

**L'enseignement du Français Langue Étrangère en primaire  
à travers des contes pour enfants**

Katherin Daniela Camargo Dueñas

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Projet de Recherche

Angelica María Ruiz Briceño

Bogotá D.C

2025

## Résumé

Cette recherche-action analyse l'impact de l'utilisation de la littérature jeunesse — des contes de niveau A1 CECRL — dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) auprès d'élèves de 3ème et 4ème année d'école primaire dans l'école Nueva York ayant comme objectifs d'observer l'enrichissement lexical, la compréhension des accords grammaticaux des adjectifs qualificatifs et la motivation des élèves. On propose une méthodologie qui met en place la méthode expérimentale, à travers la comparaison de deux groupes (contrôle et intervention). Cette étude montre des résultats partagés, dans lesquels il y a une amélioration notable du vocabulaire chez les élèves, mais pas des progrès significatifs concernant la grammaire, qui semble avoir besoin d'un enseignement plus explicite. Sur le plan motivationnel, on peut constater que les activités numériques renforcent l'engagement, tandis que les tâches traditionnelles provoquent une baisse d'attention chez les élèves. Comme point à observer, l'étude souligne la nécessité d'interventions plus continues au futur.

**Mots-clés** : littérature jeunesse, FLE, motivation, vocabulaire, grammaire

## Contenus

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Résumé .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>Introduction.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Caractérisation de la population.....</b>                                       | <b>8</b>  |
| <b>Problématique de recherche .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>Objectif général.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Objectifs spécifiques .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Hypothèse générale.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Antécédents .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>Cadre théorique .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>Français Langue Étrangère (FLE) en Colombie .....</b>                           | <b>19</b> |
| <b>Méthode Directe .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>Littérature jeunesse .....</b>  | <b>26</b> |
| <i>Corpus de travail.....</i>  | <i>29</i> |
| <b>La Motivation dans l'Enseignement-Apprentissage de Langues Étrangères .....</b> | <b>34</b> |
| <b>Méthodologie .....</b>  | <b>39</b> |
| <b>Outils de recherche.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>Analyse des données et résultats .....</b>                                      | <b>45</b> |
| <b>Analyse quantitative .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>Analyse qualitative .....</b>   | <b>56</b> |
| <b>Conclusions.....</b>  | <b>60</b> |
| <b>Références .....</b>  | <b>63</b> |
| <b>Bibliographie corpus du travail.....</b>  | <b>65</b> |
| <b>Annexes .....</b>   | <b>66</b> |

## Tableaux

|                        |    |
|------------------------|----|
| <b>Tableau 1</b> ..... | 8  |
| <b>Tableau 2</b> ..... | 23 |
| <b>Tableau 3</b> ..... | 56 |

## Images

|                      |    |
|----------------------|----|
| <b>Image 1</b> ..... | 30 |
| <b>Image 2</b> ..... | 31 |
| <b>Image 3</b> ..... | 31 |
| <b>Image 4</b> ..... | 32 |
| <b>Image 5</b> ..... | 32 |
| <b>Image 6</b> ..... | 33 |
| <b>Image 7</b> ..... | 33 |

## Figures

|                       |    |
|-----------------------|----|
| <b>Figure 1</b> ..... | 45 |
| <b>Figure 2</b> ..... | 47 |
| <b>Figure 3</b> ..... | 48 |
| <b>Figure 4</b> ..... | 49 |
| <b>Figure 5</b> ..... | 50 |
| <b>Figure 6</b> ..... | 51 |
| <b>Figure 7</b> ..... | 52 |
| <b>Figure 8</b> ..... | 53 |

## Introduction

L'enseignement des langues étrangères est généralement basé sur le développement de quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Cependant, pour développer ces compétences, il faut aborder la grammaire, qui est habituellement enseignée en se servant de tableaux guides et d'exemples de phrases.

Dans ce scénario d'enseignement, cette recherche-action propose une démarche alternative qui a deux buts principaux : le premier consiste à enrichir le vocabulaire des élèves à travers la lecture de contes niveau A1 sur quatre catégories : (1) adjectifs physiques, (2) objets personnels, (3) types de logement et de lieux et (4) personnages, et le deuxième à aborder un aspect de grammaire qui dans les niveaux basiques est très important, et qui consiste à l'utilisation d'accords grammaticaux Masculin/Féminin (M/F) et Singulier/Pluriel (S/PL) dans l'utilisation d'adjectifs qualificatifs pour la description physique.

Dans cette étude on se concentre sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) à l'école primaire, et on poursuit trois objectifs :

1. favoriser l'augmentation du vocabulaire lié aux contes ;
2. améliorer l'usage d'accords grammaticaux (M/F et S/Pl) dans les adjectifs physiques au moyen d'une étude comparative avec un groupe de contrôle ;
3. observer le niveau de motivation des élèves face à cette méthodologie.

La population objet de cette étude se composait de deux groupes d'élèves d'école primaire (troisième au quatrième année) dans l'institution éducative privée Nueva York. Il s'agit d'une étude de type expérimental avec un groupe contrôle et un groupe expérimental. Le groupe 3A-4A (groupe contrôle) a suivi sa formation en FLE de manière traditionnelle, tandis que le groupe 3C-4C (groupe intervention) a bénéficié d'interventions intégrant l'utilisation de

la littérature jeunesse (contes) pour améliorer certains points de grammaire et de vocabulaire. Cette configuration permet de mettre en place une comparaison entre les deux groupes en ce qui concerne les sujets proposés.

Afin de répondre aux objectifs de recherche, une méthodologie mixte a été adoptée. D'une part, les données quantitatives ont été recueillies à partir d'un ensemble de tests visant à mesurer l'acquisition du vocabulaire et la maîtrise des accords (M/F – S/PL), et d'autre part, les données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation et des journaux de bord qui ont permis d'analyser des indicateurs liés à l'engagement, les facteurs affectifs, le comportement des élèves et l'influence du type d'activité/ressource développé pendant les interventions. Cette combinaison méthodologique nous a offert une vision globale et nuancée de l'impact de la littérature jeunesse sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans ce contexte scolaire.

L'analyse des données et des résultats montre finalement que notre étude est partiellement efficace : deux de nos trois objectifs ont été atteints. Néanmoins, Il convient de prendre en compte quelques suggestions liées à la méthodologie et au temps d'application nécessaire afin de générer une consolidation plus solide des connaissances au moyen de ce type de proposition.

## Caractérisation de la population

Cette recherche-action est menée à l'école Nueva York, située dans la Calle 227 #49 64 à Bogotá. Cette école est bilingue, privée et calendrier A. Elle a aussi la reconnaissance d'être l'école n°1 au niveau national comme *Great place to study* (GPTS).

Dans ses installations, l'institution dispose d'une bibliothèque avec des ressources numériques, la salle culturelle Jaime Corrales J., des laboratoires de physique, de biologie/chimie, ainsi que des salles de soins infirmiers et de psychologie. Par ailleurs, l'école propose aussi des services de restauration et de transport, ainsi que des cours supplémentaires de taekwondo, de tennis, de football, de patinage, de natation, de ballet, d'équitation et de musique.

Un autre aspect important est l'organisation d'horaires, qui est structurée par trois trimestres par an avec neuf cycles chacun. Pendant la semaine, l'école établie cinq jours écoliers, plus le mercredi. C'est-à-dire : jour 1, jour 2, mercredi, jour 3, jour 4 et jour 5. Cette méthodologie est utilisée afin de ne pas perdre une journée d'école quand il y a des activités académiques, culturelles et/ou sportives. Comme exemple, le tableau 1 montre l'organisation des horaires au mois d'avril 2024.

**Tableau 1**

*Organisation d'horaires*

| Avril 2024     |                   |                   |                     |                   |                    |
|----------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|--------------------|
|                | Lundi             | Mardi             | Mercredi            | Jeudi             | Vendredi           |
| <b>Cycle 7</b> | Avril 1<br>Jour 2 | Avril 2<br>Jour 3 | Avril 3<br>Mercredi | Avril 4<br>Jour 4 | Avril 5<br>Jour 5  |
| <b>Cycle 8</b> | Avril 8           | Avril 9           | Avril 10            | Avril 11          | Avril 12<br>Jour 4 |

|                | Jour 1             | Jour 2             | Mercredi   | Jour 3             |                    |
|----------------|--------------------|--------------------|--|--------------------|--------------------|
| <b>Cycle 9</b> | Avril 15<br>Jour 5 | Avril 16<br>Jour 1 | Avril 17<br>Mercredi                                 | Avril 18<br>Jour 2 | Avril 19<br>Jour 3 |
| <b>Cycle 1</b> | Avril 22<br>Jour 4 | Avril 23<br>Jour 5 | Avril 24<br>Activité<br>culturelle :<br>Language Day | Avril 25<br>Jour 1 | Avril 26<br>Jour 2 |
|                | Avril 29<br>Jour 3 | Avril 30<br>Jour 4 |  |                    |                    |

Note : élaboration propre

La philosophie de l'institution est basée sur une éducation de haute qualité sur le plans intellectuel, moral, culturel et physique. Pour cette raison, l'école investit ses ressources dans les domaines représentés par l'acronyme RAAAASFADIATCIPE en espagnol (Respeto, Afectividad, Autoestima, Autonomía, Asertividad, Solidaridad, Formación en valores, Academia, Deportes, Inglés como segunda lengua, Artes, Tecnología e informática, Creatividad, Investigación, Productividad, Expositores) (Colegio Nueva York, s.f.) qui signifie : Respect, Affectivité, Estime de soi, Autonomie, Assertivité, Solidarité, Formation en valeurs, Académie, Sports, Anglais comme deuxième langue, Art, Technologie et informatique, Créativité, Recherche, Productivité, Communication. Sa mission consiste à former « d'élèves équilibrés, instruits, réflexifs, avec une mentalité internationale, curieux et solidaires, qui soient capables de transformer leur réalité dans le cadre de la compréhension mutuelle et du respect » (Colegio Nueva York, s.f.). Ils ont comme objectif d'éduquer dans la joie et de développer les capacités cognitives et socio-émotionnels des élèves, à travers un environnement écolier d'affectivité, d'autonomie, d'estime de soi et d'assertivité. À ce propos, la vision de l'école Nueva York est d'ici 2025 « de se positionner parmi les cinq meilleures écoles du pays et d'être reconnue grâce à sa haute qualité académique et pour éduquer des leaders multilingues qui montrent les attributs du profil du baccalauréat international » (Colegio Nueva York, s.f.).

Au sujet de sa philosophie institutionnelle et, de sa mission et sa vision, les objectives de l'école Nueva York sont :

- Contrôler les processus du système de gestion de la qualité, afin de garantir le respect de la politique et des directives dans le but d'assurer la satisfaction de la communauté éducative et de contribuer à l'amélioration continue et à sa direction stratégique.

- Concevoir et développer un projet éducatif cohérent avec les besoins en éducation et en formation intégrale des étudiants.

- Recruter et maintenir un personnel compétent et engagé avec l'institution, favorisant leur formation et leur croissance personnelle et professionnelle.

- Faciliter et maintenir les ressources physiques, technologiques et administratives favorisant la prestation du service éducatif. (Colegio Nueva York, s.f.).

Concernant la partie académique, l'école Nueva York propose le programme d'école primaire (PEP), qui prépare les élèves des niveaux préscolaire et primaire pour développer leurs capacités et de s'engager dans leur formation en tant que citoyens du monde. C'est-à-dire que, l'élève est considéré comme l'acteur principal de son propre processus et il assume sa formation en matière de valeurs, d'attitudes, de concepts et de capacités pour mener son propre apprentissage. De plus, leur éducation n'est pas fragmentée : les sujets sont au contraire rassemblés et connectés au sein d'unités transdisciplinaires. Les enfants n'apprennent pas seulement des connaissances, mais ils les transforment en notions et en capacités qu'ils es démontrent dans leurs actions, valeurs et attitudes. Enfin, le programme a comme but de renforcer la curiosité, les compétences de la recherche et la participation active des élèves dans leurs processus de construction d'identité, de confiance en eux-mêmes, de réflexion et d'autonomie.

Dans l'éducation secondaire, l'école propose une éducation intégrale à travers le baccalauréat international (IB) qui permet le développement des compétences de réflexion, de recherche, de communication sociale et d'autogestion. En même temps, elle promeut les valeurs et la mentalité internationale avec une vision holistique du monde. Le baccalauréat international vise à former des étudiants dotés des qualités de recherche, de connaissance, de raisonnement, de communication, d'intégrité, de mentalité ouverte, de solidarité, d'audace, d'équilibre et de réflexion. Dans ce programme, l'institution offre les matières suivantes : études de langue et de littérature, acquisition de langue, personnes et sociétés, sciences expérimentales, mathématiques et technologie et arts. Ce programme a « une structure d'évaluation très objective puisque les composantes de l'évaluation interne et les examens sont évalués par des examinateurs internationaux qui vérifient l'utilisation des critères d'évaluation et des descripteurs de chacune des matières » (Colegio Nueva York, s.f.). Il est important de souligner que l'école agit aussi sur les directives du Ministère d'Éducation National (MEN) et se prépare également pour avoir d'excellents résultats à l'examen national Prueba Saber 11 ICFES.

À propos du bilinguisme, l'école reconnaît la nécessité humaine actuelle de communiquer avec le monde moderne. Pour cette raison, l'institution a comme objectif de former des élèves qui s'expriment avec aisance en anglais et qui soient compétents en tous les aspects de la mondialisation. La méthodologie mise en œuvre pour améliorer le niveau d'anglais des élèves sont les échanges d'étudiants avec le Canada, les États-Unis et l'Angleterre à des fins académiques, les examens externes (FLYERS et MET, de Cambridge Examinations, alignés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues) et le programme de lecture et de littérature depuis la maternelle jusqu'au lycée (Colegio Nueva York, s.f.). En outre, l'école a un programme multilingue qui comprend des cours de français d'une heure par

semaine tout au long de l'enseignement primaire et de base (de la première à la neuvième année) et des cours extrascolaires de mandarin pour avoir une vision plus complète du monde.

Au sujet de la population, la mise en œuvre de cette recherche-action se déroule en troisième année du primaire, dans les groupes 3A et 3C au 4A et 4C. L'école a quatre groupes dans ce niveau, avec une quantité entre 23 et 28 élèves par groupe, et les étudiants ont entre 7 et 9 ans. La durée du cours est d'une heure par classe, c'est-à-dire que tous les groupes ont une heure du cours de français pendant la semaine.

En conclusion, l'école Nueva York offre une excellente opportunité d'explorer de manière approfondie les dynamiques éducatives spécifiques à ce niveau dans le but de générer des connaissances pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du français à travers ce travail de recherche.

## **Problématique de recherche**

Tenant compte de la justification de cette étude, notre problématique est guidée par la question suivante : dans quelle mesure l'utilisation de la littérature jeunesse peut influencer l'acquisition du vocabulaire, la compréhension des accords grammaticaux (Masculin/Féminin (M/F) et Singulier/Pluriel (S/PL)), et la motivation des élèves dans l'apprentissage du FLE comparée aux méthodes traditionnelles ?

### **Objectif général**

Analyser l'efficacité de l'utilisation de la littérature jeunesse (contes niveau A1) dans l'enseignement du FLE chez les élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année d'école primaire.

### **Objectifs spécifiques**

- Examiner l'impact de l'utilisation de la littérature jeunesse (contes pour enfants niveau A1) sur l'apprentissage du vocabulaire.
- Déterminer dans quelle mesure la littérature jeunesse (contes pour enfants niveau A1) favorise la compréhension des accords (M/F, S/PL) des adjectifs qualificatifs.
- Observer le niveau de motivation des élèves face à l'utilisation des contes dans l'apprentissage du FLE.

### **Hypothèse générale**

Selon Cervera R. (2009) « la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire c'est d'améliorer les compétences langagières et interculturelles » (p. 45) Ainsi, l'hypothèse de ce travail soutient que l'utilisation de la littérature dans l'enseignement du FLE permettra d'enrichir le vocabulaire des élèves et de favoriser leur compréhension grammaticale

-notamment des accords grammaticaux masculin/féminin (M/F) et singulier/pluriel (S/PL) des adjectifs qualificatifs - par rapport à ceux qui apprennent de manière traditionnelle.

