



# STORIAS

## GUIDE

## PÉDAGOGIQUE



Cofinancé par  
l'Union européenne



# SOMMAIRE

## 1. INTRODUCTION.....p.3

## 2. LES LIMITES DES APPROCHES TRADITIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE POUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE.....p.8

- Aperçu des approches traditionnelles de l'enseignement de la littérature.....p.9
- Aperçu des troubles de l'apprentissage et des niveaux de littérature des élèves ayant des troubles de l'apprentissage.....p.13

## 3. DES APPROCHES PLUS INCLUSIVES DE L'ENSEIGNEMENT.....p.18

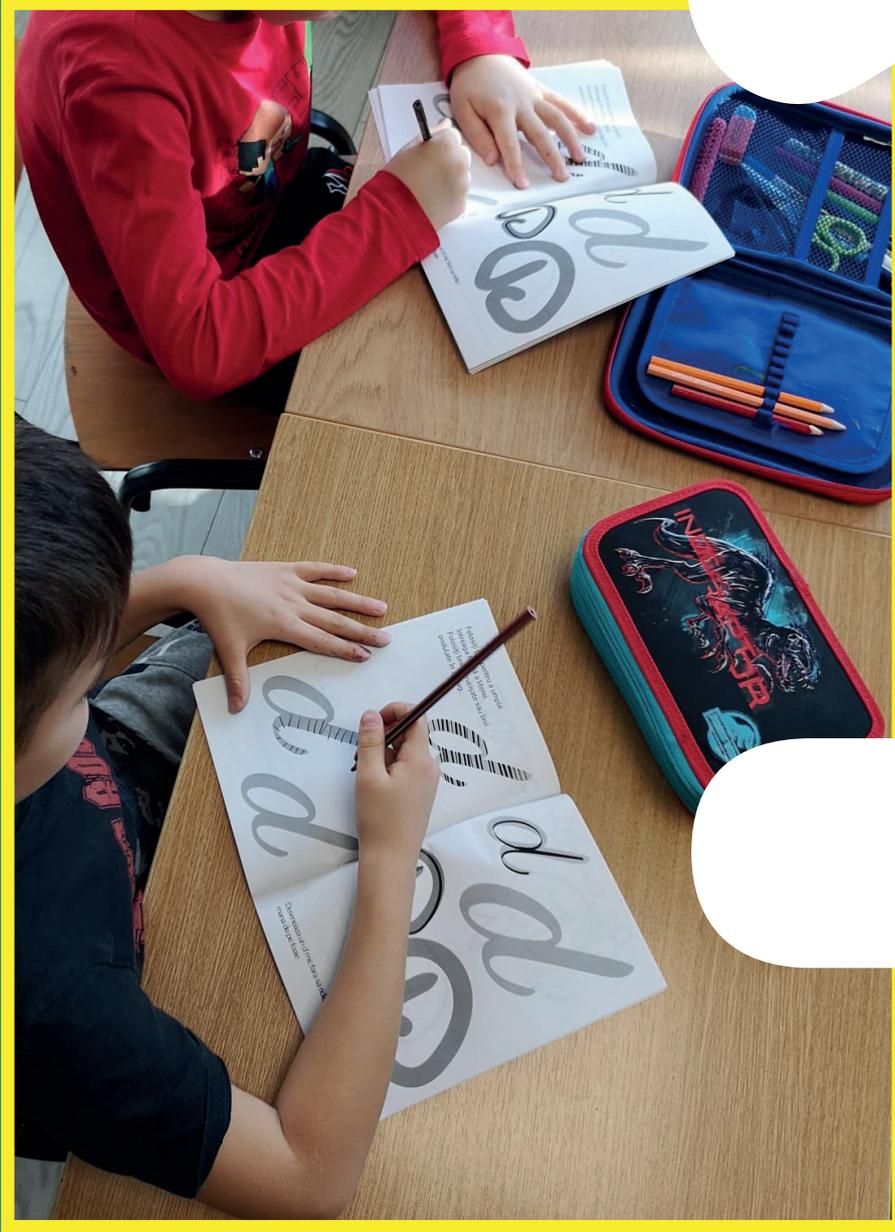
- Approches centrées sur l'élève.....p.19
- Approches basées sur la créativité.....p.25
- Approche basée sur la narration (à la fois centrée sur l'élève et sur la créativité).....p.30

## 4. RESSOURCES ET RÉSULTATS DE LA MÉTHODE DE LA NARRATION STORIAS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE.....p.34

- Les potentiels de la narration.....p.35
- Utilisation des kits Storias en classe et à la maison.....p.38
- Utiliser les histoires participatives en classe et à la maison.....p.44
- Les résultats du projet Erasmus+ Storias.....p.48

## 5. CONCLUSION.....p.48

## 6. RÉFÉRENCES.....p.52



# INTRODUCTION

## Littératie et connaissances

Dans nos sociétés occidentales, il est facile d'oublier que le savoir et l'écriture sont deux choses distinctes. En effet, la quasi-totalité des connaissances et des informations accumulées en Occident sont presque systématiquement transcrites et le plus souvent transmises par l'écrit - par des livres, ou au mieux par des « textes » de formats et de longueurs variés - à tel point que ces deux éléments semblent presque indissociables.

Il est intéressant de noter qu'un système de communication aussi fortement médiatisé par l'écriture a la particularité de ne nécessiter aucune implication directe de la part des personnes possédant le savoir pour sa transmission. Mais il exige, tant de la part des personnes qui possèdent le savoir que de celles qui cherchent à l'acquérir, une maîtrise de la langue écrite : autrement dit, une maîtrise de **compétences en lettres**.

En effet, si l'apprentissage peut se faire aussi bien par l'étude théorique que par l'expérience directe, les sociétés régies par l'écriture apprennent aujourd'hui assez peu par l'expérience dérivée de l'observation et de la pratique, mais beaucoup plus par l'étude formelle, une activité presque inséparable du texte écrit. En fait, le dictionnaire Oxford définit l'étude comme « le fait de consacrer du temps et de l'attention à l'acquisition de connaissances sur un sujet académique, **en particulier au moyen de livres**. »

## Littératie et réussite scolaire

La maîtrise des compétences en lettres - savoir lire, comprendre et apprendre dans les livres, et finalement, savoir mettre par écrit ses propres connaissances - est donc primordiale pour le développement intellectuel des individus et pour tout ce qui en découle. Il suffit de dire que l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement primaire est une condition préalable à la réussite scolaire ultérieure et un facteur prédictif important de celle-ci.

En ce qui concerne l'Europe, d'une part, les résultats scolaires précoces sont généralement mesurés en fonction de compétences qui relèvent principalement de la numératie et des compétences en lettres. On sait par exemple que le vocabulaire des enfants de 6 ans atteint en moyenne 10 000 mots, alors qu'il tourne autour de 200 environ quatre ans auparavant.

Sur la base de ces mesures, il a également été possible de déterminer que les enfants qui éprouvent des difficultés en première année d'école primaire, lorsqu'ils ont 6 ans, ont un risque de 88 % de continuer à éprouver de telles difficultés en quatrième année, lorsqu'ils ont environ 9 ans. Une étude est allée jusqu'à montrer que les compétences en matière de lettres - sous la forme de la connaissance des caractères imprimés, en particulier - médiatisent pleinement l'acquisition de la connaissance des chiffres.

Par conséquent, si les compétences en lettres sont si cruciales pour la réussite scolaire précoce, et si la réussite scolaire précoce est elle-même cruciale pour la réussite ultérieure dans le même domaine, il est important de veiller à ce que l'enseignement des compétences en lettres soit efficace au cours des premières années de scolarité des enfants.

À tout le moins, il est important qu'il n'aggrave pas les inégalités qui existent entre les écoliers en raison de facteurs indépendants de leur volonté : en raison de troubles de l'apprentissage, du sexe ou de la classe sociale par exemple.

## Définir la littératie

### Définition stricte

Mais qu'entendons-nous exactement par « littératie » ? La définition de ce mot est sujette à débat. Au sens strict du terme, et depuis le 19<sup>e</sup> siècle environ, le mot « littératie » désigne la maîtrise du langage dans sa forme écrite par opposition au langage dans sa forme orale, c'est-à-dire les compétences en matière d'écriture et de lecture en particulier, en lettres. Cela peut inclure la capacité intellectuelle de lire et d'écrire, mais à un stade précoce, cela peut également inclure, selon Purpura et al, trois compétences sous-jacentes :

- **La connaissance de l'imprimé**, c'est-à-dire la « conscience des conventions de base de l'imprimé, comme la façon de tenir et d'utiliser les livres, la direction de l'imprimé, ainsi que les noms et les sons des lettres » (Whitehurst & Lonigan, 1998).
- **Les compétences linguistiques orales**, c'est-à-dire « la connaissance des mots, le vocabulaire, la compréhension de l'ordre des mots et des règles grammaticales » (Storch & Whitehurst, 2002).
- **La conscience phonologique**, c'est-à-dire la « capacité à détecter et à manipuler le langage par le biais de tâches telles que l'appariement, le mélange ou la suppression de parties de mots » (Wagner & Torgesen, 1987).

## Définition générale

Le point commun de toutes ces compétences est qu'elles convergent vers une meilleure capacité à aborder les textes. Les « textes », à leur tour, sont typiquement définis comme des documents écrits où la langue parlée est codée dans une écriture alphabétique (Purpura 2010 : 399). Dans un sens large du terme, cependant, la littératie remet en question cette définition même de la notion de texte.

En effet, certains soutiennent que la catégorie de « texte » devrait inclure non seulement les médias écrits mais aussi « les textes audiovisuels de la télévision, du film, de la vidéo et des images générées par ordinateur ».

Selon les mots de Paulo Freire :

*« Il me semble impossible de [...] réduire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'apprentissage de mots, de syllabes ou de lettres. »*

Une définition tout aussi large du mot « littératie » correspondrait donc à la maîtrise non pas d'une seule mais de plusieurs manières de lire, et à la lecture non pas d'un seul mais de plusieurs types de « textes ». En d'autres termes, elle inclurait la capacité de décoder et de comprendre non seulement des mots, mais aussi « des signes, des symboles, des images et des sons, qui varient selon le contexte social », et qui varient également selon le support.

## Enseigner les compétences en lettres

Pour aller encore plus loin, de nombreux auteurs soulignent - au-delà de sa nature multiforme - le fait que la lecture est aussi un processus dialogique par lequel « les lecteurs apportent des expériences, des idées et des intentions ».

Il découle de tout cela que l'enseignement de la littératie exige une compréhension approfondie des élèves qui apprennent. Comme le dit Freire :

*« Il me semble impossible de [...] réduire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à [...] un simple processus d'enseignement dans lequel l'enseignant \*remplit\* de ses mots la tête supposée \*vide\* des apprenants. »*

En d'autres termes, l'enseignement des compétences en lettres nécessite une approche pédagogique inclusive dans laquelle « l'instructeur apprend humblement à connaître les élèves et leurs origines uniques » d'abord, afin de les accompagner au mieux dans la lecture et l'écriture des mots et des mondes.

## L'objectif de ce guide

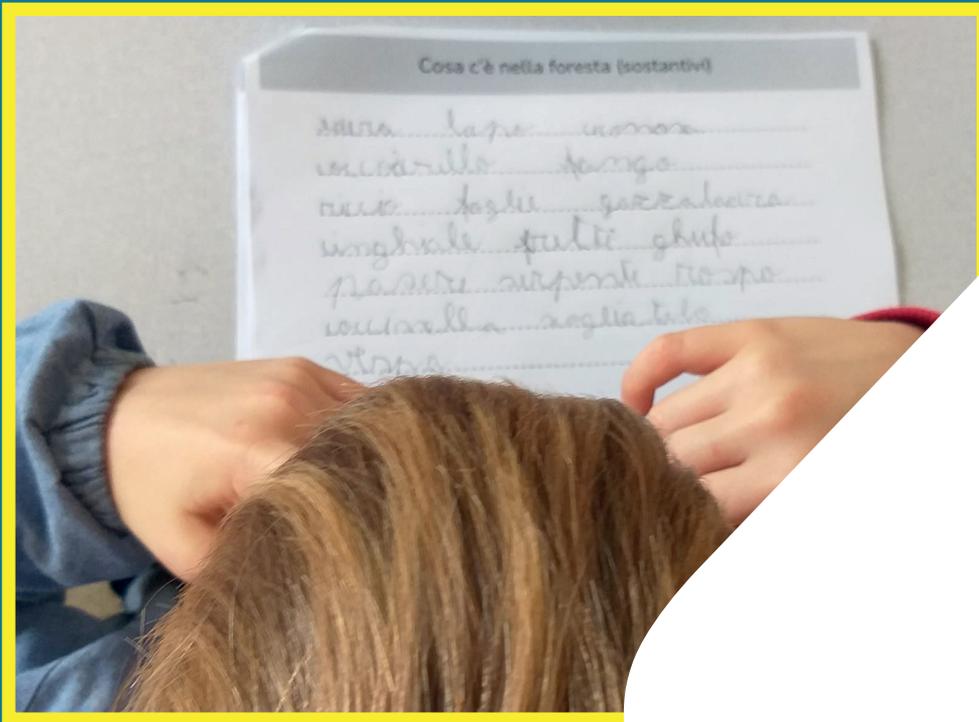
En résumé, ce qui ressort de notre introduction est que la littératie - qui est cruciale pour la réussite scolaire - est un processus multidimensionnel et dialogique et, en tant que tel, nécessite des méthodes d'enseignement inclusives afin de garantir que les enfants l'acquièrent avec succès.

L'objectif de ce guide pédagogique est donc d'explorer le thème de l'enseignement inclusif de la littératie. Il fera d'abord le point sur les limites des approches traditionnelles de l'enseignement des compétences en lettres qui ne prennent pas en compte les besoins individuels des élèves et notamment ceux des enfants présentant des troubles de l'apprentissage. Il passera ensuite en revue des approches plus inclusives : des approches d'apprentissage centrées sur les apprenants et des approches d'apprentissage qui tirent parti de leur créativité en particulier.

Ensuite, il mettra en avant une méthode combinant ces deux approches par le biais du récit : la méthode Storias, conçue dans le cadre du projet Erasmus+ du même nom. Enfin, il présentera les ressources produites dans le cadre de ce projet et fournira des instructions pour leur utilisation en classe et à la maison.

