



STORIAS

L'ALPHABÉTISATION REPENSAÉE

Les tests et les stratégies futures
du projet STORIAS en détail



Cofinancé par
l'Union européenne



SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	p.3
<ul style="list-style-type: none">• En quoi consiste l'approche STORIAS ?• L'accessibilité des ressources STORIAS• Les défis de l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture : Point de vue des pays partenaires	p.5 p.7 p.10
<ul style="list-style-type: none">▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en FRANCE▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en BELGIQUE▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en ITALIE▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en GRÈCE▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en POLOGNE▷ Acquisition de l'alphabétisation de base en ROUMANIE	p.10 p.11 p.12 p.14 p.16 p.18
2. TEST DE L'APPROCHE STORIAS	p.20
<ul style="list-style-type: none">• Contexte du test• Comment avons-nous préparé les enseignants à l'expérimentation et à l'utilisation de notre matériel ?• Test des KITS STORIAS en classe• Test des HISTOIRES PARTICIPATIVES en classe	p.21 p.25 p.27 p.35
3. ALLER PLUS LOIN	p.42
4. CONCLUSION	p.49
5. BIBLIOGRAPHIE	p.51

1

INTRODUCTION

Ce guide représente et synthétise deux années de travail acharné dans le développement de ressources innovantes et créatives pour repenser l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les écoles primaires européennes. Conçu pour apporter un soutien supplémentaire aux enseignants, ce guide présente des bonnes pratiques et des témoignages concernant la mise en œuvre des outils Storias en classe et à la maison. À travers ce guide, le partenariat cherche à valoriser les résultats du projet pour assurer la meilleure diffusion possible des ressources et de l'approche développées avec la méthode Storias.

Sur la base de tests des ressources et de l'expérience professionnelle des partenaires, nous visons à promouvoir l'importance du projet Storias dans le **développement des compétences de base en lecture et en écriture chez les élèves âgés de 5 à 10 ans**. Grâce à une variété d'outils de narration et de matériel adapté ciblant les compétences en écriture et en lecture, la méthode Storias offre une approche inclusive de l'enseignement de la lecture et de l'écriture prenant en compte les élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage et les élèves pour lesquels l'enseignement traditionnel pourrait ne pas être pertinent. Articulées en trois catégories de résultats qui ont toutes été testées dans les différents pays partenaires et dans différentes écoles, les ressources présentées dans ce guide ciblent différents aspects de cet enseignement alternatif de la lecture et de l'écriture.

Le premier résultat est composé de **24 kits Storias** abordant des contes populaires et des portraits de personnages nationaux. Chaque boîte à histoires contient un livre d'activités et un outil de narration, tous deux axés sur la lecture et la motricité fine.

Le deuxième type de ressources est constitué d'**histoires participatives**, qui ont été conçues pour les élèves et les enseignants, et qui visent à développer les compétences en matière d'écriture et de créativité. Le dernier résultat testé est le **guide pédagogique**. Destiné aux enseignants et aux professionnels, ce guide sert à définir la portée pédagogique et les résultats de ces outils de narration.

Ce guide de mise en œuvre est divisé en quatre chapitres. Tout d'abord, nous présenterons le projet en termes d'accessibilité de ses ressources, ainsi que les défis et les perspectives nationales en matière d'acquisition de la lecture et de l'écriture.

La deuxième partie, la plus importante, sera consacrée aux témoignages sur les tests et la mise en pratique des ressources en classe. Nous discuterons ensuite de la manière d'assurer la durabilité du projet, avant de conclure.

EN QUOI CONSISTE L'APPROCHE STORIAS ?

Dans la mesure où notre projet vise à améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves en âge de fréquenter l'école primaire, l'approche STORIAS repose sur le développement et l'application directe des trois résultats du projet les plus « pratiques » : les kits Storias, les histoires participatives et le guide pédagogique.

Dans cette optique, **l'approche STORIAS est composée de trois phases** (ou étapes) correspondant aux résultats susmentionnés :

Phase 1

- Les enseignants de l'école primaire lisent le guide pédagogique pour se familiariser avec le but et les objectifs du projet ;
- Les enseignants choisissent ensuite de lire l'une de nos 24 histoires. Ces histoires sont composées de légendes, de contes et de récits concernant des personnages historiques de France, de Belgique, d'Italie, de Grèce, de Pologne et de Roumanie. Chaque histoire s'adresse à l'une des trois tranches d'âge suivantes : 5-6 ans, 7-8 ans et 9-10 ans ;
- En travaillant dans les cahiers d'activités qui accompagnent les kits Storias, les enfants expérimenteront des tâches d'écriture manuscrites.

Phase 2

- En utilisant l'outil de narration qui correspond à l'histoire que l'enseignant lit aux élèves (par exemple : origami, carte à conter, livre d'artiste, etc.), il raconte à nouveau l'histoire à la classe ;
- Afin de rendre l'apprentissage plus pratique au cours de cette activité, l'enseignant devrait inviter les enfants à raconter l'histoire à tour de rôle en utilisant l'outil de narration. S'il dispose du temps nécessaire, l'enseignant peut proposer aux élèves de créer ensemble l'outil à partir du matériel fourni.

Phase 3

- Il s'agit maintenant d'utiliser les histoires participatives. En fonction de l'histoire choisie, vous lirez un résumé de l'histoire avec votre classe et enrichirez chaque feuille (histoire participative à enrichir) ou vous résumerez oralement l'histoire avant de présenter aux enfants les sujets d'écriture sur chaque feuille (histoire participative à co-créer) ;
- Continuez de travailler sur les fiches en abordant différents sujets d'écriture et en invitant vos élèves à faire preuve de créativité et d'imagination pour écrire leurs nouvelles histoires ;
- Une fois les histoires écrites, vous pouvez choisir d'enregistrer les élèves en train de lire leurs créations.

Nous pensons que la combinaison de ces phases et la chronologie dans laquelle elles se déroulent sont propices à **l'activation de l'imagination, de l'implication et de la concentration des élèves** pendant les activités de narration, ouvrant ainsi la voie à l'amélioration des compétences en matière de lecture et d'écriture.



L'ACCESSIBILITÉ DES RESSOURCES STORIAS

Les ressources STORIAS ont été créées dans une optique d'inclusion, ce qui signifie que nous avons veillé à ce que le contenu et la conception des supports utilisés par les élèves (kits Storias et histoires participatives) **répondent aux besoins de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage**. Les élèves atteints de troubles de l'apprentissage, qui constituent l'un de nos groupes cibles, représentent 9 à 12 % de la population scolaire en Europe. Ces élèves rencontrent notamment des difficultés avec deux composantes essentielles de l'alphabétisation : la lecture et l'écriture.

En ce qui concerne la lecture, cela se manifeste par des problèmes de conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à identifier et à prononcer les parties vocales des mots et des phrases. Ces difficultés entraînent des problèmes d'orthographe, de reconnaissance des mots, de développement du vocabulaire et de fluidité de la lecture.

En ce qui concerne l'écriture, les troubles de l'apprentissage se manifestent par des difficultés liées à l'écriture (l'acte physique de mettre des lettres sur du papier) et à l'expression écrite. Pour être en mesure d'écrire ses pensées de manière organisée et structurée, l'apprenant doit suivre les consignes de l'enseignant, il doit être capable de former des lettres, et doit utiliser une orthographe, une ponctuation, une grammaire et un vocabulaire corrects.

Des études, ainsi que notre propre expérience en tant qu'enseignants, ont montré que les élèves atteints de troubles de l'apprentissage peuvent s'épanouir dans des environnements qui procèdent à des aménagements raisonnables en fonction de leurs besoins et qui mettent en valeur leurs points forts. La manière dont nous avons tenu compte de ces points est double avec : la création d'un design et d'un contenu accessibles.

La conception accessible consiste à créer des supports d'apprentissage qui privilégient la lisibilité et la facilité d'utilisation :

- Utiliser un langage littéral et facile à comprendre au lieu d'avoir recours à des métaphores et à l'argot ;
- Être explicite dans notre langage en énonçant clairement les points et les personnages principaux dans les histoires : par exemple, au lieu d'utiliser trop souvent les pronoms « il » ou « elle » en début de phrase, nous optons pour la répétition du nom du personnage ;

- Préciser le moment où les actions se produisent dans l'histoire (il y a bien longtemps, d'abord, ensuite, puis, enfin, etc.) afin d'aider les élèves à comprendre la chronologie des événements ;
- Utiliser un interligne de 1,5, une police sans sérif et un alignement à gauche pour tous les textes ;
- Utiliser une technique multisensorielle pour maîtriser chaque histoire : les élèves découvrent les histoires d'abord avec leurs oreilles (en écoutant les histoires), puis avec leurs mains et leurs yeux (en utilisant nos outils de narration et les exercices du livre d'activités) et enfin avec leur voix (en racontant les histoires avec leurs propres mots).

Un contenu accessible implique la création de ressources d'apprentissage ciblant les défis liés à la lecture et à l'écriture :

- **Défi #1 : Décoder la signification des histoires**

Nos ressources narratives utilisent des éléments tangibles tels que les figurines de la boîte à histoires comme moyen d'absorber les informations de l'histoire. En interagissant activement avec nos outils et en jouant des scènes de l'histoire, les élèves apprennent que la compréhension ne se limite pas à la lecture : elle inclut la communication non verbale, les émotions et les intentions. Grâce à ces activités, les apprenants peuvent approfondir le récit en posant des questions importantes telles que les raisons pour lesquelles un personnage ressent une certaine chose, la manière dont il exprime ses émotions et ce qu'il cherche à accomplir. En incarnant les personnages, les élèves comprennent mieux les nuances de l'histoire et améliorent leurs compétences en matière de compréhension.

- **Défi #2 : Dextérité et habileté motrice**

Nos outils de narration pratiques stimulent non seulement le développement des capacités motrices, mais aussi la coordination œil-main. En manipulant divers objets et en assemblant différents éléments, les élèves développent leur motricité fine, ce qui leur permet de mieux contrôler leurs mouvements. Des activités telles que l'origami en témoignent : les pliages complexes nécessitent une coordination harmonieuse entre les mains et les yeux, ce qui permet d'améliorer la coordination œil-main, l'exactitude et la précision. Cette nouvelle dextérité est utile pour diverses autres activités, notamment la lecture et l'écriture (comme le fait de suivre un texte).

- Défi #3 : Expression orale

Nos outils de narration utilisent des figurines et des marionnettes pour aborder divers problèmes d'élocution, notamment les problèmes d'articulation, de fluidité, de traitement des sons et le manque de confiance en soi à l'oral. Ces outils servent de supports dynamiques pour la mise en scène de concepts et l'apprentissage des règles de communication. Les mouvements des marionnettes permettent d'enseigner les termes spatiaux et temporels, et de démontrer les actions et le vocabulaire des verbes. Cette spontanéité aide les enfants ayant un retard ou des difficultés d'élocution à se sentir à l'aise, créant ainsi une atmosphère détendue propice à la communication. Par conséquent, ces interactions renforcent non seulement les relations entre l'enseignant et l'élève, mais favorisent également la communication, ce qui constitue un tremplin précieux pour l'amélioration des compétences en matière d'élocution et de langage.