## Antécédents

Dans cette partie, on présente deux travaux de recherche réalisés à l'Université Pédagogique Nationale (UPN) qui ont analysé l'implémentation de la littérature jeunesse, y compris des livres-albums, dans le cours du FLE dans différents contextes.

Le premier travail de recherche s'intitule *Découvrons la lecture à partir de l'album de jeunesse. Un rapprochement à la lecture initiale en FLE*, qui a été publié en 2019. Cette étude a été réalisée au Lycée Féminin Mercedes Nariño dans le groupe 402 de la séance de l'après-midi. Dans cette recherche, les auteures implémentent la littérature comme un changement aux méthodes traditionnelles utilisées régulièrement dans le cours de FLE, en profitant du goût des élèves pour la lecture. De plus, l'étude offre la possibilité de se rapprocher à la lecture initiale en FLE à travers des albums de jeunesse. La recherche a été réalisée en trois moments : le premier ; la phase de planification où s'est déroulée l'observation de la population, l'identification de la problématique et la proposition de la recherche ; le deuxième moment correspond à la phase d'action, où le plan de travail a été mis en œuvre ; et finalement, la phase de réflexion où on trouve les résultats obtenus pendant la recherche et des suggestions pour des études futures.

La phase de planification de cette étude a commencé avec les observations dans différents cours, comme ceux d'anglais, de philosophie, des sciences sociales et, -le plus significatif- le cours de français. Grâce aux observations réalisées et aux outils de recherche utilisés dans cette phase, la problématique de recherche a été établie, à savoir la résistance des filles face aux activités d'écriture. Pour cette raison, les chercheuses ont décidé de les rapprocher à la lecture initiale en FLE à travers des albums de jeunesse. Ensuite, la phase d'action a commencé avec la proposition de trois unités : *Moi, ma famille et ma salle de classe*. Ainsi, les interventions ont commencé avec l'introduction du vocabulaire de chaque unité,

suivie de la lecture à voix haute des albums jeunesse choisis. Pour analyser le comportement des élèves, les chercheuses ont enregistré les séances, rempli des journaux de bord et élaboré des questionnaires. Finalement, dans la phase de réflexion, l'étude montre les résultats de la recherche développée, dans lesquels on peut voir que l'implémentation des albums de jeunesse a attiré l'intérêt des élèves, ce qui se reflète dans la participation des filles. De plus, la lecture à voix haute a amélioré la compréhension des textes en FLE, comme l'identification des personnages principaux et l'anticipation du sens, autant de stratégies de lecture qui leur ont permis de construire le sens des histoires. En outre, l'étude montre que la lecture des albums a permis l'acquisition de nouveau vocabulaire, car les filles ont commencé à introduire des mots nouveaux dans les activités écrites et dans leurs réponses à l'oral pendant les séances de lecture.

Le deuxième travail est un projet de recherche documentaire qualitative fondé sur différents articles et thèses, qui a été réalisé également à l'Université Pédagogique Nationale (UPN). Il s'intitule *L'enseignement / apprentissage de l'album jeunesse. État de la question*, publié en 2023. Cette étude recueille des informations provenant de différents articles et thèse, analyses à partir des catégories proposées : relations texte/image dans l'album jeunesse, didactique de la littérature, l'oral et l'écrit dans l'album jeunesse ou livre album, les atouts de travailler avec le livre album et la création de livres d'albums pour mettre en évidence les points clés.

L'analyse approfondie de ces documents montre que la complémentarité entre l'image et le texte favorise de manière significative la compréhension, l'inférence, la prédiction et l'anticipation du sens, autant de stratégies utiles dans le développement de la compétence de lecture en langue étrangère. Les apports de l'album de jeunesse concernent également l'acquisition lexicale, la structuration du discours et la construction du sens, car les images fonctionnent comme supports de compréhension et permettent aux apprenants d'interpréter les contenus de manière contextualisée. En effet, les auteures soulignent que l'usage de l'album

de jeunesse va au-delà de la simple lecture pour le plaisir car il s'agit d'un outil didactique qui contribue au développement des compétences orales, écrites, grammaticales, ainsi qu'à des dimensions socio-affectives telles que la confiance, la prise de parole ou la construction identitaire. L'étude conclut que l'album de jeunesse constitue un moyen pertinent pour enrichir l'enseignement du FLE, à condition d'être accompagné d'une exploitation pédagogique réfléchie, ajustée à l'âge, au contexte et aux objectifs de la classe. L'enseignant joue ainsi un rôle central dans la sélection des albums, la planification des activités et l'approfondissement des apprentissages qui en découlent.

Bien que les antécédents présentés ici portent sur l'*album de jeunesse*, lequel se distingue du livre illustré comme l'affirme Van der Linden (2008) : « [sur l'album de jeunesse] les images ne se posent pas en illustration d'un récit mais proposent une signification articulée à celle du texte ; la lecture d'album demande l'appréhension combinée de ce que dit le texte et de ce que montre l'image. » (p. 60), les deux font partie de la littérature jeunesse. Pour cette raison, nous considérons ces deux recherches comme particulièrement pertinentes, puisqu'elles mettent en évidence les bénéfices de l'implémentation de la littérature de jeunesse dans les cours de FLE.

D'un autre côté, on trouve également pertinent le travail de recherche réalisé dans le contexte d'éducation primaire au Brésil, spécifiquement dans la municipalité de Nazaré da Mata, dans la zone da la Marta Norte de l'État de Pernambuco.

Cette étude s'intitule *L'enrichissement de vocabulaire des élèves à travers de la musique dans les contes de fées, dans le cadre des pratiques pédagogiques des enseignants dans l'éducation base*<sup>1</sup> et publiée en 2020, analyse la manière dont l'usage de la musique intégrée aux contes de fées peut contribuer au développement lexical des élèves. Il s'agit d'une

---

<sup>1</sup> *O enriquecimento do vocabulário dos estudantes por meio da música em contos de fada no âmbito das práticas pedagógicas dos professores da educação básica.* (2020)

recherche de caractère qualitatif, réalisée dans trois écoles publiques de cette municipalité, avec la participation de trois enseignants et de quatre-vingt-dix élèves de 4<sup>e</sup> année de l'école primaire. Dans cette étude, les auteurs soulignent que l'oralité, la lecture et l'autonomie constituent un triptyque fondamental pour le développement linguistique des enfants, dépassant largement la simple accumulation de mots nouveaux. En effet, dans ses conclusions, l'étude démontre que la narration et l'écoute des histoires favorisent l'expression personnelle, l'émergence de la curiosité épistémologique et la construction du sens.

Comme résultats de cette recherche il est possible d'observer que, lorsque les élèves sont exposés à des fables musicales, à la découverte d'instruments d'orchestre, à des performances sonores et à des activités de création ou de sonorisation de récits, leur répertoire lexical s'élargit de manière significative. Ces pratiques interdisciplinaires contribuent également au développement de compétences essentielles telles que la créativité, la socialisation, la compréhension du monde et la capacité d'argumenter et, de ce fait, les auteurs insistent sur le rôle central de la musique et des contes de fées dans l'organisation des émotions, la structuration de la pensée et la formation d'habitudes linguistiques et sociales positives.

Dans le contexte de notre étude, cet antécédent met en évidence le potentiel des pratiques pédagogiques fondées sur l'utilisation de la littérature pour enrichir le vocabulaire des élèves, tout en renforçant leur oralité, leur autonomie et leur plaisir de lire et d'apprendre.

## Cadre théorique

### Français Langue Étrangère (FLE) en Colombie

Historiquement, le français a été présent en Colombie depuis plus de deux siècles, étant la première langue étrangère enseignée dans le pays jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle (MEN, 2014). En effet, dans le domaine éducatif, le parcours pédagogique de la Colombie a été principalement marqué par ses relations diplomatiques avec la France : après une histoire commune dans laquelle le français était enseigné comme la première langue étrangère du pays, cette situation a changé à la suite de l'implémentation de la loi 115 de 1994 (article 67 de la constitution Colombienne) dans laquelle l'anglais a été choisi comme langue étrangère prioritaire, à l'insu du français. Ceci a conduit à ce que l'enseignement du français disparaisse presque complètement du panorama de l'éducation colombienne (MEN, 2014). Néanmoins, aujourd'hui l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) commence à occuper à nouveau une place de plus en plus importante dans l'éducation en Colombie, en particulier dans le cadre des politiques éducatives orientées vers l'internationalisation, la mobilité académique et le développement du plurilinguisme (MEN s.d).

De ce fait, au cours des dernières décennies le contexte colombien a connu une transformation notable en matière d'enseignement de langues étrangères, marquée par une prédominance de l'anglais, mais aussi par une réémergence progressive du français dans les établissements scolaires, universitaires et culturels : selon les données de l'Institut Français de Colombie (s.d), « le français est enseigné dans 42 villes à travers le pays, dans 187 établissements d'enseignement tels que des écoles, des universités et des académies de langues, où se trouvent 1.050 professeurs de français pour plus de 72.000 étudiants » (Institut Français, s.d.). Ces sont des chiffres qui témoignent d'un intérêt croissant pour cette langue et de la reconnaissance de sa valeur culturelle et professionnelle importante. En effet, la justification

du MEN pour réintroduire le FLE s'appuie sur plusieurs arguments : d'une part, l'apprentissage du français élargit les possibilités d'accès à des études supérieures à l'étranger, particulièrement en France, un pays qui demeure l'un des principaux partenaires académiques et culturels de la Colombie. D'autre part, il favorise le développement de compétences interculturelles permettant aux étudiants de mieux comprendre la diversité linguistique et culturelle du monde francophone. Le MEN souligne également que la France constitue « le premier employeur étranger en Colombie » (FranCo, s.d.), ce qui renforce son importance économique pour le pays, grâce aux possibilités de mobilité et d'insertion professionnelle qu'elle offre, et à son ouverture vers des secteurs tels que le tourisme, la diplomatie, les organisations internationales et les industries culturelles.

Par ailleurs, le MEN insiste aussi sur l'importance de relier l'enseignement du FLE à la formation citoyenne à travers des projets intégrés qui mobilisent les compétences sociales, culturelles et éthiques des élèves. Cette orientation montre une forte cohérence avec les politiques éducatives nationales visant à renforcer l'éducation citoyenne, la coexistence pacifique et la compréhension interculturelle car l'enseignement du français est perçu non seulement comme un objectif linguistique, mais aussi comme une opportunité de former des élèves capables d'interagir dans un monde globalisé, multiculturel et plurilingue MEN (s.d).

D'ailleurs, cette intention de récupération de la visibilité du FLE dans le pays s'inscrit également dans une dynamique de coopération bilatérale croissante entre la Colombie et la France : le 2 mars 2024, le ministère de l'éducation nationale et l'Ambassade de France en Colombie ont annoncé la mise en place d'un curriculum destiné à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE dans les établissements publics (MEN. 2024) par le biais d'un projet pilote de réintroduction du français dans le système éducatif national, ciblant les classes de 9e, 10e et 11e années d'école secondaire (lycée). L'objectif de ce document constitue « une base des programmes officiels qui sera mise à la disposition de toutes les écoles du pays qui

s'engageront à promouvoir l'enseignement de la langue française, des cultures francophones et plus largement du multilinguisme » (MEN, 2024). Selon cette logique, la création et mise en pratique d'un curriculum officiel de FLE constitue un jalon essentiel pour la récupération du statut de cette langue en Colombie, car pendant plusieurs années elle a été reléguée dans la politique linguistique éducative, principalement dominée par les orientations du Programme National de Bilinguisme centré sur l'anglais MEN (2006). Le curriculum officiel de FLE propose l'intégration de différentes approches pédagogiques pour répondre aux besoins actuels des apprenants et aux tendances internationales en didactique des langues à travers d'approches novatrices comme l'intégration de la classe inversée ou *flipped classroom*, présentée sous la devise « les leçons à la maison et les devoirs à l'école » (MEN. 2024. P. 40). Cette méthodologie vise à optimiser le temps dans la salle de classe en le consacrant à l'interaction, à la pratique communicative et aux activités collaboratives, tandis que les contenus théoriques sont censés être consultés préalablement par l'élève chez soi. L'intégration de ces approches dans un curriculum public souligne une volonté de moderniser les pratiques pédagogiques et de favoriser l'autonomie, l'auto-régulation et l'engagement actif des apprenants (p. 40-44). Ce curriculum s'inscrit également dans une perspective communicative, privilégiant l'usage réel de la langue, l'interaction, la compréhension orale et écrite contextualisée, ainsi que la production significative, un choix méthodologique qui rejoint les orientations internationales du Conseil de l'Europe et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), pour encourager le développement de compétences actionnelles à travers des tâches authentiques. Dans cette optique, l'évaluation proposée par le MEN (2024) inclut des critères alignés aux niveaux de compétences attendus dans chaque année de scolarité, permettant ainsi d'assurer une continuité pédagogique, une progression linguistique et une cohérence dans l'apprentissage plus solide (p. 77).

Enfin, le renforcement du FLE en Colombie représente aujourd'hui une opportunité significative pour diversifier l'offre linguistique dans le système éducatif, favoriser la mobilité académique et professionnelle, et ouvrir de nouveaux horizons culturels aux jeunes colombiens. L'élaboration d'un curriculum officiel pour le français, la coopération franco-colombienne, l'augmentation du nombre d'enseignants et d'étudiants et les nouvelles propositions méthodologiques démontrent que la langue française retrouve progressivement une place légitime dans les politiques éducatives du pays et ce contexte représente un terrain fertile pour l'innovation pédagogique, notamment par l'utilisation de la littérature jeunesse, les ressources numériques et les approches actives qui peuvent renforcer l'intérêt des apprenants et contribuer à un apprentissage plus significatif du FLE.

### **Méthode Directe**

En plus de la classe inversée et de l'approche communicative, l'utilisation de la méthode directe peut devenir un outil pertinent dans l'enseignement du FLE, particulièrement au niveau scolaire. Cette méthode, centrée sur l'usage exclusif ou majoritaire de la langue cible, permet une immersion linguistique progressive et naturelle susceptible de renforcer la compréhension orale, l'acquisition du vocabulaire et la spontanéité dans l'expression (Atmaca & Atmaca, 2017). Combinée à une approche communicative, elle peut constituer une stratégie efficace pour dynamiser l'enseignement, générer un apprentissage actif et offrir aux élèves des situations authentiques de communication.

En ce qui concerne sa conceptualisation, la méthode directe est un produit de l'approche naturelle qui surgit des hypothèses naturalistes de l'apprentissage des langues, sur la conviction que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est similaire au processus d'acquisition de la langue maternelle (Atmaca & Atmaca, 2017). De plus, cette méthode constitue une alternative à la méthode traditionnelle au nommée aussi grammaire-traduction, qui s'est révélée limitée et insuffisante. « Elle s'inscrit dans la foulée des mouvements ou

initiatives de réforme contre la grammaire-traduction, considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes, et orientée vers l'écrit littéraire » (Germain, 1993, cité dans Atmaca & Atmaca, 2017, p. 268). L'objectif principal de la méthode directe est, donc, de répondre aux besoins communicatifs des élèves. Pour cette raison, les compétences privilégiées dans cette méthode sont la compréhension orale (CO) Et l'expression orale (EO), contrairement à la méthode grammaire-traduction qui avait comme but l'enseignement et l'apprentissage de langues à travers de la grammaire explicite et la traduction vers la langue maternelle. Pour une meilleure compréhension, voir le Tableau 2, ci-dessous :

**Tableau 2**

*Tableau comparatif entre la méthode traditionnelle et la méthode directe*

|                              | <b>Méthode Traditionnelle</b>  | <b>Méthode Directe</b>  |
|------------------------------|--|---|
| <b>Origine</b>               | Inspirée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec).  | Née au XIXe siècle comme réaction contre la méthode grammaire-traduction.     |
| <b>Objectif</b>              | Comprendre et traduire des textes littéraires.   | Développer la communication orale et la compréhension naturelle de la langue. |
| <b>Langue d'enseignement</b> | Utilisation de la langue maternelle pour expliquer les règles grammaticales et traduire des phrases et des textes. | Utilisation exclusive de la langue cible pendant le cours.                    |
| <b>Rôle de l'enseignant</b>  | Figure centrale, transmetteur de savoirs grammaticaux.   | Guide ou facilitateur de la communication et de la découverte linguistique.   |

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Rôle des élèves</b>         | Rôle passif : récepteur de connaissances.              | Rôle actif : participe à l'interaction et à la construction du savoir.      |
| <b>Compétences développées</b> | Compréhension écrite (CE) et production écrite (PE).   | Compréhension orale (CO) et production orale (PO).                          |
| <b>Limites</b>                 | Peu motivante, déconnectée de la communication réelle. | Difficile à appliquer dans de grands groupes ou sans professeurs qualifiés. |

Note : élaboration propre d'après Richards & Rodgers, (2001) et Atmaca & Atmaca, (2017)

Selon le linguiste Richards J. et le Dr. Rodgers T. (2001), dans leur livre *Approaches and methods in Language Teaching* la méthode directe a été acceptée en France et en Allemagne aux principes du XXème siècle et est largement connue dans les États-Unis grâce à L. Sauveur et à M. Berlitz, qui les ont appliquées dans leurs écoles.