## À propos du projet Storias

Storias est un projet Erasmus+ cofinancé par la Commission européenne dont l'objectif est de promouvoir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les écoliers par le biais des contes. Ce projet est mené par 6 organisations partenaires de différents pays européens - Les Apprimeurs (France), Arsakeio Primary School of Patras (Grèce), Scoala Primara EuroEd (Roumanie), Miedzynarodowa Szkola Podstawowa Edukacji Innowacyjnej w Lodzi (Pologne), SC LogoPsyCom (Belgique) et Associazione culturale Grimm Sisters (Italie) - entre janvier 2022 et mars 2024. En plus de concevoir une méthode d'enseignement de la littératie basée sur les contes - qui est expliquée dans ce guide -, il propose des ressources et des formations pour sa mise en œuvre. Il propose notamment une collection de 24 contes européens sous forme d'activités de narration de deux types (kits Storias et histoires participatives), dont l'utilisation sera expliquée dans la partie IV de ce guide.



# LES LIMITES DES APPROCHES TRADITIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE POUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

# APERÇU DES APPROCHES TRADITIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE

Il y a autant de façons d'enseigner la littérature qu'il y a de façons de la définir, sinon plus. Mais dans cette section, nous tenterons de passer en revue les principales méthodologies qui ont été utilisées historiquement et jusqu'à aujourd'hui, en nous concentrant sur les méthodologies pour enseigner la lecture et l'écriture en particulier.

## Enseigner la lecture

On peut distinguer trois grandes méthodes d'enseignement de la lecture chez l'enfant : la méthode phonique, la méthode globale et la méthode mixte. En nous inspirant de l'article de Goigoux de 2004, nous les définirons en comparant leur orientation selon deux axes principaux, à savoir à quel point elles s'appuient sur :

- la **correspondance orale/écrite** par rapport à la **reconnaissance intuitive** des mots ;
- le **déchiffrage neutre** par rapport à la **compréhension contextuelle** des mots.

La **méthode phonique** se situe à une extrémité du spectre. Pour qu'un enfant puisse lire un mot donné, elle privilégie :

- la **correspondance orale/écrite** de chaque lettre/graphème du mot avec son son ;
- le **déchiffrage neutre** du mot hors contexte. Par exemple, il peut inciter les enfants à lire le mot "chien" en leur apprenant :
  1. la **correspondance** entre les lettres "c", "h", "i", "e", "n" et les phonèmes /ʃ/, /j/, /ɛ/
  2. tout en **évitant un contexte** propice à la devinette (comme la présence d'une illustration de chien sur la page).

La **méthode globale** se situe à l'autre extrémité du spectre. Pour qu'un enfant lise un mot donné, contrairement à la méthode phonique, elle privilégie :

- la **reconnaissance intuitive** du mot sans trop se concentrer sur les lettres et les graphèmes qui le composent ;
- l'exploitation du **contexte** dans lequel le mot apparaît pour en deviner le sens. Par exemple, elle peut inciter les enfants à lire le mot "chien" en se basant sur le fait que :
  1. ils ont peut-être déjà rencontré ce mot - ou un équivalent proche tel que "chiot" ou "bien" - dans le passé et qu'ils peuvent trouver comment le lire de **mémoire** et/ou
  2. par déduction sur la base du **contexte**.

La **méthode mixte**, quant à elle, se situe quelque part entre les deux : un enfant peut être amené à déchiffrer simultanément des lettres et des graphèmes et à réfléchir au contexte afin de lire un mot donné. La principale différence qui la distingue des méthodes phoniques et globales - ainsi que de ces deux méthodes entre elles - est que la méthode phonique retardera le travail sur les textes jusqu'à un stade où les enfants sont largement familiarisés avec le déchiffrement des mots individuels, tandis qu'une méthode globale pourrait échanger les livres ABC avec les livres pour enfants dès le début. Les méthodes mixtes, quant à elles, alterneront les deux types d'exercices de lecture, en fixant des objectifs différents pour chacun.

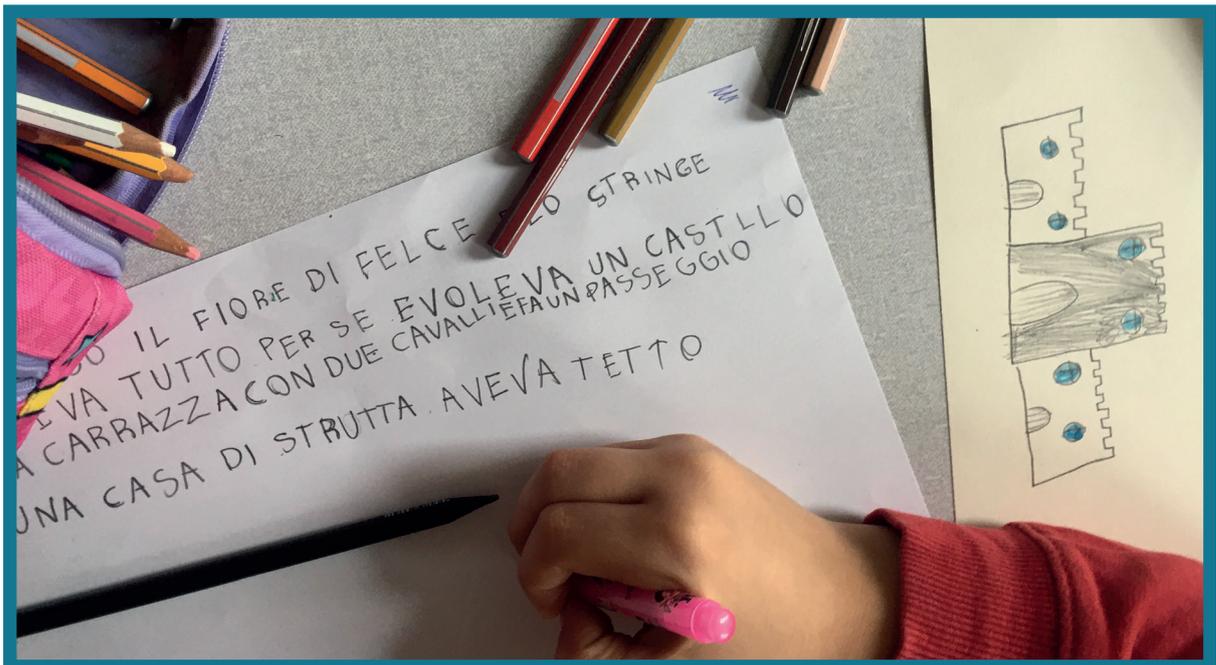
Les tentatives de mesurer l'efficacité de chaque méthode ont été peu concluantes. Il est important de savoir que la plupart des recherches quantitatives ont été menées à partir de l'identification subjective des instructeurs avec une méthode ou une autre, même si leur pratique ne correspondait pas toujours aux exigences réelles de ladite méthode. Aujourd'hui, on peut dire que les méthodes phoniques et globales coexistent dans la plupart des classes et des exercices de lecture.

En France, seule la méthode globale a été interdite comme unique méthode d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture, en se basant sur le fait qu'il est important que les enfants apprennent les principales correspondances graphophonologiques car tous ne seront pas forcément capables de les découvrir par eux-mêmes. Mais comme toutes les autres méthodes, elle a aussi ses avantages, comme la possibilité d'entraîner la mémoire visuelle des mots écrits, elle-même nécessaire à la mémorisation orthographique.

## Enseigner l'écriture

Comparé à la lecture, le sujet de l'enseignement de l'écriture a fait l'objet de peu de recherches, mais nous pouvons tout de même dire quelques choses à ce sujet. Tout d'abord, le début de l'enseignement de l'écriture, bien qu'il varie (et ce, quelle que soit la méthode de lecture choisie par l'enseignant), intervient généralement en même temps ou après l'enseignement de la lecture.

Les compétences en matière d'écriture peuvent être définies comme l'ensemble des compétences (cognitives ou motrices) impliquées dans le processus de production d'un texte significatif, quelle que soit sa nature (lettre, poème, texte non fictionnel, etc.). Elle peut être divisée en compétences de composition et compétences de transcription : les **compétences de composition** étant la capacité de transformer des idées en langage, et les **compétences de transcription** étant la capacité de transformer le langage en symboles orthographiques en écrivant ou en tapant sur un clavier.



Tout comme la lecture et l'écriture, il n'y a pas de temporalité fixe dans l'enseignement de la transcription par rapport à celui de la composition, bien que la composition ne se fasse généralement jamais sans une compréhension de base de la transcription.

Il existe cependant deux tendances principales :

- Les pays anglophones ont tendance à s'engager dans la composition très tôt car ils encouragent la créativité des enfants malgré le fait qu'ils puissent commettre des erreurs de transcription et d'orthographe, une approche appelée **écriture émergente**.
- Les pays francophones, quant à eux, ont tendance à favoriser une bonne maîtrise de l'écriture manuscrite avant de passer aux tâches de composition - une approche appelée **graphisme**.

L'enseignement de la transcription est généralement synonyme d'écriture manuscrite, et se fait par le biais d'exercices de copie de lettres et de mots et de travaux faciles tels que l'écriture de son propre nom avec un crayon. L'enjeu de la maîtrise de l'écriture manuscrite est qu'elle devienne **automatique** afin d'éviter que « les jeunes écrivains aient [...] peu de [mémoire de travail] pour des processus de plus haut niveau » tels que la composition.

En effet, bien qu'il s'agisse d'une compétence de niveau inférieur (contrairement à la composition qui est de niveau supérieur), l'écriture manuscrite occupe encore une part importante de la mémoire de travail tant qu'elle n'est pas entièrement maîtrisée. Une recommandation importante pour parvenir à une écriture automatique est donc de réduire le besoin de propreté - souvent un indicateur de réussite scolaire à l'école primaire - car il interfère avec l'automatisme et donc la composition sans ajouter à la transcription.

En ce qui concerne l'enseignement de la composition, Graham (2010) a formulé une série de recommandations pour que les enfants tirent le meilleur parti des ateliers d'écriture, notamment :

- en les intégrant dans une routine d'écriture ;
- en encourageant les approches stratégiques (structurées en petites tâches d'écriture de planification, de relecture et de révision par exemple) ;
- en veillant à ce que les compétences de transcription soient suffisantes ;
- en assurant le plaisir et la motivation.

# APERÇU DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE ET DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

Nous venons de passer en revue les approches traditionnelles de l'enseignement de la littérature, mais nous allons maintenant voir que ces approches ne sont pas adaptées à tous les élèves, notamment aux élèves ayant des besoins d'apprentissage différents, comme ceux qui ont des troubles spécifiques de l'apprentissage - mais qu'est-ce qu'un trouble spécifique de l'apprentissage ?

## Définition

Les troubles spécifiques de l'apprentissage sont des troubles du développement neurologique qui affectent la manière dont le cerveau reçoit, intègre, stocke et exprime les informations. Cela entraîne des difficultés de traitement et d'apprentissage.

En particulier, les élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage rencontrent des **difficultés de mémoire, d'écriture, de lecture, de résolution de problèmes, de gestion du temps, de calcul, d'organisation, d'attention et de concentration.**

Ces deux dernières difficultés peuvent prendre la forme d'une distraction sensorielle (une incapacité à ignorer les éléments visuels ou sonores distrayants) et d'une surcharge sensorielle (une plus grande sensibilité aux éléments visuels et sonores dans des environnements très fréquentés).

En raison de la diversité de leur traitement cognitif, les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage relèvent de la **neurodiversité**, ce qui signifie qu'ils vivent le monde de manière différente. Toutefois, il serait erroné d'en déduire que le fait d'avoir un trouble spécifique de l'apprentissage a un impact négatif sur le niveau d'intelligence d'un élève - au contraire, la neurodiversité n'est pas synonyme d'insuffisance intellectuelle et les personnes avec un trouble spécifique de l'apprentissage ont des capacités cognitives s'inscrivant dans la moyenne ou supérieures à la moyenne.

Comme leur nom l'indique, les troubles spécifiques de l'apprentissage ne constituent pas un trouble unique. Ils comprennent plutôt :

- La **dyslexie** : des difficultés avec la lecture et les compétences basées sur le langage.
- La **dysgraphie** : difficultés d'expression écrite, d'aptitude à l'écriture et de motricité fine.
- La **dysorthographe** : des difficultés avec l'orthographe.
- La **dyspraxie** : difficultés de coordination physique, de mouvement, de langage et de parole.
- La **dyscalculie** : difficultés à comprendre les chiffres et à apprendre les calculs/formules mathématiques.
- La **dysphasie** : difficultés d'expression orale et de compréhension des mots prononcés.

Souvent, un élève peut présenter plus d'un trouble spécifique de l'apprentissage, ce que l'on appelle la **cooccurrence**. Il peut également y avoir un chevauchement avec des troubles tels que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble du spectre autistique et d'autres troubles du traitement de l'information. En outre, les élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent présenter des difficultés émotionnelles et sociales, y compris des problèmes de comportement.

## Symptômes et diagnostic

Selon les chiffres de l'Association européenne de la dyslexie, il y a entre **9 et 12 %** de personnes présentant des troubles de l'apprentissage en Europe.

En tant que trouble spécifique de l'apprentissage le plus fréquent, la dyslexie a été reconnue et mentionnée dans de nombreux textes de loi dans les pays européens, tels que la loi britannique de 1995 sur la discrimination fondée sur le handicap.

La reconnaissance légale est un pas important vers l'amélioration de la vie de ces élèves, car de nombreux textes législatifs exigent que les établissements d'enseignement procèdent à des **ajustements raisonnables** pour s'assurer que les personnes ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage ne soient pas désavantagées par rapport à leurs pairs.

