Writing ?*. Disponible en ligne : <https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/liberal-arts/what-is-creative-writing> [consulté le 16/08/2021].

- Hedstrom, B. (2018). *Acquisition / Learning : Krashen's Hypotheses Series, #3 of 9*. Disponible en ligne : <https://www.brycehedstrom.com/2018/krashens-hypotheses-of-language-acquisition-acquisition-learning/> [consulté le 01/03/2021].

- Karpińska-Szaj, K. & Wojciechowska, B. (2019). *La narration en didactique des langues : Présentation*. Disponible en ligne : <https://core.ac.uk/reader/222791547> [consulté le 11/08/2021].

- Meirieu, P. (s.d.). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Disponible en ligne : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> [consulté le 16/08/2021].

- Monclos, P. (2017). *Du formateur au narrateur : comment engager les apprenants dans une aventure pédagogique ?*. Disponible en ligne : <https://www.unow.fr/blog/le-coin-des-experts/4-recettes-a-appliquer-a-lettre-booster-taux-dengagement-vos-formations-digitales-44> [consulté le 08/06/2021].

- Moorman, D.C. (2015). *This Is Not a Fable : Using Storytelling in a College Classroom to Enhance Student Learning*. Disponible en ligne : <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2015/144/> [consulté le 16/08/2021].

- Nath, P. R., Mohamad, M. & Yamat, H. (2017). *The Effects of Movies on the Affective Filter and English Acquisition of Low-Achieving English Learners*. *Creative Education*, vol.8, 1357 – 1378. Disponible en ligne : <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=77922> [consulté le 20/05/2021].

- Roulois, P. (2016). *L'approche narrative dans l'apprentissage*. Disponible en ligne : <https://neuropedagogie.com/pedagogie-apprendre-former/approche-narrative-apprentissage.html> [consulté le 10/07/2021].

- Strambi, V. (2019). *Più bravi a scuola e più preparati ad affrontare la vita: la lettura ad alta voce fa bene ai bambini*. *La Repubblica*, octobre 2019. Disponible en ligne : https://www.repubblica.it/scuola/2019/10/11/news/piu_bravi_a_scuola_e_piu_preparati_ad_affrontare_la_vita_la_lettura_ad_alta_voce_fa_bene_ai_bambini-238234235/ [consulté le 28/08/2021].

- Torres, C. (2019). *Bringing the Joy of Read-Alouds to Middle School Students*. EducationWeek, November 20. Disponible en ligne : <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-bringing-the-joy-of-read-alouds-to-middle-school-students/2019/11> [consulté le 28/08/2021].

- Zak, P.J. (2013). *How Stories Change the Brain*. Disponible en ligne : https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain [consulté le 26/07/2021].

- Zak, P.J. (2014). *Why Your Brain Loves Good Storytelling*. Disponible en ligne : <https://hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling> [consulté le 26/07/2021].

- Zak, P.J. (2015). *Why Inspiring Stories Make Us React : The Neuroscience of Narrative*. *Cerebrum*, Janv-Fev. Disponible en ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4445577/#> [consulté le 26/07/2021].

Glossaire

1ESO, 2ESO, 3ESO, 4ESO :

L'équivalent des classes de 5ième, 4ième, 3ième et 2nde en France.

Educación Secundaria Obligatoria :

Enseignement Secondaire Obligatoire

Generalitat Valenciana :

La Generalitat Valenciana correspond à l'organisation politique de la Communauté Valencienne.

Instituto de Educación Secundaria :

C'est une école publique de l'enseignement secondaire dans le système scolaire espagnol.

Interinos :

Ce sont des enseignants d'un établissement public qui possèdent un statut de vacataire.

Primero de Bachillerato et Segundo de Bachillerato :

. L'équivalent des classes de 1ère et de Terminale en France.

Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural :

Le Programme d'Éducation Plurilingue et Interculturel a pour objectif de renforcer l'apprentissage et de normaliser l'usage des langues étrangères dans tous les établissements scolaires de la Communauté Valencienne.