Les principes fondamentaux de cette méthode sont :

- Donner des instructions pendant le cours utilisant uniquement la langue cible.
- Utiliser seulement le vocabulaire et les phrases de tous les jours étant enseignés au préalable.
- Développer des compétences en communication orale grâce à des échanges de questions et des réponses entre les enseignants et les étudiants dans de petites classes intensives.
- Enseigner la grammaire de manière inductive.
- Introduire des nouveaux points pédagogiques oralement.
- Enseigner du vocabulaire concret à travers des démonstrations, d'objets, d'images.
- Enseigner le vocabulaire abstrait par association d'idées.
- Développer la compréhension orale.

- Renforcer la prononciation et la grammaire.

La méthode directe a été réussie dans les écoles privées, cependant, elle a échoué dans les écoles publiques à cause des problématiques comme le manque “[d’] enseignants qui [soient] locuteurs natifs ou qui maîtrisent la langue étrangère comme un natif. (...) Le respect strict des principes de la méthode directe [est] souvent contre-productif, dans la mesure où les enseignants [doivent] faire de grands efforts pour éviter d'utiliser la langue maternelle” (Richards & Rodgers, 2001, p.13). Néanmoins, en France, en Allemagne et après aux États-Unis, la méthode directe a été modifiée et mélangée avec d'autres méthodes pour potentialiser l'enseignement des langues étrangères. Richards et Rodgers (2001)

Malgré ces inconvénients, la méthode directe peut contribuer positivement à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment aux niveaux initiaux, puisque cette méthode se centre sur l'enseignement lexical. C'est-à-dire, sur l'apprentissage du vocabulaire. Comme vu dans Atmaca et Atmaca (2017), dans l'article *La méthode traditionnelle et la méthode directe dans l'enseignement de FLE* « la première chose à apprendre aux élèves doit être les mots » (p. 268). De plus, le vocabulaire thématique choisi par le professeur doit être organisée de manière progressive en commençant par le plus simple pour aller vers le plus complexe « On commence par les mots concrets parce qu'on peut monter à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits » (Basse, 1985, cité dans Atmaca & Atmaca, 2017, p. 268). À cet égard, l'utilisation des images, des gestes et des mimiques est vraiment fondamentale pour consolider le vocabulaire concret qui sera la base pour exprimer des mots abstraits et des idées.

De la même façon, l'un des objectifs de cette méthode est de permettre aux élèves de découvrir les règles grammaticales par eux-mêmes, sans besoin d'une explication explicite : « Ce qui amène les apprenants à découvrir eux-mêmes ces lois à partir des exemples disponibles » (Atmaca & Atmaca, 2017, p. 268). Ainsi, la méthode directe encourage le rôle

actif des apprenants dans la construction de la connaissance grammaticale, favorisant un apprentissage inductif et significatif.

Compte tenu de ce qui précède, on trouve que la méthode directe présente une forte compatibilité avec l'enseignement du FLE à travers la littérature jeunesse, surtout avec les enfants débutants. En effet, les contes illustrés permettent d'associer le vocabulaire à des images concrètes, de stimuler la compréhension orale et de promouvoir une acquisition naturelle de la langue. Ainsi, la lecture devient un outil communicatif qui rejoint les fondements de la méthode directe : apprendre à travers la compréhension et l'usage actif du langage.

### **Littérature jeunesse**

La littérature jeunesse, écrite principalement par des adultes, se définit comme l'ensemble des textes littéraires destinés à un public enfantin et reflétant les émotions et les expériences des enfants. Selon Escalante et Caldera (2008)

On peut dire que les enfants, dès leur plus jeune âge, participent à la littérature comme jeu, amusement ou divertissement. Lorsqu'ils vont à l'école, ils sont également en contact avec la littérature, non seulement à des fins récréatives mais aussi avec d'autres intentions : apprendre à lire et à écrire, ou encore avec [des intentions] culturelles, morales, religieuses et pédagogiques.  
(p. 670)

De plus, la relation des enfants avec la littérature « se poursuit tout au long des années scolaires, ces années devraient donc être remplies d'images et de vocabulaire passionnants que la littérature offre aux enfants » (p.670). En même temps, la littérature jeunesse aide à fournir des contextes riches aux enfants, présente de nombreux avantages et permet plusieurs apprentissages sur les plans langagier, socioaffectif et culturel. Par ailleurs, la littérature jeunesse contribue également à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme a mentionné

Cervera (2009), car « la littérature suscite une connaissance du fonctionnement de la langue étrangère. Elle présente et aide à penser le texte littéraire en termes de langage et non seulement comme un modèle esthétique ou comme témoin d'une société » (p.46). Elle affirme également que « l'utilisation des textes littéraires est un avantage pour l'apprenant étranger par rapport à la langue orale puisqu'il s'agit d'écrit authentique et permanent » (p. 46).

Dans cette perspective, la littérature jeunesse n'est pas seulement un ensemble des textes littéraires écrits pour un public d'enfants, mais c'est aussi un outil pédagogique précieux qui favorise l'apprentissage des enfants sous divers aspects tels que le socio-émotionnel, le culturel, et le processus de lecture-écriture, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère. C'est pourquoi, l'usage des contes pour enfants apparaît comme un instrument particulièrement pertinent pour aborder différents objectifs pédagogiques.

Dans le cadre de notre étude, la littérature jeunesse, spécifiquement les contes, sert à l'enseignement du vocabulaire et au renforcement des aspects grammaticaux en FLE. Collie et Slater (1987) affirment qu'« [à travers la littérature,] les élèves se familiarisent avec de nombreuses caractéristiques de la langue écrite : la formulation et la fonction des phrases, la variabilité des structures possibles, les différentes manières de connecter les idées » (p. 7). Ces bénéfices sont étroitement liés à l'utilisation de la méthode directe, dans la mesure où les deux approches privilégient l'exposition à la langue authentique et la découverte implicite des structures linguistiques. De plus, l'implémentation de la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère favorise la créativité et la motivation des élèves. À cet égard, Collie et Slater (1987) soulignent que « les étudiants en littérature deviendront plus créatifs et audacieux lorsqu'ils commenceront à apprécier la richesse et la variété de la langue qu'ils essaient de maîtriser et commenceront à utiliser eux-mêmes une partie de ce potentiel » (p. 7).

Cependant, pour intégrer adéquatement la littérature dans l'enseignement du FLE, il faut prendre deux aspects essentiels en compte : le premier consiste à connaître le contexte éducatif des apprenants afin de choisir les textes les plus appropriés, car il est nécessaire d'identifier leur niveau en langue étrangère, leurs goûts, leurs intérêts et leurs besoins pédagogiques pour, ensuite, sélectionner un livre qui permette de profiter de ces éléments et qui, en même temps, représente un défi stimulant pour les élèves. En d'autres termes, il s'agit de choisir un livre qui favorise l'apprentissage sans provoquer de frustration. Comme le soulignent Collie et Slater (1987) :

Il est important de choisir des livres qui soient en lien avec les expériences de vie, les émotions ou les rêves de l'apprenant. La difficulté langagière doit être prise en compte également. (...) Les étudiants étrangers risquent de ne pas pouvoir s'identifier à un texte ou de ne pas l'apprécier s'ils le perçoivent comme semé d'embûches à chaque étape. (p. 8)

Le deuxième aspect consiste à s'assurer que le contenu du livre soit cohérent avec les objectifs d'apprentissage du cours, puisque le choix des œuvres doit répondre à une intention pédagogique claire. Cette cohérence entre le contenu littéraire et les objectifs d'apprentissage garantit que la lecture ne soit pas une activité isolée, mais un moyen d'apprentissage intégré, qui peut être combiné avec des activités variées pour renforcer les acquis.

Finalement, l'implémentation de la littérature jeunesse dans l'enseignement du FLE s'avère particulièrement bénéfique parce qu'elle enrichit le processus d'apprentissage sur les aspects culturel et linguistique, tout en favorisant la créativité et la motivation des élèves. Toutefois, il est essentiel de sélectionner les livres à aborder avec rigueur, tenant compte du niveau de langue des élèves, de leurs intérêts et des objectifs pédagogiques du cours. Ainsi, la

littérature ne se limite pas à un simple outil récréatif, mais devient un instrument pédagogique intègre.

### *Corpus de travail*

Le corpus de contes sélectionnés constitue un élément fondamental pour la réalisation de cette recherche, car il mène les contenus qu'on veut développer avec les élèves. En outre, il répond directement aux objectifs spécifiques de notre étude.

Pour atteindre nos objectifs, deux contes issus de la maison d'édition italienne *ELI* (Institut Européen des Langues) ont été sélectionnés. Cette maison d'édition est reconnue pour sa spécialisation dans la création de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et pour l'adaptation de ses ouvrages aux niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Les contes choisis pour notre travail font partie de la collection *Plaisir de lire : série verte*, une série qui offre des courtes adaptations des contes classiques richement illustrés et accompagnés d'activités de compréhension ainsi que d'exercices lexicaux et grammaticaux.

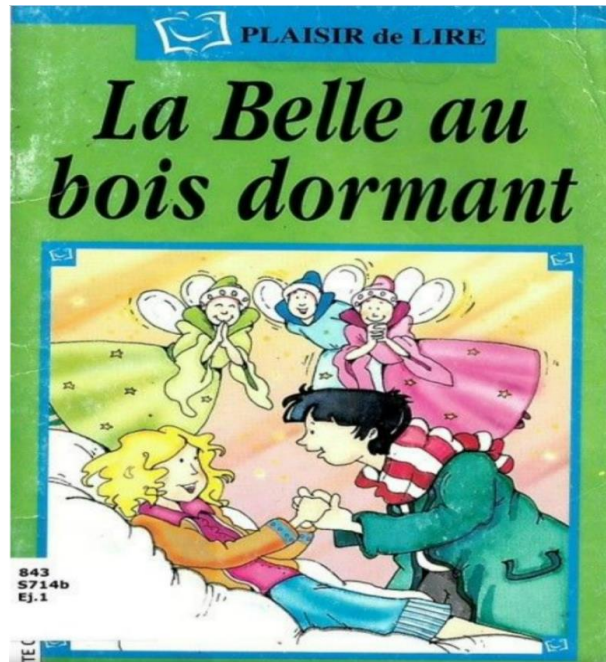
Il faut souligner qu'on a réalisé certaines modifications sur les contes pour clarifier et insister encore plus sur l'enseignement des sujets de notre choix : quatre catégories de vocabulaire choisies (adjectifs physiques, objets personnels, types de logement et lieux et personnages), et enseignement des accords grammaticaux masculin/féminin (M/F) et singulier/pluriel (S/PL) dans l'utilisation d'adjectifs qualificatifs pour la description physique.

Le premier conte utilisé lors des interventions s'appelle *La belle au bois dormant* (2000) (Image 1). Il s'agit d'un texte approprié pour l'enseignement des accords grammaticaux masculin/féminin (M/F) et singulier/pluriel (S/PL) des adjectifs qualificatifs, ainsi que du vocabulaire, notamment celui des adjectifs physiques, des objets personnels et des

personnages. Ce conte, connu par les enfants, facilite la compréhension globale et permet de travailler la langue à partir d'un univers reconnu et motivant.

### Image 1

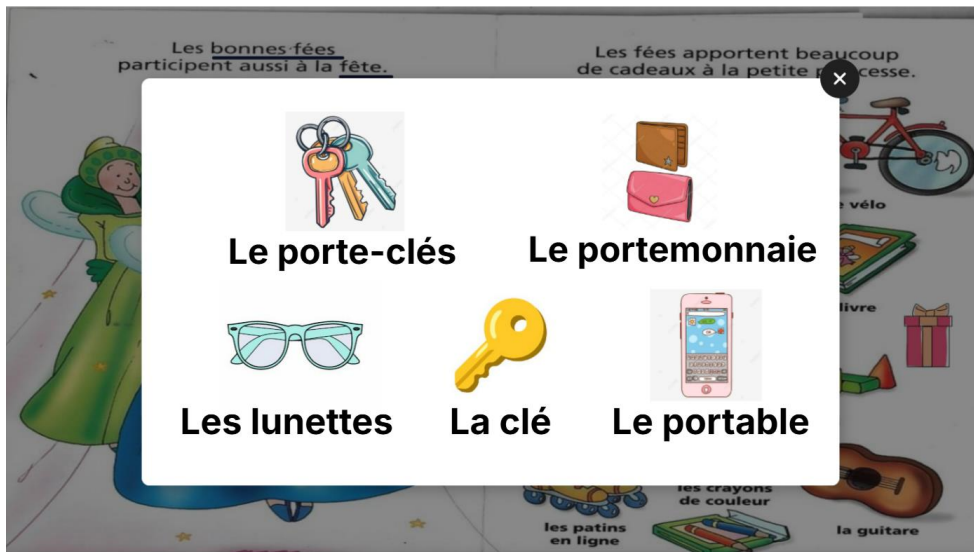
*Couverture du conte La belle au bois dormant*



Comme déjà mentionné, quelques modifications ont été faites pour y ajouter plus de vocabulaire lié aux objets personnels (Image 2), on a mis l'accent sur l'accord de genre féminin et on a ajouté quelques adjectifs physiques à la narration (Image 3).

## Image 2

Modification du conte 1, ajout de vocabulaire objets personnels



## Image 3

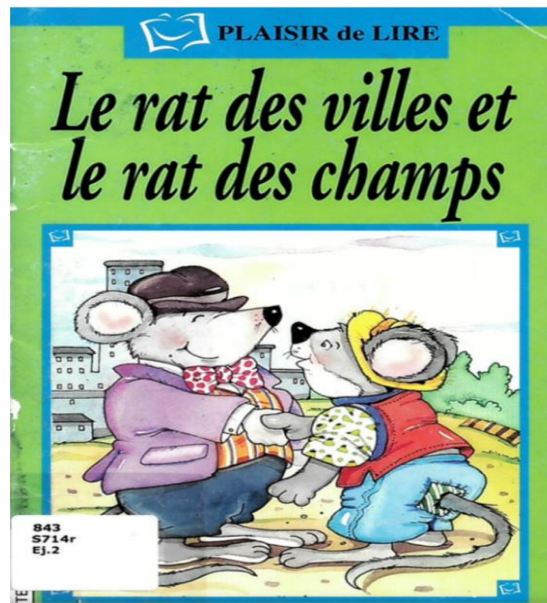
Modification du conte 1, Accord de genre féminin et ajout des adjectifs physiques



Le deuxième conte s'intitule *Le rat de ville et le rat des champs* (1997) (Image 4), il permet d'aborder le vocabulaire relatif aux adjectifs physiques en mettant l'accord du genre masculin, (Image 5) ainsi qu'aux des types de logement et de lieux. Grâce à l'originalité de l'histoire, ce conte stimule la curiosité et l'intérêt des élèves, créant ainsi un environnement d'apprentissage positif.

