

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Espagnol

Titre du mémoire

*Le micro-conte comme outil pour le développement de la
compétence communicative en cours de langue vivante*

Présenté par **WANDEL STOCKER Magdalena**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :
LAGRAVE, Valérie
Statut : PRAG Inspé Toulouse

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :
RANEDO, Elisabeth
Statut : PRAG Inspé Toulouse

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
LAGRAVE Valérie	PRAG Inspé Toulouse
RANEDO Elisabeth	PRAG Inspé Toulouse

Soutenu le **25 / 01 / 2024**

inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR EN COLLÈGE ET LYCÉES

Sommaire

	Introduction	2
I.	L'état de la recherche.....	4
	a. La place de la littérature dans l'Éducation Nationale	4
	b. D'un regard régional vers un regard national	7
	c. L'exercice d'écriture et de lecture.....	9
	d. Le choix des documents et des pratiques	12
	e. Le micro-conte.....	16
II.	Expérimentation	18
	a. Présentation de l'expérimentation	18
	b. Le contexte de l'expérimentation	19
	c. Les étapes	20
	d. Les attendus de l'expérimentation.....	24
III.	Résultats de l'expérimentation	26
	a. La lecture en classe inversée et la mise en commun	27
	b. L'écriture créative	28
	c. La séquence pédagogique	29
	d. L'évaluation diagnostique	31
	e. L'autoévaluation	33
	f. Analyse comparée des résultats	36
	Conclusion	38
	Bibliographie	39
	Annexes	41

Introduction

Historiquement, la littérature a toujours été convoquée comme support d'enseignement des langues étrangères grâce à sa valeur culturelle et linguistique indéniable. Aujourd'hui, l'intérêt d'exploiter ces ressources est de placer l'élève au centre d'une situation d'apprentissage, tel que la perspective actionnelle. Le but étant de le rendre autonome dans diverses situations communicatives.

Mon expérience en tant qu'assistante de langue et en tant qu'enseignante d'espagnol dans diverses structures publiques françaises au cours de ces cinq dernières années m'a permis de constater une faible présence de la littérature au sein des cours de langue étrangère. Ainsi, j'ai observé une posture négative des élèves face aux supports écrits ou littéraires, soit par un manque d'habitude, soit par un manque de stratégies de compréhension pour les aborder.

La littérature lutte actuellement pour s'insérer dans un monde qui devient de plus en plus rapide et immédiat. En tant qu'acteur éducatif, il est impératif de repenser sa place dans les actes d'enseignement-apprentissage en tenant compte de la variété des supports et possibilités didactiques que ce nouveau monde hyper-connecté met à la disposition des enseignants. Dans ce cadre, je pense que le travail de la littérature, notamment axé sur le micro-conte, permet le développement de la composante culturelle chez les apprenants. Il favorise également les composantes interculturelles, linguistiques et esthétiques qui enrichissent et nourrissent les échanges communicatifs en langue cible. L'étude littéraire peut aussi potentiellement permettre l'acquisition de stratégies de compréhension et d'analyse textuelle ainsi que le développement d'acquis transversaux liés à la créativité, permettant à l'apprenant de développer son imaginaire et de ne pas rester dans la reproduction des contenus et des formes. Ceci est très favorable pour s'adapter aux divers

contextes de communication où la langue cible est demandée, en faisant ainsi un communicateur plus efficient.

Je me pose donc la question suivante : **le micro-conte, en tant que production littéraire, peut-il favoriser l'apprentissage de l'espagnol en langue étrangère ?**

Pour tenter de trouver une réponse permettant une approche didactique du conte bref dans l'enseignement des langues étrangères, je propose de concentrer cette étude sur le concours d'origine chilien "Santiago en 100 palabras" et ses dérivés dans diverses villes hispanophones latino-américaines (Antofagasta, Buenos Aires, Bogotá, Medellín, Valparaíso, entre autres).

Dans cette perspective, j'ai élaboré une séquence pédagogique pour deux classes de seconde (un total de 43 élèves, de 14 à 15 ans, de niveau A1/A2 en espagnol), axée sur l'étude des micro-contes issus dudit concours. Pour aborder cette thématique, les deux classes ont travaillé le texte littéraire en explorant sa nature stylistique, tout en analysant la relation entre la création artistique et la vie quotidienne des créateurs. En parallèle, le texte littéraire a servi de point de départ pour l'analyse d'autres types de documents (audiovisuels, publicité, article de presse) afin de favoriser la prise de parole et la compréhension du contexte créatif. Enfin, les élèves ont été régulièrement sollicités pour se mettre en situation de production afin de développer leurs compétences créatives et communicatives. Deux questionnaires ont été administrés aux élèves, l'un en début de séquence pour établir un diagnostic, et l'autre à la fin pour une autoévaluation.

L'état de la recherche

Afin de définir la place du conte bref dans l'enseignement de l'espagnol, il est essentiel de comprendre comment la littérature en tant que production culturelle est abordée dans les programmes d'enseignement et dans diverses propositions didactiques internationales. L'objectif est d'appliquer ces principes au cas particulier du micro-conte dans le système éducatif français. L'état de la littérature présenté ici est établi à partir des expériences du français langue étrangère, des programmes de langues vivantes de l'Éducation Nationale, et d'autres études qui ne sont pas nécessairement orientées vers l'enseignement de l'espagnol en tant que langue étrangère. Pour ce faire, il est également nécessaire d'explorer des pistes abordant le sujet de la lecture et de la littérature chez les jeunes en France, afin d'obtenir une perspective générale sur le sujet, car l'accès à la lecture ne se développe pas uniquement en cours de langue. En outre, j'essaierai de définir ce qu'on entend par littérature et la diversité des supports pour l'aborder en cours. Afin d'envisager les possibilités d'exploitation didactique, il semble impératif de définir ce qu'est la créativité pour être capable de proposer des pistes adaptées au travail des cinq compétences langagières définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

La place de la littérature dans l'Éducation Nationale

L'historique des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, d'abord fondé sur l'étude de textes littéraires, montre que le développement de compétences en lecture-écriture en cours d'espagnol favorise l'apprentissage des savoirs linguistiques. Les didactiques contemporaines demandent aux documents authentiques d'être aussi des leviers riches en savoirs-culturels et de favoriser la mise en situation des apprenants. Dans l'actualité, tous les programmes de langues vivantes de l'Éducation Nationale abordent le sujet de la littérature. Cependant, la place de la littérature en cours de langue étrangère en France varie selon le niveau visé. Elle est évoquée simplement comme une catégorie de supports pour les niveaux débutants. Néanmoins, pour le cycle terminal, « L'art et la littérature offrent un accès privilégié à la compréhension des sociétés dont on étudie la langue » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Ainsi, l'Éducation Nationale place au cœur de l'apprentissage d'une langue tout type de production artistique, mettant la littérature au même niveau de validité pour l'apprentissage d'une culture qu'une œuvre picturale. En outre, la littérature est proposée en tant que porte d'entrée à la compréhension de la société qui la construit. Ainsi, elle représente un atout indéniable pour le développement de la compétence communicative chez les apprenants, car la compréhension d'une société permet aux sujets d'exercer des situations communicatives plus performantes. En ce qui concerne les enseignements de spécialité, l'approche de la littérature devient encore plus proche. Seul le titre de la matière « Langues, littérature et cultures étrangères » laisse comprendre la place centrale que ce type de productions occupe dans l'apprentissage approfondi d'une langue.

« L'Espagne et les différents pays qui composent l'Amérique hispanique sont envisagés essentiellement à travers le prisme de leurs littératures et leurs productions artistiques, toujours inscrites dans leur contexte de production, dans une perspective à la fois chronologique et comparatiste. Il s'agit en effet de permettre aux élèves de percevoir les étroites relations qui se tissent entre littérature (ou autres manifestations artistiques) et société (...) » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019)

Néanmoins, la littérature n'est pas assez travaillée en cours de langue, que ce soit en raison d'un manque d'habitude de lecture chez les apprenants, d'un manque de temps pour la travailler dans le contexte scolaire classique ou de la méconnaissance de

l'enseignant des ouvrages adaptés aux niveaux cognitif et linguistique de ses étudiants. Ceci étant dit, certains enseignants peuvent ressentir des difficultés à mettre en place des activités didactiques liées aux textes narratifs.

«Les raisons invoquées correspondent alors au manque d'expérience, à la difficulté de trouver des textes adaptés au niveau (scolaire et/ou linguistique) des apprenants, leur non-réceptivité, et enfin la difficulté à introduire ce type de support dans une approche communicative ou actionnelle. » (Bordetas Bonilla et Colle Quesada, 2019).

En effet, le défi de l'enseignant est de trouver une production littéraire adaptée aux trois leviers différents : le niveau attendu de langue, le niveau réel de langue et enfin, le capital culturel (Bourdieu) des apprenants. Il faut donc s'interroger sur la valeur du texte littéraire et l'optique de travail à mettre en place en tant qu'outil pédagogique et interculturel. Une des possibilités est de proposer des « stratégies de l'approche interculturelle et anthropologique qui envisagent le texte littéraire comme une passerelle dans la relation avec autrui » (Abdelouhab, 2019). Pour ce faire, il est indispensable d'exploiter « son contexte et de signaler l'enjeu interculturel de la lecture » (Abdelouhab, 2019). Cette démarche anthropologique « permet à l'apprenant-lecteur de se découvrir comme être de culture, identique ou différent de l'être de culture qu'est l'auteur » (Abdelouhab, 2019). De cette façon, le texte littéraire n'est plus perçu en tant qu'expression esthétique uniquement, mais également étudié en tant que représentation de l'idiosyncrasie d'une société et de la configuration de la pensée des sujets qui la composent. Le texte littéraire devient une représentation et une construction en même temps lorsqu'il participe au développement des relations établies par le sujet dans son environnement. Ce regard anthropologique de la littérature permet à l'enseignant d'exploiter un terrain déjà connu par les élèves, dont leur propre culture, et ainsi de les guider vers l'acquisition des éléments d'une culture encore méconnue à leurs yeux. Le micro-conte, faisant partie du monde des productions littéraires, ne s'échappe pas de ces possibilités. Sa courte longueur caractéristique demande la capacité aux auteurs de condenser tous ces éléments culturels en maîtrisant une économie de la langue capable de permettre au lecteur de plonger dans l'univers fictif créé en moins de 300 mots. Donc, pour l'exploiter en cours, l'enseignant doit donner aux élèves les outils de la compétence multiculturelle qui leur permettront de dégager tout ce que l'auteur ne dévoile pas d'une façon explicite ou détaillée. Cet enjeu devient un obstacle plus prononcé lorsque le devoir de différenciation s'impose. À savoir, en France, le système éducatif repose sur les

principes de l'école inclusive et demande aux enseignants, dans le Référentiel des Compétences Communes à tous les Professeurs, de savoir « P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. »

D'un regard régional vers un regard national

Afin de consolider la dimension culturelle de la langue, le Conseil d'Europe met au service des communautés éducatives de l'Union Européenne le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL) en 2001. Ce cadre permet de renforcer les liens interculturels entre les nations et de tracer les lignes pour uniformiser l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif est de permettre aux apprenants de devenir autonomes lors des situations communicatives réelles par la pratique des quatre activités langagières, recueillies dans le volume complémentaire publié en 2021 : la réception (écouter et lire), la production (expression orale en continu et écrire), l'interaction (prendre part à une conversation) et la médiation (la traduction et l'interprétation). Pour ce faire, la pédagogie des tâches s'impose. De cette façon, les contenus s'organisent vers la réalisation de tâches précises qui permettent de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et le rend actif lors de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette didactique suppose une plus-value pour la configuration de la compétence communicative qui se compose, entre autres éléments, des savoirs-être citoyens de la culture cible dont la langue fait partie. En effet, la maîtrise des codes culturels couplés aux savoirs linguistiques participe à la réalisation du sujet en tant que citoyen et donc, en tant qu'acteur communicatif performant. Afin de développer ces compétences, le CECRL propose la mise en œuvre de l'approche actionnelle, l'innovation de cette didactique « tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt qu'un objet d'étude » (Conseil d'Europe, 2021). Dans ce cadre, la littérature est évoquée en tant que texte créatif, cette dimension ouvre la porte à des moyens d'exploitation de documents en cours, soit pour les activités de réception, soit pour les activités de production. Désormais, la lecture est perçue comme une activité de loisir ; les descripteurs proposés différencient les possibilités didactiques par niveau de maîtrise de la langue pour les activités de production :

« - Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuel, niveaux inférieurs) Analyser et formuler des critiques littéraires (plus intellectuel, niveaux supérieurs) » (Conseil d'Europe, 2021)

Cela signifie que l'enseignant peut se permettre d'exploiter des textes créatifs, pourvu que l'activité de production demandée soit en accord avec les descripteurs spécifiques de chaque niveau de maîtrise, à savoir : A (débutant), B (autonome) et C (indépendant). Le fait de créer un cadre commun pour les langues renforce la valeur citoyenne de celles-ci et valide leur potentiel créateur dans le contexte des relations internationales.