Selectividad :

Examen de fin d'année de Terminale qui permet d'entrer à l'Université.

Sigles et abréviations utilisés

AFP :	Agence France – Presse
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
ESO :	Educación Secundaria Obligatoria
IES :	Instituto de Educación Secundaria
FLE :	Français Langue Étrangère
PEPLI :	Programa de Educación PLurilingüe e Intercultural
TPR :	Total Physical Response
TPRS :	Teaching Proficiency through Reading and Storytelling

Table des illustrations

Figure 1. Descripteurs du CECRL (2001 : 159)	35
Figure 2. Les dés « déclencheurs d’histoires » de <i>Flying Tiger Copenhagen</i>	56
Figure 3. Exemples de cartes personnalisées sur les thèmes des moyens de transport et de l’école	57
Figure 4. Exemples de cartes personnalisées représentant d’éventuels protagonistes d’histoires	58
Figure 5. Exemples de cartes créées à partir des goûts des apprenants de la classe de 2ESO	58
Figure 6. Exemples de cartes personnalisées utilisées lors de la cocréation d’histoires par les apprenants.....	62

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire du début de projet	93
Annexe 2 Questionnaire distribué lors de l'unité 10.....	95
Annexe 3 Questionnaire de fin de projet	97
Annexe 4 Exemples de productions réalisées par deux groupes d'élèves de 2ESO lors de la création des personnages.....	98
Annexe 5 Exemple de production réalisée par un élève de 2ESO à partir de 6 cartes personnalisées	99
Annexe 6 Exemples de productions réalisées par des élèves de 2ESO à partir de constructeurs d'histoires	100

Annexe 1

Questionnaire du début de projet

Quel âge tu as ?

.....

Quelle est ta nationalité ?

.....

Quelle est ta langue maternelle ?

.....

Quelles sont les langues que tu parles ?

.....

Quand as-tu commencé à étudier le français ?

.....

1. Musique

Quels sont tes chanteurs préférés ? Quelles sont tes chanteuses préférées ?

.....

Quel est ton groupe de musique préféré ?

.....

Quelles sont tes chansons préférées ?

.....

2. Cinéma

Quels sont tes films préférés ? Quelles sont tes séries préférées ?

.....

Quels sont tes acteurs préférés ? Quelles sont tes actrices préférées ?

.....

3. Loisirs

Que fais-tu de ton temps libre ?

.....

4. Sport

Quels sont les sports que tu pratiques ?

.....

Quel est ton sport préféré ?

.....

5. Collège

Quelle est ta matière préférée ?

.....

Quelle est la matière que tu aimes le moins ?

.....

6. Littérature

Quels sont tes auteurs préférés ?

.....

Quels sont tes livres préférés ?

.....

Annexe 2

Questionnaire distribué lors de l'unité 10

➤ Est-ce que tu comprends les histoires racontées en début de séance ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En général, je ne comprends rien lors des narrations d'histoire.					En général, je comprends la moitié des informations de l'histoire.					En général, je comprends tout l'histoire.

➤ Est-ce que tu aimes que l'enseignante te raconte des histoires en français pour commencer la classe ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Je n'aime pas du tout.										J'aime vraiment beaucoup.

➤ Penses-tu acquérir de nouvelles connaissances et compétences en français grâce aux histoires racontées par l'enseignante ?

.....

.....

.....

.....

➤ Est-ce que tu comprends les histoires lues à voix haute ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En général, je ne comprends rien lors des histoires lues à voix haute.					En général, je comprends la moitié des histoires lues à voix haute					En général, je comprends toutes les histoires lues à voix haute

➤ Est-ce que tu aimes lire à voix haute ou écouter tes camarades lire des histoires en classe ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Je n'aime pas du tout.										J'aime vraiment beaucoup.

➤ Penses-tu acquérir de nouvelles connaissances et compétences en français grâce aux histoires lues par toi et tes camarades en classe ?

.....

.....

.....

.....

➤ Est-ce que tu aimes réaliser des activités d'écriture créative en classe ?

