



HAL
open science

Intégrer les ENAF dans un projet de littérature en classe ordinaire à l'école en différenciant les parcours : l'exemple des Mille et une Nuits, une expérience réalisée avec un groupe d'ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin Le Vinoux

Marielle Avezou-Djigo

► **To cite this version:**

Marielle Avezou-Djigo. Intégrer les ENAF dans un projet de littérature en classe ordinaire à l'école en différenciant les parcours : l'exemple des Mille et une Nuits, une expérience réalisée avec un groupe d'ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin Le Vinoux. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00734813

HAL Id: dumas-00734813

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00734813v1>

Submitted on 24 Sep 2012

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

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



Intégrer les ENAF dans un projet de littérature en classe ordinaire à l'école en différenciant les parcours

- L'exemple des Mille et une Nuits, une expérience réalisée avec un groupe d'ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin Le Vinoux

Nom : Avezou-Djigo
Prénom : Marielle

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : spécialité Français Langue Etrangère

Sous la direction de Camille Vorger

Année universitaire 2011-2012



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

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

NOM : ALEXOU-DJIGO PRENOM : Flavie

DATE : 05/03/12

Mise à jour avril 2012

Remerciements

Je remercie tout d'abord Nancy Durand, ma tutrice, qui m'a guidée et encouragée tout au long de ce projet de création pédagogique. Elle a su me transmettre sa passion de l'enseignement et m'a fait confiance aussi bien pour la création que pour la mise en œuvre du projet.

Mes remerciements vont ensuite à Camille Vorger, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils éclairés et précieux.

Je remercie aussi Fabrice Peutot et Marie-Louise Fuchs qui m'ont permis de faire ce stage au Casnav et m'ont apporté leur aide et leur soutien. Mes remerciements vont aussi aux enseignants du groupe de travail « Littérature et FLS », dirigé par Marie-Louise Fuchs, qui ont bien voulu partager avec moi leurs projets et leurs expériences.

Je tiens à remercier également les enseignants de l'école Bergonzoli, en particulier Mélanie Nouvel qui m'a laissée réaliser mon projet avec ses élèves avec qui l'échange a été très riche.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leurs nombreux encouragements.

Mots-clés : ENAF, littérature, séquence, intégration, pédagogie différenciée

Résumé du mémoire

Mon mémoire est une analyse réflexive sur la séquence que j'ai élaborée pendant mon stage au Casnav de Grenoble. Cette séquence qui porte sur l'œuvre des *Mille et une Nuits* a été testée avec les ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin le Vinoux. Ma mission était de concevoir un projet de littérature pour intégrer les Elèves Nouvellement Arrivés en France en classe ordinaire en différenciant les parcours. En effet, le Casnav de Grenoble avait constaté qu'il existe un besoin de supports et de pistes pédagogiques chez les enseignants ayant des ENAF en classe, pour faire découvrir à ce public spécifique le texte littéraire. Mon mémoire est également une réflexion sur le français enseigné aux ENAF et sur la place de la littérature à l'école, en particulier pour les ENAF. Cette réflexion met en évidence le rôle du médiateur qui transmet le plaisir de lire et permet aux ENAF de devenir des lecteurs autonomes. Enfin, enseigner la littérature, c'est aussi ouvrir la classe sur l'interculturel.

Sommaire

Introduction	6
I/ Le contexte du stage et la méthodologie.....	8
1. Présentation du CASNAV de Grenoble, du public ENAF et plus particulièrement des ENAF de l'école Bergonzoli	8
2. La mission du stage	12
2.1. Analyse du contexte et des besoins institutionnels ou pédagogiques.....	12
2.2. Les objectifs	13
3. Méthodologie de travail.....	14
II/ La place du français et de la littérature à l'école, en particulier pour les ENAF	16
1. FLM, FLE, FLS ou FLScol : quel français enseigner?	16
2. La littérature à l'école.....	22
2.1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?	22
2.2. Rôle de l'interculturel en littérature.....	24
2.3. Lire puis écrire à partir de la littérature	25
2.4. La place de la littérature dans les programmes scolaires de cycle 3 et les représentations des enseignants	27
2.5. Le rapport des élèves à la lecture littéraire : ENAF/élèves francophones (analyse des questionnaires élèves de début de séquence).....	40
2.6. Les bénéfices de l'enseignement de la littérature pour les ENAF.....	49
2.7. L'enseignement du conte à l'école	51
III/ Réflexion sur l'expérience de l'étude des Mille et une nuits	55
1. L'œuvre choisie.....	55
1.1. Présentation de l'œuvre des <i>Mille et une Nuits</i> et son genre littéraire (le conte oriental) .	55
1.2. Le pouvoir des contes.....	55
1.3. L'apport de cette œuvre pour des élèves ENAF et francophones	56
2. Séquence des Mille et une nuits	57
2.1. Définition de la notion de « séquence didactique ».....	57
2.2. Les objectifs de la séquence	58
2.3. Planification du projet	60
2.4. Supports et différenciation pédagogique	61
2.4.1. Les supports.....	61