Vers un regard plus régional, le Centre National du Livre partage son étude "Les jeunes et la lecture" afin d'établir la relation entre la jeunesse et la littérature, la lecture et l'influence des nouvelles technologies. En France en 2022, 81 % des jeunes entre sept et vingt-cinq ans ont déclaré qu'ils pratiquent la lecture comme une activité de loisir. Cependant, l'adolescence est un facteur de décrochage de la lecture loisir, notamment chez les jeunes de 13 à 15 ans, une baisse de 10 % est constatée par rapport à la même activité dans la tranche d'âge de 10-12 ans (CNL, 2022). Cette donnée est intéressante. En effet, la littérature prend plus d'importance dans les programmes du cycle terminal que dans ceux du collège. Je m'interroge donc sur ce que lisent les adolescents. Les jeunes entre sept et dix-neuf ans ont manifesté une nette préférence pour les bandes dessinées (55 %), suivies par les romans (46 %) et les mangas (40 %) (CNL, 2022). Cette préférence pourrait s'expliquer peut-être par le format de ce type de littérature : prédominance des images et peu de texte, mais également par les sujets traités. Ce type de littérature partage de nombreux traits communs avec l'album (propre à la littérature jeunesse) et, par conséquent, avec le micro-conté. En ce qui concerne les motivations des choix de lectures loisirs, dans la même étude, le CNL expose que 58 % des jeunes choisissent un livre après avoir vu l'adaptation sur un film ou une série. Sur le plan didactique, le professeur peut donc se servir des productions audiovisuelles populaires afin de favoriser la motivation des élèves vis-à-vis d'un texte littéraire. De cette manière, les enseignants peuvent aborder les textes à partir d'un axe différent et permettre aux élèves de s'identifier dans les documents proposés en cours, favorisant ainsi un processus d'enseignement-apprentissage plus significatif. Il ne faut pas négliger l'importance du plaisir lors des situations d'apprentissage ; selon le CNL, 48 % des jeunes lisent pour se faire plaisir, 43 % pour s'évader ou rêver ainsi que pour se détendre. Néanmoins, le temps consacré aux écrans est bien plus important que celui consacré à la lecture. Alors que les jeunes

estiment passer en moyenne 3h14 à lire par semaine, le temps d'écran chaque jour est d'environ 3h50 en moyenne (CNL, 2022). D'après ces données, il est possible de conclure que la lecture a été comprise dans un sens traditionnel du support physique. À l'heure actuelle, notamment dans le plan de l'enseignement, il est envisageable de penser à varier les supports de diffusion littéraire afin d'adapter cette production culturelle aux intérêts et aux habitudes des nouvelles générations. Toutefois, le CNL apporte quelques pistes par rapport aux habitudes en développement et aux possibilités d'adaptation du texte littéraire aux supports autres que l'écrit physique dans un format livre. Par exemple, en ce qui concerne le format audio, 59 % des jeunes ont déjà écouté un livre audio et/ou un podcast (CNL, 2022), tandis que seulement 40 % ont déjà lu un livre numérique, dont 55 % sur un smartphone (CNL, 2022). De ces informations, il est possible de conclure que les outils numériques ont une grande influence sur les habitudes de loisirs des jeunes français. En effet, les écrans et l'interprétation multimodale des productions littéraires sont au cœur des centres d'intérêt de la jeunesse au moment de s'approcher d'une œuvre littéraire. En conséquence, les enseignants doivent maîtriser ces outils afin de proposer des activités d'exploitation plus adaptées aux savoirs-faire des élèves, favorisant ainsi leur motivation et créant des habitudes de lecture pérennes et significatives.

Les exercices d'écriture et de lecture

Pour mieux comprendre les deux concepts clés qui permettent de transposer les savoir-faire littéraires en cours de LVE, il est nécessaire de rappeler quelques définitions.

Tout d'abord, le concept de créativité. Selon le Trésor de la Langue Française, la créativité est la « capacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » (TLFi, 1994), très similaire à la définition actuelle du dictionnaire en ligne Le Robert : « Pouvoir de création, d'invention ». En termes pragmatiques, la créativité est donc une capacité, qui en tant que telle, peut être travaillée. Comme toute capacité, elle répond à des stimuli différents selon l'étape de développement de l'individu. Dans ce sens, je vais me concentrer sur le rapport à la créativité chez les adolescents du fait qu'ils composent le public d'étude au long de ce mémoire. Sur ce sujet, Baptiste Bardot et Todd Lubart constatent que, malgré la quête identitaire des adolescents, ce qui favorise la créativité, celle-ci reste un domaine peu étudié chez l'adolescent et la recherche est davantage consacrée à son étude chez les adultes ou les enfants. Néanmoins, « (...) l'adolescence est un moment propice pour l'expression de la créativité car elle

permet la découverte puis l'affirmation de sa propre singularité, à travers des activités telles que l'écriture, l'expression musicale, le dessin, le théâtre ou la danse (...) » (Bardot et Lubart, 2012). Ainsi, il semble pertinent et nécessaire que les pratiques éducatives visent à doter les jeunes à l'école d'un certain degré d'autonomie qui puisse leur permettre de s'exprimer de façon créative afin de se découvrir et de découvrir l'autre. La situation de création doit, de ce fait, être constituée en tant que situation d'exploration et de construction de soi. Dans la même étude, il est mentionné que « En effet, par l'expression de soi qu'elle permet, la créativité est une forme de résilience qui permettrait de surmonter l'anxiété, le stress, et les difficultés liées aux tâches développementales de l'adolescence. » (Bardot et Lubart, 2012). De cette façon, elle devient une composante capitale dans l'enseignement (des langues ou autre) dans la mesure où elle a un impact sur les trois leviers qui constituent l'être élève : le biologique, l'émotionnel et le social.

De son côté, l'écriture est définie dans le dictionnaire en tant que la « Représentation graphique d'une langue. » (TLFi, 1994). Étant donné que les langues sont le support de la pensée et comprises comme le système de communication qui nous différencie des autres animaux, elles ont, avant tout, un but communicatif et pratique. La définition recueillie par le Trésor de la Langue Française exprime que l'écriture est donc un autre support de la langue et, par conséquent, une autre façon de communiquer.

C'est pourquoi, vouloir intégrer l'écriture créative dans une situation d'apprentissage signifie mettre au même niveau d'exploitation didactique une capacité (la créativité) et une forme de représentation linguistique, donc, communicative (l'écriture). De ce fait, l'enseignant cherche à développer chez l'élève la capacité de communiquer quelque chose à partir de sa propre subjectivité et vision particulière du monde ayant par contraintes de base : l'utilisation de la langue cible et le format écrit. Pour ce faire, l'élève doit être capable de mettre au service de la situation communicative ses savoirs de la langue cible et de mobiliser son bagage culturel afin de transmettre un message qui lui est propre, « la particularité d'un atelier d'écriture est de remettre chacun en relation avec son monde interne, de lui permettre de trouver des mots, ses propres mots, sa voix, de faire émerger sa singularité. » (Perdriault, 2014).

Sur ce sujet, Marguerite Perdriault, dans le chapitre 2 de son livre *L'Écriture Créative*, explique qu'en France, l'écriture créative s'est développée vers la deuxième moitié du XXe siècle, en provenance d'une tradition américaine plutôt orale et

académique. Par contre, son développement en France s'est présenté « moins technique que dans les universités américaines, l'atelier se présente davantage comme pratique sociale et politique visant la réappropriation de la langue par des publics en difficulté » (Perdriault, 2014). Dans ce sens, cet exercice d'expression écrite peut être abordé en cours de langue étrangère dans la mesure où il s'agit essentiellement de manipuler une langue qui n'est pas maîtrisée et qui s'adapte aux publics divers. En termes pratiques, la mise en place des activités d'écriture peut être définie « par des verbes : observer le monde, se souvenir, jouer avec les mots, raconter des histoires » (Perdriault, 2014), ce qui dégage la nature actionnelle du fait d'écriture.

Toutefois, avant de centrer l'analyse sur les spécificités culturelles de la littérature, il semble pertinent de commenter quelques propositions didactiques pluriartistiques qui tissent des liens plus ou moins évidents avec la pratique d'intégrer la littérature au cœur des séquences d'apprentissage d'une LVE. Notamment, dans l'article "Poésie et photographie : deux armes pour un même combat". Certes, dans cet article, l'autrice met ces deux objets culturels de nature différente au service de la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues vivantes. Deux points sont à relever : le premier, l'importance de stimuler l'imagination chez les apprenants pour ainsi augmenter leur motivation, et le deuxième, la possibilité d'un travail multi-support (écrit et iconographique). De ce fait, Décuré exploite ces deux supports en tant que source linguistique ou en tant que point de départ pour la production : « L'écriture de poèmes à partir de photos stimule les imaginations défaillantes » (Décuré, 2000). Ainsi, on voit de quelle façon la relation établie entre les deux supports culturels (littérature et image) peut être réciproque et dynamiser l'accès à la langue. Bien que Nicole Décuré évoque les deux piliers de la communication (réception et production, orales et écrites), il faut noter que cette publication est ultérieure à la publication du CECRL, donc, ne peut pas prendre en compte le support théorique donné par le travail du Conseil d'Europe. Pour finir le panorama des supports culturels qui peuvent être mis en relation avec l'étude des textes littéraires en langue, l'article de M.A. Médioni fait une proposition didactique pour l'exploitation du cinéma. *Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle*, publié plus récemment, en 2012, évoque les films comme œuvre artistique d'enseignement à double intérêt (culturel et linguistique). Cette double dimension d'étude rapproche ce support à l'étude littéraire, d'autant plus quand l'autrice propose l'étude du scénario en cours, ce qui transforme le document audiovisuel en document textuel et

oblige l'apprenant à mobiliser ses stratégies de compréhension écrite propres à l'étude des textes littéraires. Pour l'autrice, se servir en du cinéma en cours de langue a un double intérêt pédagogique : l'impact important sur la motivation des élèves et l'apport des éléments pour approfondir la compétence communicative chez l'apprenant.

En somme, l'écriture et la lecture des textes littéraires peuvent émerger de différentes créations artistiques et ne se réduisent pas à la simple extraction des fragments d'œuvres littéraires dites classiques. Les différentes compétences proposées par le CECRL peuvent donc être développées par la pratique des exercices propres (initialement) à l'étude littéraire tant dans le champ de la production que de la compréhension.

Le choix des documents et des pratiques

En vue d'éclairer la position de l'enseignant face aux choix des supports littéraires, l'expérimentation menée au sein des étudiants de master MEEF LVE (espagnol et anglais) à l'INSPE de Toulouse l'année 2018, porte un regard particulier et rénovant sur la notion de littérature. Le travail de Bordetas Bonilla et Colle Quesada cherche à revisiter le concept du texte littéraire pour élargir le terme en ajoutant les nouveaux supports textuels tels que : l'audiolivres et le livre numérique. Elles évoquent la révolution technologique de ces dernières années comme un contexte qui oblige à repenser l'approche enseignement-littérature « (...) l'arrivée foudroyante de la culture du numérique et de l'écran ont fortement rédefini les rapports classiques au texte. » (Bordetas et Colle, 2018). Par la diffusion d'un formulaire, les deux autrices ont, dans un premier temps, cherché à connaître « la représentation que les répondants se font du métier d'enseignant » (Bordetas et Colle, 2018) et, plus spécifiquement, « quelle places ils accordent à la culture dans cette représentation » (Bordetas et Colle 2018). Pour la plupart des étudiants ayant répondu au questionnaire (voire, la totalité), considère l'enseignement des langues comme « (...) former à la langue culture. » (Bordetas et Colle, 2018). Ainsi, il est possible de comprendre que les institutions de formation transmettent l'enseignement de la discipline en tant qu'un savoir-faire intégral qui ne peut dans aucun cas dissocier l'apprentissage d'une langue de la culture qui l'entoure. En ce qui concerne les documents exploités en cours, les enseignants en formation semblent « prédisposés à l'utilisation de documents de toute nature. » (Bordetas et Colle, 2018). Pour mettre en relation ces deux données, un deuxième questionnaire qui vise à comprendre « les rapports entre texte

littéraire et langue-culture « (Bordetas et Colle, 2018) pour ainsi établir une définition précise du concept du texte littéraire. Bien que les étudiants interrogés soient issus d'une génération fortement impactée par les avancées numériques, l'idée conçue de ce qu'est un texte littéraire reste traditionnelle, « il s'agit fondamentalement d'un texte écrit, qui appartient à un genre littéraire précis (...), qui suit des règles stylistiques et qui atteint une certaine reconnaissance parmi la communauté littéraire. » (Bordetas et Colle, 2018). Cette compréhension classique du texte littéraire débouche sur un sentiment de non légitimité pour le travailler en cours dans un grand pourcentage d'interrogés, les motifs exprimés visent le manque de formation et de connaissance du sujet. Alors que, si le concept de texte littéraire était élargi et compris d'une façon plurielle et multi-support, les possibilités didactiques se multiplieraient davantage. Concernant les pratiques, les autrices concluent que la didactisation du texte doit être faite en cohérence avec le niveau des apprenants. Cela dit, le texte « pur » serait privilégié pour les niveaux plus autonomes.