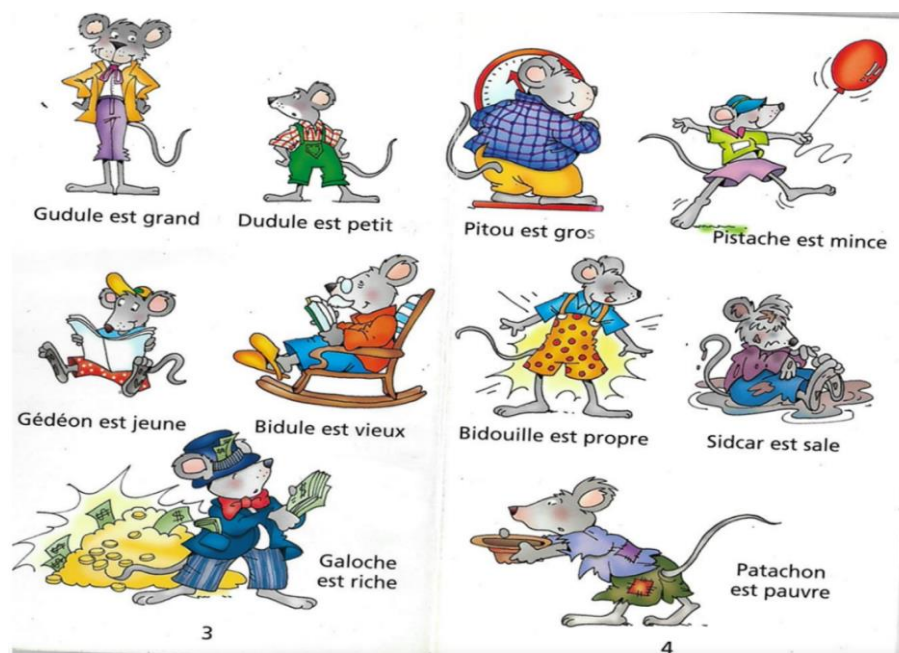
## Image 4

Couverture du conte *Le rat de ville et le rat des champs*



## Image 5

Accord de genre masculin des adjectifs physiques



Pour mieux illustrer les types de logement et des lieux, plus de référents visuels ont y été ajoutés (image 6 et 7).

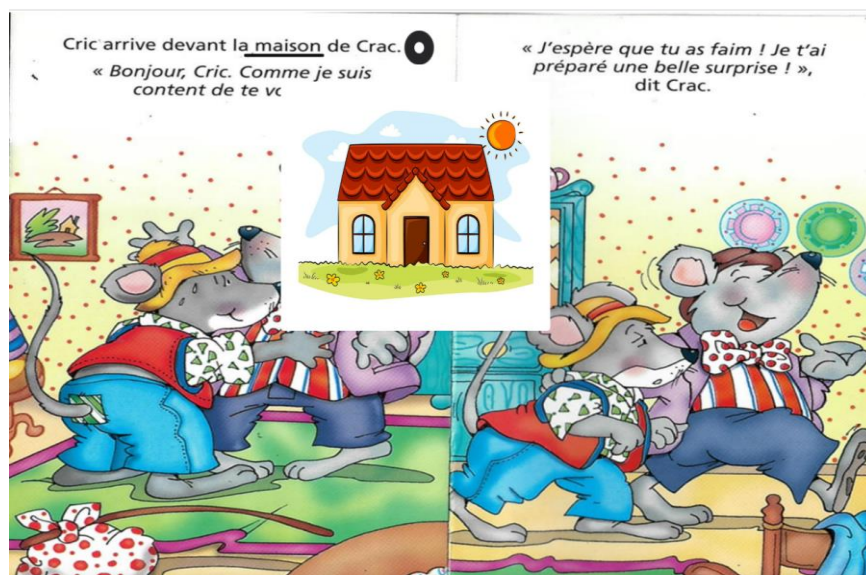
## Image 6

*Modification du conte 2, ajout de référents visuels lieux*



## Image 7

*Modification du conte 2, ajout de référents visuels logements*



Ces contes ont été choisis de manière rigoureuse pour plusieurs raisons : premièrement, parce qu'ils sont adaptés au niveau de langue des élèves ; deuxièmement, parce qu'ils sont directement liés aux catégories de notre étude ; troisièmement, pour leur longueur qui est

appropriée pour être lus et développés dans une séance d'intervention d'une heure, car ils sont suffisamment courts. De plus, ces ouvrages incluent des illustrations attirantes pour les élèves, ce qui favorise leur compréhension et motivation vis-à-vis de l'activité de lecture. De plus, ces contes proposent également des activités ludiques de vocabulaire et de grammaire pour renforcer les apprentissages réalisés à partir des narrations et quelques-uns ont été adaptés et intégrés lors des interventions pour une meilleure compréhension et application didactique.

Enfin, l'exploration de ces contes s'inscrit dans une approche communicative et inductive propre à la méthode directe. En ce sens, l'enseignement a été orienté vers la découverte des règles grammaticales (accords des adjectifs qualificatifs M/F et S/PL) et l'apprentissage du vocabulaire concret à partir de contextes authentiques et significatifs.

### **La Motivation dans l'Enseignement-Apprentissage de Langues Étrangères**

La motivation est un terme qui peut avoir plusieurs significations comme vu dans Ai, Pao et Montgomery, dans l'article *Le rôle de la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde : une synthèse*<sup>2</sup> (2021), dans lequel on trouve trois significations différentes pour le terme motivation :

(1) La motivation est un « facteur qui oriente et dynamise le comportement des humains et des autres organismes » (2) La motivation peut être définie comme un besoin ou un désir qui dynamise et oriente le comportement (3) La motivation doit être considérée comme un concept hybride, un attribut interne résultant d'une force externe. (p. 623)

De plus, les auteurs présentent aussi une description des caractéristiques d'une personne motivée :

---

<sup>2</sup> *The Role of Motivation in Second Language Acquisition: A review. (2021)*

La personne motivée déploie des efforts, est persévérante et attentive à la tâche à accomplir, a des objectifs, des désirs et des aspirations, apprécie l'activité, éprouve une satisfaction en cas de succès et une déception en cas d'échec, attribue le succès ou l'échec à des facteurs spécifiques, est stimulée et utilise des stratégies pour atteindre ses objectifs. (p. 623)

Tenant compte de ces définitions, il est possible d'y identifier une convergence vers l'idée essentielle qui présente la motivation comme un concept indissociable de la poursuite d'un objectif. À cet égard, Keller (1983, cité dans Gardner, 2005) déclare que « la motivation fait référence aux choix que font les individus quant aux expériences ou aux objectifs qu'ils vont rechercher ou éviter, et au degré d'effort qu'ils vont déployer à cet égard » (p.3). De même, il ajoute que « la mesure dans laquelle l'individu travaille ou s'efforce d'apprendre la langue par désir de le faire et la satisfaction ressentie dans cette étude. » (1985, cité dans Kiziltepe, 1972, p. 146). Ainsi, on peut dire que la motivation va au-delà de l'obligation scolaire et implique aussi une dimension émotionnelle, identitaire et cognitive qui influence la manière dont l'apprenant s'engage avec la langue. À cet égard, le développement de la psychologie humaniste met en évidence l'importance des facteurs affectifs dans le domaine de l'éducation. Selon Bao et Liu (2021), les apprenants d'une seconde langue sont influencés par des facteurs divers tels que l'âge, la société et l'environnement. Parmi ces facteurs, figurent aussi des composantes affectives comme l'anxiété linguistique, la confiance en soi, la curiosité, le plaisir, la fierté ou encore la frustration, et jouent un rôle très significatif dans l'engagement des apprenants (p. 463). Par exemple, une forte anxiété peut inhiber la prise de parole, tandis que la perception de progrès ou les expériences plaisantes peuvent renforcer la motivation, d'un autre côté. En concordance avec ce point de vue, il est essentiel de prendre en compte ces facteurs dans le processus d'apprentissage d'une langue, car ils non seulement augmentent la résilience face aux difficultés, mais stimulent aussi des stratégies d'apprentissage plus

autonomes et créatives (p. 467). Dans ce contexte, il est possible d'affirmer que le rôle de l'enseignant est déterminant pour valoriser les efforts des élèves, proposer des activités culturelles enrichissantes, encourager l'autonomie et instaurer un climat sécurisant qui puisse contribuer directement au renforcement de la motivation.

De plus, Gardner développe l'un des modèles les plus influents dans la compréhension de la motivation en acquisition d'une langue seconde, qui distingue deux grandes orientations motivationnelles : la motivation instrumentale et l'intégrative. La première regroupe les raisons pratiques liées à l'apprentissage d'une langue, comme réussir un examen, obtenir un emploi, accéder à des études supérieures ou développer des compétences utiles dans la vie professionnelle. (Kiziltepe, 1972) Ce type de motivation repose souvent sur des facteurs externes et extrinsèques et tend à orienter les apprenants vers des objectifs concrets à court ou moyen terme. En contexte scolaire, il est possible d'observer ce type de motivation de manière beaucoup plus fréquente, car les élèves apprennent souvent une langue en réponse à des exigences institutionnelles. D'un autre côté, dans le cadre de la motivation intégrative repose un désir plus profond qui consiste à établir des liens avec la culture de la langue cible, de communiquer avec ses locuteurs, de comprendre leurs valeurs et leurs modes de vie, voire d'intégrer leur communauté culturelle (Kiziltepe, 1972). Ce type de motivation est associé à des attitudes positives envers la langue et la culture étudiées, ainsi qu'à un engagement plus durable, car il repose sur des facteurs intrinsèques tels que l'intérêt, le plaisir, la curiosité et l'identification personnelle. Bien que les deux types de motivation puissent coexister, la littérature montre (Kiziltepe, 1972) que la motivation intégrative a tendance à générer une implication plus significative dans le long terme. (p. 148)

Cependant, il est possible d'observer à travers les études déjà mentionnées que les modèles traditionnels d'enseignement-apprentissage, bien qu'importants, ne suffisent pas à expliquer la complexité du phénomène motivationnel. Concernant ceci, Dörnyei et Ottó (1998)

soulignent que la motivation est un phénomène dynamique et non statique qui évolue au fil du temps, subit des fluctuations et se modifie en fonction des expériences vécues par l'apprenant, de ses interactions sociales, de son contexte familial et scolaire, et de ses émotions (p. 43). Pour ces auteurs, tous les modèles de motivation doivent intégrer aussi une dimension temporelle, puisque la motivation peut diminuer ou augmenter au fil du temps, par exemple : un apprenant peut être très motivé au début de son apprentissage, puis perdre progressivement cet élan ; ou au contraire, commencer son processus avec peu de motivation et la développer au fur et à mesure grâce à des expériences positives. En effet, cette vision dynamique met en lumière le rôle essentiel des enseignants en ce qui concerne la motivation, car c'est eux qui peuvent l'encourager et la stimuler au moyen de la création d'un climat de classe bienveillant, en proposant des activités signifiantes et en soutenant les progrès de manière constante dans leur processus d'apprentissage. À cet égard, on trouve aussi importante les contributions de Tremblay et Gardner (1995 cité dans Kiziltepe, 1972) qui rappellent que définir la motivation de manière théorique est relativement simple, mais décrire concrètement un apprenant motivé est beaucoup plus complexe. Ces auteurs affirment qu'il y a trois éléments essentiels pour caractériser un apprenant réellement motivé : l'effort fourni, le désir d'apprendre et l'attitude positive envers la langue et la tâche. Ils indiquent que ces composantes sont interdépendantes parce qu'elles fonctionnent comme un cercle vertueux : un apprenant motivé déploie des efforts réguliers, mais c'est son attitude positive et son désir d'apprendre qui soutiennent et expliquent ces efforts ; inversement, un apprenant qui s'investit activement dans la langue renforce progressivement sa confiance, ce qui améliore son attitude et stimule son désir d'apprendre davantage (p. 147).

Dans le cadre de notre étude, qui porte sur l'enseignement du FLE à travers la littérature jeunesse, la motivation prend une importance particulière puisque la littérature peut constituer un support riche pour susciter l'intérêt, stimuler l'imagination et générer des émotions chez les

élèves, ce qui donne un sens supplémentaire à l'apprentissage de la langue. De cette façon, on trouve que les contes, - en particulier les contes adaptés au niveau A1 - peuvent offrir des histoires simples mais captivantes, capables de favoriser l'identification, la curiosité et le plaisir de lire. Dans ce type d'activités, l'objectif serait que les apprenants ne se contentent pas d'apprendre uniquement des structures linguistiques, mais qu'ils découvrent aussi des personnages, des univers, et des cultures diverses. À cet égard, on considère que cette dimension narrative peut créer un engagement affectif chez les élèves qui peut renforcer naturellement leur motivation. De plus, la littérature jeunesse permet aussi de travailler simultanément la compréhension, la sensibilité culturelle, le vocabulaire et les structures grammaticales, tout en maintenant un niveau de langue accessible pour la compréhension des élèves cibles de notre étude. Ainsi, dans ce contexte spécifique, la motivation ne dépend pas uniquement de facteurs instrumentaux comme la réussite scolaire, mais elle prend appui sur des expériences émotionnelles et culturelles qui peuvent enrichir profondément le processus d'apprentissage des élèves. C'est ici que l'utilisation de la littérature jeunesse apparaît comme un levier puissant qui peut permettre aux enseignants son utilisation afin d'accroître l'engagement, soutenir la persévérance et favoriser une relation plus authentique et positive avec la langue française dans la salle de classe en FLE.

## Méthodologie

Tenant compte des objectifs proposés dans notre étude, consistant à analyser l'efficacité et l'impact de l'utilisation de la littérature jeunesse dans l'enseignement du FLE chez les élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année d'école primaire à travers la lecture de contes niveau A1, et en concordance avec le cadre théorique ici proposé, nous présentons dans cette partie notre méthodologie de recherche.

En premier lieu, il est nécessaire d'établir le type de recherche proposée, consistante à l'application de la méthode expérimentale, afin de comparer l'efficacité de l'utilisation des contes chez des élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années d'école primaire avec un groupe dans lequel on n'applique pas ce type de stratégie. Étant donné que la méthode expérimentale nous permet de comparer deux groupes d'individus soumis à des conditions différentes (groupe contrôle et groupe intervention) afin d'isoler et d'observer des liens de causalité entre une variable indépendante et une variable dépendante, ce type d'étude se présente comme idéale pour nos objectifs.

Dans ce cas particulier, la comparaison est menée entre deux groupes d'élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année de primaire du cours de FLE à l'école Nueva York. Le premier groupe (groupe intervention) bénéficie d'une série d'activités d'enseignement à travers des contes niveau A1, à travers la méthode directe. Dans le second groupe (groupe contrôle), l'enseignement du FLE suit la méthodologie habituelle de l'établissement, sans recours aux activités liées à la littérature jeunesse. Grâce à l'application de ce type de recherche, on cherche à analyser si la proposition didactique de notre étude produit des effets significatifs sur l'apprentissage des élèves à travers une comparaison structurée.

Pour mieux expliquer les étapes de développement de notre étude, voici les pas-à-pas ici proposé :

1. Réalisation du test initial
2. Mise en œuvre des activités dans le groupe intervention
3. Remplissage des journaux de bord après chaque séance
4. Réalisation du test final

La première phase consiste à l'administration d'un test diagnostique dans les deux groupes. Bien que le groupe contrôle n'est pas censé recevoir un enseignement basé sur la littérature jeunesse, ce test est également proposé afin d'établir un point de comparaison valide entre les groupes contrôle et intervention. Cette étape permet de déterminer le niveau de langue des deux groupes dans les catégories d'analyse définies et de garantir l'homogénéité des données initiales.

La deuxième phase correspond à la réalisation des séances de littérature jeunesse, ou lecture de contes A1 chez le groupe intervention. Au minimum trois séances d'enseignement du FLE menées à travers la littérature jeunesse sont prévues. Les textes utilisés sont des adaptations de contes classiques de niveau A1, conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ce qui permet d'assurer une adéquation entre le niveau linguistique des apprenants et les exigences du matériel utilisé.

Chaque intervention est structurée autour de trois moments pédagogiques :

1. Activité d'introduction : courte activité motivante destinée à capter l'attention, activer les connaissances antérieures et introduire le conte de la séance.
2. Lecture à haute voix du conte : moment central de l'intervention. Le récit est projeté à la télévision afin de permettre aux élèves de suivre visuellement le texte et les images, favorisant ainsi la compréhension globale et l'engagement.
3. Activité de clôture : activité finale conçue pour consolider les apprentissages linguistiques, interculturels ou narratifs visés lors de la séance.