L'un des phénomènes mis en évidence par la recherche est que les troubles spécifiques de l'apprentissage ont plus tendance à être présents dans les familles ayant déjà présenté des troubles de l'apprentissage. Cependant, pour beaucoup, le ou les troubles de

l'apprentissage peuvent passer inaperçus aux yeux des professionnels de la santé, du personnel enseignant et même de la famille, car il s'agit d'un « trouble invisible », c'est-à-dire qu'il ne se manifeste pas par des symptômes physiques. Par conséquent, un soutien adéquat peut faire défaut sans un diagnostic officiel. Pourtant, le diagnostic de troubles spécifiques de l'apprentissage n'est pas une condamnation à mort pour un élève, même s'il n'existe pas de « solution » à ce trouble qui dure toute la vie. La pratique a montré que les personnes atteintes de troubles réagissent bien (à tous les âges, mais surtout en cas d'identification précoce) à un soutien et à une intervention pédagogiques ciblés et fondés sur des preuves, améliorant ainsi leur qualité d'éducation et de vie en général.

Les premiers signes de troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent apparaître à **l'école maternelle et au début de l'école élémentaire** ; il s'agit notamment de difficultés à nommer rapidement, à apprendre le nom des lettres, à compter les objets et à faire des rimes. Bon nombre de ces activités sont englobées dans les **compétences en lettres précoces**. La littératie exige l'utilisation du langage et des images pour lire, écrire, écouter, parler, discuter et réfléchir à des concepts. En raison de son importance dans le développement global de l'éducation des élèves, la littératie fait partie intégrante des compétences enseignées aux élèves au cours de leurs années de formation. Cependant, les élèves avec des troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent avoir du mal à atteindre les mêmes résultats que leurs camarades. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves présentant des troubles de l'apprentissage ont souvent des difficultés avec les **deux composantes essentielles de la littératie : apprendre à lire et à écrire de manière efficace et effective**.

## Impact sur la littératie

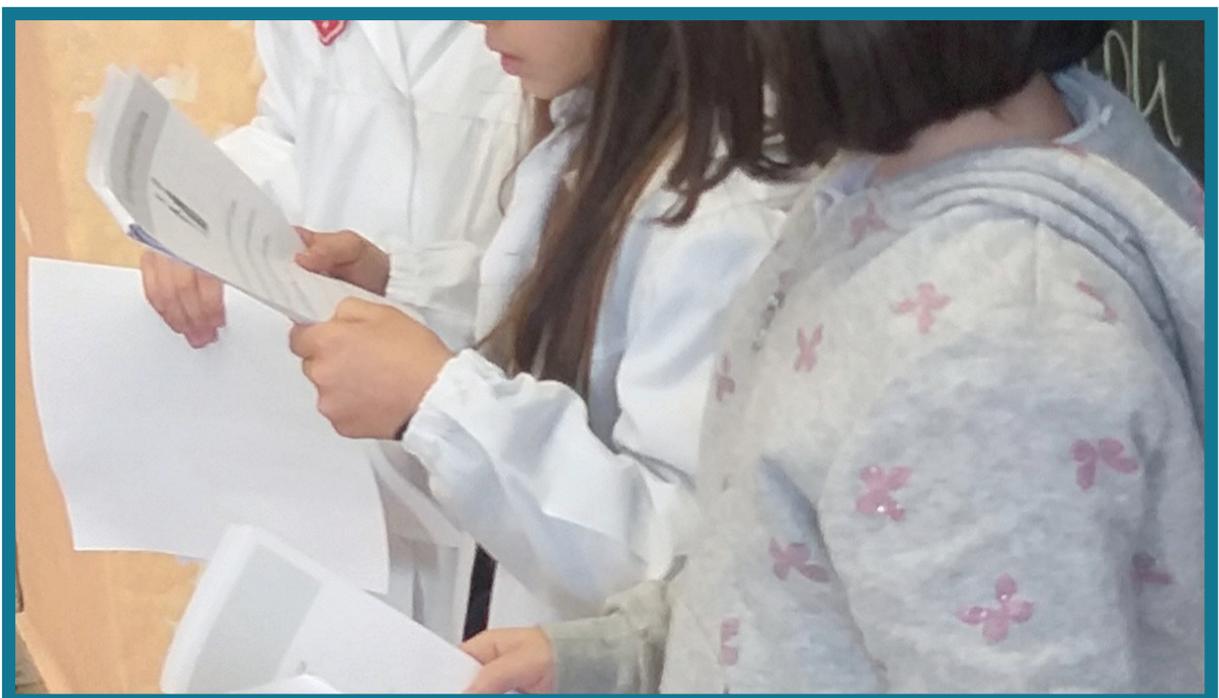
Les troubles spécifiques de l'apprentissage ont un impact non seulement sur les résultats de littératie précoce mais aussi sur la littératie en général. En ce qui concerne la lecture, ils se manifestent par des difficultés avec les sons des lettres en particulier et la **conscience phonologique** en général, c'est-à-dire la capacité d'identifier et de prononcer les parties parlées des mots et des phrases. Pour les élèves avec un trouble, cette incapacité se traduit par une **baisse de l'orthographe, de la reconnaissance des mots, du développement du vocabulaire et, plus tard, de la fluidité de la lecture**. La fluidité de la lecture est un marqueur important de l'alphabétisation, car elle englobe non seulement la capacité à lire un texte avec précision, de manière expressive et rapide, mais aussi la capacité à comprendre les mots lus afin de déduire le sens du contexte global.

Lorsqu'il s'agit de la deuxième composante de la littératie, l'écriture, les troubles spécifiques de l'apprentissage se manifestent sous la forme d'élèves ayant des troubles de l'apprentissage qui ont des difficultés avec **l'écriture manuscrite**, c'est-à-dire l'acte physique de mettre des lettres sur du papier, ainsi qu'avec l'expression écrite. **L'expression écrite** est un marqueur très complexe mais indispensable des compétences écrites, car elle dénote la capacité de transformer des idées en un format écrit organisé. Pour être capable d'écrire ses pensées de manière organisée et structurée, l'élève doit être capable de suivre les instructions de l'enseignant et de faire preuve d'habileté dans la **formation des lettres, l'orthographe, la ponctuation, la grammaire et le vocabulaire**.

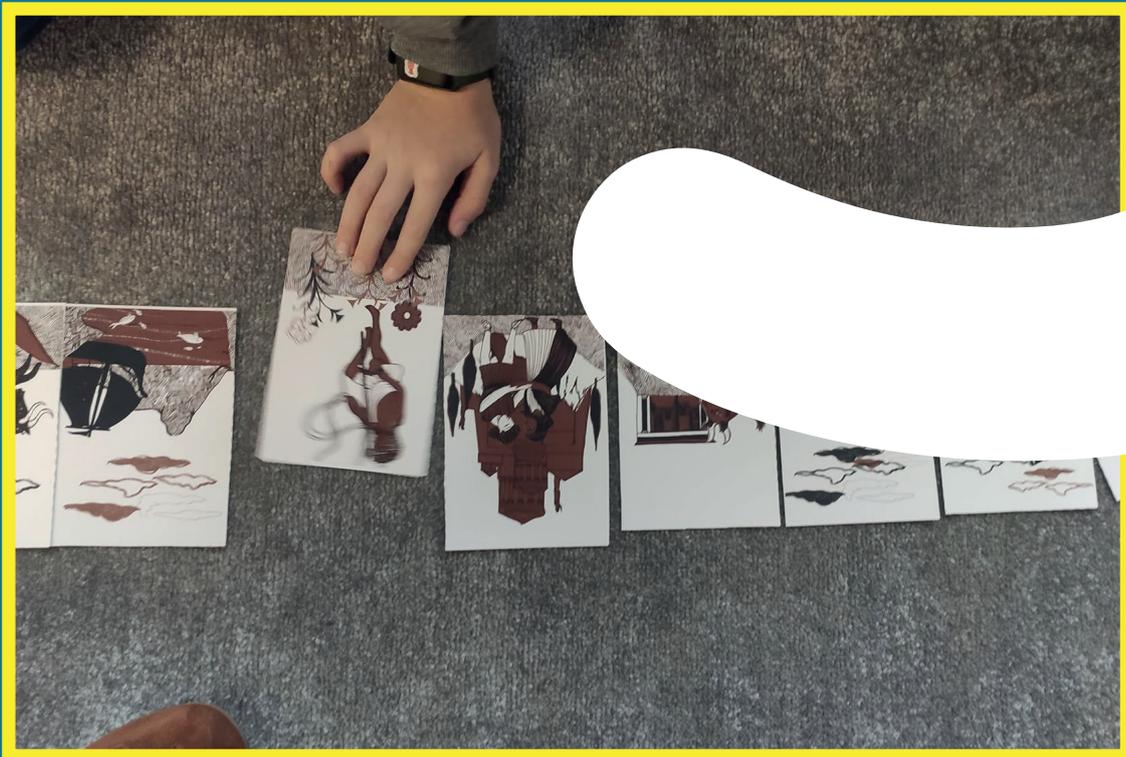
Sans un soutien approprié, les faibles niveaux de compétences en lettres des élèves avec troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent avoir des effets à long terme. Ces élèves sont plus susceptibles de souffrir **d'une faible estime de soi, d'anxiété et de dépression, d'un faible engagement éducatif, d'absentéisme scolaire, d'isolement et d'exclusion dans les établissements scolaires**.

Il est donc important que les professionnels de l'éducation et les spécialistes soient capables d'identifier à temps les difficultés de lecture/écriture et d'utiliser des stratégies d'enseignement pour y remédier et s'adapter afin de développer les compétences en matière d'expression orale, d'apprentissage, de lecture et d'écriture.

Les outils et ressources qui enseignent la **narration** sont prometteurs car ils favorisent l'interactivité, la participation active de tous et peuvent activer plusieurs sens (méthode d'enseignement multisensorielle). Passons maintenant en revue les contes et autres méthodes inclusives d'enseignement de la littératie.







**DES APPROCHES  
PLUS INCLUSIVES  
DE L'ENSEIGNEMENT**

# APPROCHES CENTRÉES SUR L'ÉLÈVE

Avant de nous plonger dans les approches de la littérature basées sur les contes, il est important de les replacer dans le contexte des approches inclusives de l'enseignement en général.

La principale condition pour que l'apprentissage ait lieu est l'adéquation des méthodes d'enseignement avec les besoins des apprenants : en d'autres termes, l'adoption d'une approche centrée sur l'élève. Cet objectif peut être atteint de deux manières : par l'individualisation et par l'interaction.

## Interaction

Le monde contemporain se caractérise par une évolution rapide et imprévisible de la science et de la technologie, générant un gigantesque mouvement d'idées, d'interventions et de découvertes et une croissance exponentielle de l'information et des technologies de pointe. Celles-ci ont provoqué l'informatisation de la société et la restructuration et le renouvellement de certaines approches épistémologiques pluridisciplinaires dans tous les secteurs de la vie sociale.

La nécessité d'utiliser des méthodes interactives est soutenue par ce contexte de changement, mais aussi par :

- l'idée que le véritable apprentissage est celui qui permet de **transférer les compétences et les connaissances** acquises à de nouveaux contextes ;
- l'observation pratique que les **élèves sont plus impliqués** dans le processus d'apprentissage lorsqu'ils travaillent en groupe et ont une tâche ou un objectif bien défini ;
- le fait que les approches frontales ou individuelles ne **parviennent plus à captiver** les étudiants ni à les motiver.

Les méthodes interactives sont celles qui déterminent à la fois l'implication profonde-intellectuelle, psychomotrice, affective et volontaire du sujet de l'apprentissage dans l'acquisition et la construction de nouvelles connaissances, et dans la formation et le développement d'aptitudes, de capacités, de compétences, de comportements, ainsi que la collaboration et l'interaction entre les étudiants. L'utilisation de méthodes interactives et l'activation des étudiants qui l'accompagne sont une nécessité objectivement imposée pour deux raisons. D'une part, elles sont requises par les objectifs éducatifs du système éducatif et par la société qui a besoin d'individus actifs. D'autre part, elles sont requises par la dynamique de la classe et par les niveaux d'énergie propres aux processus et à l'activité psychiques de l'enfant. Le désir de connaissance de l'enfant se manifeste très tôt, surtout à notre époque. Les méthodes interactives peuvent être divisées en trois catégories :

- Méthodes pour développer l'esprit actif : conversation heuristique, jeu didactique, travail indépendant, exercice, problématisation, apprentissage par la découverte, étude de cas, jeu de rôle, etc. ;
- Méthodes pour développer l'esprit créatif : brainstorming, etc. ;
- Méthodes de développement de l'esprit critique : cadrans, grappes, quintette, visite de galerie, le cube, enseignement mutuel, réseau de personnages, double journal, etc.

## Individualisation

Dans le domaine de l'éducation, l'individualisation signifie l'adaptation des influences et des méthodes à la spécificité de chaque personne, à ses possibilités et à ses besoins à travers un développement harmonieux. Le principe d'individualisation dans la théorie didactique stipule que l'éducation doit partir des différences quantitatives et qualitatives entre les jeunes du même âge, générées par l'unicité de leur personnalité. Il est prévu qu'au lieu d'une attitude niveleuse et égalisatrice, les activités fondamentales (jeu, apprentissage, travail, création) soient différenciées selon les préférences individuelles et que la formation soit adaptée aux possibilités psychophysiques d'assimilation de chaque enfant ou jeune.

La perspective individuelle part des hypothèses suivantes :

- un enfant ou un groupe d'enfants peut être identifié comme spécial ;
- cet enfant (groupe) a besoin d'un enseignement-apprentissage individualisé en réponse aux problèmes identifiés ;
- il est bon d'apprendre ensemble et séparément des autres enfants ;
- chaque enfant a besoin d'attention ;
- les difficultés causées par les troubles de l'apprentissage peuvent être résolues ensemble en classe en apportant toutes les ressources.

En outre, l'apprentissage est beaucoup plus agréable et efficace si, dans la classe des élèves :

- l'apprentissage est utilisé en interaction avec les autres élèves et avec la matière ;
- les objectifs d'apprentissage sont négociés, démontrés, appliqués, puis les réactions sont analysées ;
- une évaluation permanente est faite en réponse à l'apprentissage ;
- l'apprentissage apporte un soutien à l'enseignant et aux élèves. L'engagement dans des stratégies de soutien à l'apprentissage en classe est particulièrement important pour le développement d'un programme d'apprentissage efficace.

Les méthodes et techniques les plus utiles sont les suivantes : créer un climat social favorable ; rassembler des connaissances sur les comportements d'apprentissage typiques de chaque élève ; organiser l'apprentissage en binôme et l'apprentissage d'enfant à enfant ; jumeler les enseignants dans l'enseignement ; traiter les parents comme des partenaires ; améliorer les formes de communication avec les autres professionnels en dehors de l'école ; travailler à l'amélioration continue de l'école, des pratiques des enseignants et des formes d'apprentissage.