En suivant la même ligne pour le renouvellement du concept de texte littéraire, Christèle Maizoniaux propose une révision de ce qui a toujours été validé comme littérature. De cette façon, elle questionne les critères établis qui permettent de considérer un texte comme littéraire, ainsi elle cherche à rompre les codes institutionnels qui censurent une partie des créations littéraires et crée la place pour que la littérature jeunesse soit prise en compte comme support valable à exploiter en cours de langue quand le contexte le demande. Pour Claire Kramsch, l'œuvre de Maizoniaux privilégie une approche centrée sur l'écriture créative et la caractérise comme une démarche modulable qui peut s'adapter à n'importe quelle langue ou contexte éducatif capable de « faire une place au lecteur et à ses affects et de construire des savoirs sur les plans linguistiques, littéraires et culturels » (Maizoniaux, 2019). En même temps, elle porte un regard critique sur le CECRL, « (...) permet ainsi aux enseignants de concevoir une approche communicative plus riche et plus nuancée que celle du CECRL pour l'enseignement de la littéracie en langue 2 » (Maizoniaux, 2019). La démarche critique entreprise par l'autrice offre aux enseignants de nouvelles pistes de construction des séquences pédagogiques et un nouveau regard pour effectuer le choix des documents. Afin de proposer des pistes de réflexion sur les pratiques pédagogiques employées en cours de langue, elle traite du sujet de la littérature jeunesse et conteste l'étiquette de sous-littérature qui lui a été attribuée pendant très longtemps dans l'imaginaire collectif et le monde académique. Pour ce faire, elle expose les « idées reçues » (Maizoniaux, 2019)

qui empêchent l'exploitation de la littérature jeunesse en cours de langue : « Celle-ci ne représenterait pas les usages linguistiques d'aujourd'hui, son contenu serait superficiel et ne serait pas en adéquation avec les intérêts académiques du secondaire ou des étudiants » (Maizonniaux, 2019). Il existe donc une censure plutôt académique à l'utilisation de la littérature jeunesse en cours. Néanmoins, contrairement aux idées reçues déjà exposées, l'autrice défend que, cette littérature n'appartient pas à une sous-littérature et, au contraire, elle revendique son utilisation en cours. Un des problèmes soulevés par l'autrice est le manque de variété dans les supports littéraires proposés dans les manuels : « (...) tous les manuels proposent des extraits de littérature générale ou de littérature jeunesse (...) en ce qui concerne la littérature jeunesse, il s'agit le plus souvent des mêmes extraits et des mêmes auteurs » (Maizonniaux, 2019). Ce fait ne correspond pas à l'activité de la même catégorie littéraire recueillie par les maisons d'édition ces dernières années. Les arguments de l'autrice pour intégrer la littérature jeunesse contemporaine en classe et ainsi varier les supports exploités jusqu'à présent sont, outre le dynamisme du secteur, sa créativité. La littérature jeunesse se caractérise par le fait de traiter des thématiques qui touchent la sphère intime des enfants et des adolescents tout en abordant des sujets universels, cela dote ce genre littéraire d'un « fort potentiel identificatoire » (Maizonniaux, 2019) grâce à des thématiques séduisantes, « le roman pour la jeunesse permet par ses thèmes de toucher les jeunes et de les faire réfléchir » (Hesse, 2002, dans Maizonniaux 2019) . Les thématiques dites universelles, en employant l'écriture du « je », facilitent l'accès au sens pour l'apprenant et ainsi favorisent l'exercice de la lecture.

Il serait fortement intéressant de connaître la progression des habitudes de lecture chez les apprenants des langues ayant travaillé la littérature jeunesse en cours afin d'établir l'ancrage produit par celle-ci dans la construction du citoyen et l'approche à la langue cible. Cependant, Maizonniaux repère qu'il s'agit d'un domaine peu étudié par la recherche. En allant plus loin dans les possibilités d'exploitation de la littérature jeunesse dans l'Éducation Nationale française, Maizonniaux la caractérise comme « un support idéal pour promouvoir le vivre ensemble » (Maizonniaux, 2019). Cette caractéristique est donnée par la diversification des repères culturels qui favorisent l'intégration d'autres cultures dans la vie quotidienne des apprenants. La littérature jeunesse se présente alors comme un outil linguistique, mais elle est également exploitable à partir d'une perspective socioculturelle dans la mesure où elle permet de tisser des liens interculturels au sein des

communautés d'apprentissage grâce au partage des traits culturels issus des productions littéraires étudiées.

Pour détailler les possibilités parmi les pratiques didactiques innovantes pour exploiter la littérature en LVE, j'ai décidé de me centrer sur le modèle de l'atelier d'écriture en langue étrangère. L'article d'Isabelle Bernard, publié en 2019, propose la pratique des ateliers d'écriture créative dans le cadre de l'enseignement du FLE dans le supérieur. La démarche proposée vise à travailler le sentiment d'insécurité linguistique éprouvé par les apprenants des langues. Cette expérience veut démontrer que la pratique régulière des ateliers, inscrits dans la perspective actionnelle du CECRL, peut renforcer les compétences linguistiques des apprenants. Chaque atelier est animé par un intervenant extérieur, ce qui aide aussi à renforcer la composante de l'imagination motivé par la nouveauté et le changement. Tout de même, le plus significatif de cette expérience pédagogique, pour ce mémoire, est la façon dont la culture est abordée. En effet, les ateliers mis en place par l'Université de Jordanie comprennent la culture en tant que bagage propre à l'apprenant, partagé en groupe et modulable à diverses facettes. Deux niveaux culturels sont travaillés dans un atelier d'écriture : la compétence culturelle, donc ce que l'apprenant acquiert et développe dans la langue cible, et la compétence multiculturelle, ce que l'apprenant peut y apporter. Ainsi, la mise en commun des textes produits met en place une dynamique multiculturelle du fait que les productions émanent du monde intérieur des apprenants et coexistent avec les autres rédactions. L'autrice soutient l'idée de centrer l'apprentissage sur l'apprenant et ses émotions pour ainsi profiter du bagage culturel de chacun afin d'atteindre un processus de réflexion construit par la rencontre de ses propres mots avec ceux qu'il mobilise dans la langue cible. L'atelier d'écriture créative est conçu comme un espace d'imagination qui permet aux apprenants de gagner en assurance pour communiquer en langue étrangère et de s'approprier du langage pour renforcer leur maîtrise linguistique. Dans cette expérience en particulier, cet espace s'articule comme réponse aux situations d'apprentissage traditionnelles et ne suppose pas une instance d'évaluation des compétences et des savoirs des apprenants car ce serait la cause principale de l'insécurité linguistique.

Dans ce sens, l'écriture devient un exercice de questionnement interne et externe. Le support textuel, qui peut varier en forme et en fond, est un support littéraire ainsi que communicationnel. Il s'agit alors d'un exercice riche en possibilités d'exploitation dont la flexibilité du niveau de langue et l'importance du bagage personnel de l'apprenant permet de l'adapter aux différents niveaux de performance linguistique. Concernant les

compétences entraînées, l'expression écrite étant une compétence quasi-universelle de communication permet la transposition d'une expérience FLE vers une expérience ELE.

La pertinence de ce type d'exercice réside dans la place de la perspective actionnelle (du CECRL et attendue par l'Éducation Nationale) qui reste essentielle pour ce type d'atelier dans la mesure où l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage et il est en activité constante. Tout de même, l'apprenant est mis en situation de collaboration, de cette façon l'élève développe la compétence communicative en même temps qu'il est confronté aux exercices de natures diverses qui aident au développement des stratégies d'apprentissage transférables vers d'autres domaines d'apprentissage.

Le micro-conte

Les études abordées permettent de contextualiser en grandes lignes l'intérêt d'exploiter le micro-conte en cours de langue. En effet, le micro-conte en tant qu'objet littéraire s'avère intéressant sur trois niveaux didactiques différents : sa dimension artistique et stylistique, la composante culturelle propre à son contexte de création (tant le contenu que les variations linguistiques) et son potentiel pour stimuler l'imaginaire. Dans ce mémoire, le micro-conte est placé en tant qu'objet central de l'expérimentation et conçu comme outil polyvalent pour favoriser l'habitude de lecture et l'écriture créative chez les jeunes lecteurs. Le micro-conte, comme la littérature jeunesse déjà évoquée, est un genre littéraire méconnu et peu pris en compte en termes académiques. Ces deux genres partagent ainsi quelques caractéristiques : une extension abordable pour le lecteur non-expérimenté et la méconnaissance du grand public ainsi qu'une mauvaise réputation dans le monde littéraire. "Contrariamente a lo que podría esperarse, el estudio de estas formas ha sido frecuentemente desestimado, en tanto se las considera creación menor" (Fernández Pérez, 2005). En outre, notamment dans le concours "en 100 palabras" que je détaillerai ensuite, les micro-contes sont très souvent accompagnés d'illustrations qui éclairent l'accès au sens, et dans ce concours, ils traitent des sujets dits universels lorsqu'ils prennent comme sujet principal la ville.

Le micro-conte est aussi particulièrement propice à l'étude de l'espagnol langue étrangère, d'autant plus qu'il est un genre narratif assez répandu dans l'historique littéraire hispano-américain malgré le manque d'attention portée sur lui dans le monde académique. Pour cela, j'expose ici quelques éléments pour comprendre la place du micro-conte dans l'histoire littéraire hispanique. Tout d'abord, dans le contexte latinoaméricain, "el

microcuento surge con el modernismo" (Larrea, 2018). Les auteurs principaux de ce genre répertoriés par Larrea sont : Ruben Darío, Amado Nervo, Leopoldo Lugones, Julio Tori, Vicente Huidobro, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Augusto Monterroso, entre autres. La variété d'auteurs et de nationalités permet le traitement des thématiques les plus variées ainsi que l'exposition des divers traits culturels propres à l'aire géographique où ils s'inscrivent. Il faut donc comprendre le micro-contes comme l'expression elliptique d'un message où le lecteur doit impérativement participer afin de développer l'acte communicatif. Ceci est illustré avec les paroles de Larrea qui font la liaison entre la circulation des micro-contes et le contexte socio-politique spécifique de l'Amérique Latine : "(...) y las épocas de dictadura del Cono Sur hacen surgir una serie de textos breves que transitan más allá de la censura." (Larrea, 2018).

Les caractéristiques principales du micro-contes hispano-américain répertoriées par Fernández Pérez sont les suivantes : l'ultra-brièveté auto-imposée pour atteindre des fins poétiques ; l'artifice linguistique afin de communiquer plus que ce qui est dit ; la virtualité narrative, stratégie qui oblige le lecteur à coopérer pour accéder au sens narratif. Dans ce sens, la maîtrise de la langue ainsi que la connaissance d'autres textes et objets culturels sont importantes pour combler les vides du texte. De son côté, María Isabel Larrea remarque : "su brevedad extrema, secuencia narrativa incompleta, lenguaje preciso, muchas veces poético." (Larrea, 2018). On peut constater que les délimitations du micro-contes n'ont pas vraiment évolué en dix ans de recherche. De la même façon, un lecteur actif est encore évoqué pour compléter le message face à une fin abrupte et ouverte. L'imagination joue un rôle fondamental pour la circulation de ces écrits, l'imagination du lecteur et l'imagination de l'auteur se retrouvent dans le vide narratif.

Il semble important de remarquer que, concernant le micro-contes en tant que genre littéraire, j'ai eu des difficultés à trouver des références actuelles issues de la recherche. L'intérêt porté sur ce genre en particulier comme outil d'enseignement-apprentissage n'est pas, à l'heure actuelle, largement étudié.

Expérimentation

Présentation de l'expérimentation

Afin de déterminer la valeur ajoutée du micro-conte en tant que support littéraire pour développer les compétences de production et de réception chez les élèves en cours de langue, une expérimentation en trois étapes a été mise en place au sein de deux classes de Seconde Générale. L'expérimentation est composée de deux questionnaires auto-administrés et d'une séquence pédagogique ancrée sur un axe du programme officiel pour l'enseignement des langues dans l'Éducation Nationale française. L'objectif de cette expérimentation est de proposer des pistes de réflexion aux enseignants afin de favoriser l'exploitation didactique de la littérature en cours de langue à destination d'un public adolescent en accord avec l'approche actionnelle proposée par le CECRL. J'ai également cherché à mettre en lumière le genre narratif du micro-conte et ses atouts culturels et linguistiques, dans la mesure où il partage de nombreuses caractéristiques avec la littérature jeunesse et comporte un format adapté pour être abordé dans le contexte scolaire avec une contrainte horaire imposée. D'un autre côté, centrer cette expérimentation sur le concours *En 100 palabras* permet en même temps de travailler les compétences citoyennes chez les jeunes. À savoir, il s'agit d'un concours littéraire d'origine chilien, organisé par la fondation culturelle Plagio depuis l'année 2001. Ce concours place la ville au cœur du processus de réflexion et développe un regard esthétique sur la relation sujet-espace. Dans ce cadre, la ville est perçue comme une source d'inspiration et un objet artistique, ainsi que comme un cadre d'échanges sociaux et culturels d'une communauté particulière. De cette manière, le sujet est placé au centre de la signification de la ville. Le fait de demander aux élèves de mettre en œuvre cet

exercice d'écriture leur donne la possibilité de s'interroger sur leur propre place dans la société et de retravailler les liens entre eux et autrui.