L'enchaînement de ces trois moments suit une logique progressive qui va de la découverte à la mise en pratique, tout en renforçant la cohérence méthodologique de l'étude.

La troisième phase consiste en le remplissage des journaux de bord tout au long des activités menées en classe dans le groupe intervention. Les observations sont consignées sous forme de notes ouvertes (Annexe F), ce qui permet de recueillir des données qualitatives riches et contextualisées. Une fois toutes les séances réalisées, l'ensemble des notes est relu, catégorisé et organisé dans des tableaux synthétiques où l'on regroupe les idées les plus représentatives issues des observations (Annexe G).

Le journal de bord met particulièrement en évidence des éléments liés à :

- L'engagement et la participation des élèves ;
- Les facteurs affectifs, notamment les réactions émotionnelles suscitées par les contes ;
- Le comportement des élèves et la dynamique de la séance en général ;
- L'influence du type d'activité et des ressources utilisées sur la motivation et la compréhension.

Dans la dernière phase proposée, on administre un test final aux deux groupes. Les résultats du test diagnostique et du test final sont ensuite analysés et comparés afin de déterminer si les différences observées entre les deux moments et entre les deux groupes confirment ou non l'hypothèse de la recherche. Cette analyse quantitative permet de vérifier l'accomplissement des deux premiers objectifs spécifiques.

Concernant les données qualitatives issues du journal de bord, celles-ci sont examinées de manière approfondie pour évaluer la réalisation du troisième objectif spécifique, lié à la

perception, la réceptivité et le ressenti des élèves vis-à-vis de l'usage des contes dans l'enseignement du FLE.

### **Outils de recherche**

Les outils de recherche appliqués dans cette étude ont été sélectionnés afin d'obtenir une vision complète et précise de l'évolution des élèves dans l'apprentissage du FLE. Ils sont constitués d'une grille d'observation, d'un ensemble de tests quantitatifs appliqués au début et à la fin de la période d'intervention, ainsi que de journaux de bord élaborés à la fin de chaque séance. L'ensemble de ces outils permet de recueillir des données variées, tant objectives que contextualisées, et de croiser plusieurs types d'informations pour analyser les résultats de manière détaillée.

Avant le développement des interventions, une grille d'observation est utilisée lors de l'observation des cours de français en troisième année de primaire (contrôle et intervention). Cet outil permet d'organiser de manière systématique les informations relatives au fonctionnement des séances. La grille comprend plusieurs sections, parmi lesquelles on trouve les données générales de la séance, la méthodologie appliquée, les étapes de la leçon, le comportement des élèves, le déroulement des activités, les ressources et matériaux utilisés et des notes libres. Cette grille permet d'identifier les aspects importants du contexte de classe, d'observer la manière dont les élèves interagissent dans une séance type et de repérer les éléments à prendre en compte pour concevoir les interventions ultérieures. Elle constitue également une base pour comparer les dynamiques de classe avant et pendant les interventions.

L'ensemble de tests constitue l'outil central pour mesurer l'évolution du niveau de français des élèves dans les deux groupes choisis car ils sont conçus pour évaluer des aspects fondamentaux tels que le vocabulaire lié aux thèmes abordés en classe, et l'utilisation correcte des accords grammaticaux (masculin/féminin (M/F) et singulier/pluriel (S/PL) dans les

adjectifs qualificatifs. Il est important de souligner que les tests s'appliquent en deux parties : la première consiste à un test diagnostique pour connaître le niveau initial de langue des élèves et le deuxième consiste à un test final pour vérifier si leur niveau de français montre des progrès ou non dans les aspects déjà mentionnés. Il faut noter que les tests sont appliqués dans les deux groupes choisis.

Le test diagnostique est présenté sous forme de jeu interactif à choix multiple sur l'application Kahoot, ce qui permet de dynamiser la participation des élèves et de capter leur attention de manière ludique. Le test est structuré autour de quatre catégories principales : (1) description physique et utilisation des accords, (2) types de logement et de lieux, (3) objets personnels, et (4) personnages. Les catégories de description physique, de lieux et d'objets personnels comprennent cinq questions, tandis que celle sur l'utilisation des accords en comprend trois et celle sur les personnages en comprend six. Dans les trois premières catégories, nous avons tenu compte des sujets abordés dans le cours de français avant les interventions réalisées dans cette recherche, et la dernière catégorie a été sélectionnée pour son lien direct avec la littérature jeunesse, centrée sur le vocabulaire des personnages des contes.

Le test final a également été conçu en tenant compte des mêmes catégories du premier test, mais dans un format différent (photocopie). On a aussi ajouté des questions : huit pour les adjectifs qualificatifs, sept pour les accords et les lieux, dix pour les objets personnels, et six pour les personnages puisque les élèves devraient avoir plus de vocabulaire après les interventions faites. L'application des deux tests dans les deux groupes (groupe contrôle et groupe intervention) permet de comparer les résultats et d'établir un portrait clair des progrès ou difficultés trouvées.

De leur côté, les journaux de bord, remplis après chaque séance d'intervention, constituent une source essentielle d'information qualitative. Ils sont rédigés sous forme de

notes ouvertes et permettent de documenter une grande variété d'éléments observés au cours des activités (voir Annexe F). On y consigne notamment :

- Le niveau d'engagement et la participation des élèves ;
- Les réactions individuelles et collectives lors des séances ;
- Les comportements observés tout au long de l'activité ;
- La dynamique générale du groupe ;
- La manière dont les élèves interagissent avec les ressources utilisées ;
- Les aspects facilitants ou au contraire compliquant la réalisation des activités.

Une fois toutes les interventions terminées, les journaux de bord sont relus et analysés. Les informations extraites sont ensuite organisées dans des tableaux d'analyse où sont rassemblées les idées les plus représentatives des séances. Cela permet de structurer les données et de mettre en évidence les récurrences, les changements notables et les particularités de chaque intervention (voir Tableau 3).

Enfin, les résultats obtenus sont étudiés et comparés à travers une analyse mixte des données recueillies à l'aide des outils décrits dans cette partie du travail. Cette analyse nous permet de vérifier si notre étude offre une compréhension plus complète de l'impact de la littérature jeunesse et de la méthode directe dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire primaire.

## Analyse des données et résultats

Dans cette partie, on analyse et compare les résultats quantitatifs et qualitatifs de notre étude. On commencera avec les données quantitatives et, ensuite on continuera avec celles d'ordre qualitatif.

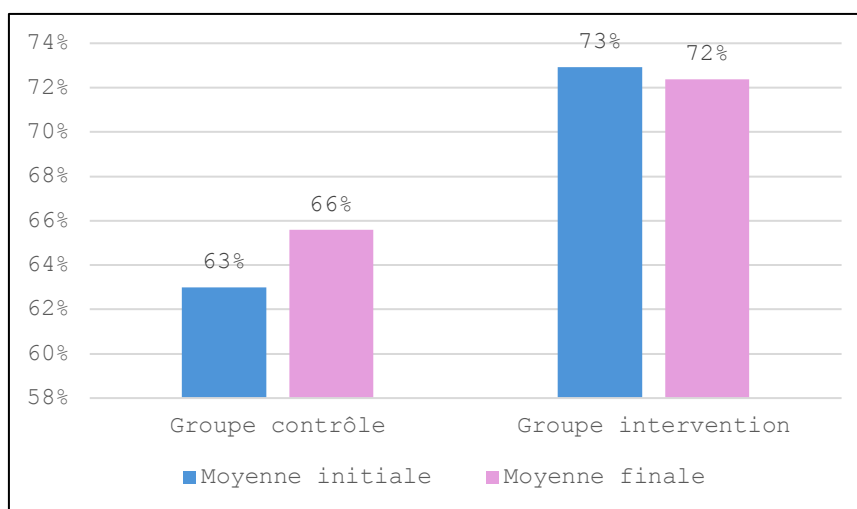
### Analyse quantitative

L'analyse quantitative commence par l'examen des données obtenues lors de l'application du test initial et du test final. Pour cette raison, les données prises en compte dans notre analyse sont uniquement celles réalisées par les élèves aux deux moments, c'est-à-dire au test initial et au test final. Dans un premier temps, ces résultats sont analysés de manière générale, dans un deuxième temps, de façon détaillée pour chaque participant, et enfin, selon les différentes catégories établies.

La figure 1 ci-dessous nous présente une comparaison des pourcentages des réponses correctes en fonction des participations des étudiants du groupe de contrôle (au début du cours et à la fin du cours) et du groupe intervention (avant et après les interventions faites).

### Figure 1

*Résultat global des tests initial et final*

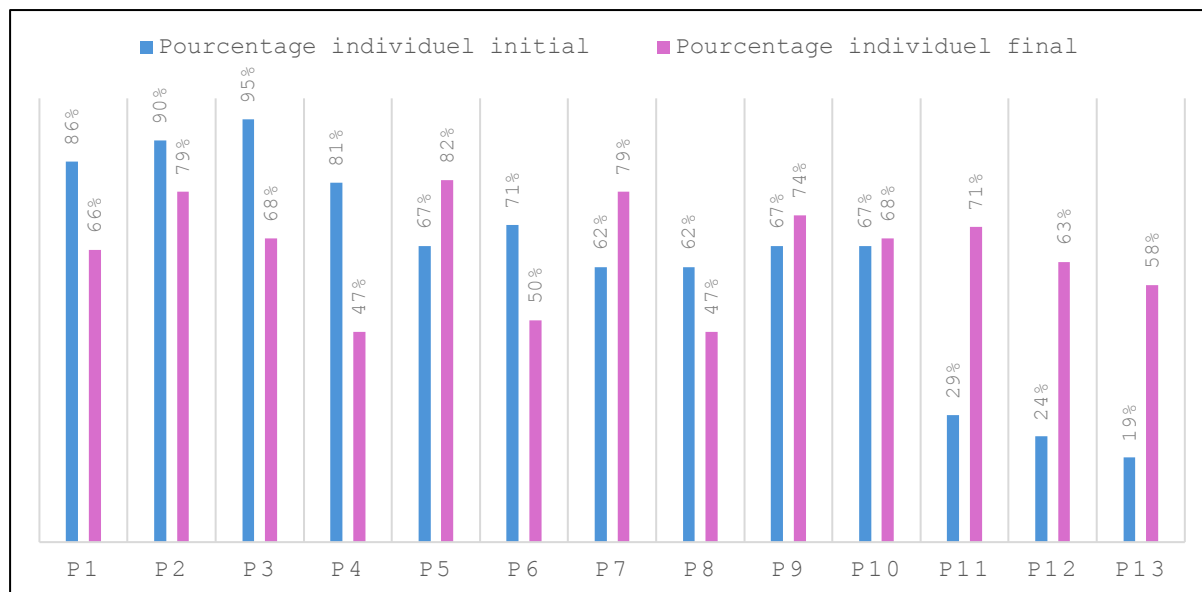


(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

Les résultats nous montrent que le groupe contrôle est passé d'une moyenne initiale de 63 % à une moyenne finale de 66 %, ce qui représente une amélioration de 3%. De son côté, le groupe d'intervention a commencé avec un pourcentage plus élevé, de 73 %, mais il présente une légère baisse dans sa moyenne finale, atteignant 72 %, ce qui représente une diminution d'un point de pourcentage.

Ces résultats indiquent que l'absence des interventions dans le groupe contrôle n'a pas affecté l'apprentissage des élèves et qu'il y a des facteurs externes qui affectent de manière positive leurs connaissances, comme l'efficacité de la méthodologie implémentée de la part du professeur titulaire et aussi la progression naturelle du cours. Du côté du groupe intervention, l'impact du travail à travers la littérature jeunesse et selon les principes de la méthode directe reste limité au niveau global dans le groupe. Face à cette situation, on pourrait dire que le manque d'un processus de transition entre la méthodologie implémentée par le professeur titulaire et celle proposée dans cette étude peut générer une résistance et/ou une confusion initiale de la part des élèves, ce qui affecte son efficacité. De plus, le faible nombre d'interventions et leur manque de continuité, dû aux intervalles de temps vraiment espacés entre chacune d'elles n'ont pas permis une intériorisation adéquate des sujets abordés ni de la méthodologie proposée dans notre travail de recherche.

Afin de mieux comprendre ces tendances générales, l'analyse suivante se concentrera sur les résultats spécifiques du test initial et du test final, d'abord pour le groupe contrôle (figure 2), puis pour le groupe d'intervention (figure 3).

**Figure 2***Résultats individuels des tests initial et final (Groupe contrôle)*

(Voir les tableaux de données dans les annexes B et C)

Au niveau individuel, sept élèves montrent une progression, notamment les participants 11, 12 et 13, qui ont obtenu une forte amélioration avec des hausses de plus de 39 %. Quant aux participants 7, 5, 9 et 10, ils ont progressé respectivement de 17, 15, 7 et 1 %.

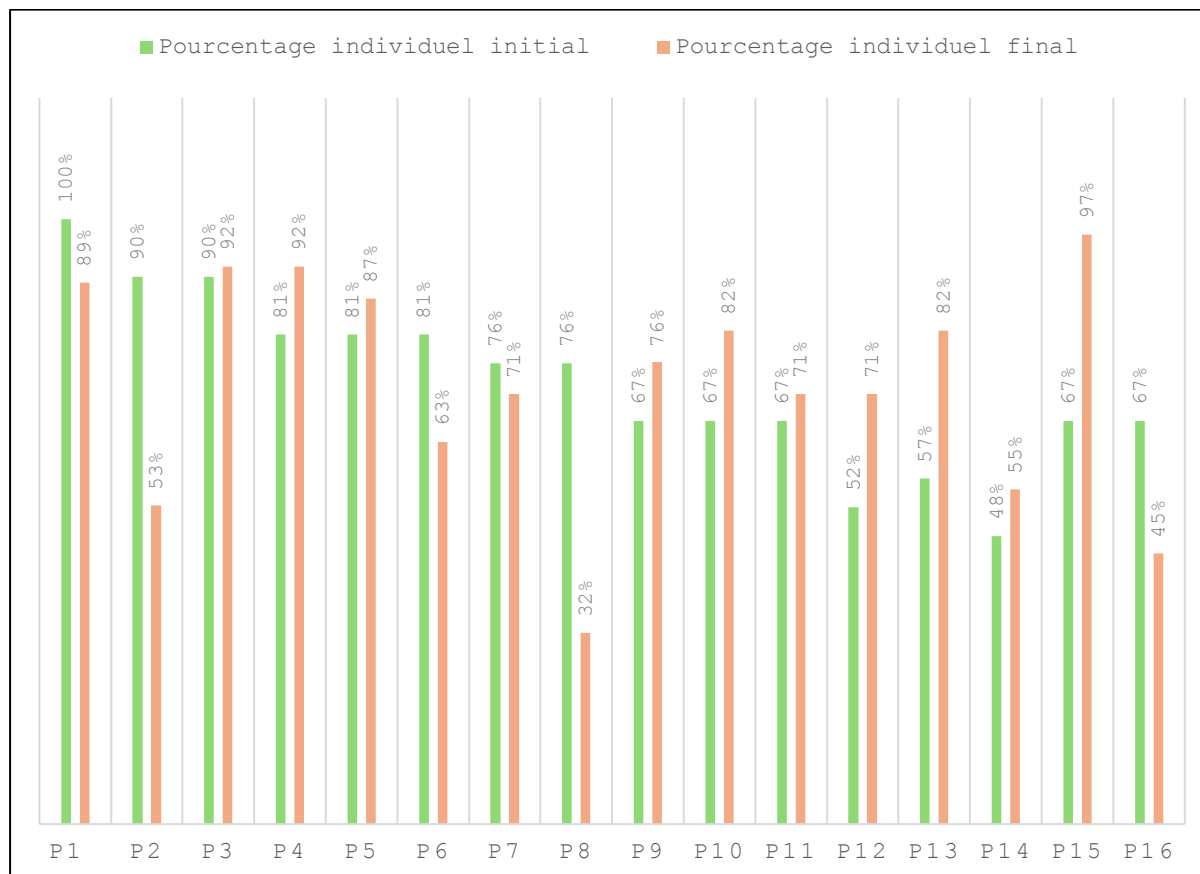
D'un autre côté, six élèves montrent une régression significative, comme dans le cas du participant 4 avec une baisse de 47 %, du participant 3 avec une baisse de 27 %, du participant 6 avec une baisse de 21 %, du participant 1 avec une baisse de 20 %, du participant 8 avec une baisse de 15 % et du participant 2 avec une baisse de 11 %.