En résumé, dans les activités non individualisées de style traditionnel, les différences entre les élèves sont ignorées, sauf si elles deviennent problématiques. Il est rarement fait appel aux intérêts de l'enfant. Les activités choisies sont réalisées avec l'ensemble de la classe. Alors que dans les activités différenciées, les différences entre les élèves sont étudiées et acceptées comme point de départ de l'approche instructive et pédagogique.

Les élèves sont guidés dans le sens de leurs propres intérêts et les choix guidés par ceux-ci. Différentes formes d'organisation de l'activité sont utilisées : par groupes, en équipes, de manière frontale ou individuelle.

## Individualisation centrée sur l'élève troubles spécifiques de l'apprentissage

Lorsqu'ils travaillent avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, les enseignants doivent prendre des mesures supplémentaires afin d'adapter l'enseignement à leurs besoins, par exemple:

- Bien connaître les difficultés d'apprentissage de chaque élève.
- Adapter le matériel pédagogique utilisé à chaque sujet.
- Fournir du matériel de soutien supplémentaire si nécessaire.
- S'assurer que les élèves en situation difficile ont acquis les compétences préalables.
- Réserver du temps lors de chaque séquence d'apprentissage/leçon pour évaluer l'efficacité de l'enseignement.

À cet égard, les enseignants sont chargés d'accomplir les tâches importantes suivantes :

- concevoir des programmes d'enseignement personnalisés ;
- distribuer des exercices et des tâches différenciés, voire individualisés ;
- adopter des méthodes différenciées d'enseignement de la lecture/écriture et du calcul ;
- adapter les méthodes et moyens d'enseignement en cas de besoin ;
- adapter les leçons et les évaluations aux spécificités des élèves ;
- utiliser des moyens de communication alternatifs ;
- utiliser des méthodes adaptées à chaque individu, en fonction de ses capacités de compréhension ;
- utiliser des contenus et des tâches simplifiés dans les activités scolaires ;
- élaborer des plans d'intervention personnalisés pour les élèves qui ont pris du retard.

Globalement, les enseignants assument les responsabilités suivantes :

- fournir aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage un soutien individualisé et aborder les problèmes au cas par cas ;
- leur apprendre à travailler de manière autonome ;
- leur apporter soutien, encouragement et appréciation positive dans l'accomplissement des tâches scolaires ;
- les orienter vers des personnes spécialisées afin de bénéficier de programmes de thérapie ;
- utiliser fréquemment le système de récompenses ;
- créer un climat affectif et confortable pour eux ;
- collaborer étroitement avec les parents, les écoles et les élèves.

L'enseignant doit fournir à l'élève le cadre social approprié pour un développement différencié jusqu'à l'individualisation en découvrant et en cultivant des compétences personnelles, des traits caractéristiques propres, un style cognitif individuel, un rythme d'apprentissage et de développement adapté à chacun. Cette conception est étayée psychologiquement par l'affirmation selon laquelle le sujet est individualisé par son comportement et son activité, sa réactivité et son style.

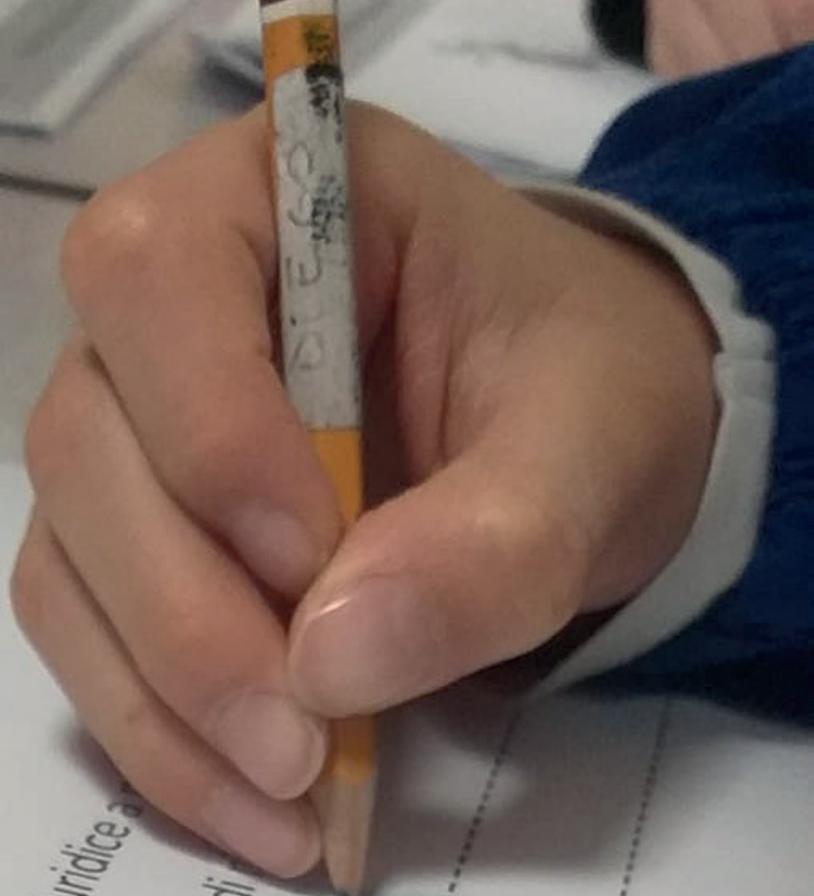
Maintenant que nous avons vu les approches de l'enseignement centrées sur l'apprenant - par l'individualisation et l'interaction notamment -, ainsi que des directives supplémentaires pour rendre l'apprentissage inclusif pour les élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage, passons aux approches créatives de l'enseignement.

... della storia



Orfeo ottiene di tornare sulla terra con Euridice a  
guardarla e non parlarle durante il tragitto di

DIR F E O F E R A C O S I F E L L I



# APPROCHES BASÉES SUR LA CRÉATIVITÉ

## L'importance de la créativité

La créativité joue un rôle important au niveau individuel, collectif et social.

En fait, les classements de la compétitivité mondiale incluent désormais des indicateurs de la créativité des pays en tant que facteur vital de l'innovation et du développement sociétal, organisationnel et économique, mais aussi de la prospérité et du bien-être individuels, car la créativité est liée à la science, aux aspects d'exploration et de résolution de problèmes et a une dynamique dans la vie quotidienne. Par la suite, la communauté éducative s'est intéressée aux approches qui favorisent la créativité - une construction fondamentale de l'éducation du 21<sup>e</sup> siècle, car les besoins et les attentes de la main-d'œuvre moderne, les marchés des économies intelligentes et le système économique national et mondial contemporain nécessitent non seulement le développement des compétences de base en matière d'alphabétisation (par exemple, la compréhension de la lecture), mais aussi l'amélioration de la créativité afin d'être innovant et d'avoir des compétences entrepreneuriales.

L'importance de la promotion de la créativité et de la pensée innovante au niveau individuel, collectif et social a également été soulignée par l'UE. Ainsi, l'année 2009 a été désignée « Année européenne de la créativité et de l'innovation »

(EYCI, [http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation0\\_is](http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation0_is)).

Grâce à cette initiative, de multiples partenariats visant à encourager la créativité et les concepts et compétences connexes ont été lancés et diffusés dans les pays européens, mais aussi dans le monde entier. Le débat sur la créativité s'est intensifié et est également soutenu aujourd'hui par les systèmes éducatifs mondiaux, sur la base de l'engagement mondial en faveur de l'éducation pour tous.

Cet engagement, exprimé comme l'un des objectifs du Millénaire pour le développement en 2015, a été réaffirmé dans les objectifs révisés du développement durable en matière d'éducation universelle pour 2030, car il n'a pas pu être respecté à la date prévue initialement.

## Définir la créativité

La créativité est un terme très utilisé mais rarement défini « pourtant nous reconnaissons facilement la créativité lorsque nous la rencontrons, même si nous ne pouvons pas la définir précisément » (Peachey & Maley). Il est généralement admis qu'il n'y a pas qu'une seule forme de créativité ; il existe de multiples types de créativités. De plus, certains théoriciens font fréquemment la distinction entre les différents niveaux de créativité en termes individuels et collectifs, en tenant compte du fait que la créativité est aujourd'hui davantage une caractéristique collective qu'individuelle, car la caractéristique sociale d'aujourd'hui est la connectivité et la communication.

En outre, il existe également une incohérence dans la terminologie de la créativité et un manque de précision dans sa définition et sa hiérarchisation, ce qui crée généralement une confusion au sein de la communauté éducative. Par exemple, on distingue quatre types de créativité :

- Mini-C (la créativité impliquée dans l'apprentissage et la création de sens) ;
- Petit-C (la créativité des activités courantes et quotidiennes) ;
- Pro-C (la créativité impliquée dans les activités professionnelles) ;
- Grand-C (la créativité révolutionnaire qui transforme la culture et la société).

## Enseigner la créativité

De même que la définition de la créativité varie considérablement, l'enseignement de la créativité varie également dans le monde entier, notamment en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et la manière dont il est dispensé.

D'ailleurs, y a-t-il assez de temps pour la créativité dans un programme scolaire déjà surchargé ? De nombreux enseignants, bien que convaincus de l'importance de la créativité pour les apprenants dans la classe du XXI<sup>e</sup> siècle, déclarent souvent :

« Je ne sais pas comment soutenir au mieux la créativité en classe. ».

La question clé qui les préoccupe est : « Comment puis-je savoir si je suis créatif ? ».

Les enseignants doivent être assurés que tout ce qui est requis pour la créativité en classe est la confiance en soi pour s'adapter afin d'enrichir le programme de base avec des outils innovants et d'appliquer des projets interactifs et des méthodes transversales au-delà d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Plus spécifiquement, la créativité peut être accomplie dans la salle de classe de plusieurs façons. Par exemple, les enseignants peuvent renforcer la créativité en général par une attitude spécifique dans l'enseignement. En d'autres termes, ils peuvent créer un environnement de classe permettant et encourageant les idées inhabituelles. Les enseignants devraient utiliser l'échec comme un moyen positif de les aider à prendre conscience de leurs erreurs en profondeur. Ils doivent également créer une atmosphère de soutien, sans jugement, qui offre liberté et sécurité dans l'exploration des connaissances, en veillant à ce que le travail des élèves soit « ouvert au débat public » d'une manière ou d'une autre, par exemple sur un grand tableau d'affichage, un journal de classe ou un site Web de classe.

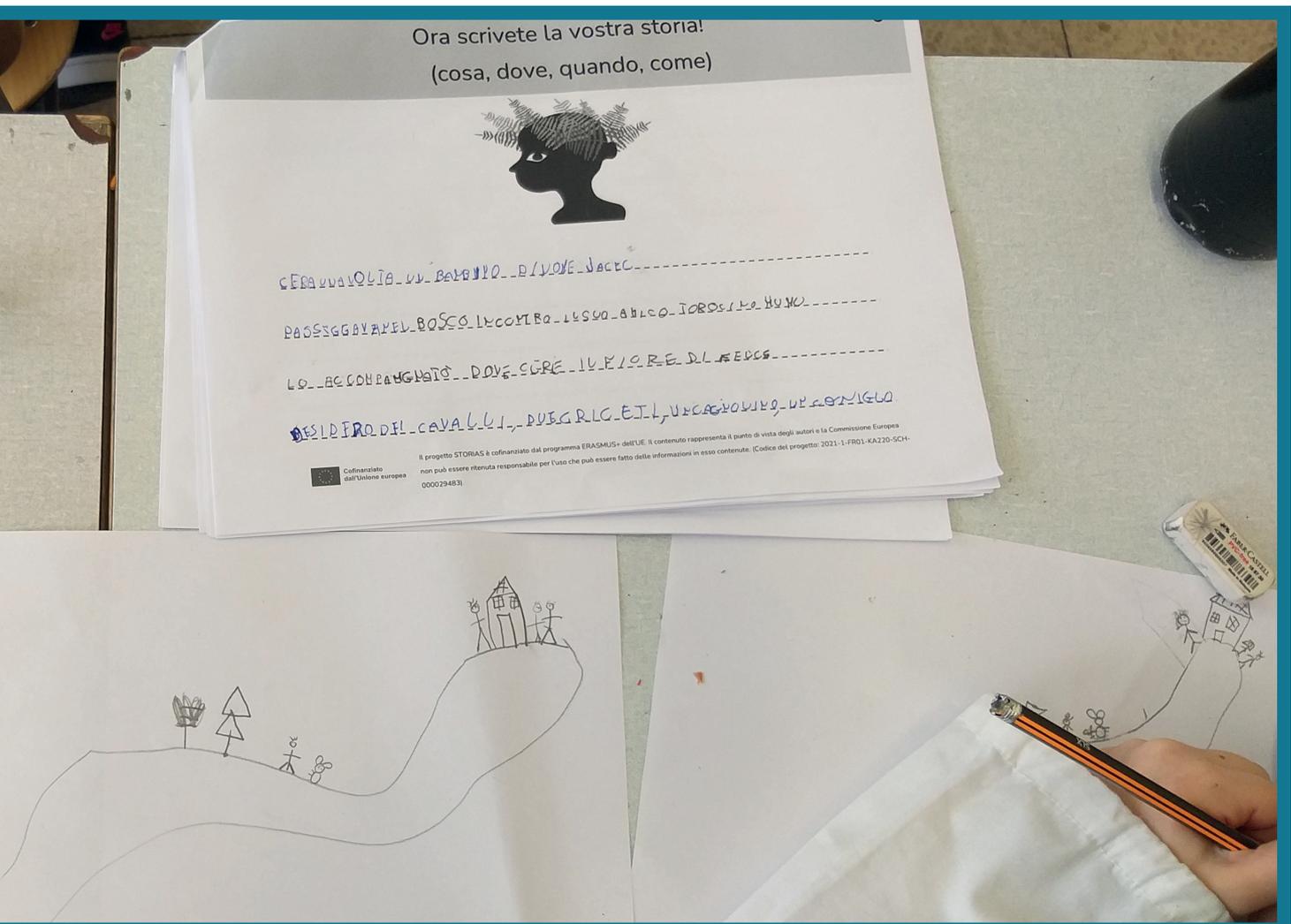
En outre, les enseignants peuvent utiliser en classe des leçons qui visent à enrichir les expériences de vie des enfants. Le matériel susceptible d'aider les élèves à développer leur créativité est, sans aucun doute, le matériel et l'équipement qui susciteront et encourageront l'expérimentation et l'engagement pratique des élèves, tout en leur donnant le temps de coopérer, d'analyser, d'évaluer et de discuter.