Les compétences communicatives entraînées tout au long de cette expérimentation sont variées. Néanmoins, j'ai ciblé l'intérêt de la séquence sur le développement des stratégies de compréhension écrite littéraire, dont l'analyse de l'implicite, le message que l'auteur veut transmettre et les procédures mises en place, voire les anaphores, le champ lexical employé, etc. Bien que le niveau A2 en langue ne permette pas une étude approfondie de l'implicite, l'utilisation des stratégies d'interprétation développées dans le cadre de leur scolarité permet d'envisager quelques éléments profitables au dialogue littéraire. J'ai visé le travail des compétences pour l'expression écrite et orale, cette dernière pour favoriser le partage et insister sur la valeur de la parole comme porteuse de culture, d'histoire et d'imaginaire. L'objectif recherché est de permettre à l'élève de se positionner en tant que créateur dans un but artistique et stylistique afin de transposer ses connaissances culturelles propres vers un contexte de communication interculturelle. Le texte narratif, destiné à être partagé, lu et commenté, devient un support tout à fait légitime pour favoriser la création de liens entre les sujets. Ainsi, l'appel à la subjectivité de l'élève permet à tous, même à ceux en difficulté, de participer et d'être mis en valeur en tant que maîtres du monde narratif proposé, lorsque le contexte d'expression devient moins rigide. L'exercice de la lecture dépend de cette valeur sociale pour avoir du sens et générer des situations d'enseignement-apprentissage significatives.

Le contexte d'expérimentation

Le public de l'expérimentation est composé de quarante-trois jeunes de la classe de Seconde Générale, avec une moyenne d'âge de 15 ans, dans un lycée polyvalent. Cet établissement public comprend des classes générales, technologiques et professionnelles, avec 1700 élèves et 150 enseignants. Le public est très mixte, accueillant des élèves issus de quatre collèges du secteur, dont deux REP+. Le niveau à l'entrée de la classe de seconde est très hétérogène en raison de la diversité des parcours des jeunes, notamment en ce qui concerne les cours de langue suivis depuis la classe de 5ème dans leurs établissements respectifs. En ce qui concerne les profils particuliers, on trouve parmi les deux classes une minorité d'hispanophones bilingues (2), une étudiante allophone et une étudiante qui

change d'option allemand et fait donc sa première année d'espagnol. Cette diversité de profils oblige l'enseignant à différencier les consignes pour aborder un même type de support ou activité, afin de permettre à tous d'exploiter leurs capacités et d'atteindre notamment les objectifs culturels de chaque séance.

Les étapes

Cette expérimentation se déroule concrètement sur une séquence pédagogique conçue en 6 séances, développée dans l'axe "Le village, le quartier, la ville" du programme des langues vivantes et étrangères pour la classe de seconde générale. Elle s'est déroulée pendant les mois d'octobre et novembre. Cette séquence est la deuxième depuis la rentrée, ce qui représente le début de l'année scolaire. Néanmoins, le premier diagnostic du niveau et les premières évaluations sommatives ont déjà été effectués, ce qui permet de mieux cibler les documents. Cependant, cela constitue également une contrainte en termes de variété de lexique et de maîtrise verbale. L'approche pédagogique utilisée est la perspective actionnelle, en concordance avec les lignes directrices des programmes et le CECRL. Les enseignements s'organisent autour d'un travail par tâches visant une tâche communicative finale de production qui regroupe les acquis de la séquence. Les élèves doivent démontrer leur capacité à réutiliser les savoirs linguistiques, culturels et pragmatiques développés tout au long des séances.

Avant de présenter la séquence, les élèves ont dû répondre, en cours et sur papier, à un questionnaire portant sur leurs habitudes de lecture, leurs ressentis et connaissances en littérature en général et en langue étrangère. Ce questionnaire (annexe 1d, page 44), anonyme, vise à établir un état des lieux et à réaliser une évaluation diagnostique pour mesurer les acquis à la fin de la séquence à l'aide d'un autre questionnaire (annexe 2, page 46). La soumission de questionnaires différents aux mêmes classes avant et après la séquence permet de recueillir les impressions des élèves et de les confronter avec les observations effectuées en tant qu'enseignante. Les résultats de ces questionnaires contribueront également à recueillir des données interprétables à partir de l'interprétation des données chiffrées. Alors, entre les deux questionnaires, les élèves ont participé à une séquence d'enseignement axée sur le concours littéraire chilien en 100 palabras » crée par la Fondation Plagio. Ce concours consiste en l'écriture créative de micro-contes ayant pour thème central la ville. L'objectif est de raconter la ville est de la mettre au centre des

réflexions des citoyens afin de revisiter le lien entre la population et l'endroit. Les élèves se sont entraîné tout au long de la séquence à produire sous le modèle du concours des micro contes de thématique ouverte en lien avec la ville de Toulouse, de cette façon, ils peuvent apporter leurs propres connaissances et transposer leur expérience personnelle menant ainsi une démarche interculturelle.

Pour commencer, la première séance, en accord avec les lignes d'enseignement de la perspective actionnelle, a été consacrée à la présentation de la séquence, les élèves ont pris connaissance du thème de la séquence, du niveau attendu, du projet final et des objectifs culturels, citoyens, linguistiques et pragmatiques à travailler tout au long de la séquence (annexe 3, page 4).

Pour la deuxième séance, une première activité d'analyse d'image (annexe 4, page 49) est mise en place pour favoriser la prise de parole et découvrir le concours dans sa dimension culturelle et performante. L'objectif culturel principal de cette séance est de faire comprendre aux élèves la capacité immersive que porte ce concours dans le sens où il consiste à écrire sur la ville, mais également, la ville devient un terrain d'écriture car plusieurs panneaux avec des consignes d'écriture, des expositions géantes et d'illustrations dans le métro y sont installés. Ensuite, une compréhension écrite du texte *5 claves para escribir un cuento breve* a été proposé afin d'établir les bases théoriques du micro-conte, donner des pistes aux élèves pour sa réalisation et pour réfléchir sur le travail de création littéraire et quelques lignes d'analyse. L'objectif est principalement pragmatique, la compréhension de ce texte et l'appropriation de son contenu vont permettre aux élèves de s'interroger sur le processus d'écriture et, notamment, sur les spécificités du micro-conte en parallèle à d'autres formes littéraires. L'exploitation de cette carte vise à la réalisation d'une carte mentale collaborative qui résume les éléments principaux d'écriture, vers laquelle les élèves pourront se tourner pendant les exercices pour entraîner l'écriture afin de vérifier leur démarche. Cette séance, prévue pour être développée dans une heure de cours, a finalement été développée au long de trois séances.

De son côté, la troisième séance met en place la pratique d'une classe inversée avec le texte *Mi Destino* issu de la catégorie jeunesse du concours *Medellín en 100 palabras* 2021 avant d'aborder la compréhension orale d'un tutoriel pour écrire un conte bref du compte Instagram *Buenos Aires en 100 palabras*. La classe inversée permet aux élèves de découvrir un texte littéraire, proposé en format numérique (annexe 5, 50),

chez eux, à leur rythme et en employant les outils qu'ils considèrent pertinents pour accéder au sens du document. Cela facilite également la mise en activité en cours car seules les difficultés lexicales et d'interprétation vont être travaillées. Le micro-contes s'installe comme de départ pour favoriser le travail de trois compétences : l'analyse littéraire (forme et fond), la maîtrise linguistique et la production écrite. En effet, les élèves ont dû mobiliser leurs compétences d'analyse des documents déjà travaillées en cours d'espagnol et les compléter avec leurs connaissances d'analyse littéraire acquises en cours de français afin d'être capables de construire, en cours, une fiche de lecture qui regroupe les informations essentielles du document tant formelles que stylistiques. En outre, l'analyse de ce texte littéraire a été exploitée pour vérifier l'acquisition du présent de l'indicatif, du lexique des couleurs et des métiers. Enfin, cette lecture m'a permis de mettre en place une sorte d'atelier d'écriture et d'orienter les élèves vers une situation de production littéraire avec un exercice d'expression écrite adapté à leur niveau ; ils ont dû changer la fin du compte à partir de la phrase « Algo raro está pasando... », pour cela, la mobilisation de la compréhension du texte était attendue afin de comprendre l'enjeu introduit par cette proposition. Cette production donne lieu à une évaluation formative en milieu de séquence qui a été d'ailleurs ramassée et corrigée pour donner aux élèves une idée globale de leur niveau de maîtrise de l'exercice. Bien que cette activité ait été prévue pour une demi-heure de cours, elle a été mise en œuvre sur une heure complète car les difficultés lexicales étaient importantes. De ce fait, en ce qui concerne la compréhension audiovisuelle, elle a été abordée la séance d'après et exploitée lors d'un travail en groupes.

Durant la séance quatre, j'ai effectué l'évaluation intermédiaire de la séquence visant à évaluer leur niveau de compréhension écrite conforme aux descripteurs du niveau A2 du CECRL. Cette évaluation (annexe 6, page 50), d'une durée de 15 minutes, est composée d'un micro-contes intitulé "Jonny or cash" choisi parmi les 100 meilleurs micro-contes de l'édition 2022 de Santiago en 100 palabras. Afin de réduire les possibles difficultés qu'un titre en anglais pouvait occasionner en cours d'espagnol, j'ai décidé de l'enlever et ainsi demander aux élèves dans les questions de compréhension écrite d'imaginer un titre pour l'histoire. Ils ont dû lire le document afin de répondre aux questions entraînées auparavant en cours, notamment lors de l'exploitation du conte *Mi Destino*. À la fin de cette évaluation, j'ai proposé un jeu issu de la batterie des jeux pour écrire des histoires proposée par la Fondation Plagio. Ce jeu consiste à l'écriture d'une histoire brève, de moins de 300 mots, de façon collaborative. Pour ce faire, chaque groupe

de 4 élèves reçoit un paquet de 8 cartes qui permettent de guider la construction de l'histoire et qui donnent une tâche précise à réaliser. L'écriture du micro-conté est faite sous la forme du cadavre exquis, car chaque élève fait son choix artistique pour ensuite mettre en commun tous les éléments. La mise en commun donne lieu à une phase de négociation dans le groupe, ce qui permet l'expression orale en interaction, dans la mesure où ils doivent être capables d'opérer des choix à partir des propositions de chaque membre du groupe. Une fois la phase de négociation terminée, un élève doit mettre le conte en forme. Pour cela, le groupe désigne un élève secrétaire qui rédige l'histoire afin qu'elle soit lue lors de la phase suivante par un autre élève. Le porte-parole du groupe est chargé de la mise en voix de l'histoire et de la partager avec le reste de la classe. Afin de favoriser la circulation de la parole et de faire s'exprimer des élèves qui ne prennent pas la parole spontanément, j'ai désigné le porte-parole de chaque groupe. Pendant la phase d'expression orale en continu, les autres élèves devaient essayer d'identifier : les personnages, le lieu, le type de narrateur et le temps du récit. Ainsi, l'écoute active permet la mobilisation des stratégies de compréhension déjà travaillées auparavant en cours. Chaque lecture donne lieu à une pause récapitulative à partir des réponses des élèves. Cette activité vise à développer la compétence communicative chez les élèves, mais aussi à permettre aux apprenants moins à l'aise avec la matière de gagner en confiance pour la phase de production en divisant les tâches.

La dernière séance avant la réalisation du projet final est une classe inversée sur le micro-conté Ciudad Vieja (annexe 7, page 52) issu des 100 meilleurs contes de *Buenos Aires en 100 palabras* de l'année 2022. L'objectif est de faire en sorte que les élèves puissent remployer la méthodologie employée lors de la séance 2 et de mettre en place une pratique raisonnée de la langue sur le passé composé en espagnol. La restitution des éléments de la dite fiche de lecture est faite à l'oral afin de dégager le sens du document. Cette pause récapitulative permet de faire une deuxième lecture en autonomie en cours afin d'aller plus loin dans l'analyse en visant la réalisation du projet final. Lors de cette étape, les élèves doivent être capables d'identifier les éléments appris dans l'exercice de CAV : début, développement, fin et accroche. Une fois ces éléments identifiés, le travail commence à avancer vers l'étude de la langue. Les élèves sont invités à chercher les mots précis du champ lexical de la ville afin d'être capables de les remployer en fin de séquence. La dernière étape d'exploitation de ce micro-conté est l'introduction du passé composé. À partir des deux citations qui l'emploient, les élèves doivent l'identifier en s'appuyant

sur leurs connaissances de grammaire préalables. Pour ensuite, en plénière, construire la règle et l'emploi, dans ce cas, repérer que le temps du récit est le présent, donc, comprendre le rapport du passé composé avec des actions qui ont un rapport dans le présent du narrateur. Cette séance est la dernière avant la réalisation du projet final.

Les consignes du projet final sont les suivantes : « Escribe un cuento breve para participar en el concurso Toulouse en 100 palabras. Tu texto debe contener entre 50 y 100 palabras sin contar el título. » En plus, il est indiqué que la thématique est libre mais qu'ils doivent évoquer Toulouse. Le temps de réalisation est de vingt-cinq minutes pour un niveau A2 attendu. En outre, les élèves ont reçu le barème d'évaluation avec leur copie (annexe 8, page 54), ce barème vient renforcer les objectifs d'écriture en accord aux contenus vus en cours. Après l'évaluation, j'ai proposé un moment de réflexion autour de la problématique de la séquence pour conclure la thématique et permettre aux élèves d'avoir une vision rétrospective en évoquant les éléments de réponse proposés en début de séquence. À l'issue de cette séquence, les productions les plus créatives sont sélectionnées et proposées, avec l'accord des auteurs, pour mener un projet interdisciplinaire d'illustration avec l'option arts plastiques pour faire une exposition au CDI de l'établissement. Cette activité de prolongement permet de mettre en valeur le travail des élèves, d'avoir un impact sur leur motivation et permet à certains apprenants de s'engager dans les activités du cours avec un cadre moins rigide.