- Défi #4 : Rétention de la mémoire

La nature dynamique des récits de nos histoires captive l'attention des élèves et fait appel à plusieurs sens, ce qui facilite la mémorisation et la rétention des informations. En plus des présentations dramatiques, nos outils, tels que la carte à conter, sont structurés de manière à donner un aperçu détaillé des relations entre les différents éléments de l'histoire. En comprenant la structure de l'histoire, les élèves rencontrant des difficultés de mémoire peuvent saisir la séquence des événements et contextualiser les informations, ce qui leur permet de retenir plus facilement les faits. En outre, nos cartes narratives permettent aux élèves d'être exposés de manière répétée aux concepts essentiels de l'histoire, ce qui contribue à renforcer la mémoire et à améliorer la rétention des informations.



LES DÉFIS DE L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE : POINT DE VUE DES PAYS PARTENAIRES

Acquisition de l'alphabétisation de base en France

Si l'on examine les résultats PISA et PIRLS des deux dernières décennies, la France est **passée d'une baisse à une stabilisation de ses résultats**, ce qui n'est pas tout à fait impressionnant si l'on considère des pays qui partagent un contexte sociopolitique similaire (Conceicao et al., 2023). En plus des obstacles réels, les répercussions des confinements répétitifs causés par le Covid-19 ont fait apparaître de nouveaux défis qui ont entraîné des conséquences directes sur la motivation et l'apprentissage des élèves.

Différents facteurs ont été étudiés pour expliquer ces résultats. Bien que le programme scolaire français ait été révisé en 2015 pour créer un socle commun de travail et d'enseignement, le système scolaire français est confronté à de **profondes inégalités**. En effet, les disparités entre la localisation des établissements et l'origine sociale des élèves créent un écart important dans les compétences des élèves en matière de lecture et d'écriture (OECD, 2019). La qualité de l'enseignement a été pointée du doigt comme un autre facteur. Pourtant, depuis 2015, les enseignants doivent être diplômés d'un master en éducation pour accéder aux carrières de l'Éducation nationale. Cependant, il a également été révélé que pour lutter contre le manque de main d'œuvre compétente, **la qualité du recrutement des enseignants a diminué**, ce qui a des répercussions sur les qualifications des nouveaux enseignants embauchés, et accentue les inégalités territoriales (Frajerman, 2023). Les conditions d'enseignement sont également devenues plus épuisantes et difficiles : comme le montrent les résultats de l'enquête PISA, **le taux de satisfaction des enseignants en France est l'un des plus faibles parmi les pays étudiés** (Conditions d'exercice du métier, 2016). Le faible salaire, la relation élève-enseignant (Martin, 2023) et les burn-out résultant des actions disciplinaires exprimées par les élèves contribuent à des conditions plus difficiles pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cela entraîne ensuite des répercussions sur la relation entre les enseignants et les élèves, ces derniers

ayant exprimé un manque de soutien et de motivation de la part de leurs enseignants. Par conséquent, le climat scolaire ne favorise pas des conditions d'enseignement appropriées et nécessite des changements dans la manière d'aborder l'enseignement.

Néanmoins, toutes les écoles ne sont pas confrontées à ces défis, mais les différences et les inégalités entre l'emplacement de l'école et les élèves sont une réalité qui doit être prise au sérieux. Ces limites se reflètent dans l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture.

Outre cette dimension sociopolitique, le fait que **l'alphabétisation ne figure pas dans le programme scolaire français** est également un élément à prendre en considération. Sa définition vague dans le programme français renforce inévitablement les inégalités puisqu'elle se concentre sur les élèves qui maîtrisent déjà certaines compétences en lecture et en écriture et n'inclut pas ceux qui ont un peu plus de retard (Elalouf & Péret, 2022).

Dans l'ensemble, il est possible d'améliorer la manière d'introduire les compétences de lecture et d'écriture dans les premières années de l'enseignement primaire afin de démanteler les inégalités auxquelles le système scolaire français est confronté. Les outils Storias, étant donné leur caractère inclusif, peuvent constituer un dispositif intéressant à adopter en classe afin de repenser l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Acquisition de l'alphabétisation de base en Belgique

Malgré le fait que l'enseignement soit obligatoire en Belgique, un grand nombre d'adultes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où est basé notre partenaire de projet Logopsycom, sont confrontés à des problèmes d'alphabétisation. Des études révèlent qu'environ **10% des adultes en Belgique francophone éprouvent des difficultés à effectuer des tâches de lecture et d'écriture de base** (En Belgique (Francophone), Un Adulte Sur Dix Est Analphabète, 2018 ; In Belgium, 1 in 10 Adults Have Difficulty Reading and Writing, 2019). Ce chiffre ne tient même pas compte des élèves dont le niveau de lecture est insuffisant, des sans-papiers, des personnes étrangères qui n'ont pas la nationalité belge, etc.

Il convient également d'examiner la situation des personnes peu ou pas alphabétisées. Malgré un préjugé largement répandu, les personnes analphabètes en Belgique ne sont pas constituées uniquement d'immigrés. Selon une enquête réalisée en 2016 en Belgique francophone, les personnes d'origine étrangère représentent, au total, 71 % des analphabètes (59 % en Wallonie et 70 % à Bruxelles) (En Belgique (Francophone), Un Adulte Sur Dix Est Analphabète, 2018).

L'illettrisme touche un public beaucoup plus large et concerne les jeunes générations également, ce qui brise la croyance selon laquelle les problèmes d'illettrisme sont circonscrits aux individus plus âgés. Selon les statistiques PISA de 2018 en ce qui concerne les compétences en lecture/écriture, la baisse des résultats, observée pour la première fois en 2015, est confirmée : avec un score de 481, la Belgique francophone se situe **en dessous de la moyenne de l'OCDE** (PISA 2018 : Recul En Lecture, Mieux En Mathématiques, Stable En Sciences, 2019). Plus alarmant encore, en 2017, **près de 15 % des enfants ont quitté l'enseignement primaire** sans avoir obtenu le Certificat d'études de base (CEB) (En Belgique (Francophone), Un Adulte Sur Dix Est Analphabète, 2018).

Le rapport PISA montre également que l'écart de littératie entre les jeunes issus de l'immigration et les jeunes d'origine belge, à origine socio-économique équivalente, est relativement faible et moins marqué que dans d'autres pays de l'OCDE. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles se distingue par de fortes inégalités sociales, il semble donc que les inégalités spécifiquement liées à l'origine ethnique ou culturelle ne s'y ajoutent pas.

L'origine de ces défis peut être recherchée dans **les disparités flagrantes qui prévalent dans le système éducatif**. Des études de la Fondation Roi Baudouin et de l'UNESCO soulignent l'impact des facteurs socio-économiques sur les résultats scolaires des élèves, sans lien spécifique avec l'origine ethnique/culturelle, ce qui conduit à des inégalités prononcées dans l'accès à un enseignement de qualité (Goffinet & Van Damme, 1990).

En outre, il semble que les critères permettant de naviguer dans la société avec un niveau d'alphabétisation limité aient augmenté en Belgique avec la prolifération des supports de lecture et la complexité des écrits, étant donné que **de nombreuses procédures administratives requièrent désormais un niveau plus élevé de compétences en lecture**. De même, les exigences en matière d'alphabétisation sont ancrées dans l'acquisition de certains droits. Par exemple, les politiques et les réglementations telles que le nouveau Code de la Nationalité Belge conditionnent **l'accès à la citoyenneté à la maîtrise de la lecture et de l'écriture** (Pinchart, 2016).

Acquisition de l'alphabétisation de base en Italie

L'école est avant tout un lieu de rencontre, de confrontation et d'épanouissement, où il est acquis que les enfants apprennent à lire et à écrire. Cependant, tous les enfants n'ont pas les mêmes capacités ou possibilités, car au-delà des difficultés d'apprentissage, il existe des situations telles que **la pauvreté sociale et culturelle** qui peuvent toucher et retarder

l'apprentissage de ces enfants. Être capable de s'exprimer de manière adéquate ou de comprendre ce que l'on a lu sont des compétences auxquelles les enseignants et la famille devraient consacrer leur attention, car c'est de l'acquisition de ce type de connaissances que découle notre capacité à communiquer et à interagir avec les autres.

Il devient donc crucial de renforcer les compétences en matière de lecture et d'écriture dès les premiers niveaux d'enseignement. Selon les données du PIRLS, le niveau national d'alphabétisation de l'Italie était plus élevé que celui des autres grands pays de l'UE en 2021. Toutefois, il a également été constaté qu'en Italie, comme dans d'autres pays, **la pandémie a entraîné une détérioration des capacités en lecture et en écriture chez les enfants.**

En outre, l'analyse de données internes (Test INVALSI, Progress in international reading literacy study – PIRLS) révèle **un écart important entre le Nord et le Sud, ainsi que le fait qu'un élève sur quatre a un faible niveau de compétence en lecture et en compréhension.** Les tests étaient destinés aux enfants d'environ 9 ans, car c'est à cet âge qu'ils devraient déjà avoir acquis la capacité à lire et à comprendre et, par conséquent, à utiliser ces compétences pour l'apprentissage. C'est précisément dans la matière « principale », l'italien, et plus particulièrement dans la langue écrite et parlée, que les plus grandes difficultés se manifestent (**seulement 20 % des élèves obtiennent des résultats moyens élevés dans le Nord, tandis que dans le Sud, plus de 40 % obtiennent des résultats moyens faibles**). Ces données peuvent être alarmantes, car elles renvoient à des exigences de base qui permettent d'évaluer la santé d'une communauté et l'avenir qui l'attend à travers ses jeunes, qui se sont révélés être vulnérables. L'amélioration des compétences en lecture et en écriture est une priorité incontournable et fondamentale pour tous afin d'accéder au marché du travail qui devient de plus en plus compétitif et où le niveau de compétence ne cesse de s'élever.

L'instauration de la **Journée internationale de l'alphabétisation** (8 septembre) est importante, mais pas suffisante, car ce n'est que par un niveau d'alphabétisation adéquat et élevé dès les premières années d'enseignement que les situations de pauvreté civile et d'exclusion sociale peuvent être éradiquées, conformément à l'objectif 4 du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (signé en septembre 2015 par les gouvernements des 193 pays membres de l'ONU) selon lequel nous devons « Assurer à tous une éducation et des possibilités d'apprentissage de qualité, équitables et inclusives ».

Acquisition de l'alphabétisation de base en Grèce

L'acquisition des compétences de base en matière d'alphabétisation est une tâche difficile dans le monde entier, et lorsque le matériel pédagogique disponible (c'est-à-dire des livres) et les méthodes d'enseignement ne coïncident pas étroitement avec ceux proposés par les principes de la pédagogie de l'alphabétisation, cette acquisition peut s'avérer encore plus difficile. Dans le système éducatif grec, avant la mise en œuvre du matériel de 2003 et 2006, plusieurs études et projets de recherche grecs ont démontré que la majorité des élèves obtenaient **des résultats moyens ou faibles en matière de discours écrit**, et que leur réussite dépendait de leur milieu social (Fterniati, 2013). Ces résultats ont été attribués à la nature du matériel pédagogique, qui était basé sur l'approche structurelle de l'enseignement des langues et sur des pratiques d'enseignement pertinentes, ainsi qu'à un manque de formation adéquate des enseignants (Fterniati, 2013).