Ce matériel peut provenir des domaines de l'art, de la danse et de la musique - des domaines qui sont liés par une approche interdisciplinaire et qui servent à « apprendre en faisant ». Le jeu de rôle peut être une méthode pour renforcer la créativité. En outre, la stratégie « image fixe » permet aux enfants de s'organiser pour créer une image tridimensionnelle afin de représenter un « résumé » visuel d'une situation. Par exemple, ils s'exercent à faire un arrêt sur image sur une vidéo, à utiliser des bandes dessinées ou à ajouter des légendes à celles-ci.

En outre, les enfants qui créent des jeux mathématiques avec un ensemble inhabituel de rôles et qui comparent deux ressources mathématiques font souvent preuve d'une grande créativité et de capacités métacognitives élevées. Par exemple, la clarification, la signification et la structure (comme, placer le travail dans un contexte réel avec de l'argent) ainsi que les moyens de modéliser des théories et des idées personnelles (comme, mettre les enfants au défi d'utiliser du matériel), renforcent ces compétences. Les ressources basées sur le Web, la manipulation d'images numériques, l'établissement de liens avec des projets, la création et la signification des médias (par exemple, image, poème, construction en 3D, dialogues numériques) et la collaboration avec des instituts en ligne et des organisations sociales peuvent débloquent la créativité grâce aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). La créativité peut être obtenue en commençant par les connaissances et les intérêts des enfants pour le monde et en continuant à développer leurs compétences par l'exploration. En d'autres termes, la créativité peut être accrue de multiples façons, pour autant qu'il existe une volonté de la réaliser et de l'ancrer dans la communauté scolaire.

## Approche inclusive de la créativité

Nous pensons que l'enseignement créatif pourrait et devrait soutenir le développement de la créativité des étudiants présentant des troubles de l'apprentissage en particulier. La créativité peut être développée dans le cadre de divers ensembles d'activités à leur disposition, en fonction du type de handicap en jeu. Ces activités comprennent : la créativité visuelle, les pièces de théâtre, le chant, la créativité linguistique dans l'utilisation des gestes, la pratique d'instruments de musique, la composition musicale, la création d'œuvres littéraires de différents genres et la sculpture. Plus généralement, la créativité se développe lorsque les expériences de vie des enfants sont enrichies par l'exposition à l'art, et plus encore si les professeurs tiennent compte des besoins spéciaux des enfants dans le processus.



Par conséquent, les parents, les enseignants et la société dans son ensemble doivent être conscients de la nécessité de créer les conditions nécessaires au développement des capacités créatives des enfants. La créativité dans l'éducation est un facteur important pour rendre l'école plus intéressante et la leçon plus efficace pour que les enfants apprennent et comprennent de différentes manières. Elle peut également permettre aux élèves de résoudre des problèmes scolaires et personnels difficiles, de trouver des alternatives innovantes et de réussir dans un monde qui évolue rapidement. Il va sans dire que la stimulation de la créativité a des effets positifs sur le soutien et le renforcement de l'auto-apprentissage, de la pensée critique, de l'apprentissage de l'apprentissage (métacognition), de l'apprentissage tout au long de la vie et des aptitudes et compétences collaboratives. Mais surtout, elle rend l'enseignement plus inclusif - notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage - et c'est pourquoi nous allons maintenant explorer son rôle dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

# APPROCHE BASÉE SUR LA NARRATION (À LA FOIS CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE ET SUR LA CRÉATIVITÉ)

## Le rôle fondamental de la narration

« Lire, c'est jouer : jouer avec l'imagination, jouer avec les mots, jouer à plonger dans des environnements, jouer à avoir peur, jouer à risquer de se faire mal, jouer à se confronter à soi-même : et jouer est amusant, pour les petits comme pour les grands. » La lecture, la narration ou, comme l'écrit Luigi Ferrareso (écrivain et enseignant italien), « l'animation de la lecture » est donc une activité ludique qui, bien que complexe, présente de nombreux avantages.

La relation profonde que chaque personne établit avec les livres et les histoires qu'ils contiennent est à la base de notre être : nous sommes ce que nous lisons. Plus nous lisons, plus nous savons ; plus nous savons, plus nous sommes capables d'observer et de voir l'immensité du monde, les nuances infinitésimales que la vie nous réserve. Les livres et leurs histoires sont le miroir de toutes les vies passées, présentes et futures.

La narration est une forme d'expression dont on peut dire qu'elle est ancrée dans la nature humaine. Grâce à la narration, les humains n'ont pas seulement raconté leurs expériences, mais ils ont « inventé » des significations à des événements qui, autrement, n'auraient pas eu d'explication (mythes de création).

L'histoire de l'évolution de l'humanité nous montre comment la narration peut être considérée comme une nécessité, les humains sont passés de la narration orale à l'époque préhistorique à la narration écrite. La narration est à la base de la socialité et des relations entre les peuples, car elle nous permet d'interpréter le monde qui nous entoure, de le comprendre et de nous l'approprier afin de le partager avec les autres.

On pourrait dire que la narration a toujours été l'état d'esprit qui nous permet de structurer la connaissance et de créer ainsi la base des pratiques éducatives scolaires. L'école, en effet, a l'énorme tâche primaire de transmettre et d'acquérir la culture, au sens le plus large et le plus étendu du terme. Cependant, le langage pédagogique

utilisé par l'enseignant est différent du langage de l'enfant, donc pour atteindre l'esprit et le cœur de l'enfant, l'enseignant devra recourir à toutes les « techniques » d'enseignement anciennes et nouvelles, la narration est la réponse.

Grâce à la narration, en effet, l'humanité a pu créer sa propre mémoire, car en racontant, il est possible d'explorer les expériences collectives et individuelles, de les placer dans un champ d'action qui permet d'identifier toutes les situations de conflit et de crise, de les comprendre et donc de les résoudre. En racontant, on situe toutes les actions des personnages dans l'espace/temps, on découvre leurs causes et leurs effets, on comprend les intentions et les motivations qui ont conduit les protagonistes à accomplir ces actions données. En écoutant ces histoires qui ressemblent à la réalité, les enfants assimilent, apprennent, se reconnaissent et grandissent.

La fonction de cette pratique sociale et éducative n'est pas seulement celle du pur divertissement mais celle, beaucoup plus complexe, de l'apprentissage.

En effet, à travers la narration, non seulement on acquiert des significations, mais on a aussi l'occasion d'apprendre à donner un ordre et une forme aux expériences. Grâce à la narration, il est possible de déclencher des processus de changement social et organisationnel, ainsi que de faciliter l'apprentissage ; autant d'aspects que même la science (psychanalyse, psychologie de l'enfant, sociologie, anthropologie, etc.) reconnaît et dont elle souligne la grande valeur significative.

## La narration avec les enfants en classe

**L'utilisation de la narration dans l'éducation est donc non seulement souhaitable mais fondamentale.** La narration permet de s'exprimer à plusieurs niveaux, de s'ouvrir au « possible », permettant au cadre culturel de rester inchangé et stable tout en stimulant son renouvellement. La narration déclenche en effet la créativité, nous transforme, nous les hommes sapiens, en hommes ludens, comme l'entend J. Huizinga (historien néerlandais), des hommes capables de produire et de construire des cultures, à la recherche de nouvelles significations. Le jeu est à la base de tout.

La narration est un jeu magnifique et inclusif qui permet le développement cognitif et socio-affectif, car il peut impliquer activement les enfants, en déclenchant l'intérêt et l'engagement, et en encourageant la participation. En écoutant des histoires, les enfants se construisent, trouvent leur propre voix et la capacité d'entrer en relation avec les autres. En lisant et en écoutant, les enfants sont mis au défi dans leur complexité

individuelle et subjective. Les livres, les histoires et les contes en général ont le pouvoir de promouvoir une connaissance plus profonde de soi qui passe non seulement par les capacités et les aptitudes individuelles mais aussi par les relations.

La narration est donc avant tout un espace, un lieu de rencontre et de relation entre adultes et enfants. Savoir raconter n'est cependant pas un talent inné mais une compétence qui doit être développée et affinée par la pratique.

L'objectif pédagogique sera donc de permettre à chaque enfant, d'une part, de créer son propre stock de connaissances et d'informations, qui doivent être comprises en profondeur et encadrées par le contexte, et d'autre part, d'acquérir une conscience afin de pouvoir se préparer à devenir un adulte, capable d'entrer en relation avec le reste du monde.

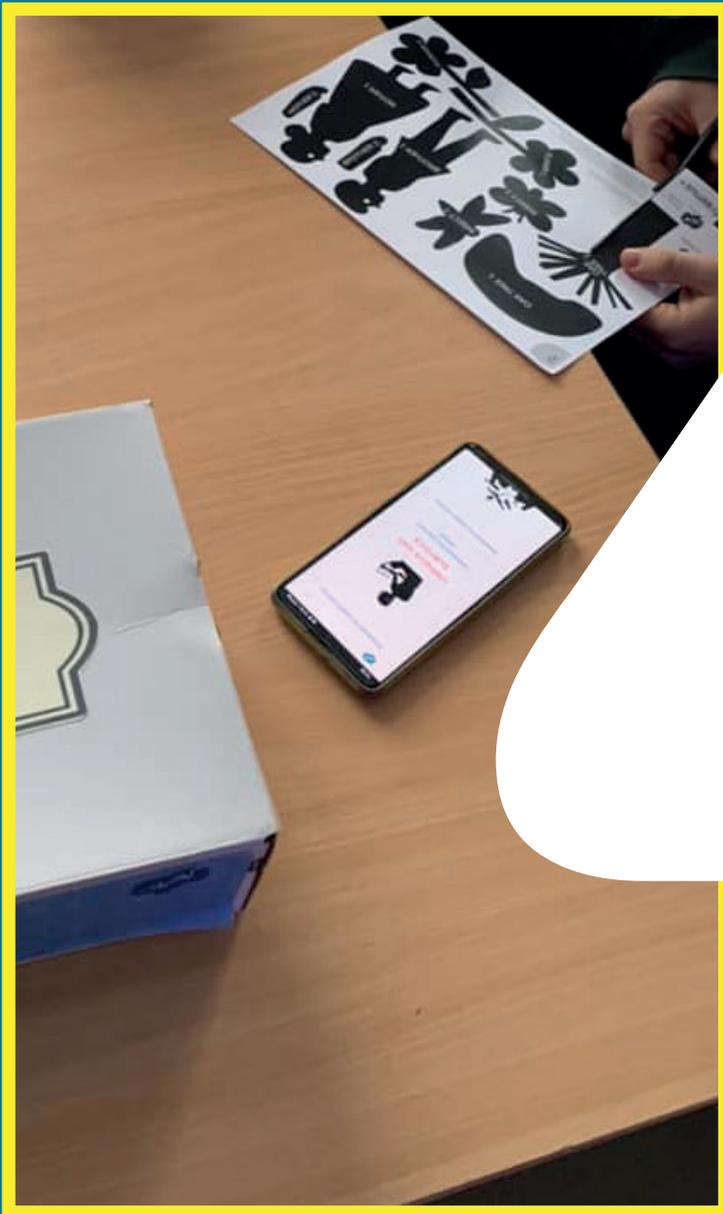
L'une des idées les plus significatives du psychologue Jérôme Seymour Bruner est qu'il n'existe aucun sujet qui ne puisse être expliqué à un enfant de n'importe quel âge, pour autant que cela soit fait sous une « forme acceptable » : par des arguments et des exemples simples que « l'enfant » comprend, puis en ajoutant progressivement des informations de difficulté croissante jusqu'à ce qu'elles soient parfaitement comprises. Cette méthode dite du curriculum en spirale se reflète parfaitement dans la pratique narrative.

À travers la narration, les enfants sont également « éduqués » à gérer leurs émotions et leurs sentiments. En effet, de manière empathique, les enfants entrent en contact et s'identifient aux personnages des histoires en « vivant » leurs propres aventures. Participer indirectement aux émotions des personnages est une expérience rassurante. Le psychanalyste Bruno Bettelheim, en plus de reconnaître le rôle formateur des contes de fées, souligne leur fonction cathartique, c'est pourquoi l'utilisation des contes de fées à l'école primaire crée un environnement propice au développement des capacités de chacun. Les histoires, à travers la narration, « sortent » des livres pour être vécues, elles deviennent une incitation pour chaque enfant à cultiver le désir d'une approche autonome des opportunités infinies qu'offrent les histoires racontées. L'enseignant transforme ainsi le devoir scolaire en un plaisir qui impliquera les enfants de manière multisensorielle.

La narration, la lecture d'histoires, l'animation de la lecture, est le plus beau des jeux, comme l'affirmait également Umberto Eco, car il permet de donner un sens à tout « ce qui se passe, se passera et s'est passé dans le monde réel ».

Grâce à la narration, les enfants améliorent leurs compétences orales et verbales, leur estime de soi et donc leur autonomie, la compréhension qui augmente leurs compétences linguistiques, et la mémorisation qui mène directement à l'apprentissage.





# 4

**RESSOURCES  
ET RÉSULTATS  
DE LA MÉTHODE  
DE NARRATION STORIAS  
POUR L'ENSEIGNEMENT  
DE LA LITTÉRATIE**

# LE POTENTIEL DE LA NARRATION

À l'intersection entre l'enseignement inclusif et la littératie se trouve la méthode de la narration : une pratique à la fois créative et centrée sur l'apprenant (avec l'élève comme narrateur d'une histoire en particulier) et également propice au développement des compétences en lettres telles que nous les avons définies ci-dessus.

En effet, d'une part, la narration a un pouvoir énorme et joue un rôle significatif pour rapprocher les enfants des livres, non seulement d'un point de vue intellectuel mais aussi émotionnel. En fait, il est d'une importance cruciale que les enfants développent une relation profonde avec les livres dès leur plus jeune âge, car lire n'est pas simplement faire défiler les pages d'un texte en emmagasinant du contenu ; c'est plutôt une **croissance, une expérience, un vécu**.