Pour conclure l'expérimentation, un deuxième questionnaire auto-administré est proposé en ligne pendant l'heure du cours. Ce questionnaire a pour but de mesurer le degré d'acquisition des objectifs à trois niveaux différents : les apprentissages culturels et citoyens, les apprentissages linguistiques et les apprentissages pragmatiques littéraires. L'approche d'autoévaluation encourage la réflexion et l'engagement actif des élèves dans leur propre processus d'apprentissage. Cela permet non seulement d'évaluer leurs acquis, mais aussi de développer une conscience critique et une compréhension approfondie de la valeur de la littérature dans le cadre de l'apprentissage linguistique. C'est une approche pédagogique enrichissante pour les apprenants.

Les attendus de l'expérimentation

Cette expérimentation en trois étapes permettra d'établir la progression des enseignements tout au long d'une séquence axée particulièrement autour des différents éléments du monde littéraire. Ainsi, elle permettra de confirmer ou d'infirmer la valeur de la littérature comme support valable pour l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte scolaire français. La forme du micro-conte est mise en valeur, car elle permet un travail en temps réduit grâce à son extension, s'adaptant donc aux lecteurs non habitués. Elle favorise également le développement de l'imaginaire chez les apprenants tout au long du processus d'accès au sens, ainsi que leur créativité lors d'un exercice de production. La dimension culturelle est également bien présente, notamment par la thématique du concours *En 100 palabras*, concours originellement chilien, aujourd'hui répandu dans plusieurs villes et pays hispanophones. Pour comprendre ces textes, les élèves doivent mobiliser leurs connaissances préalables tout en acquérant de nouveaux savoirs culturels. En ce qui concerne la dimension linguistique, ce support est très riche grâce à l'économie de son langage qui démontre un emploi soigné de la langue. L'univers du concours "en 100 palabras" permet d'aborder amplement les techniques d'analyse et de production littéraire grâce à la richesse des supports disponibles en lien avec l'événement : articles de presse, textes littéraires, livres audio, entretiens vidéo, tutoriels, illustrations... Cela facilite en même temps la construction d'une séquence pédagogique cohérente et ludique, abordant des supports variés afin de proposer divers points d'accès à l'univers littéraire. Cette richesse documentaire ouvre également des choix pour aller plus loin et favoriser la différenciation durant la séquence, tout en proposant des prolongements pour approfondir en accord avec le niveau des élèves.

Résultats de l'expérimentation

Suite à l'expérimentation menée, afin de tirer des pistes d'exploitation didactique du micro-conté en cours d'espagnol LVB en France, j'expose ici les résultats en trois grandes parties : tout d'abord, les observations effectuées à chaque étape de la séquence (séances, évaluation intermédiaire, projet final). Ensuite, des commentaires sur les résultats de chaque questionnaire et enfin, la comparaison entre l'évaluation diagnostique et l'autoévaluation en termes de progression linguistique et d'acquisition des connaissances culturelles ainsi que l'évolution du rapport élève-lecture.

Tout au long de la séquence, j'ai joué le rôle d'observatrice/actrice afin de réaliser une analyse réflexive autour des pratiques mises en place. L'objectif était de faciliter l'accès des jeunes au monde littéraire En 100 palabras. Les réflexions décrites ci-dessous cherchent à valoriser ce qui a donné des résultats favorables et qui est donc intéressant d'exploiter à nouveau. De même, elles visent à identifier ce qui n'a pas fonctionné lors des processus d'enseignement-apprentissage.

Tout d'abord, l'expérience éducative mise en place a permis de mieux comprendre le rapport déjà existant entre les élèves et la lecture, tant dans le cadre du cours d'espagnol que dans leur vie quotidienne. Il est important de rappeler que l'accès à la lecture n'est pas spécifique au cours de langue et qu'il existe tout un contexte personnel et social à prendre en compte lors de la préparation des séquences didactiques (voir l'étude du CNL et Ipsos abordée dans la première partie). Cette dernière donnée est intéressante car elle constitue un indicateur de la prédisposition de l'élève sur l'étude des textes littéraires. À ce stade, il semble pertinent de remarquer les connaissances préalables des élèves concernant les techniques de l'analyse littéraire. La plupart d'entre eux ont fait preuve de maîtrise des concepts fondamentaux tels que le narrateur, le lecteur, le temps de narration, le déclenchement, etc. En ce qui concerne le plan méthodologique des activités de

compréhension, la grande difficulté a été de transposer ces savoirs vers un contexte en langue étrangère. En effet, la maîtrise du vocabulaire technique en espagnol de l'étude littéraire n'est pas du tout abordée au collège, où le niveau attendu est le A1. Pour y remédier, l'article de presse et le tutoriel vidéo proposés en cours ont été des supports fondamentaux car ils mettaient à disposition des apprenants un regard réfléchi sur l'art d'écrire une histoire : les points fondamentaux à aborder et les bonnes questions à se poser. Cependant, pour produire un modèle spécifique, il est capital de le découvrir par la lecture.

La lecture en classe inversée et la mise en commun

Commencer par l'analyse de l'exercice de lecture semble pertinent, car c'est la première approche des élèves aux micro-contes. Elle a été effectuée en classe inversée, et plusieurs élèves ont déclaré avoir rencontré des difficultés pour accéder au sens des documents lors de la lecture hors classe. Pour la plupart, ces difficultés étaient liées au vocabulaire inconnu ou utilisé dans un contexte différent (exemple : "tuberías neumáticas"). En discutant avec la classe, je me suis rendu compte qu'aucun d'entre eux n'avait effectué de recherches personnelles pour résoudre les problèmes de compréhension. Pour les deux classes de seconde, cet automatisme n'est pas acquis, ce qui complique le travail en cours. Il semble alors nécessaire d'encourager une certaine maturité et un engagement dans le travail hors classe qui ne sont pas présents dans ce contexte, par l'attribution de tâches dans une démarche collaborative, par exemple. Néanmoins, lors de la mise en commun, les exercices de compréhension guidés par l'enseignant ont permis de remédier à ce manque en cours. Pour ce faire, il a été demandé de repérer des champs lexicaux précis et connus, tels que les professions, les couleurs, la ville, ainsi que les temps verbaux employés et, par conséquent, les actions réalisées. Le recueil de ces informations ouvre la possibilité de s'interroger sur la fonction diégétique des mots et guide les élèves vers une compréhension fine du texte littéraire. Cet exercice de compréhension est essentiel pour avancer vers une étude littéraire plus spécifique ligne par ligne afin de déterminer les trois étapes d'un récit (début, développement, fin). Selon mes observations, cet exercice a été bien compris dans l'ensemble de la classe, car il a été effectué avec succès, et les élèves ont ensuite été capables de résumer le micro-conte, d'établir une thématique, de réécrire un fragment et de réemployer le vocabulaire dans d'autres créations ultérieures.

L'écriture créative

Dans le cadre des exercices d'écriture créative, les réactions des élèves ont été très variées. Pourtant, un sentiment généralisé de blocage a été constaté en début d'activité à chaque fois. Des questions telles que "Je peux écrire ce que je veux ?" ou "Je ne comprends pas, on écrit ce qu'on veut ?" ont été relevées dans les deux classes, démontrant l'insécurité ressentie lorsqu'il est demandé de s'exprimer sans un cadre complètement délimité. Bien que les consignes soient claires, du type : « Écrivez trois phrases à partir de "pero está pasando algo muy raro..." pour changer la fin du micro-conté ». Celle-ci est la consigne donnée lors du premier exercice d'écriture.

Dans ce sens, les besoins constatés durant la phase de production concernent principalement la maîtrise des temps du passé en espagnol. Jusqu'au moment de l'évaluation, les seuls temps étudiés en cours sont le présent de l'indicatif, le passé composé et l'impératif, étant les deux derniers évalués parmi les critères d'évaluation du projet final. La recherche de certains élèves de reproduire les codes du conte classique, voire de commencer par "Érase una vez", a conditionné leur exercice d'écriture et a rendu la tâche plus difficile car ils n'envisagent pas le récit du présent malgré les exemples étudiés en cours. Ce manquement observé permet d'adapter par la suite mon exercice d'enseignant et d'envisager d'aborder la construction du passé simple en cours avant la mise en place des activités d'écriture créative afin d'élargir les possibilités de rédaction. D'un autre côté, les élèves ont exprimé leur préoccupation par rapport à la richesse lexicale demandée pour l'écriture d'un texte littéraire. Le sentiment de ne pas avoir les mots pour raconter ce qu'ils voulaient a parfois entraîné un sentiment de frustration et de fermeture envers l'exercice. De ce fait, il semblerait important de travailler l'insécurité linguistique davantage afin de rassurer les apprenants et de les encourager à produire à partir de ce qu'ils connaissent déjà (y compris tous les champs lexicaux étudiés en cours pendant la séquence et durant l'année) pour qu'ils soient capables de reformuler les idées vers un travail d'écriture réussi. L'exercice d'écriture le mieux développé a été l'écriture collaborative effectuée sous la logique du jeu et de la compétition. La répartition des rôles au sein de chaque équipe a permis l'investissement de chaque membre du groupe et une répartition des tâches plus efficace. De plus, le fait de décortiquer la production permet à l'élève de se concentrer d'abord sur une partie précise du récit, ce qui lui facilite l'exercice, car il n'est plus obligé de tout contrôler, l'articulation de l'histoire étant faite à posteriori et en groupe. La difficulté plus importante pour développer de manière plus efficace la

compétence communicative, lors de cet exercice, est de contrôler que les échanges soient faits dans la langue cible, tout comme la production. En effet, ce défi fut présent tout au long de la séquence car les idées sont bien présentes, mais les mots pour les exprimer ne sont pas tout à fait acquis. Pour éviter les échanges en français, il est envisageable la mise en place d'un barème d'autoévaluation pour que l'apprenant soit conscient de la place qu'il accorde à la langue cible.

La séquence pédagogique

Le premier défi de cette expérimentation a été le choix des documents. J'ai dû faire face à plusieurs interrogations pour atteindre une construction didactique cohérente qui permette aux apprenants d'accéder non seulement au sens des textes littéraires, mais aussi à aborder les éléments contextuels qui situent et nourrissent les productions auxquelles ils ont été confrontés. En résumé, la séquence s'est composée d'une affiche dans les rues de Santiago, de deux micro-contes travaillés en classe inversée, d'un troisième micro-conte qui a fait l'objet d'une évaluation intermédiaire, d'un article de presse sur le processus d'écriture et la définition de ce genre littéraire, et d'un tutoriel vidéo qui décortique les étapes pour écrire un micro-conte pour le concours Buenos Aires en 100 palabras. En prenant en compte les résultats des évaluations et les ressentis exprimés par les élèves, il aurait fallu travailler davantage des textes littéraires où la ville était explicitement au centre du récit pour mieux réussir le projet final. Avec du recul, j'ai aussi repéré la présence d'éléments redondants entre les deux documents non-littéraires, ce qui a rendu finalement difficile la mise en œuvre des activités variées de vérification de la compréhension des documents. Cependant, l'étude de l'article de presse a été bien utile pour accéder plus rapidement au sens du document audiovisuel.

Bien que toutes les séances aient pu être effectuées, la séquence a duré 4 heures de cours de plus que prévu. Comme je l'ai déjà exprimé, le recours à la modalité de la classe inversée n'a pas toujours été bien mis en œuvre du côté des élèves. En effet, le manque d'engagement de travail hors classe rend difficile une telle démarche. La lecture non approfondie des textes littéraires proposés est un facteur de rupture de la fluidité de la séance, et il s'avère donc nécessaire de consacrer du temps à la lecture pour dégager le sens du document, même si cela n'était pas prévu. Deux autres facteurs ont eu un impact sur la durée de la séquence. D'un côté, la difficulté du texte non littéraire (l'article de presse), qui emploie en effet un vocabulaire assez spécifique et soutenu. D'un autre côté,

le contexte social en France (attentat au lycée d'Arras) a bouleversé l'emploi du temps de toute une journée, obligeant à faire des ajustements sur la durée des exercices initialement prévus afin d'atteindre la fin du trimestre dans de bonnes conditions. Contrairement au deuxième facteur, le premier motif est facilement contrôlable par l'enseignant. Il suffirait d'approfondir le répertoire des difficultés lexicales afin de remédier davantage aux mots qui peuvent bloquer les apprenants d'un niveau débutant.

La séquence pédagogique a comporté deux évaluations sommatives, une compréhension écrite et une expression écrite. Les deux exercices sont détaillés dans la deuxième partie de ce mémoire. En ce qui concerne la tâche finale, elle a été réalisée en présentiel lors d'une séance de cours avec un temps de rédaction de vingt-cinq minutes. Vu que les élèves connaissaient déjà ce qui était attendu d'eux lors de l'évaluation, élargir le temps de travail ne semblait pas pertinent. En effet, la tâche a été accomplie sans contretemps particuliers. La seule contrainte thématique imposée a été d'inclure la ville de Toulouse dans le récit, soit comme l'endroit où se déroule l'action, soit en tant qu'objet littéraire ou même l'évoquer dans la pure virtualité du récit. Des propositions très originales ont été réalisées (voir annexe 9, page 55). Imposer la ville en tant que thématique a induit en erreur une certaine partie de la classe qui a opté simplement pour décrire la ville et non pas l'évoquer en tant que source d'inspiration artistique. Pour ces copies, le critère « l'élève est capable de reproduire le modèle du concours en 100 palabras » n'a pas été validé, car la composante littéraire du texte n'était pas évidente. Concernant les notes, les moyennes des deux classes sur l'évaluation intermédiaire (compréhension de l'écrit) sont de 13.25 et 13.59. Ces notes ne sont pas très éloignées de la moyenne des devoirs proposés pendant l'année, ce qui exprime la capacité des élèves à répondre à une série de questions concernant un texte littéraire court. Ainsi, j'ai pu vérifier que la méthodologie d'analyse de texte travaillée en cours a été bien retenue. En revanche, la note moyenne de la tâche finale est de 10.73 pour la première classe et de 11.11 pour la deuxième, des notes considérablement plus basses par rapport à la moyenne des autres devoirs et à la moyenne générale des classes, qui sont de 13.37 et 13.50, respectivement. Toutes les notes exprimées sont sur 20. Cela peut démontrer un manque d'entraînement à la tâche pendant la séquence, soulignant ainsi le besoin d'inclure davantage d'exercices de production littéraire avant l'évaluation. Néanmoins, les contraintes temporelles propres à l'organisation des enseignements au lycée n'ont pas été favorables dans ce contexte spécifique.