En Grèce, le programme national de 2003 pour l'enseignement de la langue grecque à l'école primaire (Ministry of Education, 2003), ainsi que les manuels scolaires et les manuels pour les enseignants de 2006 pour les cours de langue (Ministry of Education, 2006), qui sont encore utilisés dans les écoles grecques aujourd'hui (2023), ont intégré du matériel pédagogique permettant une meilleure acquisition des compétences de base et une nouvelle approche pédagogique qui vise à aider les élèves à se rendre compte de la structure différente de chaque genre et à choisir les moyens linguistiques appropriés pour produire des textes spécifiques (Fterniati, 2013). Dans le contexte des compétences de base et des principes de la pédagogie de l'alphabétisation, les « nouveaux » livres de 2006 promeuvent des objectifs d'alphabétisation tels que le développement de compétences en matière de communication, l'enseignement systématique de la compréhension et de la production de textes, et l'enseignement des littératies multiples (Fterniati & Manolopoulou, 2019).

Malgré le nouveau programme (2003) et les nouveaux manuels (2006) qui ont été rédigés selon les principes de l'alphabétisation, et malgré le fait que le programme national grec pour l'enseignement des langues à l'école primaire préconise une approche de l'enseignement des langues centrée sur la communication et la compétence communicative et textuelle (Fterniati & Spintourakis, 2004), les résultats de certaines études semblent indiquer que le type d'enseignement dispensé dans les écoles grecques n'a pas produit les résultats escomptés (Fterniati & Spintourakis, 2006). Selon les chercheurs, la raison pour laquelle les enfants ne développent pas pleinement leurs compétences en matière de lecture et d'écriture peut provenir d'un **décalage entre les attentes déclarées (politique en matière de programmes scolaires) et la manière dont elles sont enseignées**. En

outre, d'autres études grecques ont noté l'absence de méthodes d'enseignement des langues axées sur la compétence textuelle et le fait que les pratiques contemporaines d'enseignement des langues dans les écoles grecques continuent à promouvoir une vision de la langue basée sur la phrase, ce qui est loin de la pédagogie de l'alphabétisation (Kostouli, 2000 ; Papoulia-Tzelepi, 2000 ; Papoulia & Spinthourakis, 2000).

En outre, les pratiques actuelles semblent conserver le modèle de transmission des connaissances en mettant l'accent sur le produit et les corrections basées uniquement sur des éléments linguistiques : cet enseignement manque de possibilités d'interaction et est pratiquement dépourvu des dimensions du discours communicatif (Fterniati & Spinthourakis, 2006). Comme le mentionnent les chercheurs, même si les enseignants répondent aux exigences de surface des arts du langage, il semble que les méthodes spécifiques d'enseignement des langues axées sur un mode de communication textuelle ne soient pas bien connues ou continuent de conserver un statut théorique et non pratique, malgré les nombreuses discussions sur le sujet en Grèce.

En résumé, si l'on met en parallèle les données scientifiques et notre expérience et nos observations en matière d'enseignement, nous constatons que, malgré un programme et des manuels qui suivent dans une certaine mesure les principes de la pédagogie de l'alphabétisation (mais qui ne proposent pas de méthodes et de matériel d'enseignement intéressants pour améliorer ces compétences), les enseignants grecs éprouvent de grandes difficultés à enseigner et à aider les élèves à développer leurs compétences de base en lecture et en écriture. Leurs méthodes et pratiques sont soit « démodées », soit tout simplement inadaptées pour aider tous les élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou des difficultés générales. En effet, **les enseignants ne bénéficient pas d'une formation formelle (c'est-à-dire d'une formation proposée par le ministère grec de l'Éducation) sur les méthodes d'enseignement innovantes et attrayantes pour améliorer les compétences en lecture et en écriture**, qui pourraient susciter l'intérêt des élèves et donc les amener à s'impliquer efficacement dans les tâches d'alphabétisation. Enfin, les manuels des élèves et des enseignants grecs manquent d'exercices bien structurés pour les tâches d'alphabétisation orales (par exemple, la production orale : narration, description, argumentation), qui sont nécessaires avant de passer aux tâches d'alphabétisation écrites.

Acquisition de l'alphabétisation de base en Pologne

L'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture peut poser divers problèmes, et la situation en Pologne peut refléter certains problèmes communs rencontrés par les apprenants dans le monde entier. Voici quelques défis liés à l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture ainsi qu'un aperçu de la situation en Pologne. Ces défis influencent souvent le processus d'apprentissage et peuvent entraîner des répercussions sur le développement éducatif global des élèves.

Le premier élément à prendre en compte est **l'accès à l'enseignement**. Dans certaines régions ou parmi les communautés marginalisées, l'accès à un enseignement de qualité et à des ressources peut être limité. En Pologne, malgré un système éducatif généralement bien développé, il peut y avoir des disparités dans l'accès à l'enseignement, en particulier dans les zones rurales ou les zones économiquement défavorisées.

Le deuxième facteur est lié à la **qualité de l'enseignement** : l'efficacité des méthodes d'enseignement et la qualité des enseignants influencent grandement l'acquisition de la lecture et de l'écriture des élèves. Des techniques d'enseignement dépassées, une formation insuffisante des enseignants ou un manque d'approches innovantes peuvent entraver le processus d'apprentissage. Très souvent, des cours trop peu attrayants peuvent décourager les élèves dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans certains cas, les méthodes d'enseignement traditionnelles ne répondent pas aux besoins de tous les élèves. Il peut y avoir un manque de techniques ou de ressources d'enseignement innovantes qui impliquent et soutiennent différents styles d'apprentissage.

Le troisième facteur à mentionner est la **complexité de la langue**. Le polonais est une langue complexe qui a ses propres règles de grammaire, d'orthographe et de phonétique. La maîtrise de ces subtilités peut s'avérer difficile pour les jeunes apprenants. En outre, des **barrières linguistiques** peuvent également apparaître. Parmi les locuteurs non natifs ou les communautés ayant des antécédents linguistiques divers, l'alphabétisation dans la langue officielle peut représenter un défi considérable. En Pologne, cela peut s'appliquer aux communautés immigrées ou aux groupes minoritaires dont la langue maternelle n'est pas le polonais.

Dans le cas des élèves, le fait d'avoir un **trouble de l'apprentissage** est également une difficulté dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Les élèves atteints de troubles de l'apprentissage ou ayant des besoins particuliers peuvent rencontrer des difficultés dans l'acquisition des compétences de base en matière de lecture et d'écriture. L'identification précoce de ces besoins et la mise en place d'un soutien adéquat sont cruciales pour leurs

progrès éducatifs. En outre, des **facteurs socio-économiques** tels que la pauvreté ou le manque de ressources à la maison, peuvent entraîner des répercussions sur la capacité d'un élève à se concentrer sur l'apprentissage. Cela est particulièrement vrai en Pologne pour les familles confrontées à des difficultés économiques. Un autre facteur connexe de plus en plus répandu est la **fracture technologique**. À l'ère du numérique, le manque d'accès à la technologie ou aux ressources numériques peut entraver le développement de l'alphabétisation, surtout si l'on considère l'importance croissante de la littératie numérique par rapport aux compétences traditionnelles.

Enfin, les **stigmates culturels et sociaux** ont également des répercussions sur l'alphabétisation. Les attitudes de la société à l'égard de l'enseignement, en particulier dans certaines communautés, peuvent constituer des obstacles à l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture. Il peut s'agir de facteurs tels que les préjugés sexistes ou les normes culturelles qui dévalorisent l'enseignement, ce qui peut exercer une influence sur la volonté des individus à acquérir des compétences en alphabétisation.

En Pologne, des efforts sont déployés pour relever ces défis. Le système éducatif a fait l'objet de réformes visant à améliorer l'enseignement de la petite enfance, à fournir un soutien supplémentaire aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et à intégrer des méthodes d'enseignement modernes dans le programme scolaire. Des ressources et des programmes particuliers sont souvent alloués aux écoles situées dans des zones défavorisées pour soutenir le développement de l'alphabétisation des élèves. Il existe des programmes visant à promouvoir l'alphabétisation, notamment des ressources supplémentaires pour les groupes défavorisés et les locuteurs non natifs. Les initiatives gouvernementales, ainsi que le soutien d'organisations à but non lucratif et les efforts de la communauté, visent à combler ces lacunes et à améliorer l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Toutefois, **l'amélioration continue des méthodes d'enseignement, la création de ressources supplémentaires et la mise en place d'un soutien plus adapté pour les élèves**, en particulier ceux qui sont confrontés à des difficultés socio-économiques ou linguistiques, restent essentielles pour favoriser l'acquisition de la lecture et de l'écriture pour les élèves en Pologne.

Acquisition de l'alphabétisation de base en Roumanie

En ce qui concerne l'évolution du taux d'alphabétisation en Roumanie, nous pouvons dire que l'alphabétisation de la population a été un long processus. Les dernières données disponibles datent de 2016 et montrent que plus de 98 % des Roumains savent lire et écrire.

Mais au-delà des chiffres, il y a aussi la notion d'« analphabétisme fonctionnel », qui désigne les personnes qui savent lire, mais qui ne comprennent pas ce qu'elles ont lu.

Plus précisément, une personne peut reproduire un texte à l'oral ou à l'écrit, mais ne le comprend pas suffisamment bien pour l'utiliser comme un outil de réussite ou de performance. Les signes graphiques sont reconnus, mais le contenu des idées n'est compris qu'à un niveau très superficiel. À l'inverse, il existe aussi la notion d'« analphabétisme absolu ». Selon la définition donnée par l'UNESCO en 1958, une personne analphabète est une personne qui n'a jamais appris à lire et à écrire. Les analphabètes fonctionnels sont des personnes qui ont fréquenté l'école et ont soit obtenu un diplôme correspondant à un niveau d'éducation, soit quitté l'école avant d'obtenir un diplôme, mais qui, dans les deux cas, n'ont pas les compétences de base suffisantes.

Deux défis se posent actuellement en Roumanie. Le premier est que **le statut socio-économique en Roumanie prédit directement le développement de l'alphabétisation.**

Ce statut socio-économique a un effet indirect et est entraîné par la cognition et le langage, ce qui veut dire qu'il y a des écarts entre les enfants lorsqu'ils arrivent à l'école en termes de compétences cognitives et linguistiques, mais lorsque ces compétences sont enseignées de manière efficace, ces écarts peuvent être réduits. Cela signifie qu'il existe des mécanismes liés au statut socio-économique qui influencent le développement de l'alphabétisation. Par exemple : un élève de deuxième année reçoit gratuitement un manuel de l'État qui contient une vingtaine de textes, mais si l'enfant a besoin d'aide, de livres, de lectures supplémentaires ou de cours particuliers, tout cela entraîne automatiquement un coût supplémentaire.

Le deuxième défi lié à l'alphabétisation qui persiste en Roumanie est que **l'on enseigne aux enfants comme s'ils formaient un groupe homogène.** La plupart des cours sont enseignés de manière uniforme, ce qui est avantageux pour certains domaines de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (comme l'orthographe, qui est assez transparente et peut être décodée automatiquement plus facilement). Cependant, d'autres domaines bénéficieraient davantage d'**une approche d'apprentissage mixte** qui pourrait être facilitée par la numérisation. Cela permettrait aux enseignants de se concentrer sur des groupes plus restreints en fonction de leurs besoins spécifiques en matière d'alphabétisation.