L'enfant évolue s'il « choisit librement » de lire un livre, s'il en est passionné et curieux. La tâche de l'enseignant est de faire en sorte que des dynamiques positives s'enclenchent entre le livre et l'enfant, entre la lecture et l'enfant, et que la lecture dépasse la perspective disciplinaire et d'éducation linguistique qu'implique la fréquentation de l'école.

La narration, entendu comme une narration orale, peut donc devenir un moyen, sinon une méthode, d'initier les enfants à la lecture.

La narration peut être rendu encore plus stimulant par l'animation à l'aide d'outils tels que les kits Storias, et il sera non seulement plus inclusif mais deviendra une véritable stratégie pour la littératie.

Grâce à la narration animé, l'enseignant veillera à ce que les enfants puissent profiter activement du texte, même s'il est long ou complexe, ce qui le rend accessible à tous. Grâce à l'utilisation de la voix, des expressions, des gestes et du kit Storias, l'histoire deviendra vivante et chargée d'émotion. Les points forts seront mis en valeur, faisant du livre un monde dans lequel les enfants peuvent s'immerger, de manière à les accompagner dans leur découverte du texte, en soutenant mais aussi en renforçant leur engagement et leur effort. La narration de l'enseignant stimulera les enfants à rechercher une approche autonome du texte, en suscitant chez eux désir et curiosité. Cependant, il sera nécessaire que l'enseignant soit préparé ; « s'entraîner » en étudiant ses propres expressions, l'intonation de sa voix, ses gestes

et ses mouvements. Pendant la narration, l'enseignant devra, en effet, être attentif à tous les détails, en faisant des pauses sur les scénarios, les actions et les relations (afin de permettre à chacun de comprendre et de mémoriser), et en décrivant et soulignant avec sa voix, ses regards et ses mouvements. Grâce à la narration, dans lequel l'enseignant fera participer les enfants en utilisant les kits Storias ainsi que les histoires participatives, les enfants pourront aborder la lecture d'une manière plus ludique et joyeuse.

Les capacités des enfants augmentent en fonction de leur âge, ce qui permet une compréhension approfondie de la structure du texte.

Cette approche a une forte valeur d'inclusion pour tous les enfants, mais en particulier pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage diverses ; pour eux, écouter d'abord et lire ensuite peuvent être des obstacles. Cependant, l'enseignant a vraiment le pouvoir non seulement de les aider, mais aussi de les faire participer avec les autres jusqu'à ce qu'ils trouvent leur propre « voix », un langage verbal et, avec le temps, une clarté logique et communicative.

L'enseignant et les enfants formeront ainsi un groupe au sein duquel ils pourront amorcer une dynamique positive basée sur l'empathie, la confiance, l'écoute et la coopération. Le groupe peut rapidement devenir une sorte de micro-communauté dans laquelle, grâce aux relations et à l'influence mutuelle, chaque individu sera habilité à agir dans le respect mutuel.

En effet, il est important que l'enseignant sache construire un environnement, puis une communauté, dans lequel il pourra exercer son rôle et ses activités pédagogiques et d'enseignement.

L'aspect joyeux et ludique de ces activités peut grandement influencer la façon dont les enfants vont « répondre ». Plus l'enseignant est capable de créer une atmosphère flexible, généreuse, accueillante et paisible, plus la probabilité et le nombre de « réponses » positives seront élevés. La méthodologie que nous proposons doit être comprise non pas comme une activité distincte purement récréative, mais comme une partie intégrante du parcours éducatif.

Les kits Storias et les histoires participatives laissent aux enfants une grande marge de créativité. Cette possibilité est exactement la clé qui permet à tous les enfants d'améliorer leur alphabétisation. En fait, les enfants sont motivés pour apprendre de nouvelles compétences par le biais de la simulation, dans laquelle les aspects logiques et cognitifs sont plus développés.

L'enseignant a à sa disposition un ensemble varié d'outils qui garantissent la possibilité de réaliser un parcours pédagogique extrêmement articulé et harmonieux. Alors que les différents kits Storias offrent un support « physique » à la narration, permettant aux enfants d'acquérir la confiance en soi ainsi que les compétences nécessaires, les histoires participatives deviennent la base sur laquelle les enfants mettent la plume à l'ouvrage. En démontant et en remontant les histoires, en gérant les imprévus et surtout en entrelaçant le conte original avec leurs propres options créatives, les enfants atteignent chaque fois de nouveaux points de départ qui les mèneront plus loin et plus haut.

Il est nécessaire que l'enseignant, comme les enfants, sache s'impliquer, car cette méthodologie est basée sur la créativité, l'exploration et la curiosité et doit nécessairement conduire à la création partagée de nouvelles règles qui soient inclusives et permettent à tous les enfants de se sentir en sécurité et capables d'évoluer de cette manière.

Chaque outil (kit Storias) permet une approche différente mais aussi homogène, presque une évolution d'un moyen d'« action » à un autre. Par l'utilisation d'images qui peuvent être fabriquées, en utilisant par exemple le kamishibai, ou le théâtre d'ombres, ou encore les « marionnettes », l'enseignant offre aux enfants des moyens expressifs qui leur ouvrent des possibilités infinies.

L'expérience elle-même sera en soi une occasion d'enrichissement. En effet, chaque « chemin » mènera dans des directions encore plus inattendues car l'expérience s'ajoutera aux précédentes pour être innovée dans les futures. D'autant plus que la variable sera composée par les enfants et qu'ils se transporteront « dans le jeu ». Ainsi, la somme des expériences deviendra un enrichissement pour l'enseignant et les enfants.

Chaque enfant, bien sûr, aura des manières différentes d'agir et d'intervenir à des moments différents. Il est important que l'enseignant respecte ces besoins et ne force jamais aucun enfant. C'est l'enfant lui-même qui, en voyant les autres, voudra les imiter et les suivre dans le « jeu ». Lorsque l'enseignant demandera aux enfants de prendre sa place pour raconter, les enfants ne le feront pas seulement en imitant, mais ajouteront quelque chose d'eux-mêmes à chaque « répétition ». Ils prendront confiance en eux et, par conséquent, ils « importeront » la même méthode dans d'autres matières, transformant, par exemple, les mathématiques ou la géographie en narration.

# UTILISATION DES KITS STORIAS EN CLASSE ET À LA MAISON

## La narration comme apprentissage par la pratique

L'enseignement et l'apprentissage évoluent en même temps que les sociétés et les technologies, mais toutes les sociétés ne progressent pas de la même manière et les systèmes scolaires semblent souvent être en décalage par rapport aux nouveaux outils.

L'apprentissage devrait être inclusif, comme le stipulent les articles 28 et 29 de la **Convention relative aux droits de l'enfant**. Il devrait être ouvert et attentif à la diversité, en partant de ce qui a été bien fait dans le passé et en le projetant et en innovant pour le porter vers l'avenir. Il existe en effet de nombreux modèles vertueux, mais ils montrent aussi un fossé toujours plus grand où les disparités et les inégalités sont évidentes.

De nombreux systèmes scolaires en Europe suivent des procédures prédéterminées, des formats ministériels qui ne tiennent pas compte de l'évolution du paysage éducatif, mais surtout ne semblent pas prendre en compte l'individu. Tout est regroupé, étiqueté de manière à trouver une solution appliquée à tout le monde. Nous pensons cependant que l'inclusivité a un sens plus profond et plus large, nous pensons qu'« inclusif » signifie respectueux de la diversité et accueillant. L'école et le système d'enseignement doivent évoluer pour permettre à chaque élève d'apprendre selon ses propres qualités et son propre emploi du temps, sans laisser personne de côté.

La méthode que nous avons conçue est basée sur un proverbe chinois que Bruno Munari utilisait pour parler de son travail et qui résume en quelques lignes non seulement un concept important mais aussi le sens et le but de notre projet :

*« Si j'entends, j'oublie. Si je vois, je me souviens, mais si je fais, je comprends. »*

Par conséquent, nous apprenons en faisant, en « pratiquant », mais pour que la pratique soit vraiment efficace, il est important qu'elle soit de qualité et centrée sur l'enfant.

## La narration en tant qu'enseignement inclusif

Pour nous, le mot « enfant » n'est pas compris comme une entité abstraite mais comme un individu et une personne qui est, par conséquent, « différente » et qui nécessite attention et stimulation.

Une étude scientifique récente de l'Université de Cambridge, réalisée par la chercheuse en sciences cognitives Helen Taylor et le neuroscientifique Martin Vestergaard (Taylor & Vestergaard, 2022), analyse la question de la dyslexie non pas comme un déficit mais comme une **valeur** ; une approche qui se base sur quarante ans de recherche.

L'esprit dyslexique est défini comme le résultat d'une spécialisation qui s'est produite au cours de l'évolution, rendant leur cerveau plus apte à l'exploration et à l'innovation. Il convient donc de se demander dans quel domaine l'esprit dyslexique excelle.

Selon les chercheurs, les personnes dyslexiques sont capables de reconnaître des figures dites impossibles, comme les dessins d'Escher. Ils sont doués pour identifier les schémas récurrents et intégrer les informations de manière créative. Les personnes dyslexiques ont, entre autres, une aptitude naturelle pour l'art ; elles sont prédisposées à la créativité.

L'idée d'inclure les outils du kit Storias, fortement axés sur l'art, vise donc à renforcer ces compétences. Cependant, nous pensons que l'utilisation de ces outils est utile pour tous, car ils constituent une expérience motivante et significative d'un point de vue pédagogique.

La force et l'innovation de cette approche est l'intégration de la composante ludique et didactique. Chacun de ces outils peut être utilisé par les enfants à la maison, comme un jouet, leur permettant ainsi de modifier, agir, explorer en créant des expériences.

Les relations que chaque élève crée avec ses camarades et avec l'enseignant partent de lui-même, de son propre microcosme et de toutes les actions réalisées dans la vie quotidienne. Il sera donc plus facile pour l'enfant d'apporter à l'école son expérience, celle qu'il a faite à la maison dans un environnement familier et rassurant.

## Les kits Storias

Les différents kits Storias sont conçus pour être des « jouets » créatifs avec lesquels l'enfant (seul ou en groupe) peut interagir, endosser différents rôles, créer des processus d'interaction et de communication. Beaucoup d'entre eux (Théâtre du livre silencieux, Boîte à histoires, Carte des histoires, etc.) utilisent des silhouettes ou des marionnettes pour la narration, qui sont pour l'enfant des représentations de son « propre Moi » et avec lesquelles il peut exprimer tout son potentiel.

Dans la « dramatisation » des histoires, à l'aide des personnages/marionnettes, l'enfant accompagne les mots de gestes et d'actions, qui contribuent ainsi à un jeu organique et fonctionnel.

À l'école, les enfants auront l'occasion de comparer différentes expériences et d'en créer une nouvelle partagée. Tandis que l'enseignant aura à sa disposition un ensemble d'outils qui lui permettront d'interagir avec les enfants, de telle sorte qu'enseignement et jeu soient complémentaires, de la même manière que règles et liberté sont complémentaires. La « liberté » devient ainsi l'espace et le temps nécessaires pour que chaque enfant agisse de manière créative, en trouvant sa propre voie et sa propre solution.





Les kits Storias permettent aux enfants et aux enseignants d'évoluer, de grandir ensemble et de trouver le juste équilibre entre les règles et la liberté, la stabilité et le changement.

L'utilisation de ces outils, comme le théâtre du livre silencieux, le myriorama ou le théâtre d'ombres, etc., se présente donc comme une **méthode didactique** applicable non seulement aux histoires proposées par notre projet mais à toutes les matières scolaires. À travers la pratique ludique, le « faire » décrit par Bruno Munari permet, en effet, aux enfants d'apprendre car ils sont impliqués à la fois au niveau cognitif et logique mais surtout, dans une relation émotionnelle et affective avec les autres.

Ces outils « engagent » les enfants sur plusieurs fronts, en les stimulant physiquement et mentalement par le biais de leurs sens et de leur corps grâce aux mouvements qui accompagneront la narration.

L'utilisation des histoires que le projet met à la disposition des enseignants (comme exemples sur lesquels baser et imaginer l'enseignement d'autres matières) montre comment chaque matière, au moment où elle devient un exercice de « narration », devient un véritable lieu que les enfants peuvent explorer et occuper avec leurs propres intentions et buts.

À travers la narration, en effet, les enfants créent et façonnent leur propre version de l'histoire. En jouant avec l'imagination, en affrontant ses peurs et en les surmontant, chaque outil se révèle être non seulement un jeu, mais aussi une sorte de jouet - une véritable extension de l'enfance.

Il y aura un filtre entre l'enfant conteur et ceux qui l'écoutent, qui, ainsi, sert de support à ses propres angoisses, mais permet aussi de déclencher un mécanisme empathique pour élargir le plaisir du conteur et de l'auditeur, en libérant une nouvelle énergie.

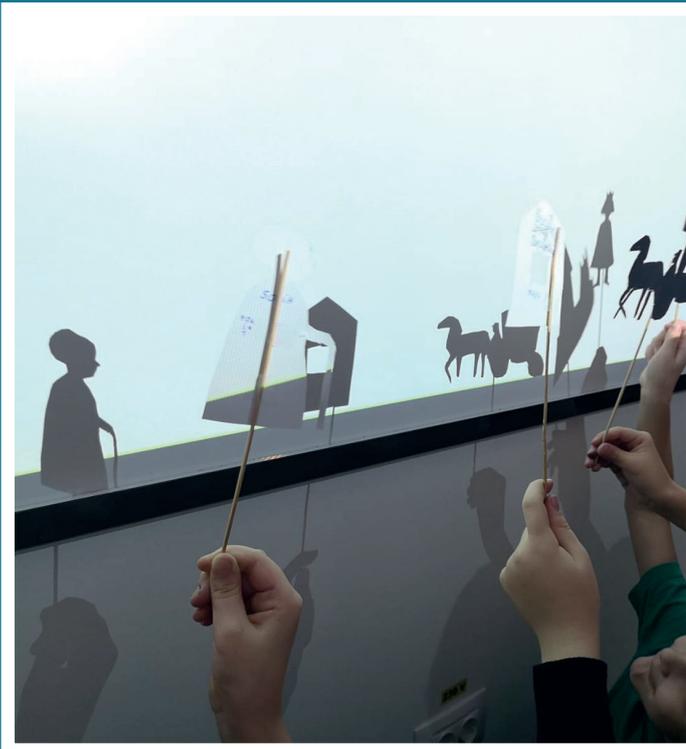
L'enseignant utilisera les différents kits Storias mais devra aussi veiller à ce que ce soit ensuite les enfants eux-mêmes qui deviennent les protagonistes et utilisent ces moyens, qui constituent un véritable « rappel » qui leur permettra, par la pratique, d'accéder de manière de plus en plus autonome.