0 Je n'aime pas du tout.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 J'aime vraiment beaucoup.
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------------

Annexe 3

Questionnaire de fin de projet

➤ Est-ce que tu aimes utiliser un manuel en classe de langue étrangère ?»

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Je n'aime pas du tout.										J'aime vraiment beaucoup.

➤ Est-ce que tu aimes utiliser les diapositives projetées au tableau en classe de langue étrangère ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Je n'aime pas du tout.										J'aime vraiment beaucoup.

➤ Préfères-tu travailler uniquement avec un manuel ou uniquement avec des projections de diapositives comme dans le nouveau dispositif ?

.....

.....

.....

➤ Penses-tu acquérir davantage de compétences en français avec un manuel ou avec le dispositif de cette année ?

.....

.....

.....

➤ Peux-tu nous dire ce que tu penses des classes de français de cette année ?

.....

.....

.....

Table des matières

Sommaire	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET PROJET DU STAGE.....	8
CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ESPAGNE	9
1. L'enseignement secondaire dans le système scolaire espagnol.....	9
2. L'enseignement des langues étrangères en Espagne.....	9
3. La politique linguistique de la Communauté Valencienne	10
CHAPITRE 2. LE TERRAIN DE STAGE : L'IES LA PLANA	12
1. L'IES La Plana	12
2. Conditions humaines et matérielles.....	13
3. Le Français Langue Étrangère à l'IES La Plana	14
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE ET QUESTIONNEMENT INITIAL	15
1. Commande de stage	15
2. Ma mission au sein de l'IES La Plana.....	15
3. Questionnement initial	16
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	17
CHAPITRE 4. LA METHODE <i>TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING</i>	18
1. Théorie de l'apprentissage naturel des langues.....	18
1.1. L'hypothèse d'acquisition - apprentissage	18
1.2. L'hypothèse de l'ordre naturel.....	20
1.3. L'hypothèse du moniteur	20
1.4. L'hypothèse de l'input.....	21
1.5. L'hypothèse du filtre affectif	22
2. La méthode TPRS de Blaine Ray	23
2.1. L'origine de TPRS.....	23
2.2. Les étapes de TPRS en classe de langue étrangère	24
2.2.1. Établir un sens	24
2.2.2. La narration	24
2.2.3. La lecture.....	25
2.3. Stratégies mises en place pour introduire la méthode en classe	25
2.3.1. Mise en pratique de la théorie de l'apprentissage de Krashen	25
CHAPITRE 5. LA NARRATION	27
1. La narration	27
1.1. Définitions	27
1.2. Impact des histoires sur le fonctionnement du cerveau humain	28
1.3. La communication narrative	29
2. La narration : un outil d'enseignement et d'apprentissage	29
2.1. La narration : une compétence acquise par formation	30
2.2. Avantages de la narration dans l'apprentissage.....	31
2.3. Le récit en contexte pédagogique.....	32
2.3.1. Composants et formes du récit	32
2.3.2. Les apprenants et les méthodes de narration.....	33
3. La narration en didactique des langues.....	34
3.1. La narration en classe de langue	34
3.2. La narration dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère	34
CHAPITRE 6. LES AUTRES FACETTES DE LA NARRATION	38
1. La lecture à voix haute	38
1.1. Définitions	38
1.2. La place de la lecture à voix haute dans l'enseignement des langues étrangères	39
1.3. Les enjeux de la lecture à voix haute dans les apprentissages	40
1.3.1. La prononciation et la compréhension	40