**TEST DE L'APPROCHE
STORIAS : Témoignages
d'enseignants et d'élèves**

CONTEXTE DU TEST

Comme mentionné, le projet Erasmus+ STORIAS vise à développer les compétences de base en lecture et en écriture des élèves âgés de 5 à 10 ans, en créant des expériences de narration multisensorielles. De cette manière, les enfants améliorent leurs compétences en lecture et en écriture grâce à des pratiques visuelles, kinesthésiques et auditives.

BUTS ET OBJECTIFS DU TEST

L'objectif de ce test est d'examiner si notre groupe cible (enseignants et élèves) peut considérer ces ressources comme un complément utile aux cours axés sur l'alphabétisation (narration, écriture, lecture, grammaire, etc.). Par ailleurs, nous pensons qu'il est important de tester nos ressources pour plusieurs raisons :

- 1. Application dans le monde réel** : les enseignants et leurs élèves fournissent un contexte réel pour tester un projet, afin que nous, en tant que coordinateurs et gestionnaires de projet, puissions observer comment nos méthodes et notre matériel sont mis en œuvre dans un cadre éducatif réel. Cela permet de s'assurer qu'ils sont pratiques, réalisables et efficaces pour notre groupe cible.
- 2. Impression du groupe cible** : les enseignants, les élèves et les autres parties prenantes peuvent fournir un retour précieux sur le contenu, les méthodes et les effets du projet. Nous avons utilisé leurs idées pour déterminer si l'implication et l'intérêt des élèves étaient durables, et si le projet pouvait exercer une influence sur les résultats pédagogiques.
- 3. Adaptabilité et évolutivité** : les écoles sont des environnements diversifiés où les élèves ont des capacités, des antécédents et des styles d'apprentissage variés. Les tests effectués dans les écoles nous permettent d'évaluer l'adaptabilité de notre matériel, dans le but de répondre aux besoins d'un large éventail d'apprenants, en particulier ceux qui sont atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage.
- 4. Identifier les difficultés et mettre en évidence les points forts** : les tests effectués dans les écoles permettent d'identifier les points forts de notre approche, ainsi que les difficultés qui pourraient survenir lors de l'utilisation de nos ressources, par exemple les contraintes matérielles, les limitations de temps ou le manque de pertinence pour le programme scolaire.

5. Développement de compétences : la mise en œuvre du projet dans les écoles permet aux enseignants d'améliorer leurs méthodes d'enseignement en appliquant une technique multisensorielle et participative aux exercices de lecture et d'écriture. En outre, les compétences professionnelles des personnes impliquées dans l'exécution du projet sont ciblées grâce à l'échange continu de connaissances et à la création de matériel pédagogique.

MÉTHODOLOGIE UTILISÉE LORS DU TEST

Chronologie – le test de notre projet a été réalisé en deux phases, entre octobre 2022 et janvier 2023 (phase de test « pilote ») et entre octobre 2023 et janvier 2024 (seconde phase de test).

Lieux – les tests ont eu lieu dans des cadres formels et non formels avec des enseignants et des élèves d'écoles primaires dans les pays partenaires (France, Belgique, Italie, Grèce, Pologne et Roumanie).

Contenus testés – les deux phases de test ont permis d'évaluer trois résultats du projet : les kits Storias, les histoires participatives et le guide pédagogique.

- Lors de la première phase, nous avons testé 3 kits Storias (boîte à histoires, théâtre d'ombres, livre d'artiste) et 3 histoires participatives (à enrichir et/ou à cocréer) correspondant aux 3 histoires liées aux mythes/légendes/contes européens présentées aux enfants : « Manneken Pis » (5-6 ans), « La fleur de fougère » (7-8 ans) et « Orphée et Eurydice » (9-10 ans).
- La seconde phase a permis de tester 9 kits Storias (kamishibai, carte à conter, cartes narratives, myriorama et origami), 9 histoires participatives (à enrichir et/ou à co-créer) correspondant à 9 nouvelles histoires liées aux mythes/légendes/contes européens et regroupées par tranche d'âge :
 - 5-6 ans : « Karl Katz », « La disparition du soleil et de la lune », « Quelques gouttes de lait étoilé » ;
 - 7-8 ans : « Cupidon et Psyché », « Le labyrinthe », « Le plus fort des sorciers » ;
 - 9-10 ans : « Icare, le garçon qui vola trop près du soleil », « Le prince et l'homme chauve », « Le Saint Graal ».

En outre, chaque partenaire a également créé 2 kits Storias et 2 histoires participatives supplémentaires, correspondant aux 12 histoires liées aux héros nationaux des 6 pays partenaires (2 par pays) :

- France : Olympe de Gouges et Simone de Beauvoir ;
- Belgique : Hergé et Jacques Brel ;
- Italie : Éléonore de Tolède et Margherita Hack ;
- Grèce : Konstantinos Kanaris et Kallipateira ;
- Pologne : Marie Curie et Nicolas Copernic ;
- Roumanie : Étienne III le Grand et Henri Coandă.

Ces histoires participatives ont été testées lors de la seconde phase de test du projet.

- Les deux phases de test comprenaient également le test du guide pédagogique, uniquement destiné aux enseignants et autres professionnels du domaine de l'éducation, que ces derniers devaient lire avant de tester les kits Storias et les histoires participatives afin d'acquérir une meilleure compréhension du projet et de ses ressources.
- Dans l'ensemble, les deux phases ont permis de tester 12 histoires liées aux mythes/légendes/contes et 12 histoires liées aux héros nationaux (24 histoires au total).

Participants – les participants à nos deux phases de test étaient des enseignants et des élèves d'écoles primaires. Compte tenu de la diversité de notre partenariat, composé de 3 organisations d'experts et de 3 écoles, les partenaires experts ont testé le matériel en externe (en collaborant avec les enseignants de leurs réseaux) et les écoles ont testé le matériel en interne (dans leurs classes, avec les élèves fréquentant leur établissement). Avant de commencer les tests, nous avons établi des critères supplémentaires : impliquer au moins 35 enseignants locaux et 400 élèves dont 50 sont confrontés à des obstacles à l'apprentissage, qu'ils soient géographiques, socio-économiques ou liés à des difficultés d'apprentissage¹.

- Pour la première phase de test, nos données montrent que le contenu a été testé avec 20 enseignants et 313 élèves dont 24 étaient atteints de troubles de l'apprentissage ou étaient concernés par des obstacles géographiques ;

¹ Comme indiqué plus haut dans le guide, ce projet a privilégié la création de ressources garantissant la pleine participation des élèves ayant des difficultés avec les activités d'alphabétisation (lecture et écriture en particulier), tels que ceux atteints de dyslexie.

- Pour la seconde phase de test, nos données montrent que le contenu a été testé avec 20 enseignants et 368 élèves dont 41 présentaient des troubles de l'apprentissage ou étaient concernés par des obstacles géographiques.

Au total, nos phases de test ont inclus 40 enseignants et 681 élèves (dont 65 jeunes rencontrant des difficultés d'apprentissage).

OUTILS DE TEST

Afin d'évaluer l'efficacité de notre méthode, nous avons utilisé un questionnaire Google Forms pour les enseignants (1ère et 2e phase de test) et une enquête imprimée pour les élèves (2e questionnaire) pour évaluer nos participants.

Les questions des deux questionnaires visaient à évaluer la clarté des fiches pédagogiques, la durée de toutes les activités proposées, le niveau d'implication des élèves, l'utilité des kits Storias et des histoires participatives pour améliorer l'alphabétisation, ainsi que d'autres critères.

PROCESSUS DE TEST ET CONSÉQUENCES

Avant de commencer le test, tous les sujets ont librement consenti à participer à la phase de test, à enregistrer les élèves lisant leurs créations narratives, et/ou à être éventuellement photographiés. En outre, les participants ont été invités à suivre les trois phases de l'approche STORIAS pour tester les kits Storias, les histoires participatives et le guide pédagogique (pour plus d'informations sur cette approche, voir la section 1.1 de ce guide). Tous les tests ont été suivis par un membre de chaque organisation du projet afin de faciliter le processus et de clarifier les problèmes, le cas échéant.

Après les tests, les participants ont répondu aux questions susmentionnées. Leurs réponses ont fourni un retour précieux sur base duquel les partenaires ont enrichi et/ou modifié certains aspects du contenu du projet.

COMMENT AVONS-NOUS PRÉPARÉ LES ENSEIGNANTS À L'EXPÉRIMENTATION ET À L'UTILISATION DE NOTRE MATÉRIEL ?

Nous pensons que l'efficacité de la mise en œuvre de la méthode Storias dans les salles de classe réside dans la capacité des enseignants à comprendre sa philosophie et à être conscients de toutes les possibilités qu'elle englobe. Par conséquent, avant d'utiliser les différents outils Storias avec les élèves, nous estimons qu'une **familiarisation préalable avec le contenu est essentielle**. Pour répondre à ce besoin, nous avons développé trois types de ressources visant à préparer les enseignants à la mise en œuvre de nos outils dans leurs classes. Nous avons commencé par la **rédaction d'un guide pédagogique et de fiches techniques, puis nous avons ajouté une infographie qui résume les différentes étapes de l'approche Storias** afin d'apporter une aide visuelle supplémentaire. Le projet Storias permet un enseignement inclusif, innovant et alternatif de la lecture et de l'écriture. Nous pensons que des contenus de formation supplémentaires tels que ceux mentionnés sont donc nécessaires pour que les enseignants puissent plus facilement adapter leurs pratiques et utiliser ces nouveaux outils avec confiance.

En outre, le projet adopte une position inclusive en promouvant des ressources conçues pour être **adaptées aux troubles spécifiques de l'apprentissage**. L'approche Storias vise à prendre en compte les obstacles rencontrés dans l'enseignement traditionnel pour présenter des solutions alternatives sur la manière d'adapter l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

En ce sens, **le guide pédagogique représente la première rencontre avec les outils et la méthode Storias**. Il vise à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des ressources tout en fournissant un cadre pédagogique et théorique. Basé sur la recherche académique et sur des bonnes pratiques, ce guide est conçu comme une aide théorique qui présente des réflexions, des études et le potentiel des enseignements alternatifs de la lecture et de l'écriture à travers des outils artistiques et des outils de narration. Ce contexte permet également d'ancrer le projet dans des observations académiques et de développer

une méthode qui peut s'appuyer sur des fondements pédagogiques et fiables. Par conséquent, nous avons besoin que ce guide soit testé par des enseignants afin d'obtenir un aperçu et des points de vue empiriques pour notre recherche. Le test a également permis de vérifier si le guide était un outil efficace pour préparer les enseignants à tester notre matériel.

Les retours ont été très positifs et encourageants : la clarté et la qualité des informations fournies ont fait l'objet de remarques positives et pourraient contribuer à la mise en œuvre d'autres formes d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

En plus de ces ressources, les professionnels de la pédagogie peuvent trouver d'autres types de ressources informatives sur notre site Web, à savoir des fiches techniques. **Chaque outil de narration est accompagné d'une fiche technique** qui fournit au lecteur une explication sur ses origines, son fonctionnement et qui comprend une section illustrée étape par étape sur la façon de le construire. Ces fiches techniques ont été créées comme des outils de soutien supplémentaires pour les enseignants.