En termes d'extension, presque la totalité des rédactions rendues sont conformes à l'attendu, entre 50 et 100 mots. Parmi les copies qui n'ont pas respecté ce critère, trois (sur 7) dans les deux classes méritent une attention particulière : une copie rendue blanche suite à une triche avérée, une copie rendue en français, une deuxième copie rendue blanche sans explication et une quatrième copie avec un texte de 37 mots. Cette dernière est intéressante car, sur ces 37 mots, j'ai bien vu une intention créative, et l'élève a bien réussi à aboutir son récit sur une si courte extension. Ce cas pose donc la problématique d'évaluer l'imaginaire : comment faire en sorte de valoriser l'expression créative de l'élève tout en respectant les limites imposées par la situation évaluative ? De ce fait, l'utilisation d'un barème détaillé et classé selon les différents objectifs à atteindre (culturels et citoyens, linguistiques et pragmatiques) semble s'imposer et devenir essentiel. En ce qui concerne les objectifs demandés, les moins atteints ont été les objectifs linguistiques, notamment dans le domaine des temps verbaux. En effet, très peu de copies ont employé les temps verbaux demandés, à savoir, le passé composé et l'impératif. Le présent s'est imposé, et une seule copie a réussi à employer les deux temps verbaux correctement. Cela m'oblige, en tant qu'enseignante, à revoir les attendus linguistiques et, dans ce sens, mieux les adapter aux niveaux des apprenants, tant linguistique que littéraire.

L'évaluation diagnostique

Le premier questionnaire a été administré sous format papier, en cours, avant même la présentation de la séquence. Les réponses recueillies sont alors fournies à partir de l'ignorance, à priori, du concours "En 100 palabras" et de l'univers littéraire-culturel qui est construit autour. Ce questionnaire est construit autour de quatre leviers de questions qui ont pour objectif d'établir un diagnostic du terrain concernant la lecture, les connaissances littéraires et la lecture en langue étrangère (espagnol et autres). Ce questionnaire a été rempli par un total de 37 élèves de trois secondes différentes, regroupés en deux groupes d'espagnol.

Le premier groupe de questions (annexe 1a, page 44) vise à mieux comprendre les habitudes littéraires des apprenants. Ce premier état des lieux montre que 55% (21 réponses) du public interrogé conçoit la lecture comme une activité de plaisir, tandis que 44% la perçoit comme une obligation ou quelque chose qu'ils n'aiment pas. La deuxième question cherche à savoir à quel moment les élèves lisent, 42% exprimant le faire

uniquement pour l'école, cette réponse étant la plus populaire. Avec ces deux données, il est déjà possible de comprendre que l'avis et le rapport à la lecture sont plutôt variés au sein d'un même niveau de classe. Bien qu'elle soit comprise par une majorité comme une activité de loisir, l'espace consacré à la lecture est majoritairement académique. Ensuite, je me suis intéressée aux types de lecture qu'ils préfèrent afin de comparer leurs habitudes de lecture avec le support choisi (le micro-conté). Les romans l'emportent avec 23 réponses, suivis par les mangas et les BD avec 15 et 9 réponses chacun (à savoir que le choix de plusieurs réponses était possible). Il est possible donc de dire que le rapport à la lecture est surtout construit sur les formes longues du récit, ce qui peut être l'une des raisons de la difficulté de compréhension des textes littéraires proposés en cours. Je pense que les caractéristiques propres du micro-conté (récit court d'une langue très économique) ne permettent pas l'explicitation de tous les éléments qu'un apprenant débutant nécessite pour bien comprendre une histoire. Il s'avère ainsi le besoin de la compréhension de l'implicite dans la plupart des supports disponibles. Le reste des questions de cette partie ne s'avèrent finalement pas pertinentes pour éclaircir la relation élève-lecture selon mes objectifs et j'ai décidé de ne pas les aborder ici.

Le deuxième levier (annexe 1b, page 44) du questionnaire est consacré aux habitudes de lecture en langue étrangère. Ces questions visent à établir le point de départ concernant les stratégies de lecture préalables dans une langue autre que leur langue maternelle. Sur ce point, j'ai pu constater qu'il s'agit d'un exercice connu pour la majorité de la classe. Face à la question : as-tu lu des livres (romans, contes, poésies) dans une langue autre que ta langue maternelle ? 60% d'élèves a répondu oui. Et ce pourcentage augmente à la question suivante : te crois-tu capable de lire dans une langue étrangère ? où 81% (soit 30 élèves) s'est déclaré capable. Néanmoins, l'espagnol n'est que très peu évoqué comme langue de lecture : 6 élèves ont marqué l'espagnol comme l'unique langue dans laquelle ils se sentent capables de lire un texte littéraire. Contre 20 mentions de l'anglais (d'autres langues ont été mentionnées mais elles restent minoritaires et répondent souvent aux origines de l'élève, voire l'arabe, l'italien, le russe ou le portugais). L'espagnol a été signalé aussi comme langue assez maîtrisée pour des lectures faciles (3 réponses). En ce qui concerne les types de document les romans sont les plus évoqués parmi les élèves qui ont exprimé être capables d'effectuer une lecture en langues étrangères (26), avec 9 mentions, suivis des mangas et BD avec 4 mentions les deux genres confondus. De cette façon, les romans, les BD et les mangas supposent le 50% des

mentions. Cette capacité à lire en langue étrangère n'est toujours pas accompagnée des connaissances claires sur les auteurs des œuvres, le 51% des réponses signalent la connaissance des auteurs étrangers, cela permet de penser que les lectures évoquées n'ont pas été spontanées, mais plutôt imposées même si la différence entre les deux choix reste très faible.

Ensuite, les élèves ont dû répondre aux questions (annexe 1c, page 44) concernant leurs connaissances et expériences spécifiquement liées à la littérature en espagnol. Quelle a été ta dernière lecture en espagnol ? La première, étant une question à réponse ouverte, des réponses variées et quelques réponses non adaptées ont été recensées. Cette question démontre que même alors qu'ils se déclarent capables de lire en espagnol, la plupart d'entre eux n'ont jamais réellement fait l'exercice : 8 élèves ont exprimé n'avoir jamais lu un texte littéraire en espagnol. De plus, le même nombre d'élèves a identifié sa dernière lecture en espagnol comme un document vu en cours d'espagnol. À savoir que sur cette réponse seulement 29 réponses ont été recueillies sur un objet d'étude composé de 37 élèves. La faible connaissance du panorama littéraire hispanique est clairement démontrée lors de la question suivante : connais-tu des auteurs hispanophones ? Seulement le 16% a répondu favorablement. Sur ce total de 6 élèves, uniquement 3 ont été capables de nommer un auteur hispanophone, ils ont évoqué : Miguel de Cervantes, Carlos Ruiz Zafón et Gabriel García Márquez. Malgré une base faible pour aborder le monde littéraire hispanique, 69% a exprimé vouloir en savoir plus sur le sujet. Cette volonté répond possiblement à l'absence d'étude littéraire au collège car 81% des élèves estiment n'avoir jamais lu de littérature en cours d'espagnol. La curiosité des élèves étant fondamentale pour une mise en œuvre pédagogique réussie, ces résultats sont un bon point de départ car l'intérêt est bien présent.

L'autoévaluation

Le deuxième et dernier questionnaire, administré cette fois-ci sous format numérique, vise à servir d'autoévaluation des élèves par rapport aux acquis au long de la séquence. Ce formulaire a été rempli par un total de 34 élèves, et toutes les questions ont été obligatoires. Étant donné qu'il intervient en fin de séquence, il reflète l'évaluation personnelle de l'élève sur les savoirs culturels, linguistiques et pragmatiques développés

grâce aux documents proposés. En même temps, ce formulaire situe cet avis personnel dans une sphère globale.

Les quatre premières questions sont consacrées aux acquis culturels au long de la séquence. Cette séquence a permis à 67,6% des apprenants de découvrir des villes hispanophones inconnues pour eux. Cette tendance positive est confirmée avec 91,2% des réponses affirmatives lorsqu'ils ont été interrogés sur la connaissance du concours "En 100 palabras" et ses caractéristiques. Néanmoins, au moment de préciser les spécificités de la culture hispanophone, les réponses sont équilibrées à 50-50 concernant la découverte d'éléments propres à la culture hispanique. Ensuite, seul le concours a été évoqué comme spécificité culturelle (une fois). De ce fait, il semble impératif de souligner en cours les spécificités culturelles présentes dans chaque document littéraire et non littéraire de façon explicite (au moins pour les niveaux débutants à faible exposition à la culture de la langue cible). Ainsi, le choix des textes narratifs doit comporter plus d'éléments culturels afin d'améliorer ce point. Néanmoins, ce bilan s'avère positif, car le sentiment général des apprenants est d'avoir acquis de nouvelles connaissances propres aux aires hispanophones. Il faut rappeler que cette expérience a été développée au sein de deux classes de seconde, donc, elle fut destinée à un public adolescent d'un niveau débutant en espagnol dans un contexte scolaire. Le capital culturel préalable est très hétérogène et cela conditionne les façons d'aborder les entrées culturelles. Il est impératif de faire un travail de remédiation en amont afin d'harmoniser autant que possible la base de travail, réduisant ainsi les inégalités dans la salle de classe.

Ensuite, 6 questions sont axées sur le micro-conte en tant que genre littéraire, l'exercice de lecture, et la valorisation de leur capacité d'écriture créative. Dans ce cadre, une faible différence parmi les élèves qui considèrent maîtriser les codes du micro-conte et ceux qui estiment être encore en cours d'acquisition, soit 50% contre 47,1%, respectivement. Le besoin d'approfondissement dans les exercices d'écriture exprimé précédemment est confirmé ici. Même si le premier groupe est plus nombreux, la différence n'est pas vraiment significative. Il est tout de même remarquable que seulement 1 élève estime ne pas connaître les codes du micro-conte. Alors, la tendance démontre que le micro-conte est à présent une forme connue pour les apprenants, mais qu'il faudrait approfondir davantage ses caractéristiques. Cette tendance est maintenue lors de la question suivante. Logiquement, 47,1% pensent ne pas être tout à fait capables d'écrire

un conte bref, 44,1% considèrent qu'il s'agit d'une compétence acquise, alors que 8,8% (3 élèves) croient qu'ils n'en sont pas capables. Ces questions laissent voir la relation directe entre la connaissance théorique d'un genre littéraire et le degré de confiance pour mettre en place une activité de production autonome. Le bilan de la perception des groupes concernant le micro-conte en tant que genre littéraire se montre aussi positif. Une majorité (52,9%) le caractérise comme une forme littéraire facile à aborder, et 41,2% pensent qu'il s'agit d'un genre similaire aux autres. Cela dit, il est possible d'inférer que les élèves sont plus à l'aise avec l'idée de lire un texte et de mettre en œuvre des activités de compréhension plutôt que d'explorer les possibilités d'expression que cet exercice offre. Tout de même, il est intéressant de constater que malgré le manque de confiance pour les activités de production, le développement de l'imaginaire semble bien valorisé. En effet, le 55,9% et les avis du micro-conte effectués par les élèves démontrent que la lecture sert aussi en tant qu'élément déclencheur de l'imaginaire et de la créativité. Du côté des acquis pragmatiques, les résultats sont consistants. Une faible majorité pense avoir développé de nouvelles techniques pour produire des textes, alors que, quand ils sont interrogés sur le développement des acquis pour l'analyse littéraire (en ce qui concerne le champ de la compréhension), la grande majorité (70,6%) estime avoir approfondi sur ce point. De ce fait, je peux affirmer que, dans les groupes d'espagnol qui n'ont qu'un niveau débutant, les activités de réception emportent l'intérêt des jeunes. En même temps, ces mêmes activités sont une source moins importante pour le sentiment d'insécurité linguistique des apprenants car ils ne sont pas dans la logique d'utiliser des savoirs linguistiques pour créer du sens, mais pour le restituer.