Cette variation des résultats au niveau individuel peut être liée à des facteurs de compréhension des consignes lors des tests. Rappelons-nous que le format du test initial (jeu Kahoot) était différent de celui du test final (utilisation d'une photocopie). De plus, un autre facteur à considérer est la motivation des élèves : dans le cas du groupe intervention, les élèves ont montré un fort manque de motivation au moment de remplir les photocopies (voir Annexe F). Ce sentiment de rejet face à ce type d'activités peut être généralisé parmi les élèves. Pour cette raison, ils n'ont pas réalisé le test final avec le même entrain ni la même motivation qu'au

moment de passer le test initial. Additionnement, il faudra observer que les élèves étaient conscients du fait que la réalisation du test n'avait pas de valeur évaluatif réel dans leur cours.

**Figure 3**

*Résultats individuels des tests initial et final (Groupe intervention)*



(Voir les tableaux de données dans les annexes D – E)

À l'échelle individuelle, dix participants présentent une progression, notamment les participants 15, 13, 12, 10 et 4, qui ont obtenu une amélioration avec des hausses de 30, 25, 19, 15 et 11 %, tandis que les participants 19, 14, 5, 11 et 3 montrent un progrès modéré, avec des hausses de 9, 7, 6, 4 et 2 %, respectivement.

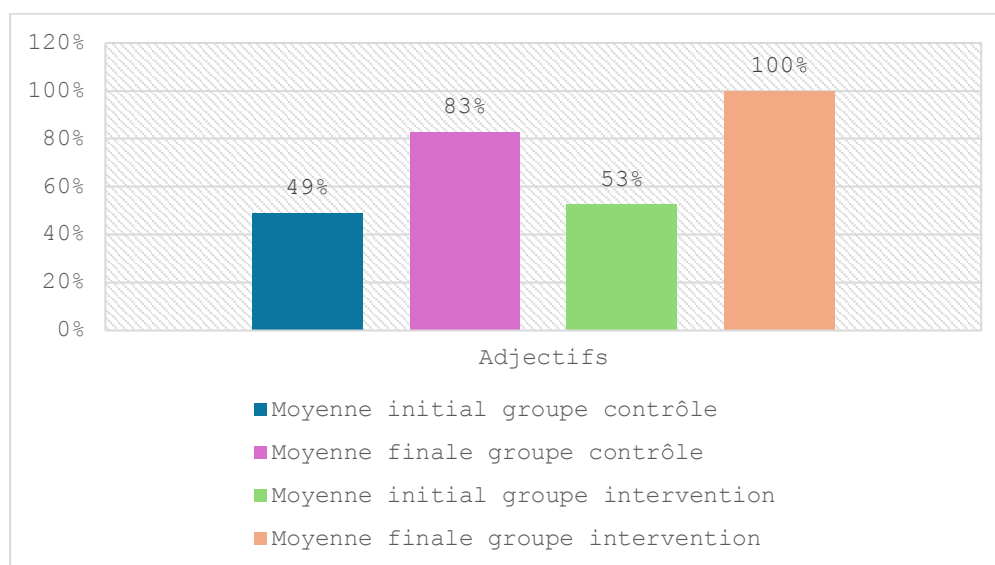
En ce qui concerne des régressions, quatre élèves montrent une régression significative : le participant 8 avec une baisse de 44 %, du participant 2 avec une baisse de 37 %, du participant 16 avec une baisse de 22 % et du participant 6 avec une baisse de 18 % ; les participants 1 et 7, de leur côté, montrent une baisse plus légère, de 11 et 5 %, respectivement.

De la même façon que dans le groupe contrôle, la variation des résultats au niveau individuel peut être liée à des facteurs de compréhension des consignes lors des tests, ainsi qu'à la motivation des élèves, qui ont montré une certaine démotivation face aux types d'activités utilisant des photocopies. Cependant, comme le groupe intervention s'est bénéficié des interventions, la progression visible de certains élèves peut être liée à une vraie appropriation suscitée par la méthodologie proposée. Finalement, grâce à l'hétérogénéité des résultats au niveau individuelle, on peut affirmer qu'ils ne sont pas conclusifs car certains élèves progressent nettement, tandis que d'autres régressent considérablement.

Par rapport à l'analyse par catégories, dans les figures ci-dessous il est possible d'observer la comparaison du résultat initial et final de chaque groupe dans les cinq catégories établies, à continuation :

#### Figure 4

*Résultats des tests initial et final catégorie des adjectifs physique par groupe*



(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

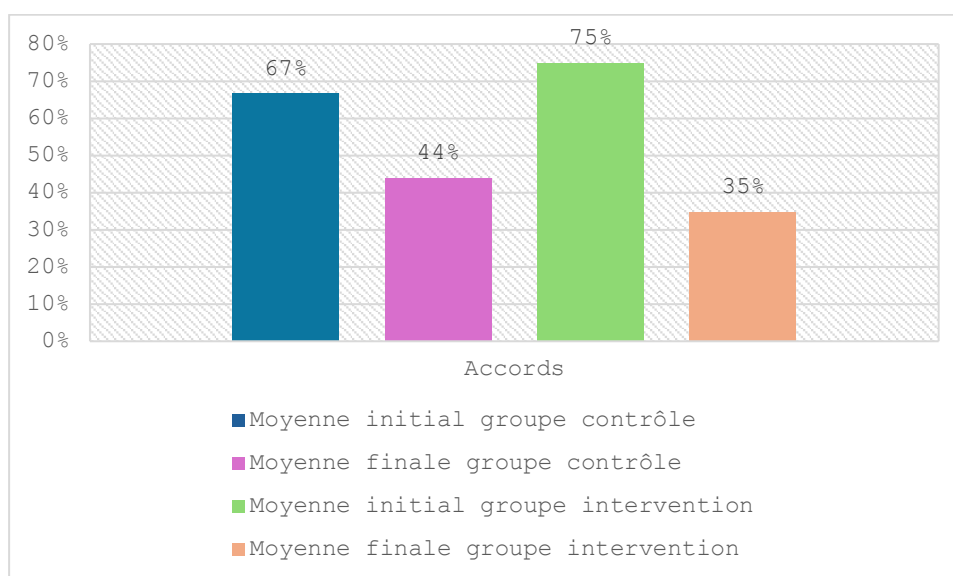
Dans cette catégorie on trouve une amélioration remarquable dans les deux groupes. Le groupe de contrôle a obtenu une progression de 34%, tandis que le groupe intervention - qui a atteint une moyenne de 100 % dans le test final- a obtenu une progression de 47%. Ceci

témoigne d'une acquisition solide du vocabulaire descriptif, qui peut être attribuée en partie à l'implémentation de la littérature jeunesse comme stratégie pédagogique. En effet, les deux contes abordés lors des séances présentent et illustrent de manière claire et attirante les adjectifs physiques des personnages, ce qui a permis aux élèves de consolider ces notions. De plus, selon les résultats obtenus, il est possible d'affirmer que les activités réalisées pendant les interventions ont vraisemblablement contribué au renforcement du vocabulaire proposé.

La figure 5 ci-dessous nous montre la comparaison des résultats initial et final de chaque groupe dans la catégorie des accords :

### Figure 5

*Résultats des tests initial et final catégorie des accords par groupe*



(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

Cette catégorie présente une régression significative dans les deux groupes. Le groupe contrôle montre une baisse de 23% et, dans le groupe intervention on observe une diminution plus élevée de 40%. Ces résultats suggèrent une difficulté commune dans le processus d'enseignement-apprentissage des règles d'accord en genre et en nombre.

Dans le cas du groupe intervention, cette régression - la plus remarquable - peut être liée à la nature de l'enseignement grammatical proposé dans le cadre de la méthode directe et

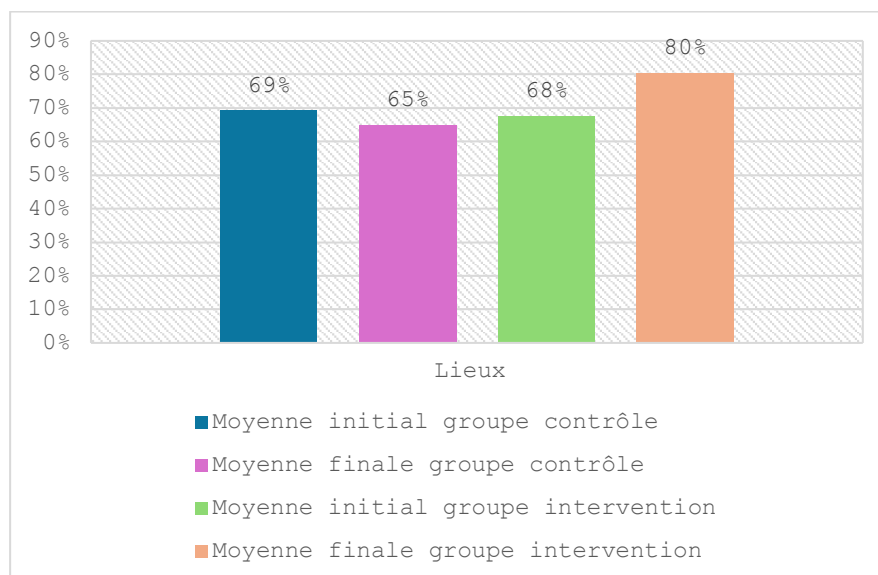
à l'approche centrée sur la littérature jeunesse. En effet, les activités développées pendant les interventions ont été centrées dans l'enrichissement lexical à travers des contes, tandis que les aspects grammaticaux, tels que les accords, n'étaient pas travaillés de manière explicite ni systématique. De plus, il faut souligner la complexité d'accords en français, qui demande une attention particulière et une progression pendant le processus d'enseignement-apprentissage, qui n'a pas pu être fait de manière plus régulière et explicite à cause du nombre réduit d'interventions.

En ce qui concerne le groupe contrôle, sa régression montre que malgré le fait d'avoir une régularité dans le cours de français et un enseignement plus explicite des accords les élèves continuaient à éprouver des difficultés respect à ce sujet.

La figure 6 ci-dessous on trouvera la comparaison des résultats initial et final de chaque groupe dans la catégorie des lieux :

### Figure 6

*Résultats des tests initial et final catégorie des lieux par groupe*



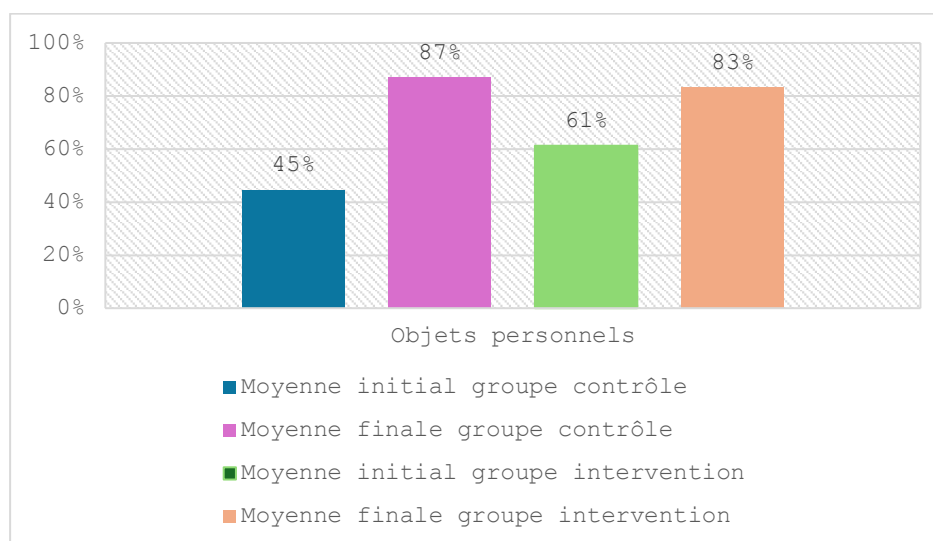
(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

La catégorie des lieux nous montre que le groupe intervention a une progression de 12%, tandis que le groupe contrôle maintient un niveau relativement stable, mais avec une baisse de 4%. Ces résultats indiquent une amélioration notable dans l'acquisition du vocabulaire lié aux types de logement et de lieux pour les élèves du groupe d'intervention. Cette progression peut être attribuée, en partie, à l'implémentation de la littérature jeunesse comme stratégie d'enseignement, qui a permis de consolider ce lexique chez les élèves. En effet, le deuxième conte abordé lors des interventions (*Le rat de ville et le rat des champs*) présentait une variété significative de vocabulaire relatif aux types de logement et de lieux, ce qui a favorisé la mémorisation et la réutilisation des mots dans les activités post-lecture réalisées pendant les séances d'interventions, tandis que la légère régression du groupe contrôle montre que les stratégies employées pour l'enseignement concernant ce contenu spécifique se sont révélées moins efficaces et moins significatives pour les élèves.

Par la suite, la figure 7 ci-dessous présente la comparaison des résultats initial et final de chaque groupe dans la catégorie des objets personnels.

### **Figure 7**

*Résultats des tests initial et final catégorie des objets personnels par groupe*



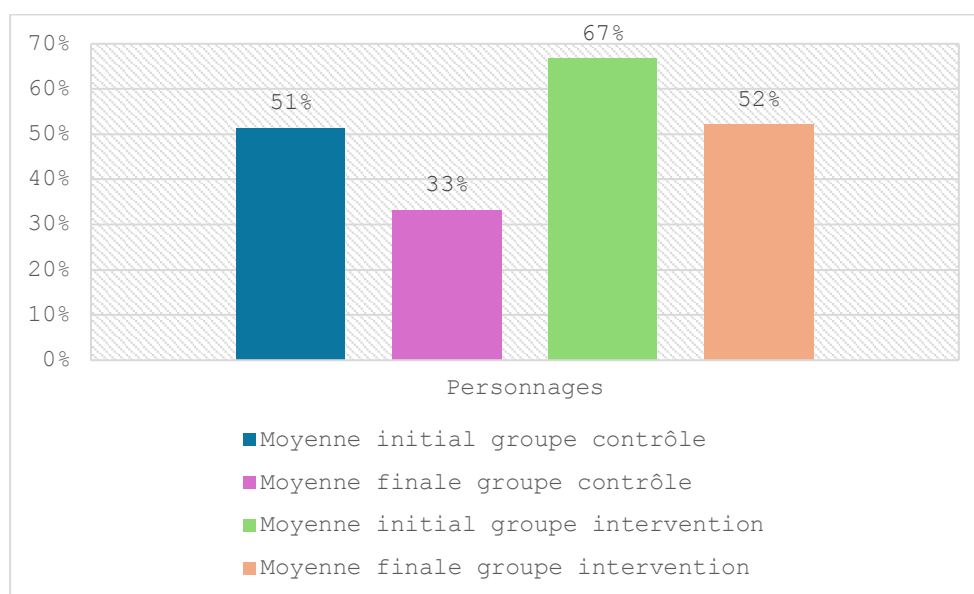
(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

Concernant le vocabulaire des objets personnels, la progression est marquée -surtout dans le groupe contrôle- avec une progression de 42%, tandis que l'avancement du groupe intervention est de 22 %. Ces résultats contrastent avec ceux obtenus dans la catégorie précédente, où on trouve une amélioration plus notable du groupe d'intervention. Cela suggère que, bien que le groupe intervention ait montré une amélioration dans sa performance en vocabulaire en général, la réception de cette approche par les élèves semble avoir diminué dans cette partie. Ce qui peut être liée à un manque de concentration pendant la lecture du conte ou à une motivation moindre face aux activités post-lecture destinées à la consolidation du vocabulaire. De plus, il faut souligner que les activités mises en œuvre par le professeur titulaire dans le groupe contrôle, portant spécifiquement sur ce vocabulaire, se sont révélées plus efficaces et plus significatives pour les élèves, ce qui peut expliquer leur progression plus remarquable en cet aspect.