En effet, **chaque outil décrit également les avantages qu'il peut apporter aux élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage**, ainsi qu'à ceux pour lesquels les méthodes d'enseignement traditionnelles ne sont pas pertinentes. L'objectif de ces ressources complémentaires est de mettre à la disposition des enseignants un document à la fois théorique et technique. La longueur de chaque fiche (4 à 8 pages) permet une lecture rapide juste avant de réaliser l'activité, afin d'obtenir une utilisation optimale des outils.

En outre, ces fiches permettent également aux enseignants **d'envisager et de construire leurs propres outils de narration**. Nous avons également tenu compte de l'accessibilité en veillant à ce que chaque fiche décrive comment ces outils peuvent être construits avec peu de matériel et de budget.

Par conséquent, ces outils pédagogiques et théoriques sont parfaits pour s'initier à la méthode Storias avant de commencer à travailler avec les kits Storias et les histoires participatives. En cas de doute, les enseignants peuvent toujours se référer aux infographies et aux fiches techniques, qui fournissent des informations claires et succinctes.

Après avoir lu l'ensemble du guide et construit leur propre outil de narration, nous conseillons aux enseignants de s'essayer aux kits Storias et aux histoires participatives, de laisser libre cours à leur créativité et de tester **l'application pratique des outils Storias** dans différents contextes.

TEST DES KITS STORIAS EN CLASSE

Comment les élèves ont-ils réagi aux outils de narration et d'écriture pendant les activités de narration ?

Cette section se concentre sur les interactions des élèves avec les outils de narration et d'écriture des KITS STORIAS lors des activités de narration réalisées dans les différents environnements des pays partenaires.

1^{ère} PHASE DE TEST

Lors de la première phase de création, les partenaires ont produit douze petites histoires réparties par tranche d'âge en fonction du thème et de la difficulté du texte. Chaque histoire, en plus du texte écrit, était accompagnée d'un outil narratif conçu pour faciliter la compréhension des enfants. Chaque kit Storias ayant des particularités et des utilisations spécifiques, il était intéressant de pouvoir les tester dans des situations, des pays et des environnements très différents.

Le test a été divisé en deux parties complémentaires :

- 1.** La première partie consiste en une série d'activités tirée de chaque cahier d'activités comprenant des « exercices » ludiques de dessin et d'écriture conçus pour développer la motricité fine des enfants atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage, mais accueillis par tous comme un moment de découverte et de jeu. Par exemple, l'exercice consistant à dessiner sans retirer la main de la page a remporté un vif succès auprès des enfants, qui ont créé des dessins et des mots de plus en plus complexes à chaque nouvelle tentative. Cette activité a le potentiel d'améliorer la motricité des enfants dysgraphiques. Même si elle a été jugée trop simple pour les élèves de la tranche d'âge 9-10 ans, cette activité pourrait être incorporée dans les activités de narration en tant que tâche « relaxante » à réaliser entre les cours pour les élèves atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage de la même tranche d'âge.

2. La seconde partie, en revanche, était axée sur la narration à l'aide des outils de narration et d'écriture. Les enfants ont réagi à cette activité en fonction de leur tranche d'âge et de la difficulté inhérente à l'outil narratif. Par exemple : l'outil LIVRE D'ARTISTE est plus complexe que le KAMISHIBAI ou le THÉÂTRE D'OMBRES. En effet, le KAMISHIBAI exigeait que les enfants prêtent principalement attention à l'histoire qui leur était racontée et qu'ils devaient ensuite répéter, tandis que l'utilisation du LIVRE D'ARTISTE exigeait qu'ils participent d'abord à la construction de l'outil.

Dans l'ensemble, le temps que les enseignants ont consacré au test a été bien utilisé par les élèves, puisque cela leur a permis de mieux comprendre les histoires en se plaçant dans le contexte d'un jeu. Les activités ont également permis de découvrir sous un nouveau jour les tâches traditionnelles de narration que les enfants trouvent souvent trop ennuyeuses ou difficiles à comprendre. Ces facteurs ont permis aux élèves de passer au-dessus de leur réticence et de leur timidité presque immédiatement.

Grâce à l'utilisation et à la répétition des activités, les enfants ont déclaré avoir surmonté leur timidité et certaines de leurs peurs. Ils disent aussi avoir amélioré leurs compétences en matière de narration, avoir appris un nouveau vocabulaire, mais surtout avoir amélioré leurs compétences en matière d'écoute, leur capacité à parler et à communiquer. Bon nombre de nos kits Storias sont des représentations graphiques d'histoires (illustrations, silhouettes, constructions d'objets, etc.), de sorte que les aides visuelles ont pu immédiatement permettre aux élèves de se souvenir des événements des histoires, ce qui a eu une influence positive sur la rétention de la mémoire.

Réactions spécifiques à chaque pays :

- **Grèce** : l'utilisation de l'outil LIVRE D'ARTISTE a permis aux enfants d'aborder la lecture et la narration en tant que participants actifs, ce qui les a enthousiasmés, et a permis d'améliorer leur collaboration.
- **Italie** : les enfants italiens ont participé avec joie aux activités et ont même réutilisé la méthode dans d'autres activités pédagogiques. Les enfants se sont sentis libres de s'exprimer, et les activités de groupe ont renforcé leur collaboration et leur capacité d'écoute. Dans une classe où il y avait de nombreux cas de difficultés d'apprentissage, tout le monde a pu participer grâce au travail de groupe et au fait que l'utilisation de la narration orale comme alternative à la lecture a permis d'activer différents mécanismes cognitifs. Les enfants, imitant le rôle de conteur de leur enseignant,

ont appris à moduler leur voix, à utiliser des gestes adéquats, à développer de véritables compétences émotionnelles en apprenant à gérer leurs émotions et à pratiquer l'empathie envers leurs pairs.

- **Pologne** : les enfants se sont particulièrement investis dans l'activité utilisant le THÉ TRE D'OMBRES, non seulement en racontant leur propre version de l'histoire, mais aussi en écoutant attentivement les autres groupes. Même les enfants les plus timides ont participé et se sont lancés avec confiance dans l'activité.
- **Belgique, France et Roumanie** : dans ces pays, les enfants se sont montrés très attachés aux outils de narration, car ils leur ont permis d'approfondir les histoires, d'améliorer leurs capacités d'interprétation et leur travail d'équipe. Bien qu'il y ait eu des difficultés dans certains cas, par exemple dans la mise en œuvre du LIVRE D'ARTISTE, les enfants ont généralement déclaré qu'ils se sentaient impliqués dans l'activité et passionnés par les histoires et les outils.

2^e PHASE DE TEST

Au début de la deuxième phase du projet, de nouveaux outils narratifs et douze nouvelles histoires (biographies de personnages historiques et célèbres choisis par les différents pays partenaires) ont été ajoutés pour compléter la méthodologie de test, en combinant et en renforçant la théorie avec la pratique. Ces nouvelles histoires ont permis de démontrer comment le sujet de l'histoire (mais aussi potentiellement d'autres sujets) peut être raconté et présenté aux enfants d'une manière différente, permettant non seulement de favoriser l'enrichissement culturel, mais aussi de transformer les cours traditionnels en une expérience interactive et participative.

Ces nouveaux ajouts sont d'autant plus importants qu'ils se sont révélés particulièrement utiles pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Par conséquent, les différentes possibilités offertes par les nouveaux outils et les nouvelles histoires ont mis en évidence la façon dont les élèves, qui ont eu la liberté de libérer leur créativité d'un point de vue émotionnel, intellectuel et motivationnel, ont réussi à améliorer leurs compétences orales, leur conscience de soi et leur confiance en soi.

Les outils que les écoles ont eu l'occasion d'expérimenter et de tester au cours de cette deuxième phase ont mis en évidence la capacité des kits Storias à stimuler la pensée critique et les capacités de traitement des enfants. Un autre aspect fondamental

du projet mis en évidence par ces tests est le travail de groupe, qui a permis d'entamer des discussions, stimulé l'écoute mutuelle et, surtout, animé la volonté des élèves à exprimer leur curiosité en acceptant les idées des autres.

Les résultats des tests ont démontré qu'à partir d'une base commune, il est possible pour les élèves de créer quelque chose d'original et même d'unique en tant que conteurs.

Réactions spécifiques à chaque pays :

- **Grèce** : les élèves grecs ont utilisé le MYRIORAMA pour modifier à l'infini l'histoire de base, mais aussi pour dessiner leurs propres images et scènes afin de continuer à modifier l'histoire, démontrant ainsi que l'outil a trouvé une utilisation supplémentaire grâce à sa flexibilité et à son adaptabilité.
- **Roumanie** : en Roumanie, où le programme scolaire est assez rigide, ces nouveaux outils se sont avérés très efficaces pour faire participer les enfants de différents groupes d'âge tout en respectant les critères de qualité.
- **Italie, France, Pologne** : les enseignants italiens, français et polonais soulignent que l'approche induite par Storias a favorisé l'exploration et, par conséquent, la découverte de nouvelles connaissances par les enfants. Cela leur a permis d'élaborer des solutions originales et d'emprunter des voies indépendantes pour un développement complet et sain de leur personnalité.



Comment les enseignants évaluent-ils l'utilité des KITS STORIAS pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Dans cette section, nous présenterons l'évaluation des enseignants concernant l'utilité des KITS STORIAS pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'issue de deux phases de test menées par les pays/partenaires du projet STORIAS.

1^{ère} PHASE DE TEST

Les enseignants ont trouvé les KITS STORIAS adaptés au niveau d'alphabétisation des élèves. Ils les ont également trouvés très attrayants pour les élèves, utiles pour améliorer l'alphabétisation et assez faciles à préparer. La plupart d'entre eux pensent que l'utilité du matériel réside dans sa capacité à encourager les élèves à s'exprimer tout en leur fournissant un cadre qui les soutient, agissant ainsi comme un facilitateur du processus d'apprentissage.

- Les enseignants travaillant avec les 5-7 ans pensent que l'ensemble du processus était agréable et nouveau, et qu'il a aidé les élèves à améliorer leur motricité fine et à s'amuser. L'histoire du Manneken Pis leur a semblé particulièrement intéressante et motivante pour améliorer leurs compétences en matière de narration.
- Les enseignants travaillant avec les 8-9 ans estiment que leurs élèves ont apprécié l'ensemble du processus. Ils ont aimé les histoires, ont montré de l'intérêt et se sont sentis prêts à discuter du dilemme moral.
- Les enseignants travaillant avec les 10-11 ans ont commenté l'effet motivant que les KITS STORIAS ont eu sur leurs élèves. Ils se sont profondément impliqués dans le processus, se sont sentis prêts à participer, à apprendre l'histoire, à créer les personnages, à devenir acteurs de l'histoire et à composer leur propre version de l'histoire. Même les élèves qui ne s'intéressent généralement pas aux sujets littéraires ont vraiment apprécié le projet et y ont participé activement.

En outre, les élèves ont particulièrement apprécié la création des personnages et de l'outil BOÎTE À HISTOIRE, ainsi que les activités consistant à dessiner sur le papier sans retirer leur main de la feuille. Les enseignants ont également souligné leur implication dans les activités utilisant des marionnettes et le théâtre d'ombres, ainsi que dans toutes les activités impliquant la recréation des personnages et des lieux de l'histoire.