La « méthode » consistant en une série d'activités stimulantes que nous proposons avec ce projet suit un parcours qui va du dessin à la narration. Cela peut sembler incohérent ; cependant, gardez à l'esprit qu'aujourd'hui encore, les illustrations peuvent raconter une histoire sans l'aide de mots. Mais ce n'est pas tout, les premiers alphabets étaient des dessins, des stylisations qui ont progressivement évolué. Des signes graphiques qui sont devenus de l'écriture.

En reliant ces aspects d'un point de vue ludique, nous avons créé une nouvelle approche.

Le dessin - en tant que mouvement de la main, en tant que jeu sur le papier sur lequel sont tracés des signes libres qui suivent le fil de la pensée, en tant que gribouillis artistiques qui deviennent des formes et seulement à la fin deviennent des lettres - constitue la base pour la consolidation d'un « comportement spontané » qui formera l'esprit des enfants et leur capacité à se mettre au défi et, ainsi, à grandir. Avec la même authenticité et le même naturel, les enfants passeront de la création de signes et de dessins à l'invention d'histoires en suivant le même « fil rouge » créatif.

**Ils apprendront par la pratique.**



# UTILISER LES HISTOIRES PARTICIPATIVES EN CLASSE ET À LA MAISON

## La valeur de l'interactivité dans les histoires

Les enfants adorent raconter des histoires, surtout celles qu'ils peuvent changer ou modifier. Les histoires ont donc une place et une valeur particulières dans la classe et à la maison. La possibilité d'écouter les sons et les rythmes de la langue maternelle aide les enfants à acquérir leur première langue. Ils peuvent identifier le vocabulaire et les expressions qu'ils ont appris ou entendus régulièrement et les voir utilisés. Des récits fréquents peuvent aider les enfants à apprendre de nouvelles phrases et expressions avec la bonne résonance émotionnelle. La narration rend l'apprentissage d'une langue plus dynamique et crée une expérience participative et immersive qui permet aux enfants de prendre plaisir à entendre la langue d'une manière dynamique, souvent stylisée et divertissante. La participation est définie comme un processus dans lequel un ou plusieurs groupes de personnes **prennent l'initiative d'une action**, stimulée par leur propre réflexion et **prise de décision**, et sur laquelle ils exercent un contrôle spécifique. Les **histoires participatives** conçues sont des exemples d'une approche de l'enseignement/apprentissage centrée sur l'apprenant qui encourage l'apprentissage par la pratique, le travail en petits groupes, les questions ouvertes et l'enseignement par les pairs. Elles utilisent l'**apprentissage par l'expérience** pour demander ce qui arrive aux personnages et ce qu'ils devraient faire ensuite, ou offrent à l'apprenant la possibilité de se mettre dans la peau de ce personnage et d'entendre/de dire ses mots dans un contexte réel.

## Histoires participatives

Les auteurs des histoires participatives élaborées les ont adaptées à trois groupes d'âge. Les élèves les plus jeunes (5-6 ans) peuvent enrichir le texte de base d'une histoire en ajoutant des adjectifs pour décrire les noms en détail. En outre, ils peuvent rendre l'histoire plus complexe en ajoutant des onomatopées et des dialogues ou même en créant leur propre fin à l'histoire.

Le groupe d'âge suivant (7-8 ans) est censé donner encore plus de vie à l'histoire. L'objectif est qu'ils enrichissent l'histoire en collaboration et qu'ils apprennent à mieux visualiser,

ressentir et vivre le cadre de l'histoire au cours de ce processus. En passant d'un niveau à l'autre, les élèves peuvent enrichir chaque histoire à l'aide de diverses activités, telles que le dessin d'une carte, l'ajout de personnages, la conception de l'environnement.

Enfin, les histoires participatives destinées aux élèves plus âgés (9-10 ans) visent des compétences rédactionnelles plus avancées et peuvent donc inclure des activités telles que l'identification de synonymes et d'antonymes, l'utilisation de différents types d'adjectifs, la substitution de verbes et d'adverbes, l'ajout de divers autres éléments de l'histoire afin que les élèves puissent élargir leur vocabulaire, la diversification de la structure des phrases et, en général, une plus grande liberté pour manipuler l'histoire à leur guise.

En travaillant avec les plus petits (enfants de 5-6 ans), l'enseignant ou le parent commence par la version la plus simple (texte de base) de l'histoire participative et lit les mots clés de manière expressive pour les mettre en valeur. En fonction de l'histoire, les élèves peuvent ensuite enrichir le texte de base en ajoutant des adjectifs liés à l'apparence physique des personnages, des adjectifs de couleurs et ceux de sentiments. Si vous travaillez avec une classe avancée, les adjectifs peuvent être utilisés pour décrire les noms, les personnages et les objets et les apprenants peuvent décider eux-mêmes du type d'adjectifs à choisir. Le niveau suivant d'enrichissement de l'histoire peut inclure l'ajout d'onomatopées et de dialogues. En se laissant guider par leur imagination, les élèves peuvent ajouter des mots tels que « ouf », en changeant leur voix et leur intonation de manière appropriée, ce qui leur donne la possibilité de se mettre à la place du personnage et de générer des réponses et des phrases. Ces ajouts créeront une atmosphère engageante et créative pour les jeunes apprenants.

Les histoires participatives axées sur l'utilisation du vocabulaire et des phrases clés peuvent sensibiliser les enfants au rythme et à la structure. Ces types d'histoires aident également les enfants à apprécier et à prendre conscience de l'intonation et du ton de la voix, des expressions et des phrases naturelles ainsi que de l'interaction entre pairs ou avec l'enseignant. L'atmosphère de jeu et d'expression imaginative crée un appétit pour des expériences similaires. Les élèves qui ont apprécié la narration en classe en redemandent souvent et se sentent également motivés et encouragés à créer et à raconter, jouer ou illustrer leurs propres histoires de différentes manières et dans un autre endroit, par exemple à la maison.

L'acte de narration fait appel à des préférences d'apprentissage et à des personnalités différentes, ce qui garantit que, des enfants les plus timides aux plus actifs, chacun a la possibilité de participer d'une manière qui lui plaît. Cela va de l'écoute silencieuse à la participation en tant qu'acteur. En outre, toutes les histoires participatives conçues

fournissent des aides pédagogiques aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (troubles spécifiques de l'apprentissage) afin de les encourager à parler, de maintenir leur attention sur l'intrigue et les détails, d'enrichir leur vocabulaire, de pratiquer l'utilisation de nouveaux mots et de les aider à rester motivés en créant leurs propres fins d'histoires.

Pour les élèves plus âgés (7-8 ans), certaines activités comme le dessin d'une carte, l'ajout de personnages, le tracé de lignes et de flèches pour montrer le mouvement des personnages peuvent rendre la narration plus amusant. Ils peuvent être amenés à communiquer et à coopérer au sein de petits groupes, ce qui peut représenter un défi pour cette tranche d'âge, mais c'est aussi une compétence absolument nécessaire à posséder. Enfin, tous les enfants de ce groupe d'âge participent à la rédaction et à la narration autonomes de l'histoire. Les enfants de cet âge veulent être plus indépendants dans la prise de décision, prendre des initiatives et exercer une influence. Ces capacités doivent pouvoir être nourries et s'épanouir.

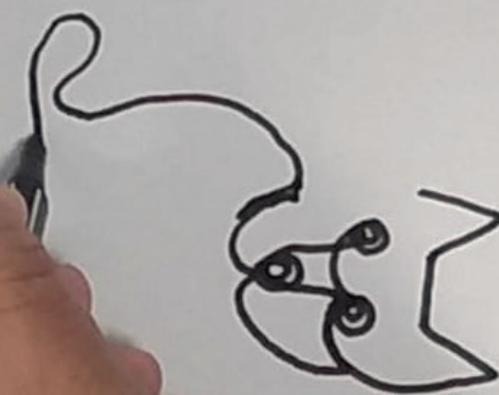
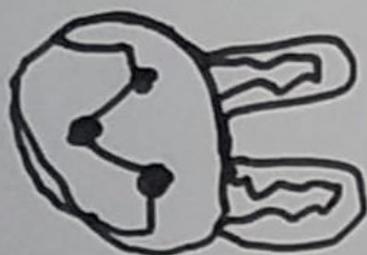
Pour le groupe d'élèves les plus âgés (9-10 ans), les histoires participatives offrent la possibilité de raconter, de reformuler, de mettre en scène ou de résumer ce qu'ils ont entendu, de réécrire la fin de l'histoire ou de créer leur propre histoire en groupe ou individuellement. Le remplacement des synonymes et des antonymes les aidera à enrichir l'étendue de leur vocabulaire. Développer les phrases en insérant des adjectifs avant les noms ou des adverbes de manières après les verbes les aidera à faire des phrases complexes et plus longues. Choisir des terminaisons alternatives et justifier leurs choix est une autre occasion de s'exprimer et de se familiariser avec un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures. La comparaison des choix ou des propositions des groupes peut déboucher sur de nouvelles perspectives ou idées pour l'histoire.

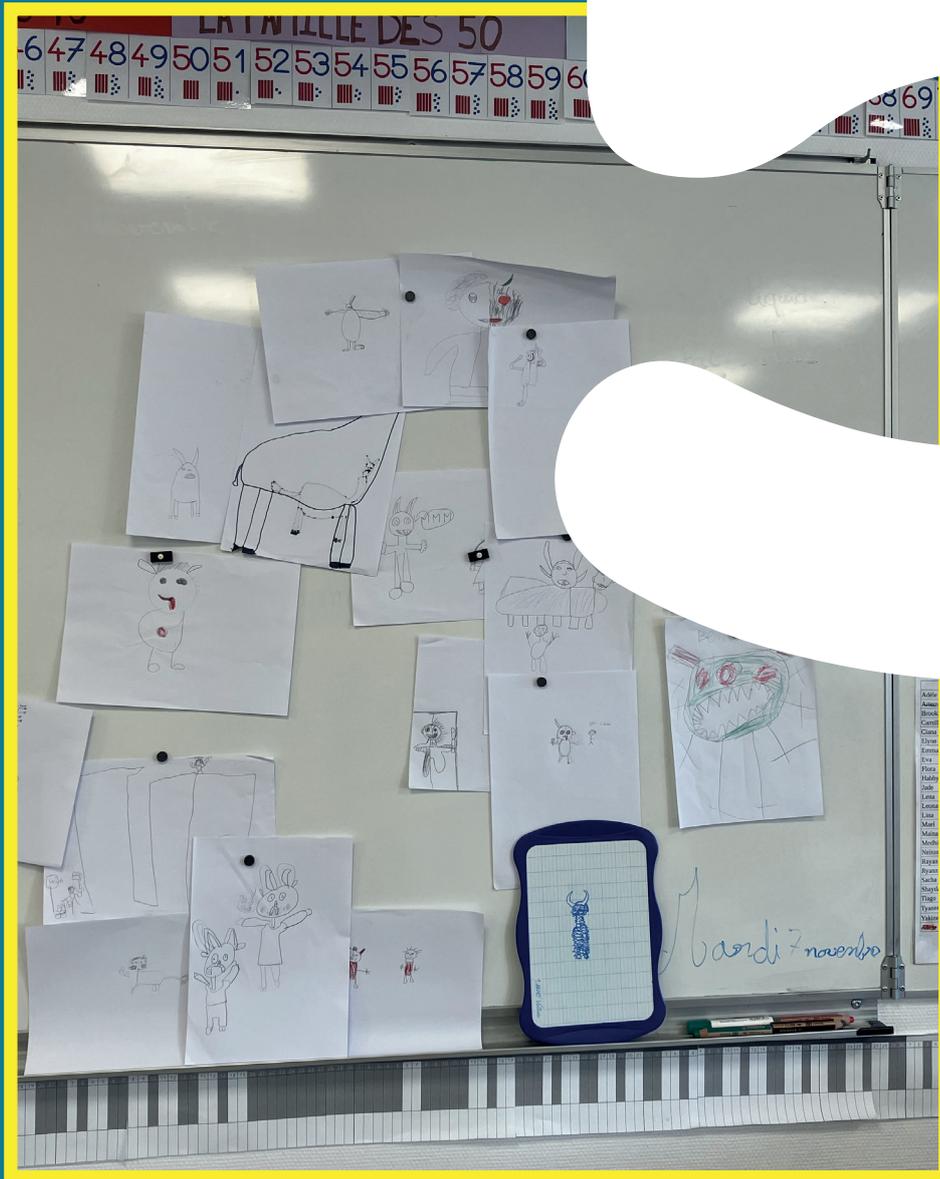
Selon Bonwell et Eison (1991, p. 2), l'apprentissage actif est « tout ce qui implique les étudiants à faire des choses et à penser aux choses qu'ils font ».

L'apprentissage actif est lié aux méthodes pédagogiques qui impliquent étroitement les étudiants dans le processus de construction des connaissances, notamment :

- L'apprentissage centré sur l'étudiant, où les divers besoins d'apprentissage des étudiants, plutôt que la nécessité de pousser le contenu, sont au centre du processus d'apprentissage.
- L'apprentissage par l'expérience, où les étudiants apprennent en s'engageant dans des activités d'apprentissage.

Toutes les conditions ci-dessus sont réunies dans les histoires participatives.





CONCLUSION

Ce guide s'adresse aux enseignants des écoles maternelles et primaires, ainsi qu'aux professionnels de l'éducation plus généralement, afin de mieux comprendre et mettre en contexte la nécessité de diversifier leurs approches pédagogiques pour aider leurs jeunes élèves à prendre un bon départ dans la maîtrise de la littératie.