Finalement, la figure 8 ci-dessous on trouvera la comparaison des résultats initial et final de chaque groupe dans la catégorie des personnages :

### Figure 8

*Résultats des tests initial et final catégorie des personnages par groupe*



(Voir les tableaux de données dans les annexes B - E)

Dans cette catégorie, une baisse générale est observable : dans le groupe contrôle, elle est de 18 %, et dans le groupe d'intervention, de 15 %. Cette évolution négative indique que le vocabulaire lié aux personnages n'a pas été suffisamment consolidé au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Il est évident que les élèves ont éprouvé des difficultés à identifier et à mémoriser ce vocabulaire. Un facteur pouvant expliquer cette régression est le manque de continuité dans les activités liées aux personnages pendant les interventions. En effet, ce thème n'a été abordé que lors des deux premières séances, lesquelles étaient très espacées l'une de l'autre (voir annexe F). Il faut souligner que cette dernière catégorie a été sélectionnée pour son lien direct avec la littérature jeunesse, centrée sur le vocabulaire des personnages des contes. C'est-à-dire, que le groupe contrôle n'a pas eu l'opportunité d'explorer ce type de vocabulaire comme l'a fait le groupe d'intervention.

En somme, bien que la littérature jeunesse permette une immersion narrative riche et captivant, les résultats de cette catégorie suggèrent la nécessité d'un travail lexical plus répétitif pour renforcer la mémorisation durable du vocabulaire.

En guise de conclusion des données quantitatives, on peut affirmer que cette analyse nous a permis de comparer plusieurs éléments pertinents de l'enseignement du FLE à travers la littérature avec des éléments plus traditionnels, en mettant en contraste entre le groupe contrôle et le groupe intervention. En effet, au niveau de la moyenne globale, le groupe contrôle a amélioré sa performance avec une hausse de 3 %, tandis que le groupe intervention a montré une légère régression de 1% (voir figure 1). Cette situation suggère que l'application des stratégies plus traditionnelles auprès du groupe de contrôle n'a pas limité l'apprentissage des contenus analysés dans cette recherche, et que les trois interventions spécifiques intégrant la littérature jeunesse ne représentent pas une stratégie significativement viable par rapport aux premières.

Néanmoins, il convient de souligner qu'il n'y a pas eu de processus de transition entre la méthodologie habituellement employée par le professeur titulaire et celle proposée dans le cadre de notre étude. Cette rupture méthodologique a pu générer une certaine résistance ou confusion initiale chez les élèves. De plus, le faible nombre d'interventions (seulement trois entre 2024 et 2025) ainsi que le manque de continuité, dû aux intervalles de temps très espacés entre chacune d'elles, n'ont pas permis une assimilation adéquate des contenus abordés ni une appropriation progressive de la nouvelle stratégie pédagogique.

D'un autre côté, au niveau individuel, tant dans le groupe contrôle que dans le groupe intervention, les résultats ne sont pas conclusifs car certains élèves ont montré une progression significative, tandis que d'autres ont présenté une régression remarquable (voir figure 2 et 3). Malgré cette situation, les résultats quantitatifs montrent un renforcement du vocabulaire dans trois des quatre catégories lexicales proposées : les adjectifs physiques, les lieux et les objets personnels (voir figure 4, 6 et 7), ce qui montre que ce type de stratégie est plus convenable dans le type de contenus lexicaux que dans les contenus grammaticaux. Cela suggère que la compréhension des accords n'a pas été pleinement acquise au cours des interventions et ce résultat peut être lié à la complexité grammaticale des accords, qui a besoin d'une pratique plus continue et explicite, ce qui n'a pas été possible avec seulement trois interventions. En effet, on peut affirmer que l'efficacité de la méthode reste limitée sur l'aspect grammatical.

En somme, ces résultats indiquent que la littérature jeunesse, lorsqu'elle est intégrée à travers la méthode directe, joue un rôle facilitateur dans l'apprentissage lexical, particulièrement lorsque les mots sont associés à des images et à des situations concrètes, plutôt qu'à une simple mémorisation décontextualisée.

## Analyse qualitative

Du côté de l'analyse qualitative, le travail avec les journaux de bord permet de mettre en évidence plusieurs éléments pertinents concernant à la motivation des élèves vis-à-vis de l'utilisation de la littérature jeunesse dans l'enseignement du FLE. En cohérence avec notre cadre théorique les catégories retenues pour réaliser cette analyse sont les suivantes :

1. L'engagement, qui est lié à la participation et à l'attention des élèves.
2. Les facteurs affectifs, liés avec les réactions émotionnelles des élèves.
3. Le comportement des élèves et la dynamique du cours.
4. L'influence du type d'activité/ressource développé.

**Tableau 3**

*Tableau d'analyse selon les catégories théoriques*

| <b>Intervention et date</b> | <b>Engagement (Participation + Attention)</b>   | <b>Facteurs affectifs (Réactions émotionnelles)</b>   | <b>Comportement et dynamique du cours</b>   | <b>Influence du type d'activité / ressource</b>  |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| #1<br>10 octobre 2024       | Engagement élevé pendant la lecture du conte : nombreux élèves lèvent la main, suivent l'histoire et réagissent aux questions. Attention globalement bonne malgré quelques distractions.  | Curiosité et motivation soutenue grâce à la nouveauté du lieu (bibliothèque). Attitude généralement positive.           | Agitation initiale en raison de la pause ; quelques bavardages et une blague nécessitant un rappel à l'ordre.           | La bibliothèque favorise une disposition calme et une curiosité accrue ; la lecture du conte stimule la participation.   |
| #2<br>1 avril 2025          | Engagement variable : très bon lors des activités numériques (iPad, Kahoot), mais baisse notable d'attention pendant la lecture du conte. Participation élevée dans toutes les activités. | Enthousiasme très élevée avec les iPads (désir de refaire l'activité) et forte excitation lors du Kahoot (cris, rires). | Agitation initiale ; distractions fréquentes liées à la manipulation prolongée des iPads ; plusieurs rappels à l'ordre. | Les ressources numériques (iPads, Kahoot) augmentent fortement la motivation mais génèrent aussi des distractions. La lecture suscite moins d'attention qu'en intervention #1. |

|                  |   |   |   |  |
|------------------|---|---|---|--|
| #3<br>7 mai 2025 | Engagement bon pendant la lecture du nouveau conte et l'activité numérique initiale. Diminution importante de l'attention pendant l'activité finale (photocopie). | Démotivation initiale (« Ahhh ! encore français ! »). Enthousiasme relancé grâce aux iPads, mais chute nette lors de la photocopie, jugée peu stimulante. | Démotivation initiale, plusieurs rappels à l'ordre ; quelques élèves parlent entre eux ; participation spontanée mais parfois désorganisée. | L'activité numérique suscite l'engagement malgré la démotivation initiale ; la photocopie provoque la baisse de motivation et d'attention. |
|------------------|---|---|---|--|

Tout d'abord, dans la première catégorie qui est lié à la participation et à l'attention des élèves, on peut affirmer que l'engagement des élèves fluctue selon la nature et la dynamique de l'activité. Dans la première séance, la nouveauté de mis en œuvre le cours dans la bibliothèque a suscité un engagement élevé, en effet, les élèves ont montré intérêt par le conte, lèvent la main et répondent aux questions. Ces comportements peuvent être interprété comme une réaction positive, qui déclenche la motivation et de l'attention soutenue des élèves. Dans la deuxième intervention, l'engagement se révèle contrasté. Dans une cote, les élèves ont participé activement aux activités numériques (iPads et Kahoot), mais ils sont montrés une baisse d'attention notable pendant la lecture du conte. Cette observation suggère que les activités demandant une implication interactive et rapide (jeux, outils numériques) mobilisent davantage l'attention immédiate, tandis que les tâches de réception prolongée — comme la lecture — nécessitent un effort cognitif que les élèves ne maintiennent pas toujours. De plus, il faut souligner que cette intervention a été la continuation de la première, donc les élèves connaissaient déjà le conte travaillé. Enfin, dans la troisième séance, l'engagement a été continu pendant l'activité initial et la lecture du nouveau conte, mais on peut observer une baisse lors de l'activité finale consistante au remplissage d'une photocopie. Cela peut confirmer, en effet, que les tâches peu stimulantes réduisent considérablement l'engagement des élèves dans les activités de la salle de classe.

Concernant les facteurs affectifs, liés avec les réactions émotionnelles des élèves, on peut voir que la première séance se caractérise par une curiosité et une disposition affective globalement positive, en partie grâce au changement du lieu de réalisation de l'activité. Les émotions positives comme l'intérêt et la surprise, qui sont montrés par les élèves ont facilité une attitude réceptive envers la lecture du conte. Lors la deuxième séance, l'enthousiasme chez les élèves a augmenté grâce aux activités numériques : les élèves manifestaient de la joie, riaient, criaient, et voulaient refaire l'activité. Néanmoins, il faut souligner que cette tension entre enthousiasme et autorégulation émotionnelle peut générer un excès d'activation qui interfère avec l'attention, qui peut être observé dans la troisième séance, où on a observé une démotivation initiale, soulignée même de manière ponctuelle par un élève avec le commentaire « Ahhh ! encore français ! ». Toutefois, avec l'introduction des iPads la démotivation est transformée en enthousiasme, mais chute de nouveau avec l'activité final (la photocopie). Ce va-et-vient émotionnel met en évidence que la motivation des élèves est très sensible à la nature de la tâche, montrant une préférence marquée pour les activités ludiques et interactives.

En ce qui concerne le comportement et la dynamique du cours on peut affirmer qu'ils sont fluctuants, mais globalement positifs tout au long des séances, malgré l'agitation, l'excitation et même la démotivation de certains élèves. Cette fluctuation comportementale peut être liée directement à la curiosité et à l'intérêt suscités par le conte, soit à travers les activités proposées, comme c'est le cas de la première et de la troisième intervention, dans lesquelles la plupart des élèves ont été appliqués pendant la découverte du nouveau conte, ainsi que dans le cas de l'activité finale de la deuxième intervention avec le jeu sur *Kahoot*, pendant laquelle les élèves se sont montrés plus collaboratifs et enthousiastes. Cependant, il faut souligner que certains élèves étaient distraits et parlaient entre eux, de sorte que plusieurs rappels à l'ordre étaient nécessaires.

Enfin, l'influence du type d'activité/ressource développé lors des séances, les données montrent clairement qu'ils exercent une influence directement sur les trois catégories déjà analysées, comme on peut noter les élèves réalisaient correctement les activités proposées, et parfois même deux fois si elles étaient ludiques et interactives. Un exemple de cette situation était visible lorsque l'on utilisait des jeux comme *Kahoot* et des activités qui demandaient l'utilisation d'iPads. En revanche, si les activités étaient plus traditionnelles comme l'utilisation de photocopies, il y avait une baisse notable d'attention et de motivation : les élèves soupiraient, se plaignaient et remplissaient les photocopies lentement.

Un aspect important à souligner c'est que deux sur trois interventions ont été réalisées en dehors de l'horaire habituel. Cette situation a généré des réactions de surprise, d'agitation ou de démotivation initiale, comme dans le cas de la troisième intervention où un élève a montré sa démotivation avec le commentaire « Ahhh ! encore français ! » Ces réactions ont été visibles spécialement au début des cours. Toutefois, la plupart des élèves ont réussi à s'impliquer activement pendant la lecture des contes et surtout dans les activités interactives qui demandent l'usage d'outils numériques.

En guise de conclusion sur les données qualitatives, ce type d'analyse montre que l'implémentation de la littérature jeunesse avec l'intégration des activités interactives et de l'usage d'outils numériques, favorise le niveau de motivation des élèves dans leurs processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Ainsi, il est possible d'affirmer que de cette manière on peut enseigner à travers la littérature et, en même temps, utiliser des outils numériques pour renforcer le sujet appris car les élèves sont plus engagés et concentrés avec ces types de ressources. C'est-à-dire on pourrait affirmer qu'il faut combiner des contenus littéraires avec des outils ludiques/numériques pour maintenir un bon niveau de motivation en classe.

## Conclusions

Dans cette partie, on présente les conclusions de notre recherche-action en tenant compte des objectifs spécifiques de notre étude, ainsi que de l'analyse des données quantitatives et qualitatives obtenues lors de notre travail.

Concernant le premier objectif de cette recherche, on peut affirmer que la littérature jeunesse exerce un impact positif sur l'apprentissage du vocabulaire dans le processus d'apprentissage de FLE. En effet, les données quantitatives illustrent un renforcement dans l'apprentissage du vocabulaire du groupe intervention dans trois des quatre catégories proposées, à savoir : les adjectifs physiques, les lieux et les objets personnels (voir figure 4, 6 et 7). Cependant, il faut souligner que le groupe contrôle a également amélioré sa performance dans certaines catégories lexicales, ce qui signifie que, bien que la stratégie pédagogique proposée dans notre étude ait réussi à stimuler l'apprentissage du vocabulaire, elle ne montre pas un impact significatif par rapport aux méthodes plus traditionnelles.

Par rapport au deuxième objectif, l'efficacité de la méthode proposée reste limitée en ce qui concerne les contenus grammaticaux car il n'a pas été possible d'observer un impact significatif concernant l'utilisation des accords grammaticaux masculin/féminin (M/F) et singulier/pluriel (S/PL) des adjectifs qualificatifs dans les interventions réalisées (voir figure 5). Ceci est également reflété dans nos résultats quantitatifs, dans lesquels le groupe intervention montre une baisse de performance général entre le test initial et le test final (voir figure 1). On peut affirmer, donc, que l'enseignement du FLE à travers la littérature favorise principalement l'apprentissage lexical, tandis que l'apprentissage grammatical n'est pas significatif. Cette situation peut être liée au fait que les accords ont besoin d'un enseignement explicite. En même temps, il faut souligner que l'efficacité globale de notre étude reste limitée par le faible nombre d'interventions et le manque de continuité dans l'application de la méthodologie proposée.

Au regard du troisième objectif, lié au niveau de motivation des élèves vis-à-vis de l'usage de la littérature jeunesse dans l'enseignement du FLE, on peut affirmer que la motivation des élèves est fortement influencée par la nature des ressources et des stratégies pédagogiques proposés. Dans les interventions réalisées, les contes ont favorisé l'engagement et l'implication émotionnelle des élèves, éléments essentiels pour créer un climat d'apprentissage favorable. Toutefois, ces effets positifs se sont révélés plus fragiles lorsqu'ils n'étaient pas accompagnés d'activités dynamiques, interactives ou ludiques. Également, Les outils numériques, comme les iPads ont exercé un impact particulièrement puissant sur la motivation, le plaisir et l'engagement des élèves. Ils ont généré une participation intense, une excitation positive et un environnement propice à l'apprentissage actif. Cependant, leur utilisation a également suscité des distractions, soulignant la nécessité de gérer rigoureusement le temps d'usage, les consignes et les transitions, tandis que, les activités plus traditionnelles, comme routinières ou peu stimulantes, génère une chute de la concentration et une baisse notable de l'intérêt des élèves. Ceci confirme que la motivation scolaire, en particulier chez les enfants, dépend en grande partie de la variation des activités, de la dimension ludique et du caractère signifiant des activités d'apprentissage.

Enfin, comme suggestions pour de futures études, on trouve qu'il est indispensable de disposer d'un nombre significatif d'interventions régulières. Dans notre recherche, seulement trois interventions ont été réalisées, avec des intervalles de temps très espacés entre chacune ; cette situation n'a pas permis une assimilation adéquate des contenus ni une appropriation progressive de la nouvelle stratégie pédagogique. Pour cette raison, on considère pertinent de réaliser davantage d'interventions – au minimum deux par conte – afin de développer adéquatement la méthodologie ici proposée. De plus, on trouve pertinent de combiner l'enseignement du FLE à travers la littérature avec d'autres stratégies didactiques afin de potentialiser à la fois l'apprentissage du vocabulaire et celui de la grammaire,

notamment les accords des adjectifs qualificatifs. En outre, il serait pertinent d'approfondir l'intégration de dispositifs numériques et d'activités ludiques, car ceux-ci se sont révélés déterminants pour soutenir la motivation et l'attention des élèves. Des approches hybrides — mêlant littérature, multimodalité et jeux pédagogiques— pourraient offrir un équilibre plus solide entre plaisir, engagement et apprentissage.