Dans l'ensemble, les KITS STORIAS sont considérés comme des outils très utiles, impliquant les enfants dans des activités pratiques grâce auxquelles ils peuvent coopérer, penser de manière créative et profiter d'un processus d'apprentissage qui diffère largement des structures d'enseignement traditionnelles.



2^e PHASE DE TEST

Les enseignants travaillant avec les 5-6 ans ont déclaré que les supports kits Storias étaient adaptés au niveau d'alphabétisation de leurs élèves, attrayants, utiles pour améliorer l'alphabétisation et faciles à préparer. De plus, les élèves ont pu exprimer librement leur créativité. En effet, ils ont trouvé que l'outil ORIGAMI était une activité particulièrement amusante et attrayante, et la CARTE DU RÉCIT a réussi à captiver les élèves grâce aux événements chronologiques des histoires. Les enseignants ont souligné la variété des activités intéressantes et attrayantes qui ont stimulé la créativité, la motivation et la collaboration des enfants. L'adaptabilité des activités a permis à chaque élève de s'impliquer en fonction de ses aptitudes et d'expérimenter de nouvelles méthodes d'apprentissage applicables dans divers contextes.

Les enseignants travaillant avec les 7-8 ans ont déclaré que le matériel créé a réussi à motiver les élèves et les a aidés à produire des discours, à la fois oraux et écrits, ce qui était leur principal objectif. Les élèves ont réussi à améliorer leur motricité fine et à créer des fins d'histoire alternatives en utilisant et en mélangeant les CARTES NARRATIVES.

La CARTE DU RÉCIT a été efficace pour faciliter la narration des histoires. Dans l'ensemble, les enseignants ont estimé que la contribution du projet à l'inclusion et à la participation active des élèves atteints de troubles de l'apprentissage et de déficit de l'attention était très importante. En conclusion, les élèves étaient motivés pour travailler ensemble et se sentaient à l'aise pour s'exprimer et se remettre en question.

Les enseignants travaillant avec les 9-10 ans ont déclaré que les supports kits Storias étaient très adaptés au niveau d'alphabétisation des élèves, attrayants, utiles pour améliorer l'alphabétisation et faciles à intégrer dans les activités de classe. Ils ont également expliqué que les élèves étaient en mesure d'explorer leurs forces et leurs préférences individuelles en expérimentant ces méthodes d'apprentissage innovantes qui pourraient potentiellement être appliquées dans divers contextes éducatifs. Dans l'ensemble, les supports testés ont démontré leur efficacité pour améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves, favoriser un environnement d'apprentissage positif et soutenir une approche multidimensionnelle de l'enseignement.

THE STORY	AGE GROUP	STORIASKITS
Manneken Pis	5-6 years	Storybox
Karl Katz	5-6 years	Origami
The Disappearance of the sun and the moon	5-6 years	Kamishibai
For a little bit of split milk	5-6 years	Shadow Theatre
Margherita Hack	5-6 years	Myriorama
The Fern Flower	7-8 years	Shadow Theatre
Eleonor	7-8 years	Story Map
Cupid and Psyche	7-8 years	Story Cards
The Labyrinth	7-8 years	Myriorama
Orpheus and Eurydice	9-10 years	Silent Book Theatre
The Prince and the Bald Man	9-10 years	Myriorama
Icarus the boy who flew too close to the sun	9-10 years	Story Cards
The Quest for the Holy Grail	9-10 years	Story Map

Impact général des kits Storias, tel qu'observé durant les tests

Implication et amélioration de l'alphabétisation :

- Le matériel réussit à captiver l'attention des enfants en favorisant un lien émotionnel avec le matériel d'apprentissage, ce qui facilite l'introduction et l'amélioration des concepts d'alphabétisation.

- Ces outils favorisent l'acquisition de la langue et l'amour de la lecture, car les élèves assimilent les modèles linguistiques et explorent la grammaire et la syntaxe de manière autonome, ce qui leur permet d'acquérir des habitudes de lecture et d'écriture durables.

Sociabilité et collaboration :

- Les KITS STORIAS favorisent la sociabilité, le partage, la collaboration et la coopération entre les élèves.
- Ces outils favorisent un environnement pédagogique inclusif qui valorise l'individualité et le caractère unique de chaque élève.

Processus d'apprentissage actif et créatif :

- Place les enfants au centre de l'expérience d'apprentissage en déplaçant l'objectif éducatif de la simple transmission de contenu à la promotion de la participation active, et en faisant des enfants les protagonistes de leur propre apprentissage.
- Permet de créer un environnement d'apprentissage où les erreurs sont considérées comme faisant partie du processus d'apprentissage et non comme une chose à craindre.

Pensée critique et compréhension culturelle :

- Encourage les élèves à effectuer des analyses, à faire des prédictions, à tirer des conclusions et à évaluer les informations, ce qui enrichit leurs capacités de résolution de problèmes au niveau scolaire et dans le monde réel.
- Fournit des histoires et des techniques narratives issues de diverses cultures, favorisant ainsi l'empathie et la compréhension parmi les apprenants, et améliorant la sensibilisation culturelle.



TEST DES HISTOIRES PARTICIPATIVES EN CLASSE

Comment les élèves ont-ils réagi à l'approche interactive et participative de l'écriture de leurs propres histoires ?

Cette section est axée sur les expériences et les réponses des élèves à l'approche interactive et participative de l'écriture de leurs propres histoires dans le cadre de l'utilisation des HISTOIRES PARTICIPATIVES dans les pays du partenariat.

1^{ère} PHASE DE TEST

Le matériel des histoires participatives, adapté aux niveaux d'alphabétisation des élèves, s'est avéré non seulement attrayant, mais aussi déterminant pour soutenir l'amélioration de l'alphabétisation des élèves et le développement de compétences narratives dans le cadre du projet Storias. En outre, la conception des histoires a privilégié une meilleure lisibilité, ce qui a permis de les rendre compréhensibles et accessibles à un large éventail d'élèves. La nature interactive des histoires participatives a captivé l'intérêt des élèves et favorisé leur participation active au processus de narration.

Grâce à des tâches d'écriture claires et variées (messages interactifs, récits immersifs, etc.), les élèves ont été attirés par l'expérience de la narration, ce qui a favorisé un profond sentiment d'implication et d'investissement dans leur parcours d'apprentissage.

Les histoires participatives se sont révélées être des outils précieux pour soutenir l'amélioration de l'alphabétisation des élèves en leur proposant des tâches structurées pour développer leur vocabulaire et leur grammaire dans différentes catégories. Les élèves pouvaient se concentrer sur l'ajout d'adjectifs, d'adverbes de manière et de mots sonores dans leurs propres versions des histoires. Ces tâches, basées sur des sujets d'écriture, ont aidé les enfants à exercer leurs compétences en matière d'écriture descriptive.

Réactions spécifiques à chaque pays :

- **Belgique** : les histoires ont été saluées pour leur capacité à améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves en stimulant l'expression personnelle. Les enseignants ont remarqué que les élèves appréciaient particulièrement l'aspect créatif de l'activité, trouvant de la joie dans le processus de création de quelque chose d'unique.
- **Italie et Grèce** : pour les élèves de ces pays, la mise en scène des personnages est apparue comme un aspect particulièrement agréable, chaque élève trouvant un rôle dans le récit, contribuant ainsi à l'effort collectif de narration. Les enfants ont activement utilisé les expressions faciales et le langage corporel, ce qui leur a permis de comprendre les personnages et de s'y identifier davantage.
- **Pologne** : les élèves les plus jeunes (5-6 ans) ont préféré la narration orale à l'écriture, car la construction de phrases entières s'est avérée difficile. Ils ont préféré les histoires à cocréer, car elles leur offrent la liberté de raconter la fin de l'histoire avec leurs propres mots, évitant ainsi les contraintes des tâches formelles.
- **Roumanie** : la possibilité de développer et de jouer leur version de l'histoire a été particulièrement attrayante, et a permis aux élèves de devenir des conteurs et des acteurs au sein de leur espace créatif.



2^e PHASE DE TEST

Lors de la deuxième phase de test, plus intense, l'une des observations les plus marquantes faites par les élèves a été leur niveau accru d'implication et d'enthousiasme. Contrairement aux méthodes conventionnelles où l'écriture peut être perçue comme une tâche solitaire, Storias favorise la collaboration, l'interaction avec les pairs et la participation active des élèves. La nature participative de l'approche a permis aux élèves de s'approprier leurs histoires, en leur donnant le sentiment d'être les auteurs de leurs créations et d'en être fiers.



Les tâches d'écriture ont facilité l'acquisition de la langue et l'enrichissement du vocabulaire des élèves, car cela leur a permis d'explorer de nouveaux mots et de nouvelles expressions dans le contexte de leurs récits. En outre, la rédaction d'histoires a obligé les élèves à faire preuve d'esprit critique et à résoudre des problèmes.

Réactions spécifiques à chaque pays :

- **Italie** : les jeunes élèves se sont activement impliqués dans le processus de création de l'histoire participative « Eléonore », certains exprimant le souhait de disposer de plus de temps, ce qui témoigne d'un investissement profond dans les tâches d'écriture. Ils se sont également fortement attachés aux personnages et ont fait preuve d'une grande créativité et d'une grande variété de réactions émotionnelles. Les élèves plus âgés ont également expliqué qu'ils avaient pris du plaisir à participer aux histoires « Le prince et l'homme chauve » et « Icare, le garçon qui vola trop près

du soleil », ce qui suggère un équilibre bien reçu entre les défis et les thèmes de narration.

- **Grèce** : les contenus de narration participative ont été très bien notés, car ils correspondent aux niveaux d'alphabétisation des élèves et les font participer de manière efficace. Comme lors du premier test, l'aspect théâtral a été particulièrement apprécié, car il renforce la capacité des élèves à s'exprimer et à éprouver de l'empathie pour les personnages.
- **Pologne** : des histoires telles que « Karl Katz » et « Le labyrinthe » ont montré que même si les élèves les plus jeunes (5-6 ans) trouvaient l'écriture difficile, ils s'épanouissaient quand même dans la narration orale et la répartition des rôles, ce qui indique une préférence pour des formes d'histoires moins structurées et co-créatives. La réponse globale a mis en évidence l'impact de la narration participative sur la créativité, les élèves appréciant la liberté de concevoir des fins narratives uniques et de s'impliquer dans une collaboration de groupe.
- **Roumanie** : l'approche de la narration participative a considérablement responsabilisé les élèves en leur donnant l'autonomie nécessaire pour élaborer et modifier les histoires. Ce processus a favorisé un échange dynamique d'idées, les élèves proposant des scénarios alternatifs, ce qui témoigne d'un profond intérêt pour la pensée créative chez les enfants.



Comment les enseignants évaluent-ils l'utilité des HISTOIRES PARTICIPATIVES pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Dans cette section, nous présenterons l'évaluation des enseignants concernant l'utilité des HISTOIRES PARTICIPATIVES pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la suite de deux phases de test menées par les pays/partenaires du projet STORIAS.

1^{ère} et 2^e PHASES DE TEST

Les enseignants ont constaté que les histoires participatives à COCRÉER et à ENRICHIR étaient très bénéfiques pour tous les élèves, en particulier pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils ont observé que les histoires à COCRÉER simplifient efficacement les éléments de l'histoire, améliorant ainsi la compréhension, la créativité et l'autodétermination des élèves. Les histoires à ENRICHIR, quant à elles, favorisent la communication, l'empathie, l'inventivité, et permettent aux enfants d'élargir leur vocabulaire.