Pour finir, les élèves ont dû répondre à 7 questions concernant leurs nouveaux acquis en langue cible et l'impact de l'exercice de lecture sur leur rapport avec la langue (annexe 2, page 44). Les deux premières confirment donc la préférence pour les activités de réception sur celles de production. De plus, le degré de conformité avec l'exercice de lecture en espagnol est élevé par rapport aux questions précédentes. Le haut pourcentage d'élèves qui ne se sentent pas plus à l'aise en écrivant en espagnol ou qui n'ont pas constaté un changement (55,9%) indique plusieurs limites du micro-conte dans leur démarche d'expression en espagnol. En premier lieu, il ne semble pas être une source assez détaillée pour rassurer les débutants dans leur démarche d'écriture. De plus, il est évident que les exercices d'écriture créative proposés au long de la séquence (trois au total) n'ont pas été suffisants pour impacter une grande quantité d'élèves. Contrairement, le 58,8% exprime

que le fait de lire en espagnol fut un exercice plutôt facile. Il est ainsi envisageable d'approfondir l'expérience afin d'habituer les élèves à la lecture en espagnol et ainsi développer les automatismes de compréhension qui n'ont pas été reflétés lors du travail hors classe. Lors de la question suivante, les élèves ont exprimé leur préférence : lire en classe ou lire hors classe ? Les réponses démontrent un public hétérogène avec 50% de réponses pour chacune des options. Cela peut être l'un des facteurs pour expliquer le manque du travail personnel auquel s'ajoute : la charge de responsabilités concernant les autres matières, les difficultés en langue et l'intérêt dans la matière. Pour identifier tous ces facteurs, une autre expérimentation serait nécessaire. Même si les habitudes et le contexte de lecture ne font pas l'unanimité, 58,8% des élèves expriment que la lecture leur a permis de reconnaître plus facilement certaines structures grammaticales, ce qui démontre l'utilité d'un support littéraire tel que le micro-conte pour aborder les questions de langue. Bien que cela puisse être un trait commun avec d'autres textes littéraires, grâce aux avis émis par certains apprenants, il est possible d'envisager que le conte bref comporte davantage une accessibilité linguistique due à l'économie du langage employé. La tendance est confirmée, car une majorité des apprenants estime être capable de résoudre quelques doutes de langue de manière plus autonome grâce à l'appui textuel du micro-conte. Cela dit, le micro-conte peut être un outil pour développer l'autonomie des élèves en cours de langue. Finalement, l'avantage le plus évident d'aborder le micro-conte en cours de langue vivante concerne l'acquisition du nouveau vocabulaire. En effet, 97,1% des élèves l'expriment ainsi. En résumé, l'exploitation didactique des micro-contes et des documents qui l'entourent sur une séquence spécialement axée sur ce dispositif culturel est tout à fait profitable pour l'acquisition des savoirs linguistiques propres de l'espagnol, même pour les niveaux débutants.

Analyse comparée des résultats

Compte tenu de l'analyse déjà exposée des questionnaires, le micro-conte ou conte bref trouve sa place dans les enseignements de langue vivante dans la mesure où il est bien un support littéraire culturel qui représente une réalité sociale et linguistique propre à son contexte de création. Il est pertinent aussi de rappeler que l'extension brève qui le caractérise peut être une plus-value à plusieurs égards : premièrement, il répond aux

besoins de travail pour l'aborder sur une heure pédagogique, même si lors de mon expérimentation les séances ont duré plus que prévu, il a été confirmé qu'un travail en classe était tout à fait possible. Deuxièmement, il répond aux objectifs culturels propres à l'enseignement d'une langue-culture, cependant, ce levier pourra être plus ou moins approfondi selon le niveau de classe et doit être accompagné d'autres documents qui puissent témoigner de l'ampleur de certaines spécificités culturelles. Troisièmement, le conte bref s'est avéré un outil suffisant pour améliorer les connaissances lexicales des apprenants et pour gagner en autonomie face aux questions de langue particulières. Il est un outil qui peut devenir un support pour l'enseignement grammatical et qui s'y prête particulièrement comme point de départ pour un apprentissage inductif de la grammaire. Pour mettre en perspective les deux questionnaires, je voudrais évoquer le fait de la découverte du concours *En 100 palabras* qui était méconnu pour la totalité de la classe, ainsi que le genre littéraire du micro-conte. En outre, les pourcentages recueillis me permettent d'affirmer que même une partie des élèves qui a exprimé son désintérêt pour la lecture et son manque d'habitude a reconnu à la fin de la séquence avoir tiré des profits grâce à l'analyse et à la création littéraire.

Tout de même, il est important de rappeler les limites trouvées lors de cette expérience. Tout d'abord, les activités d'écriture n'ont pas été assez nombreux pour atteindre les élèves qui éprouvent une insécurité linguistique plus importante. Je tiens à mentionner la copie rendue complètement en français lors de la tâche finale car l'élève n'estimait pas avoir les capacités pour produire quoi que ce soit. En outre, l'extension propre à ce genre, qui peut être une plus-value en termes d'économie de la langue et d'accessibilité sur un temps réduit, peut aussi être contre-productive quand la maîtrise d'un bagage culturel s'impose pour faire face à l'intertextualité susceptible d'apparaître dans les textes afin de combler les lacunes du non-dit. De la même façon, l'enseignant doit être capable de restituer les références culturelles et les spécificités linguistiques de chaque contexte d'écriture afin d'enrichir l'échange interculturel et ainsi approfondir la compétence communicative chez les apprenants.

Conclusion

En conclusion, l'utilisation du micro-contes comme support d'analyse et de création en cours de langue est toujours une pratique bien fondée. Néanmoins, en tant qu'enseignant, il faut mesurer davantage le rapport des élèves aux productions littéraires, ainsi que leur ouverture pour aller plus loin dans leurs apprentissages. Ne pas rester sur le plan de l'explicite et la simple succession des mots lors des exercices de lecture devient fondamental pour le bon déroulement d'une séquence comme celle exploitée lors de cette expérience. Il est donc nécessaire d'adapter les supports au niveau visé, en cherchant des textes littéraires en consonance non seulement sur le plan lexical et linguistique, mais également sur les thématiques et problématiques abordées. Cela reste la plus grande difficulté pour l'enseignant, notamment des niveaux débutants. Une fois le choix des supports et la mise en œuvre définie, il est tout à fait envisageable d'adopter l'exploitation du conte bref dans l'Éducation Nationale afin de favoriser le développement de la compétence communicative recherchée. Dans ce sens, la possibilité d'inscrire ce support dans l'approche actionnelle a été démontrée, car l'étudiant peut être situé au centre des apprentissages. En effet, une exploitation focalisée vers l'interprétation, la recherche du sens, la reformulation et la création mobilisent l'élève et fait émerger la caractéristique performative de la littérature. Il est ainsi intéressant d'aller chercher des compléments pour exploiter les textes littéraires qui ne soient pas uniquement des textes écrits, mais aussi de voir plus loin, notamment parmi les possibilités numériques disponibles à l'heure actuelle. Enfin, malgré quelques limites qui peuvent être remédiées par l'enseignant en tenant compte de la diversité des élèves et en ayant une connaissance du niveau d'autonomie du travail de la classe, le conte bref se présente comme un support culturel à exploiter davantage en cours de langue. D'autant plus que la recherche nous indique qu'il est un genre littéraire presque représentatif des aires hispanophones et qui peut donc servir comme prisme d'étude de toute une culture. La compréhension des formes d'expression culturelle de chaque culture peut être une porte pour comprendre le fonctionnement interne d'une communauté spécifique, dans ce cas, la façon dont les auteurs hispanophones abordent le langage pour exploiter leur degré de virtualité le plus haut.

Bibliographie

Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : Enjeux et approches didactiques. *Multilinguales*, 11(11), Multilinguales, 2019, Vol.11 (11).

ATILF - CNRS & Université de Lorraine. (1994). TLFi : Trésor de la langue française informatisé. Récupéré de <http://www.atilf.fr/tlfi>

BARBOT, B., et LUBART, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de Soi. *Enfance*, (3), 299-312.

Bernard, I. (2019). L'atelier d'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la didactique de la littérature. *Synergies Algérie*, 27(27), 71-82.

Bordetas Bonilla, A., Colle Quesada, M., & Unité de Recherche Interdisciplinaire Octogone-Lordat. (2018). Texte littéraire et langues étrangères : Quelles représentations pour les futurs enseignants ? ISSN: 0023-8376, ISSN: 0023-8376.

Centre national du livre et Ipsos (2022) Étude 2022 les jeunes français et la lecture, infographie.

Charmion, T. (2021). CHRISTÈLE MAIZONNIAUX La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité. *Neofilolog (Poznań. Online)*, (56/2), 357-361.

Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.

Décuré, N. (2000). Poésie et photographie : deux armes pour un même combat. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 35-47.

Domínguez Parrilla, L. (2015). El microcuento: un género para fomentar la lectura en educación secundaria obligatoria. pp.23-35.

Domp martin, C., & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE : Tissages et apprentissages plurilingues. *Education Et Sociétés Plurilingues*, 59-71.

Fernández Pérez, J-L. (2005). Hacia la conformación de una matriz genérica para el microcuento hispanoamericano. *Literatura y lingüística*, (16), 107-134

Larrea, M. (2004). Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios Filológicos*, 39(39), 179-190.

Larrea, M. (2018). El microcuento en Hispanoamérica. *Revista de documentos lingüísticos y literarios UACH*, 37 (37), 161-168.
ISSN : 0716-4394

Medioni, M.-A. (2012). Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 31(2), 140-150.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Référentiel des Compétences communes à tous les Professeurs, Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation nationale. (2023). Programmes et ressources en langues vivantes - Voie générale et technologique, 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Récupéré de <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>

Perdriault, M. (2014). L'écriture créative démarche pour les empêchés d'écrire et les autres (Trames).

Sequera, A. (1990). "Apuntes sobre el minicuento en Venezuela". *Papel Literario de El Nacional*. Caracas.

Tardieu, C. (2014). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, Vol. XXXIII N° 2, 05 juin 2014. Consulté le 19 décembre 2023, sur <http://journals.openedition.org/apliut/4373> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4373>

Annexes

1. Évaluation diagnostique	42
a. Résultats : la lecture	
b. Résultats la littérature étrangère	
c. Résultats : lire en espagnol	
d. Les questions	
2. Auto-évaluation	44
a. Les questions	
b. Les résultats	
3. Objectifs de séquence.....	48
4. Photo : affiche <i>Santiago en 100 palabras</i>	49
5. Micro-conte : Arango Tamayo, J. (2021) <i>Mi destino</i> . Cuento Finalista Categoría Juvenil Medellín en 100 palabras 2021.....	50
6. Évaluation intermédiaire.....	51
7. Micro-conte : Weise, V. (2023) <i>Ciudad Vieja</i> . 100 mejores cuentos de Buenos Aires en 100 palabras 2023.....	53
8. Barème d'évaluation du projet final.....	54
9. Production d'élève.....	55

Annexe 1

Pour consulter les résultats :

- a. [Évaluation diagnostique, la lecture](#)
- b. [Évaluation diagnostique, la littérature étrangère](#)
- c. [Évaluation diagnostique, lire en espagnol](#)

d. Les questions :

Questionnaire 1 : **Diagnostic**

I. Les habitudes de lecture

1. La lecture pour toi c'est...
 - a) Du plaisir
 - b) Une obligation
 - c) Quelque chose que je n'aime pas du tout

2. Tu lis quand...
 - a) Je suis en vacances
 - b) Je dois le faire pour l'école
 - c) Mes parents m'obligent
 - d) Dès que j'ai le temps

3. Combien de livres lis-tu par mois ? _____

4. Et par an ? _____

5. Tu préfères lire des...
 - a) Romans,
 - b) Poèmes
 - c) Mangas
 - d) BD
 - e) Magazines

6. Quel est ton livre/lecture préférée ? _____

II. La littérature en langue étrangère

1. As-tu lu des livres (romans, contes, poésies) dans une langue autre que ta langue maternelle ?
 - a) Oui
 - b) Non

2. Te crois-tu capable de lire dans une langue étrangère ? Laquelle ? (anglais, espagnol, allemand...)

- a) Oui
b) Non

La langue : _____

3. Si oui, quel type de document ? _____

4. Connais-tu des auteurs ou autrices étrangères ?

- a) Oui
b) Non

III. Les connaissances de la littérature hispanophone

1. Quelle a été ta dernière lecture en espagnol ?

2. Connais-tu des auteurs hispanophones ? Qui ? d'Où ?

- a) Oui
b) Non

Qui _____

Origine _____

3. Voudrais-tu en connaître plus ?

- a) Oui
b) Non

4. Depuis que tu apprends l'espagnol au collège, as-tu lu de la littérature en espagnol ?
(en cours ou à la maison)

- a) Oui
b) Non

IV. Les genres littéraires

1. Quels genres littéraires connais-tu ?

2. À ton avis, quelles thématiques traitent les textes littéraires ?

3. Connais-tu le microconte ?

- a) Oui
b) Non

Commentaires : veux-tu rajouter quelque chose par rapport à la littérature ou à la lecture ?

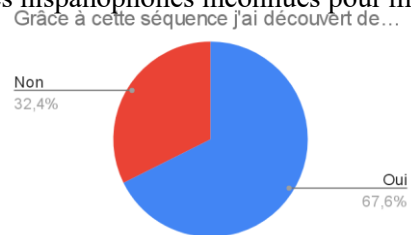
Annexe 2

Questionnaire 2: Les acquis

I. La culture

1. Grâce à cette séquence j'ai découvert des villes hispanophones inconnues pour moi

- a) Oui
- b) Non



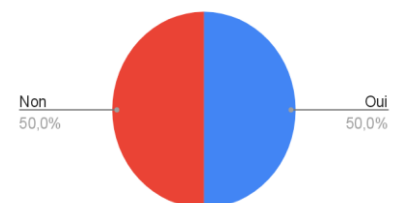
2. J'ai appris des spécificités par rapport à la culture hispanophone au long de cette séquence

- a) Oui

Lesquelles ? _____

- b) Non

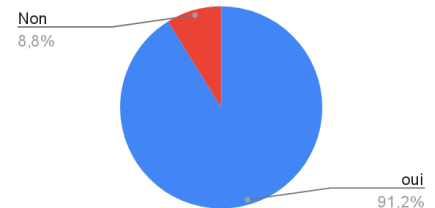
J'ai appris des spécificités de la culture h...