La rédaction de ce guide a été motivée par la nécessité d'améliorer l'état actuel du niveau d'alphabétisation de nos plus jeunes apprenants en Europe.

En effet, les données actuelles sur la littératie issues du dernier rapport PISA de 2018 dressent un tableau peu reluisant :

- 17 % des jeunes Européens de 15 ans (13 % de filles et 27 % de garçons) ont de faibles compétences en lecture et ont des difficultés à comprendre leurs propres manuels scolaires.
- 18 % des enfants de 9 ans (13 % de filles et 24 % de garçons) ne lisent jamais ou presque jamais pour le plaisir en dehors de l'école.
- Environ 13 millions d'enfants de moins de 15 ans ont des difficultés en matière de compétences en lettres.
- Seuls quatre pays d'Europe ont atteint le seuil de 15 % d'insuffisance scolaire, tandis que six pays ont enregistré un taux d'insuffisance de 30 % et plus parmi leurs élèves (ce qui signifie qu'un élève sur trois a rencontré des difficultés en lecture).
- Globalement, les performances en lecture dans l'ensemble de l'UE se sont détériorées depuis les précédents rapports PISA.

Les conséquences à court et à long terme de ces mauvaises performances en matière de littératie pour les individus eux-mêmes et pour notre société dans son ensemble ne peuvent être sous-estimées et sont préoccupantes. D'après les recherches, les personnes ayant un faible niveau de littératie sont gênées dans tous les aspects de leur vie quotidienne, qu'il s'agisse de leur incapacité à comprendre les signes, à comprendre les horaires, à remplir des formulaires, à suivre des instructions ou même à utiliser Internet de manière consciente et informée. Par conséquent, il ne s'agit pas d'un problème qui se manifeste et reste dans les paramètres scolaires - une mauvaise alphabétisation est un fardeau qui s'étend à la vie professionnelle, sociale et personnelle tout au long de la vie d'un individu, ce qui rend difficile pour lui de trouver et de conserver un emploi, de rechercher des soins et des services appropriés, et augmente l'exclusion sociale, l'inégalité et la maltraitance.

Avec ce guide, nous avons voulu faire valoir que l'anticipation de ce résultat commence dès les premières années d'une classe. Par conséquent, par sa structure et son contenu, ce guide pédagogique s'est efforcé d'aborder cette question urgente et de former les enseignants à adapter leurs leçons et leurs pratiques pédagogiques en conséquence.

Nous avons tout d'abord abordé les limites des approches traditionnelles de la littératie, qui englobent celles qui se concentrent uniquement sur l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Dans la plupart des salles de classe et des exercices de lecture actuels, l'enseignement de la lecture implique l'application de la méthode phonétique (décomposition des mots en sons, transfert des sons en lettres et assemblage de ces lettres pour créer de nouveaux mots) et/ou de la méthode globale (présentation d'un mot entier aux élèves et recours à leur perception visuelle pour se souvenir du mot).

D'autre part, l'enseignement de l'écriture se concentre sur les compétences de composition (transformation des idées en langage) et de transcription (transformation du langage en symboles). Cependant, ces méthodes, bien qu'elles soient complémentaires à bien des égards, mettent souvent trop l'accent sur le caractère soigné de l'écriture et ne parviennent pas à fournir un soutien individualisé ni à garantir le plaisir et la motivation que procurent les actes de lecture et d'écriture.

Étant donné que ces méthodes traditionnelles ne tiennent pas compte des besoins individuels des élèves, elles ne peuvent pas non plus fournir le soutien ciblé dont les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin. Étant donné que ces élèves ont de moins bons résultats en matière d'orthographe, de reconnaissance des mots, de développement du vocabulaire et d'expression écrite, ils doivent bénéficier d'approches plus inclusives.

Dans cette optique, nous avons identifié deux approches d'enseignement : l'approche centrée sur l'apprenant et l'approche basée sur la créativité, qui se distinguent par leur objectif d'apprentissage, et une troisième approche qui fonctionne comme un amalgame des deux - une approche basée sur la narration.

Les deux premières approches encouragent le brainstorming et la collaboration entre les étudiants, utilisent l'échec comme un tremplin pour l'amélioration et favorisent un environnement de soutien et de non-jugement dans lequel les étudiants auront la liberté et le confort de forger leurs propres chemins d'apprentissage. La troisième approche, la narration, sert de passerelle entre les méthodes d'enseignement « centrées sur l'apprenant » et « basées sur la créativité » en donnant la priorité non seulement à l'acquisition de connaissances par les élèves, mais aussi à la passion et à la curiosité. En effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit être renforcé par l'amour de la lecture et de l'écriture. Comme l'a dit Mark Twain :

*« L'homme qui ne lit pas n'a aucun avantage sur l'homme qui ne sait pas lire. »*

Nous pensons que pour susciter et encourager la participation et l'engagement des élèves de manière à cultiver l'amour de la lecture et de l'écriture, il est préférable d'utiliser des outils de lecture et d'écriture appropriés. C'est dans ce but que nous avons créé les kits Storias et les histoires participatives.

Les kits Storias sont conçus comme des « jouets » créatifs avec lesquels les enfants (seuls ou en groupe ou en paire) interagissent, jouent des rôles et communiquent librement et avec souplesse. Des exemples tels que le Théâtre du livre silencieux, la Carte des histoires, le Théâtre d'ombres et d'autres utilisent des silhouettes ou des marionnettes pour la narration afin que les enfants utilisent leur créativité pour « donner une nouvelle vie » aux personnages, au cadre et à l'intrigue des histoires. Ces outils font donc participer les enfants sur plusieurs fronts, en activant leurs sens et leur corps par les mouvements qui accompagnent leurs efforts de narration.

Les histoires participatives sont un autre outil de narration que nous avons adopté. Cet outil utilise des aides à la rédaction et des bases d'histoires pour aider les enfants à façonner des histoires à leur goût et selon leur imagination. En demandant aux élèves de réfléchir en dehors des limites des éléments établis de l'histoire (en leur laissant la liberté de déterminer les traits des personnages, le cadre, l'intrigue et la fin), les histoires participatives privilégient l'autonomie des élèves et une plus grande confiance en eux pendant les tâches d'écriture. En outre, les enfants peuvent donner vie à leurs histoires en enregistrant leurs créations de narration une fois qu'elles sont terminées.

Centrés sur l'élève et fondés sur la créativité, les kits Storias et les histoires participatives visent à mettre en valeur les dons et les compétences naturels des apprenants d'aujourd'hui, en particulier ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et qui se heurtent aux approches traditionnelles de la littératie.

La littératie n'est pas seulement une compétence essentielle pour les élèves afin de faciliter et d'améliorer leurs résultats scolaires et leurs parcours d'apprentissage - elle permet également un meilleur apprentissage tout au long de la vie et une participation plus complète à la société, car ces élèves deviennent les citoyens de demain, exprimant leurs pensées et leurs opinions. Un élève qui a acquis la capacité de lire et d'écrire efficacement est équipé pour affronter le monde.



RÉFÉRENCES

# 1. INTRODUCTION

Avramidis, Elias, Hazel Lawson, and Brahm Norwich. « Difficulties in learning literacy. » The Routledge International Handbook Series (2010): 389.

Dewsbury, Bryan, and Cynthia J. Brame. « Inclusive teaching. » CBE — Life Sciences Education 18.2 (2019): fe2.

Dombey, Henrietta. « Interaction and learning to read: towards a dialogic approach. » The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching. Routledge, 2010. 110-118.

Downing, Pamela A., Michael Noonan, and Susan D. Lima. « The linguistics of literacy. » The Linguistics of Literacy (1992): 1-354.

Freire, P., and D. Macedo. « Reading the Word, Reading the World. » Literacy: Reading the word and the world. Critical Studies in Education Series. The JosseyBass Reader on Teaching. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc (1987).

Ong W. Orality and literacy: the technologizing of the word. London and New York: Taylor and Francis Group. 1982.

Purpura, David J., and Amy R. Napoli. « Early numeracy and literacy: Untangling the relation between specific components. » Mathematical Thinking and Learning 17.2-3 (2015): 197-218.

UNESCO, EFA. « Global Monitoring Report 2006 Education for All: Literacy for life. » (2005).

## 2. LES LIMITES DES APPROCHES TRADITIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE POUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

### Aperçu des approches traditionnelles de l'enseignement de la littératie

Goigoux, Roland. « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. » L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin 1 (2004): 37-56.

Medwell, Jane, and David Wray. « Handwriting and writing. » The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 193-199.

Graham, Steve. « Facilitating writing development. » The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 125-136.

### Aperçu des troubles de l'apprentissage et des niveaux de littératie des élèves ayant des troubles de l'apprentissage

European Commission. Directorate General for Education and Culture. EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report, September 2012. Publications Office, 2012. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>.

Lannen, Colin. Everything You Need to Know about Specific Learning Disabilities/Difficulties. 4 Aug. 2017, <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/everything-you-need-knowabout-specific-learning-disabilitiesdifficulties>.

LD@school. « Literacy and Learning Disabilities (LDs) and If i Had. » LD@school, <https://www.ldatschool.ca/learn-about-lds/literacy-lds/>.

Marshall, Sandra, and Pamela Snow. « Tackling Literacy-Related Learning Difficulties in Children. » AusDoc.PLUS, 21 Aug. 2019, <https://www.ausdoc.com.au/therapyupdate/tackling-literacyrelated-learning-difficulties-children>.

Montarnal, Anne-Marie. « What Is New about Dyslexia and the European Dyslexia Association ? » IFLA, 2014, <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/lsn/conferences/2014/what-isnew-about-dyslexia-and-the-eda-en.pdf>.

The Dyslexia-SpLD Trust. Dyslexia and Literacy Difficulties: Policy and Practice Review. 2013, <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/dyslexia-and-literacydifficulties-policy-and-practice-review.1381764954.pdf>.

« What Is Dyslexia. » European Dyslexia Association, <https://eda-info.eu/what-isdyslexia/>.

# 3. DES APPROCHES PLUS INCLUSIVES DE L'ENSEIGNEMENT

## Approches centrées sur l'apprenant

Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. J. Helmuth Ed. Seattle.

Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company.

Paunescu, C. (1999), Educational psychotherapy of people with intellectual dysfunctions, All Publishing House.

## Approches basées sur la créativité

Barbot, B., & Said Metwaly, S. (2021). Is there really a creativity crisis? A critical - review and meta analytic re appraisal. The Journal of Creative Behavior, 55(3), 696-709.

Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M., & Bojovic, M. (2014). E-teacher in inclusive education for students with specific learning disabilities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128, 128-133.

Bogdanova, T. G., Morgacheva, E. N., Popova, T. M., Sokolova, O. Y., & Tjurina, N. S. (2021). Creativity and creative work in children with disabilities. In proceedings of 2nd International Scientific and Practical Online Conference "Psychology of Giftedness and Creativity", SHS Web of Conferences EDP Sciences, 117.

Chávez-Eakle, R. A. (2010). The relevance of creativity in education. Johns Hopkins University New Horizons for Learning.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. European Journal of Education, 49 (3), 348-364.

- Europa (2014). Policy Handbook on Promotion of Creative Partnerships. Brussels: European Commission.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.
- Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1980). Creative thinking and problem solving in gifted education. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching – Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU member states (ICEAC). JRC Technical Note. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fisher, R., & Williams, M. (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum*. Routledge.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating Which Creativity? Thinking Skills and Creativity, 27, 25-32.
- Gregerson, M. B., Snyder, H. T., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2012). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer Science & Business Media.
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
- Johnson, C. (2012). Creative drama: thinking from within. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 55-67). Routledge.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.
- Loveless, A., & Wegerif, R. (2012). Unlocking creativity with ICT. In R. Fisher, & M. Williams (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 92-102). Routledge.

Martin, F. (2012). Creativity through geography. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p.117-132). Routledge.

McIntyre, P., & McIntyre, E. (2007). Rethinking creativity and approaches to teaching. *International Journal of the Book*, 4(3), 15-23.

Nelson, R. (2018). *Creativity Crisis: Toward a Post-Constructivist Educational Future*. Monash University Publishing.

Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 291–296.

Peachey, N., & Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.

Singer, D., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (p.p. 252–269). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 370-382.

Sternberg, R. J., & Kaufman, J. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and not so obvious. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.p. 467–482). New York, NY: Cambridge University Press.

Tirri, K., Cho, S., Ahn, D., & Campbell, J. R. (2017). Education for creativity and talent development in the 21st century. *Education Research International*, 2017, 2-4.

Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

## Approche basée sur la narration (à la fois centrée sur l'apprenant et sur la créativité)

L. Ferraresso, Animazione alla lettura, Morelli, Dolo (VE) 1996.

J. Bruner, La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano 2004.

U. Eco, Sei passeggiate nei boschi narrativi, Bompiani, Milano 1994.

J. Bruner, La costruzione narrativa della realtà, in M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, Laterza, Roma-Bari 1991.

J. Bruner, La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Roma-Bari 2006.

M.C. Levorato, Le emozioni della lettura, il Mulino, Bologna 2000.

Cfr. B. Bettelheim, Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe, Feltrinelli, Milano 2001.

Johan Huizinga, Homo Ludens, Einaudi, Torino 2002.

Marina De Rossi, Didattica dell'Animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione, Carocci editore, Roma 2018.

Angela Lagreca, La narrazione come processo di facilitazione del sapere, Portale edscuola.eu 2017.

# 4. RESSOURCES ET RÉSULTATS DE LA MÉTHODE DE NARRATION STORIAS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE

## Le potentiel de la narration

United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019), La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione. Roma.

Taylor H, Vestergaard MD (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration?. *Front Psychol* 13(June), 889245.

## Utiliser les histoires participatives en classe et à la maison

Tandom, R. (1998). A manual for participatory training methodology in development. The Society for Participatory Research in Asia, New Delhi, India.

Bonwell, Ch., Eison, J. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.



**Cofinancé par  
l'Union européenne**

Le projet STORIAS est cofinancé par le programme ERASMUS+ de l'UE.  
Son contenu reflète les opinions des auteurs et la Commission européenne ne peut  
être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues  
dans ce document. (Code du projet : 2021-1-FR01-KA220-SCH-000029483).