Le retour des enseignants en ce qui concerne les histoires participatives a souligné leur rôle dans la stimulation de l'imagination et de l'interactivité chez les élèves. Les enseignants ont fait état d'une utilisation et d'une activation accrues du vocabulaire étant donné que les histoires incitent les élèves à employer des mots peu fréquemment utilisés dans les contextes quotidiens. L'adaptabilité de la fin des histoires a favorisé la créativité et aidé les élèves à faire des liens littéraires, enrichissant ainsi leur expérience d'apprentissage. Toutefois, certaines histoires contenaient des thèmes et/ou un vocabulaire complexes qui nécessitaient des explications supplémentaires, ce qui souligne la nécessité de proposer un contenu adapté à l'âge des élèves.

Les enseignants ont unanimement admis que les histoires participatives contribuaient au développement du vocabulaire et motivaient les élèves à explorer des genres littéraires similaires. Malgré l'enthousiasme suscité par les histoires, certains enseignants ont remarqué que les élèves les plus jeunes avaient besoin d'aide pour lire et comprendre les textes plus longs et plus complexes. Malgré ces difficultés, le désir de découvrir les expériences des personnages a favorisé l'implication et l'ambition des enfants.

Le retour global des enseignants a été extrêmement positif et a souligné la valeur pédagogique des histoires participatives. Les enseignants ont apprécié les conseils

structurés fournis, qui ont non seulement amélioré l'apprentissage des élèves, mais aussi contribué à leur propre développement professionnel. Le succès de ces supports en classe était évident, les enseignants observant une plus grande implication de la part des élèves par rapport aux histoires traditionnelles. Un retour en particulier a mis en évidence le nouvel intérêt d'un élève pour la littérature, suscité par les aspects interactifs et créatifs des histoires participatives.

Réactions spécifiques à chaque pays :

- **Belgique** : les enseignants belges ont particulièrement apprécié la clarté apportée par les résumés visuels décrivant les étapes d'une mise en œuvre réussie des activités. Ils ont aussi souligné l'approche structurée et guidée du matériel, car cela a permis l'exécution claire des tâches avec les élèves.
- **Pologne** : les enseignants ont mis en évidence le fait que les supports des histoires participatives étaient adaptés aux niveaux d'alphabétisation des élèves, et ont souligné leur efficacité. Ils ont également indiqué que ce matériel jouait un rôle dans la promotion de la participation créative des élèves, notamment en leur permettant d'écrire leurs propres fins ou d'ajouter des dialogues.
- **Grèce** : les enseignants grecs ont trouvé que le matériel était bien adapté au niveau d'alphabétisation de leurs élèves et qu'il était particulièrement attrayant.
- **Roumanie** : les enseignants roumains ont décrit les histoires participatives comme étant « innovantes et amusantes » et propices au développement moral des enfants. Cette nouvelle approche de la narration a été saluée pour sa capacité à améliorer les compétences en lecture et en écriture des élèves et à favoriser leur dextérité manuelle.
- **Italie** : les histoires participatives semblaient adéquates et bénéfiques pour le développement de l'alphabétisation des élèves, en particulier pour favoriser le travail de groupe et la collaboration chez les élèves les plus jeunes (7-8 ans).

Impact global des histoires participatives, tel qu'observé durant les tests

Développement complet de l'alphabétisation :

- En proposant un large éventail de tâches et d'éléments narratifs, les histoires participatives facilitent le développement des compétences en lecture et en écriture, l'enrichissement du vocabulaire, la maîtrise de la grammaire et l'amélioration de la structure des phrases et des éléments narratifs.
- Les enfants ont la possibilité de « réécrire » les histoires par le biais d'activités de cocréation ou d'enrichissement pour que les personnages et les intrigues correspondent à leur point de vue. Cela leur permet d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture grâce à des tâches adaptées à leur âge.

Amélioration de la collaboration et de la créativité :

- Les histoires participatives renforcent considérablement la créativité et les compétences de collaboration des élèves grâce à des cadres narratifs à la fois structurés et flexibles.
- Cette initiative a permis de créer un environnement propice à l'expression personnelle et au travail de groupe dans divers contextes éducatifs.

Intégration du programme scolaire et épanouissement des élèves :

- L'intégration des histoires participatives dans le programme scolaire relatif à l'alphabétisation enrichit les expériences d'apprentissage des élèves en fournissant un cadre qui s'adapte aux besoins uniques de chacun d'entre eux.
- L'utilisation active de ce matériel permet d'améliorer les compétences des élèves en lecture et en écriture, de renforcer leur confiance en ce qui concerne la narration et de jeter les bases d'un avenir meilleur dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Inclusivité et accessibilité :

- Les histoires sont conçues pour être inclusives, permettant à tous les enfants, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, de participer pleinement aux activités de narration.
- La méthode du « conte participatif » introduit une expérience de conte dynamique, axée sur l'élève, incitant les enfants à façonner activement le récit, devenant ainsi des participants actifs plutôt que des auditeurs passifs.



ALLER PLUS LOIN

ASSURER LA DURABILITÉ DE L'APPROCHE ET DE LA MÉTHODE DE NOTRE PROJET

Le partenaire français, Les Apprimeurs, continuera, et a déjà commencé, à travailler sur une série d'ateliers basés sur la méthode Storias. Compte tenu de l'expertise du partenaire dans le domaine de l'édition pour enfants, ce dernier vise à cibler la création de leporellos (livres accordéons) comme moyen de favoriser la participation active, la créativité et la narration en classe. Ce type de support avait été testé lors d'un atelier portant sur Olympe de Gouges. Les élèves ont travaillé ensemble pour assembler des morceaux de sa vie afin de créer un leporello géant. L'activité a été un succès et a permis d'aborder de manière ludique des valeurs et des événements historiques importants. Par conséquent, le partenaire français est très désireux de continuer à explorer le potentiel des outils Storias à travers des ateliers de jeux de rôle sur les émotions, la morale et les valeurs. Ce format pourrait être transposé à d'autres contes nationaux et contribuer à la valorisation du patrimoine : une enseignante venant du Tchad souhaiterait d'ailleurs le mettre en œuvre dans sa classe.

Par ailleurs, Les Apprimeurs souhaitent développer les différentes possibilités qu'offrent les cahiers d'activités, notamment pour travailler sur la mythologie et l'imaginaire des enfants. Grâce à leurs compétences éditoriales, ils cherchent à diffuser et à élargir ce type de soutien à l'apprentissage dans les classes, notamment dans les classes où les enfants n'ont pas beaucoup accès à la lecture.

Enfin, Les Apprimeurs souhaitent également impliquer leur réseau de bibliothèques publiques pour collaborer sur un moment « heure du conte » en langue des signes française. L'idée est née avec le kamishibai, qui est un outil précieux pour réinventer et réexpliquer des histoires de manière plus inclusive. En effet, il fait le pont entre le conte et une autre forme d'expression tout en prônant la démocratisation de la langue des signes pour tous les enfants en ciblant la période symbolique de « l'heure du conte ».



Le partenaire belge, Logopsycom, continuera à se consacrer à l'influence du projet sur le long terme et à la durabilité de ses approches novatrices en matière d'alphabétisation et d'inclusion. La poursuite de l'exploitation et de la diffusion des kits Storias et des histoires participatives est au cœur de cet engagement.

Pour ce faire, Logopsycom, en s'appuyant sur sa grande expertise en matière d'innovation pédagogique et de soutien aux personnes atteintes de troubles spécifiques de l'apprentissage, continuera d'organiser et de développer des ateliers centrés sur les méthodologies du projet STORIAS. Ces ateliers s'adresseront aux enseignants, aux professionnels et aux parents en les dotant des compétences et des ressources nécessaires pour mettre en œuvre efficacement nos techniques de narration dans divers environnements d'apprentissage. En favorisant la compréhension des principes fondamentaux du projet, nous visons à perpétuer l'influence pédagogique du projet au-delà de la durée du financement.

En outre, notre collaboration avec des partenaires associés (écoles, organismes pédagogiques et institutions à travers la Belgique et l'Europe) constitue un canal essentiel pour l'utilisation durable du matériel STORIAS. En intégrant ces ressources dans leurs programmes, nos partenaires contribueront à garantir que les approches novatrices du projet en matière d'alphabétisation continuent d'atteindre et de bénéficier à un large

éventail d'apprenants, en particulier ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Logopsycom reconnaît également l'importance du réseautage et de la collaboration dans la durabilité des initiatives pédagogiques. Par conséquent, nous continuerons à renforcer et à étendre nos réseaux éducatifs en partageant des ressources précieuses et les meilleures pratiques dérivées du projet STORIAS. Grâce à des dialogues continus, des partenariats et l'engagement de la communauté, nous visons à construire un écosystème qui soutient l'échange continu de connaissances et de ressources.

Grâce à des ateliers ciblés, à la collaboration des partenaires et à notre participation active à des réseaux pédagogiques, nous voulons nous assurer que les précieuses méthodologies développées dans le cadre du projet STORIAS restent influentes et accessibles, soutenant ainsi notre mission globale qui consiste à favoriser des environnements d'apprentissage inclusifs et innovants pour tous.

Le partenaire italien, Grimm Sisters, utilisera les expériences et les retours positifs récoltés au cours des différentes périodes de test pour assurer la continuité de la méthode. Néanmoins, les bases ont déjà été jetées pour que le matériel continue d'être utilisé et mis en œuvre.

Après avoir participé aux ateliers des kits Storias en Italie, de nombreux enseignants ont vu comment les enfants en ont profité et les ont appréciés. Bon nombre d'entre eux ont déjà contacté le partenaire pour que d'autres enseignants soient impliqués. L'intention est de promouvoir la méthode non seulement dans les écoles, mais aussi dans tous les centres de culture et d'agrégation tels que les bibliothèques municipales et publiques avec lesquelles un réseau et un retour ont été établis.

Les enseignants impliqués et qui ont expérimenté la méthode ont déjà commencé à l'utiliser dans leurs cours en complément de l'enseignement traditionnel.