3. Je connais le concours « en 100 palabras » et son histoire

- a) Oui
- b) Non

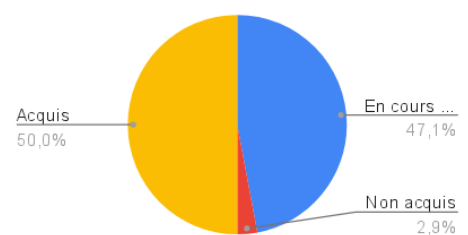
Nombre de Je connais le concours "En 1...



4. Je maîtrise les codes d'un microconte

- a) Oui
- b) Non

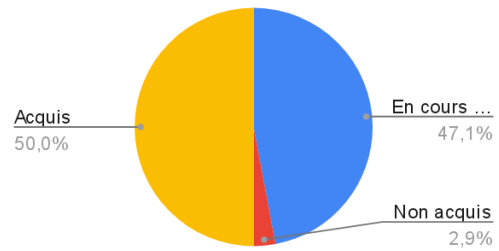
Je maîtrise les codes d'un microconte



5. Je maîtrise la création d'un microconte

- a) Oui
- b) Non

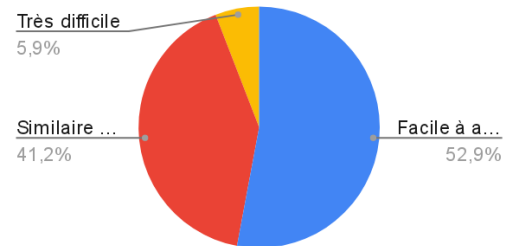
Je maîtrise les codes d'un microconte



6. Le microconte me semble une forme littéraire...

- a) Facile à aborder
- b) Similaire aux autres genres
- c) Très difficile

Le microconte me semble une forme littér...



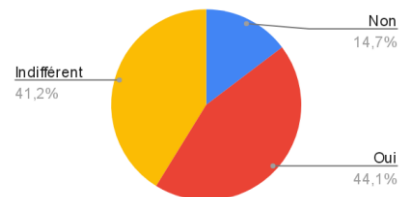
Quel est ton avis par rapport au microconte ?

II. La création littéraire

1. Après cette séquence je me sens plus à l'aise en écrivant en espagnol

- a) Oui
- b) Non
- c) Indifférent

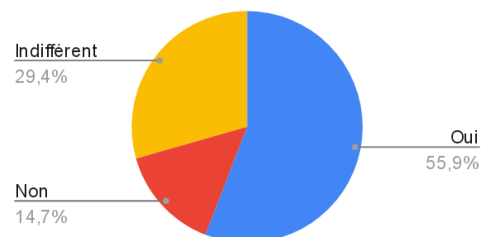
Après cette séquence je me sens plus à l'...



2. Je pense avoir développé mon imaginaire et ma capacité créative

- a) Oui
- b) Non
- c) Indifférent

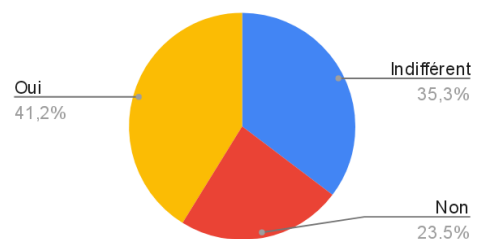
Je pense avoir développé mon imaginair...



3. Je connais plus de techniques d'écriture après cette séquence

- a) Oui
- b) Non
- c) Indifférent

Je connais plus des techniques d'écriture...

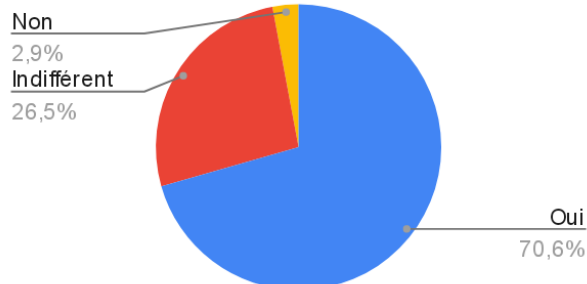


III. La lecture

1. J'ai acquis des stratégies pour effectuer un analyse littéraire

- a) Oui
- b) Non

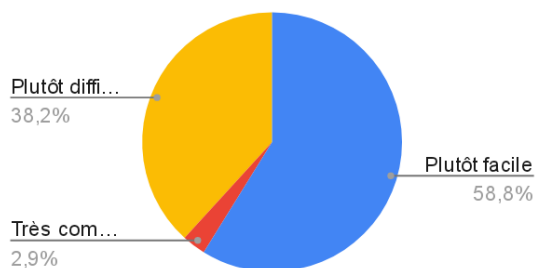
J'ai acquis des stratégies pour effectuer ...



2. Lire en espagnol a été...

- a) Plutôt facile
- b) Plutôt difficile
- c) Très compliqué

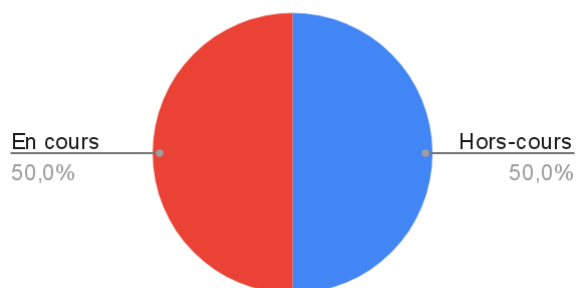
Lire en espagnol a été...



3. Je préfère lire...

- a) En cours
- b) Hors-cours

Je préfère de lire...

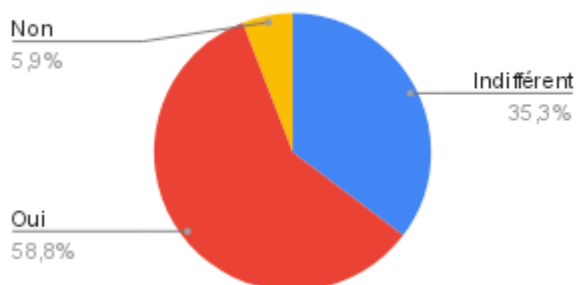


IV. Les acquis linguistiques

1. Lecture m'a permis de reconnaître plus facilement certaines structures grammaticales

- a) Oui
- b) Non
- c) Indifférent

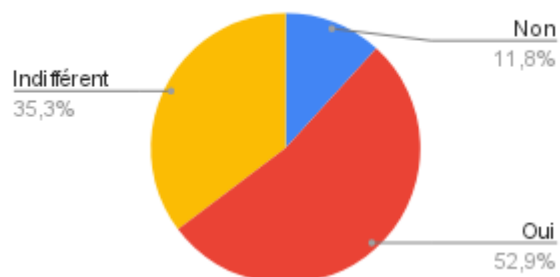
La lecture m'a permis de reconnaître plus ...



2. J'ai pu résoudre quelques doutes de langue de façon plus autonome grâce à l'appui textuel

- a) Oui
- b) Non

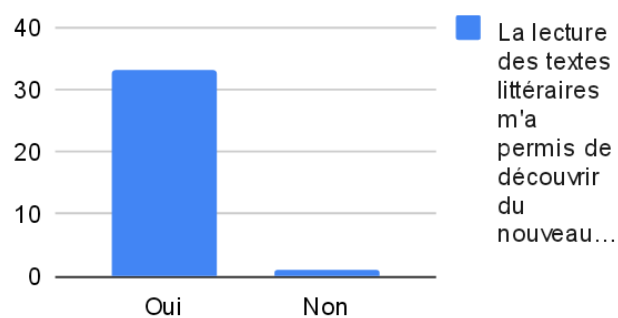
J'ai pu résoudre quelques doutes de lang...



3. La lecture des textes littéraires m'a permis de découvrir du nouveau vocabulaire

- a) Oui
- b) Non

La lecture des textes littéraires m'a permi...



V. Commentaires

Annexe 3

PROYECTO FINAL

ficha de autoevaluación

SECUENCIA:

PROYECTO

Escribe un microcuento para participar en el concurso Toulouse en 100 palabras; puedes inspirarte de los que has leído en clase. Tu texto debe tener entre 50 y 100 palabras sin contar el título.

	Todavía no sé hacerlo	Tengo que mejorar	Ya sé hacerlo
Conozco el concurso "En 100 palabras"			
Conozco el nombre de al menos 3 ciudades latinoamericanas			
Sé usar el pasado compuesto			
Conozco el vocabulario de la ciudad			
Puedo usar el imperativo			
Conozco la estructura de un microcuento			
Sé escribir un texto literario			

Annexe 4





N.º 9605

MI DESTINO

Majulu es un lugar donde todos los pollitos son de colores distintos y estos les indican qué camino deben tomar en su vida; por ejemplo, los pollitos rosados son artistas, los morados son ingenieros, los azules, doctores, y así, pero yo tengo un problema... nací blanco y no hay nadie más en este lugar de color blanco, no tengo un camino definido; desde pequeña me han dicho que no es necesario un color, pero está pasando algo muy raro, ayer una pata se me puso verde y una alita rosada; creo que me estoy convirtiendo en un arcoíris.

Juliana Arango Tamayo, 16 años. Envigado.

Cuento finalista categoría juvenil Medellín en 100 palabras 2021

Consulta las bases y participa hasta
por 8 millones de pesos:

www.medellinen100palabras.com



Una alianza:



Verónica Superabuldo

Annexe 6

Compréhension écrite : séquence 2, « El pueblo, el barrio, la ciudad »

Nom et Prenom :

Clase :

Lee el texto para responder las preguntas: ¡Utiliza frases completas!

Después de un largo año de cesantía, Juan, el baterista de una banda punk rock, tiene que decidir entre el amor y el dinero.

CAROLINA PARADA VERGARA, 35 años, Las Condes.

Santiago en 100 Palabras | 89

Cesantía = Chômage

I. Comprensión:

- a) El narrador del microcuento es... (1p)
- a. El personaje principal
 - b. Una tercera persona
 - c. Otro personaje

- b) ¿Quiénes son los personajes? (1.5p)

- c) ¿Cuál es el tema del microcuento? (1.5p)

- d) ¿Quién es el/la autor/a? (1p)

- e) ¿De dónde es? (1p)

- f) ¿En qué tiempo está escrito el microcuento (el verbo subrayado)? (1p)

II. Responde a las siguientes preguntas:

- a) Busca en el texto una cita que represente el trabajo de Juan: (1p)

- b) Escribe un título para el microcuento (1p)

- c) Utiliza el imperativo para darle un consejo a Juan (1p)

Ciudad vieja

No quedan habitantes menores de setenta y cinco años en Capital Federal. La población se ha concentrado en los barrios céntricos. El resto de los edificios y negocios están abandonados. No circula gente por las calles ni las veredas. Todo ha quedado paralizado. No hay un afuera. Los mayores viven reclusos. Todos tienen un perro o gato como mascota. Se alimentan con pastillas que llegan por las tuberías neumáticas. Por el sistema de cápsulas llegan también medicamentos. Los días se pasan mirando tele en el living. Cuando mueren, un detector activa un spray con una sustancia que desintegra los cuerpos.

VALERIA WEISE, 50 años, Almagro.

Annexe 8

ÉVALUATION : EE

NIVEAU : A1/A2

OBJECTIFS CULTURELS

- L'élève est capable de relever des points d'intérêt dans la ville : /4
- L'élève reproduit le modèle du concours "En 100 palabras" (microconte) : /2

OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- L'élève emploie correctement le passé composé ou l'impératif dans son récit (sens et orthographe, au moins deux phrases) : /5
- L'élève maîtrise le lexique de la ville et connaît l'orthographe des mots : /4

OBJECTIFS PRAGMATIQUES

- L'élève est capable de faire une production écrite soignée : /2
- L'élève met un titre à sa production : /1
- La production écrite contient entre 50 et 100 mots : /2

Total : 20 points

Note: /20

Descripteurs :

- A2, écriture créative : peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple, les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut écrire une histoire simple.

Annexe 9

Los Elefantes en la ciudad:

Un mañana, en la ciudad de Toulouse, todos los habitantes se levantan a las cinco y media por que un evento más especial se producirá. Un elefante, su padre y su madre se introducirán en el barrio de Capitol. todos los habitantes no comprender que se pasa. los elefantes corren en todos los barrios y entran en las farmacias, los hospitales, en las escuelas, en los edificios. Todos los habitantes corren en la ciudad. Un habitante dice a su compañero: "No duermas, no duermas, 3 elefantes se introducirán en la ciudad de Toulouse!". El madre elefante tiene serado de color azul, El padre elefante ha serado de color rosa, y el chico elefante ha serado de color blanco. Entonces, los elefantes se disimulan en los aires y no reciben un evento como más.

attention aux gens

15 años, Toulouse