1.3.2.	La mémorisation	41
1.3.3.	La réussite scolaire et la confiance en soi	41
2.	L'atelier d'écriture créative.....	42
2.1.	Définitions	42
2.2.	Les ateliers d'écriture dans le contexte scolaire	42
2.3.	La place de l'atelier d'écriture créative dans l'enseignement des langues étrangères	43
2.4.	Les enjeux de l'écriture créative dans les apprentissages	45
2.4.1.	L'atelier d'écriture pour aborder la langue de manière ludique	45
2.4.2.	L'atelier d'écriture pour communiquer autour de l'écriture.....	46
2.4.3.	L'atelier d'écriture pour développer ses compétences communicatives	46
2.4.3.1.	Les compétences linguistiques	46
3.	Problématique du mémoire	47
PARTIE 3 - MISE EN PLACE DU DISPOSITIF		49
CHAPITRE 7. LA CONCEPTION DU PROJET.....		50
1.	Analyse du contexte et des besoins	50
1.1.	Diagnostic stratégique initial.....	50
1.2.	Besoins institutionnels et pédagogiques	50
2.	Le groupe d'apprenants de 2ESO.....	51
2.1.	Le choix du groupe.....	51
2.2.	Présentation des apprenants de 2ESO.....	51
3.	Présentation du dispositif et de ses objectifs	52
CHAPITRE 8. ÉLABORATION ET EXPERIMENTATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE		53
1.	Les contenus du programme scolaire en FLE de la Communauté Valencienne.....	53
2.	Le matériel pédagogique élaboré.....	56
2.1.	Les dés « déclencheurs d'histoires ».....	56
2.2.	Les cartes personnalisées	57
2.3.	Les constructeurs d'histoires.....	58
2.4.	Le corpus d'histoires personnalisées	59
3.	Expérimentation du matériel en classe de 2ESO	60
3.1.	Les activités de narration.....	60
3.1.1.	Activité n°1 de narration : Les histoires racontées aux apprenants.....	60
3.1.2.	Activité n°2 de narration : Les histoires racontées par les apprenants.....	61
3.2.	Les activités de lecture	63
3.3.	Les activités d'écriture créative	64
3.3.1.	Activité n°1 d'écriture créative : Mon personnage.....	64
3.3.2.	Activité n°2 d'écriture créative : Les cartes personnalisées et les constructeurs d'histoires	64
CHAPITRE 9. DONNEES EXPLOITEES ET METHODE DE TRAITEMENT		65
1.	Types de données relevées.....	65
1.1.	Notes d'observation de classe	65
1.2.	Questionnaires	65
1.3.	Traces écrites des productions des apprenants	66
2.	Données rejetées et données exploitées.....	66
2.1.	Données rejetées lors de l'analyse	66
2.2.	Données exploitées lors de l'analyse	67
PARTIE 4 - PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES		68
1.	Les activités de narration	69
1.1.	Les histoires racontées aux apprenants	69
1.2.	Les dés « déclencheurs d'histoires ».....	70
1.3.	Les cartes personnalisées et les constructeurs d'histoires	71
2.	Les activités de lecture.....	72
3.	Les activités d'écriture créative	73
1.	Articulation des trois types d'activités	76
2.	Respect du programme officiel.....	76
2.1.	Manuel vs Dispositif.....	76
2.2.	Acquisition de compétences linguistiques et syntaxiques.....	78
3.	Environnement pédagogique	78
3.1.	Besoins des apprenants.....	78

3.2. Besoins institutionnels.....	80
Conclusion	81
Bibliographie.....	83
Sitographie	86
Glossaire	89
Sigles et abréviations utilisés.....	90
Table des illustrations.....	91
Table des annexes.....	92
Table des matières	101

MOTS-CLÉS : enseignement du FLE en Espagne, adolescents, narration, acquisition d'une langue étrangère.

RÉSUMÉ

Ces dernières années, la matière optionnelle de Français Langue Étrangère s'est développée dans l'enseignement secondaire en Espagne. Cependant, on se rend compte que les apprenants sont davantage amenés à mémoriser des contenus linguistiques et des structures syntaxiques, plutôt qu'à développer des compétences communicatives dans cette langue cible. De ce constat est née l'idée de concevoir du matériel pédagogique adapté à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. Dans une volonté d'améliorer l'enseignement et l'acquisition du FLE, nous avons expérimenté un dispositif auprès d'adolescents débutants de l'*IES* La Plana, qui se base sur des activités de narration sous différentes facettes.