### Références

- Ai, J., Pan , Y., & Zhong, W. (2021). The Role of Motivation in Second Language Acquisition: A review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 594*.
- Atmaca, E., & Atmaca, H. (2017). La méthode traditionnelle et la méthode directe dans l'enseignement de FLE. *International Journal of Language Academy, V, 264-271*.
- Bao, Y., & Liu, S. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Languages Teaching. *Open Journal of Social Sciences, 463-470*. doi:10.4236/jss.2021.93030
- Caldera, R., & Escalante, D. (2008, 01 18). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer.
- Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. pp. 45-52.
- Colegio Nueva York. (s.d.). *Colegio Nueva York*. Récupéré sur <https://colegionuevayork.edu.co/>
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom* .
- Colombia aprende. (s.d.). *Conoce la plataforma del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe*. Récupéré sur [https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2024-05/CurriculoFrances.pdf](https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-05/CurriculoFrances.pdf)
- Da paz, M. A., & Silva, M. d. (2020). O enriquecimento do vocabulário dos estudantes por meio da música em contos de fada no âmbito das práticas pedagógicas dos professores da educação básica. *Dialogia(36)*, 428-440. doi:10.5585/dialogia.n36.16791

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process model of L2 motivation.

*Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-63.

*FranCo*. (s.d.). Récupéré sur <https://eco.colombiaaprende.edu.co/aboutfranco/>

Garnert, R. (2005). Integrative motivation and second language acquisition .

*Institut Français*. (s.d.). Récupéré sur <https://www.ifcolombie.fr/fr/cooperaciones/francofonia>

kiziltepe, Z. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.

Medina, A., & Cagua, A. (2023). L'enseignement / apprentissage autour de l'album jeunesse.

état de la question. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19132>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Evaluación de Competencias para el ascenso y la reubicación salarial de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Récupéré sur

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_11.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia, grados 9°, 10 y 11°.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.d.). *Colombia-cuenta-con-nuevas-orientaciones-para-la-ensenanza-del-frances-en-los-establecimientos-educativos*.

Consulté le Mayo 14, 2024, sur

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/420090:Colombia-cuenta-con-nuevas-orientaciones-para-la-ensenanza-del-frances-en-los-establecimientos-educativos>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!

*Pierre Bordas et fils - ELi Editions.* (s.d.). Récupéré sur <https://www.pierrebordas-eli.fr/>:

<https://www.pierrebordas-eli.fr/a-propos>

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (éd. 2<sup>n</sup>).

Cambridge University Press.

Rojas, P. (2019). Découvrons la lecture à partir de l'album de jeunesse. Un rapprochement à

la lecture initiale en FLE. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10390>

Van der Linden, S. (2008). L'album, entre texte, image et support. (214). *Revue des livres*

pour enfants. Récupéré sur

[https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues\\_document\\_joint/PUBLICATION\\_5005.pdf](https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf)

### **Bibliographie corpus du travail**

*La belle au bois dormant.* (2000). Plaisir de lire : série verte. ELI s.r.l. European Language Institute

*Le rat de ville et le rat des champs.* (1997). Plaisir de lire : série verte. ELI s.r.l. European Language Institute



*Annexe B : Systématisation des données test initial groupe contrôle*

| Participants groupe contrôle | Test initial  |                        |             |                        |           |                        |                       |                        |                 |                        | Total individuel | Pourcentage individuel |
|------------------------------|---------------|------------------------|-------------|------------------------|-----------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------|------------------------|
|                              | Adjectifs (5) | Pourcentage individuel | Accords (3) | Pourcentage individuel | Lieux (5) | Pourcentage individuel | Objets personnels (5) | Pourcentage individuel | Personnages (6) | Pourcentage individuel |                  |                        |
| Participant 1                | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 6               | 100%                   | 18               | 86%                    |
| Participant 2                | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 6               | 100%                   | 19               | 90%                    |
| Participant 3                | 5             | 100%                   | 3           | 100%                   | 5         | 100%                   | 3                     | 60%                    | 4               | 67%                    | 20               | 95%                    |
| Participant 4                | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 3         | 60%                    | 5                     | 100%                   | 3               | 50%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 5                | 1             | 20%                    | 1           | 33%                    | 4         | 80%                    | 4                     | 80%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 6                | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 4                     | 80%                    | 3               | 50%                    | 15               | 71%                    |
| Participant 7                | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 1                     | 20%                    | 4               | 67%                    | 13               | 62%                    |
| Participant 8                | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 2                     | 40%                    | 3               | 50%                    | 13               | 62%                    |
| Participant 9                | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 3         | 60%                    | 2                     | 40%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 10               | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 3         | 60%                    | 2                     | 40%                    | 2               | 33%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 11               | 1             | 20%                    | 1           | 33%                    | 3         | 60%                    | 0                     | 0%                     | 1               | 17%                    | 6                | 29%                    |
| Participant 12               | 1             | 20%                    | 1           | 33%                    | 3         | 60%                    | 0                     | 0%                     | 0               | 0%                     | 5                | 24%                    |
| Participant 13               | 2             | 40%                    | 1           | 33%                    | 1         | 20%                    | 0                     | 0%                     | 0               | 0%                     | 4                | 19%                    |
| <b>Total general</b>         | <b>32</b>     |                        | <b>26</b>   |                        | <b>45</b> |                        | <b>29</b>             |                        | <b>40</b>       |                        |                  |                        |
| <b>Pourcentage general</b>   |               | <b>49%</b>             |             | <b>67%</b>             |           | <b>69%</b>             |                       | <b>45%</b>             |                 | <b>51%</b>             | <b>13,2</b>      | <b>63%</b>             |

*Annexe C : Systématisation des données test final groupe contrôle*

| Participants groupe contrôle | Test final    |                        |             |                        |           |                        |                        |                        |                 |                        | Total individuel | Pourcentage individuel |
|------------------------------|---------------|------------------------|-------------|------------------------|-----------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------|------------------------|
|                              | Adjectifs (8) | Pourcentage individuel | Accords (7) | Pourcentage individuel | Lieux (7) | Pourcentage individuel | Objets personnels (10) | Pourcentage individuel | Personnages (6) | Pourcentage individuel |                  |                        |
| Participant 1                | 8             | 100%                   | 1           | 14%                    | 5         | 71%                    | 10                     | 100%                   | 1               | 17%                    | 25               | 66%                    |
| Participant 2                | 8             | 100%                   | 5           | 71%                    | 5         | 71%                    | 9                      | 90%                    | 3               | 50%                    | 30               | 79%                    |
| Participant 3                | 8             | 100%                   | 6           | 86%                    | 4         | 57%                    | 7                      | 70%                    | 1               | 17%                    | 26               | 68%                    |
| Participant 4                | 4             | 50%                    | 0           | 0%                     | 4         | 57%                    | 10                     | 100%                   | 0               | 0%                     | 18               | 47%                    |
| Participant 5                | 8             | 100%                   | 3           | 43%                    | 7         | 100%                   | 9                      | 90%                    | 4               | 67%                    | 31               | 82%                    |
| Participant 6                | 2             | 25%                    | 4           | 57%                    | 3         | 43%                    | 9                      | 90%                    | 1               | 17%                    | 19               | 50%                    |
| Participant 7                | 8             | 100%                   | 2           | 29%                    | 7         | 100%                   | 10                     | 100%                   | 3               | 50%                    | 30               | 79%                    |
| Participant 8                | 8             | 100%                   | 1           | 14%                    | 0         | 0%                     | 8                      | 80%                    | 1               | 17%                    | 18               | 47%                    |
| Participant 9                | 8             | 100%                   | 5           | 71%                    | 4         | 57%                    | 9                      | 90%                    | 2               | 33%                    | 28               | 74%                    |
| Participant 10               | 8             | 100%                   | 2           | 29%                    | 5         | 71%                    | 8                      | 80%                    | 3               | 50%                    | 26               | 68%                    |
| Participant 11               | 8             | 100%                   | 4           | 57%                    | 4         | 57%                    | 8                      | 80%                    | 3               | 50%                    | 27               | 71%                    |
| Participant 12               | 8             | 100%                   | 4           | 57%                    | 4         | 57%                    | 7                      | 70%                    | 1               | 17%                    | 24               | 63%                    |
| Participant 13               | 0             | 0%                     | 3           | 43%                    | 7         | 100%                   | 9                      | 90%                    | 3               | 50%                    | 22               | 58%                    |
| <b>Total general</b>         | <b>86</b>     |                        | <b>40</b>   |                        | <b>59</b> |                        | <b>113</b>             |                        | <b>26</b>       |                        |                  |                        |
| <b>Pourcentage general</b>   |               | <b>83%</b>             |             | <b>44%</b>             |           | <b>65%</b>             |                        | <b>87%</b>             |                 | <b>33%</b>             | <b>24,9</b>      | <b>66%</b>             |

*Annexe D : Systématisation des données test initial groupe intervention*

| Participants groupe intervention | Test initial  |                        |             |                        |           |                        |                       |                        |                 |                        | Total individuel | Pourcentage individuel |
|----------------------------------|---------------|------------------------|-------------|------------------------|-----------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------|------------------------|
|                                  | Adjectifs (5) | Pourcentage individuel | Accords (3) | Pourcentage individuel | Lieux (5) | Pourcentage individuel | Objets personnels (5) | Pourcentage individuel | Personnages (6) | Pourcentage individuel |                  |                        |
| Participant 1                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 5                     | 100%                   | 5               | 83%                    | 21               | 100%                   |
| Participant 2                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 5         | 100%                   | 3                     | 60%                    | 4               | 67%                    | 19               | 90%                    |
| Participant 3                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 19               | 90%                    |
| Participant 4                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 3         | 60%                    | 4                     | 80%                    | 5               | 83%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 5                    | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 4                     | 80%                    | 3               | 50%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 6                    | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 4               | 67%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 7                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 2                     | 40%                    | 5               | 83%                    | 16               | 76%                    |
| Participant 8                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 3         | 60%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 16               | 76%                    |
| Participant 9                    | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 2         | 40%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 10                   | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 5         | 100%                   | 2                     | 40%                    | 1               | 17%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 11                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 2                     | 40%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 12                   | 0             | 0%                     | 0           | 0%                     | 3         | 60%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 11               | 52%                    |
| Participant 13                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 1         | 20%                    | 4                     | 80%                    | 3               | 50%                    | 12               | 57%                    |
| Participant 14                   | 1             | 20%                    | 1           | 33%                    | 2         | 40%                    | 3                     | 60%                    | 3               | 50%                    | 10               | 48%                    |
| Participant 15                   | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 2         | 40%                    | 2                     | 40%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 16                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 3               | 50%                    | 14               | 67%                    |
| <b>Total general</b>             | 42            |                        | 36          |                        | 54        |                        | 49                    |                        | 64              |                        |                  |                        |
| <b>Pourcentage general</b>       |               | 53%                    |             | 75%                    |           | 68%                    |                       | 61%                    |                 | 67%                    | 15,3             | 73%                    |

*Annexe E : Systématisation des données test final groupe intervention*

| Participants groupe intervention | Test initial  |                        |             |                        |           |                        |                       |                        |                 |                        | Total individuel | Pourcentage individuel |
|----------------------------------|---------------|------------------------|-------------|------------------------|-----------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------------|------------------|------------------------|
|                                  | Adjectifs (5) | Pourcentage individuel | Accords (3) | Pourcentage individuel | Lieux (5) | Pourcentage individuel | Objets personnels (5) | Pourcentage individuel | Personnages (6) | Pourcentage individuel |                  |                        |
| Participant 1                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 5                     | 100%                   | 5               | 83%                    | 21               | 100%                   |
| Participant 2                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 5         | 100%                   | 3                     | 60%                    | 4               | 67%                    | 19               | 90%                    |
| Participant 3                    | 4             | 80%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 19               | 90%                    |
| Participant 4                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 3         | 60%                    | 4                     | 80%                    | 5               | 83%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 5                    | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 4                     | 80%                    | 3               | 50%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 6                    | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 4               | 67%                    | 17               | 81%                    |
| Participant 7                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 2                     | 40%                    | 5               | 83%                    | 16               | 76%                    |
| Participant 8                    | 3             | 60%                    | 2           | 67%                    | 3         | 60%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 16               | 76%                    |
| Participant 9                    | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 2         | 40%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 10                   | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 5         | 100%                   | 2                     | 40%                    | 1               | 17%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 11                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 2                     | 40%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 12                   | 0             | 0%                     | 0           | 0%                     | 3         | 60%                    | 3                     | 60%                    | 5               | 83%                    | 11               | 52%                    |
| Participant 13                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 1         | 20%                    | 4                     | 80%                    | 3               | 50%                    | 12               | 57%                    |
| Participant 14                   | 1             | 20%                    | 1           | 33%                    | 2         | 40%                    | 3                     | 60%                    | 3               | 50%                    | 10               | 48%                    |
| Participant 15                   | 3             | 60%                    | 3           | 100%                   | 2         | 40%                    | 2                     | 40%                    | 4               | 67%                    | 14               | 67%                    |
| Participant 16                   | 2             | 40%                    | 2           | 67%                    | 4         | 80%                    | 3                     | 60%                    | 3               | 50%                    | 14               | 67%                    |
| <b>Total general</b>             | 42            |                        | 36          |                        | 54        |                        | 49                    |                        | 64              |                        |                  |                        |
| <b>Pourcentage general</b>       |               | 53%                    |             | 75%                    |           | 68%                    |                       | 61%                    |                 | 67%                    | 15,3             | 73%                    |

## Annexe F : Journaux de bord par cours

| Date : 10 octobre 2024   | Date : 1 avril 2025  | Date : 7 mai 2025  |
|--|--|--|
| Intervention #1  | Intervention #2  | Intervention #3  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au début les élèves ont été surpris de faire le cours de français à la bibliothèque. Comme ils sont arrivés de la pause, ils ont été agités, mais ils se sont progressivement calmés et ont collaboré pendant l'activité d'introduction.</li> <li>- Pendant la lecture du conte les élèves ont participé activement, Ils ont suivi attentivement l'histoire et ils se sont montrés attentifs au vocabulaire. La plupart ont compris le vocabulaire et ont répondu correctement aux questions de compréhension.</li> <li>- Certains élèves ont parlé pendant la lecture et un élève a fait une blague, ce qui m'a obligée à rappeler l'ordre.</li> <li>- La plupart des élèves ont compris le vocabulaire du conte, plusieurs levaient la main pour donner la réponse, d'autres répondaient spontanément à voix haute.</li> <li>- Globalement ils sont restés attentifs, bien que quelques-uns aient été distraits.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves ont été surpris d'avoir le cours de français avec moi ce jour-là à cette heure.</li> <li>- Ils ont été agités mais grâce à l'activité initiale avec les iPads, ils se sont calmés et motivés.</li> <li>- Ils ont réalisé l'activité correctement, parfois même deux fois, tandis que les autres terminaient.</li> <li>- Pendant la lecture du conte (le même que lors de la première intervention), ils ont participé aux questions et au vocabulaire : plusieurs levaient la main, d'autres répondaient spontanément. Toutefois, comme ils sont restés avec les iPads certains ont été distraire, ouvrant d'autres applications comme la caméra et montrant l'écran à leur voisin. J'ai dû rappeler à l'ordre à plusieurs reprises.</li> <li>- Lors de l'activité finale (un Kahoot), les élèves étaient très enthousiastes, attentifs et heureux, ils rient fort et criant les réponses bien qu'un certain désordre a persisté.</li> </ul> <p><b>Pour souligner :</b> Cette intervention a été la continuation de la première.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves ont de nouveau été surpris d'avoir le cours de français ce jour à ce moment-là. Depuis, ils ont montré de la démotivation Ahhh ! encore français ! » Mais l'activité initiale avec les iPads a suscité leur excitation.</li> <li>- Après avoir terminé, on a continué avec la lecture d'un nouveau conte, la plupart des élèves ont été attentifs au conte. Ils ont suivi l'histoire et répétaient à voix basse le vocabulaire ils ont aussi participé activement en répondant aux questions de vocabulaire : plusieurs levaient la main de manière insistante, d'autres répondaient sans attendre leur tour. Cependant, certains élèves ont été distraits et parlant entre eux.</li> <li>- Au moment de l'activité finale (une photocopie à remplir) ils ont aussi montré de la démotivation. Certains ont dit ashhh ! d'autres remplissaient la fiche lentement. J'ai dû rappeler à l'ordre plusieurs fois.</li> </ul> |