Le partenaire grec, l'école primaire de l'Arsakeio, s'efforcera de garantir la durabilité de l'approche et de la méthode du projet « Storias » de la manière suivante :

1. Utilisation du matériel dans le cadre du club de lecture hebdomadaire et des ateliers de compétences de notre école, ainsi que dans le contexte de la planification mensuelle d'activités créatives, par exemple dans le cadre d'activités

de compréhension à la lecture + diffusion du matériel par le biais de messages sur le site Web principal (arsakeio.gr) et les réseaux sociaux de notre école (Facebook / Instagram) ;

- 2.** Présentation du processus de création et des résultats positifs de l'utilisation du matériel du projet Storias dans notre enseignement dans le cadre de conférences éducatives internationales et nationales qui, selon le type de conférence, peuvent être accompagnées de comptes-rendus de conférence ;
- 3.** Présentation du matériel lors de la journée portes ouvertes annuelle (journée d'accueil pour les parents et les enfants désireux de mieux connaître notre école) ;
- 4.** Réalisation d'ateliers dans les locaux de l'école ou dans les clubs périscolaires dans le cadre d'activités de lecture ludiques et d'activités avec des auteurs invités ;
- 5.** Présentation du matériel par nos élèves lors de réunions avec des élèves et des enseignants d'autres écoles primaires de Patras ;
- 6.** Animation d'ateliers soit dans le cadre de conférences, soit pour les enseignants dans notre préfecture. En ce qui concerne le second type d'atelier, il pourrait s'agir d'ateliers en présentiel ou en ligne (webinaires) pour les enseignants du Département de l'enseignement primaire d'Achaïa (qui comprend 5 municipalités, 332 écoles primaires et maternelles) lors desquels www.storias.eu ainsi que son matériel libre d'utilisation seront transmis aux participants, qui pourront ensuite l'utiliser en classe ;
- 7.** Réalisation de petites enquêtes avec des données quantitatives afin de voir s'il existe des différences statistiquement importantes dans la qualité des compétences narratives entre les élèves qui ont utilisé les outils narratifs du projet Storias et les élèves qui avaient des compétences préalables en matière de narration. En cas de différences importantes, nous promouvoir et soutiendrons le projet non seulement par le biais d'ateliers et de conférences pédagogiques, mais aussi par le biais de conférences scientifiques, où nous présenterons l'approche Storias d'un point de vue plus scientifique et avec des données convaincantes sur ses résultats, son effet et sa valeur ;
- 8.** Présentation du matériel aux étudiants du Département des Sciences de l'Éducation et du Travail social (pour les enseignants) et du Département des Sciences de l'Éducation et de l'Éducation de la Petite Enfance (pour les enfants de maternelle) de l'université de Patras. Nous présenterons ce matériel comme un matériel à utiliser

dans leur pratique (cours de 3e et 4e année) ou dans leurs futures salles de classe et au cours de leur future carrière d'enseignant. Nous présenterons également ce matériel comme un matériel de recherche, c'est-à-dire un matériel pour la recherche pédagogique grâce auquel nous pourrions disposer, outre les données empiriques issues de l'expérience des enseignants, de données scientifiques mesurées à l'aide d'outils de recherche valables afin d'étudier les résultats réels de l'utilisation du matériel du projet Storias.

Le partenaire polonais, MSPEI, organisera des ateliers destinés à former les organisations participantes, les enseignants et les parties prenantes concernées et à leur donner les moyens de mettre en œuvre les méthodes du projet. Ces ateliers peuvent se concentrer sur la création de boîtes à histoires, le développement d'histoires participatives et l'utilisation efficace des méthodologies du projet.

MSPEI prévoit de **collaborer avec des partenaires associés** afin d'utiliser et de promouvoir le matériel du projet. Cela se fera en favorisant leur implication dans l'utilisation des ressources, le partage d'expériences et l'intégration de l'approche du projet dans leurs propres initiatives.

MSPEI **diffusera également le site Web du projet et son matériel** par le biais de divers canaux tels que des plateformes en ligne, des ateliers ou des conférences. En outre, le partenaire favorisera la création d'une communauté de parties prenantes, de praticiens et d'enseignants intéressés par les méthodologies du projet. La diffusion impliquera également la mise en place de forums, de groupes de discussion ou de plateformes en ligne où les individus pourront échanger des idées, partager leurs expériences et se soutenir les uns les autres.

Des efforts seront mis en place pour **intégrer l'approche du projet dans les programmes d'enseignement formels et informels**. Le partenaire collaborera avec les établissements d'enseignement pour intégrer les méthodologies dans leurs programmes d'enseignement afin d'assurer la durabilité du projet et une mise en œuvre plus large.

Le public sera sensibilisé aux avantages et aux réussites du projet.

Les efforts de sensibilisation peuvent susciter l'intérêt et le soutien d'organismes gouvernementaux, d'ONG ou d'entités privées afin de garantir la longévité du projet. En mettant en œuvre ces stratégies, le projet peut transcender sa phase de financement initiale et établir un héritage durable, en veillant à ce que ses méthodologies continuent de bénéficier au public visé et au-delà.

Le partenaire roumain, l'école primaire EuroEd, a d'abord piloté et présenté les résultats du projet aux enseignants et aux professionnels de l'éducation employés par l'école primaire EuroEd. Après avoir soigneusement analysé leur retour et l'avoir intégré dans les nouvelles versions des résultats, l'équipe de gestion du projet STORIAS a participé aux réunions mensuelles du groupe pédagogique et du groupe de dialogue professionnel avec les enseignants des écoles maternelles/primaires. L'équipe leur a demandé des suggestions sur la manière de rendre le projet STORIAS durable et accessible à un plus grand nombre d'enseignants/professionnels de l'éducation et ce de manière cohérente.

Le plan comprend :

- La présentation du projet (vidéos, photos, témoignages) lors des réunions mensuelles du groupe pédagogique qui se tiennent régulièrement en Roumanie et qui s'adressent aux professionnels impliqués dans l'acquisition de compétences en lecture et en écriture pour les groupes d'âge concernés par notre projet ;
- Un lien vers le site Web du projet : le fait qu'il est possible de télécharger librement le matériel sera visiblement affiché sur le site Web et les réseaux sociaux de l'école primaire et de la fondation EuroEd ;
- Les résultats seront mis gratuitement à la disposition des étudiants de licence et de master en pédagogie pour lesquels nos enseignants sont des mentors : notre équipe de projet les diffusera à d'autres partenaires issus d'autres projets Erasmus dans lesquels notre école est impliquée ;
- Le développement futur du projet se concentre sur le fait de fournir aux enseignants du matériel adapté et sur leur formation au développement de l'alphabétisation des enfants. Ainsi, tous les résultats du projet seront testés dans les écoles et modifiés pour répondre aux besoins des enseignants et des enfants.

4

CONCLUSION

Dans l'ensemble, le projet STORIAS a reçu un accueil positif, suscitant l'appréciation des enseignants et des élèves. La réponse enthousiaste et le retour positif reçus des deux groupes permettent d'indiquer une mise en œuvre réussie et une implication efficace dans les ressources et les phases de test du projet. L'objectif du projet STORIAS est de démontrer l'importance de l'apprentissage créatif pour stimuler les compétences des élèves en matière d'écriture et de lecture. L'ensemble de notre matériel (les cahiers d'activités, les outils de narration et les histoires participatives) a été conçu pour donner la priorité à l'inclusion. Cet aspect inclusif garantit non seulement qu'aucun élève ne soit laissé de côté, mais il a également ouvert la voie à l'apprentissage autonome et indépendant. En effet, la collaboration et la pensée critique développées grâce aux ressources ont permis aux enseignants de mieux guider les apprenants. Les élèves ont ainsi pu participer activement et s'impliquer davantage. Cet apprentissage guidé les a responsabilisés et leur a permis de prendre confiance en leurs capacités.

L'acquisition de compétences en lecture et en écriture peut être réalisée de manière attrayante sans perdre la dimension pédagogique. Les ateliers effectués en classe ont démontré qu'un environnement d'apprentissage ludique et créatif pouvait stimuler l'apprentissage non seulement de l'écriture et de la lecture, mais aussi des compétences orales et de la motricité fine. Dans certains ateliers, les enseignants ont révélé que même les élèves les plus timides participaient à la narration. Plus important encore, les élèves ont respectueusement écouté leurs camarades, ce qui leur a permis d'améliorer leurs compétences en matière d'écoute et d'expression orale. En d'autres termes, nous pourrions dire que STORIAS n'est pas seulement une méthode d'enseignement créative, mais aussi holistique, grâce à laquelle tous les sens sont stimulés, d'où l'ambition des enseignants de l'intégrer dans le programme scolaire.

L'attrait principal de la méthode STORIAS réside dans le fait qu'elle met l'accent sur l'adoption et l'utilisation efficace des outils par les utilisateurs (à savoir les enseignants, les parents et les élèves). Cet objectif a été atteint grâce aux initiatives et aux efforts constants du partenariat. Ce qui rend la méthode dynamique et si attrayante, c'est sa possibilité d'aller plus loin et d'adapter les supports aux divers profils et niveaux de compétence rencontrés dans les salles de classe. En effet, STORIAS cherche à créer et à conserver l'envie d'apprendre des élèves en les invitant tous à raconter et à réexpliquer des histoires de la manière la plus créative qui soit.

5

BIBLIOGRAPHIE

- Conceicao, P., Desclaux, J., & Lacroix, A. (2023). Pirls 2021. 1. <https://doi.org/10.48464/ni-23-21>
- Conditions d'exercice du métier. (2016). Cnesco. <https://www.cnesco.fr/attractivite-du-metier-denseignant/conditions-dexercice-du-metier/>
- Elalouf, M.-L., & Péret, C. (2022). Littératie – alphabétisation – illettrisme – Dictionnaire des termes utilisés en formation. Hypotheses. <https://dicoema.hypotheses.org/351#III.2>
- En Belgique (francophone), un adulte sur dix est analphabète. (2018). La Rédaction Paris Match. <https://www.parismatch.be/actualites/societe/2018/02/22/en-belgique-francophone-un-adulte-sur-dix-est-analphabete-65ZMPI6AXZCSTJCX4CJ2B25Q7Q/>
- Frajerman, L. (2023, July 4). Crise du recrutement des enseignants: « On peut craindre qu'un point de non-retour ait été atteint ». Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/07/04/crise-du-recrutement-des-enseignants-on-peut-craindre-qu-un-point-de-non-retour-ait-ete-atteint_6180412_3224.html
- Fterniati, A., & Spinthourakis, J.A. (2004). L1 Communicative-textual competence of greek upper elementary school students. *L1-Educ Stud Lang Lit* 4, 221–240. <https://doi.org/10.1007/s10674-004-1630-6>
- Fterniati, A., & Spinthourakis, J.A. (2006). Implementing a text oriented approach to effect students' textual competence. *The International Journal of Learning*, 12, 309-316.
- Fterniáti, A., & Manolopoulou, I. (2019). Charaktiristiká tou prográmmatos spoudón tou 2011 gia ti glóssa stin protováthmia eipaídefsi kai grammatismós. Sto Vasiláki, E., Kalmpéni, S. & Kítsiou, R. (Epim.), *Próti glóssa & polyglossía: Ekpaideftikés & koinonikopolitismikés prosengíseis. Praktiká Synedríou Tzartzáneia 2015* (Týrnafos, 6-8 Noemvríou 2015).
- Goffinet, S.-A., & Van Damme, D. (1990). Functional illiteracy in Belgium. King Baudouin Foundation.

- In Belgium, 1 in 10 adults have difficulty reading and writing. (2019). Lire et Écrire. <https://lire-et-ecrire.be/En-Belgique-1-adulte-sur-10-a-des-difficultes-pour-lire-et-ecrire>
- lea-Pirls data elaboration by Openpolis - Con i Bambini (published: Tuesday, May 16, 2023)
- Martin, E. (2023, May 30). France's education crisis is real. <https://www.gisreportsonline.com/r/france-education-crisis/>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en
- Pinchart, S. (2016). Literacy: A social issue above all. Lire et Écrire. <https://lire-et-ecrire.be/L-alphabetisation-une-question-sociale-avant-tout>
- PISA 2018: Recul en lecture, mieux en mathématiques, stable en sciences. (2019). The University of Liege. https://www.uliege.be/cms/c_11423584/fr/pisa-2018-recul-en-lecture-mieux-en-mathematiques-stable-en-sciences



**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).