2.4.2. La différenciation pédagogique.....	62
2.4.3. Mise en œuvre de la différenciation : de la conception à la version finale en passant par les modifications.....	64
3. Analyse réflexive.....	68
3.1. Questionnaires.....	68
3.2. Ecart entre le prévu et le réalisé.....	71
3.3. Bilan des compétences mobilisées : vers l'autonomisation et intégration.....	72
3.3.1. Mise en place de stratégies en vue d'une autonomisation en lecture littéraire : Exercice des différentes compétences linguistiques à travers des activités variées.....	72
3.3.2. Mise en place de stratégies en vue d'une intégration : Exercice des différentes compétences méthodologiques, sociales et civiques à travers des activités variées.....	74
3.4. Bilan de la production finale : production des élèves et création de ressources à l'attention des enseignants.....	83
3.5. Propositions d'amélioration et de prolongement.....	86
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	89
Annexes.....	94

S'il lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de sympathie pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffrent derrière lui. (1992, p.196)

Introduction

Cette citation de Pennac, *Comme un roman*, évoque la lecture à voix haute et le rôle du médiateur qui va faciliter l'accès des élèves au texte littéraire. La notion de plaisir est la clé pour entrer dans la lecture et l'écriture. Ce plaisir d'entendre le texte provoque l'envie de comprendre chez tous les auditeurs qui ainsi deviendront lecteurs. La littérature doit s'offrir à tous sans exclusion.

Intégrer les Elèves Nouvellement Arrivés en France dans un projet de littérature en classe ordinaire était précisément la mission de mon stage au CASNAV de Grenoble. J'ai ainsi élaboré une séquence sur l'œuvre des *Mille et une Nuits* que j'ai ensuite testée avec les ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin le Vinoux. D'après les représentations, pour pouvoir accéder à la littérature, il faut déjà avoir un bon niveau en langue française. Les apprenants de niveau A1 en sont d'ailleurs souvent exclus. J'ai essayé par ma séquence de prouver le contraire. La lecture à voix haute est d'ailleurs une des entrées possibles parmi les nombreuses voies que nous explorerons. Or, comment faire entrer les ENAF dans les textes littéraires lorsque les supports font défaut pour ce public-là? Ces supports, lorsqu'ils existent, ne risquent-ils pas de présenter le texte littéraire comme un prétexte pour enseigner le Français de scolarisation, qui est une des priorités sinon la priorité pour l'intégration des ENAF ?

Nous nous interrogerons tout d'abord sur la notion de texte littéraire et sur ce qu'est un bon lecteur selon différentes perspectives, mais aussi sur la notion d'interculturel. En effet, les *Mille et une Nuits* permettent d'ouvrir la classe sur une autre culture, orientale en l'occurrence, et de créer ainsi des échanges interculturels entre les élèves francophones et ENAF. Ils prendront alors conscience que toutes les cultures ont leur place à l'école.

La question se pose en ces termes : Comment intégrer les ENAF dans un projet de littérature à l'école en différenciant les parcours ? Quels parcours pédagogiques différenciés élaborer ? Comment les *mettre en œuvre* en dépit des contraintes d'une classe ordinaire?

La première partie de mon mémoire présentera le contexte du stage et la méthodologie que j'ai adoptée pour ma mission. Dans une deuxième partie, je vais définir quel est le français enseigné aux ENAF et étudier la place du français et de la littérature à l'école, en particulier pour les ENAF. Enfin, dans la troisième partie, je ferai part de mon analyse réflexive sur la mise en œuvre du projet des *Mille et une Nuits*.

I/ Le contexte du stage et la méthodologie

1. Présentation du CASNAV de Grenoble, du public ENAF et plus particulièrement des ENAF de l'école Bergonzoli

Le CASNAV de Grenoble

Mon stage s'est déroulé au CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) de Grenoble situé au 5^o étage du CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique). Le Casnav est une institution présente dans plusieurs académies et a pour mission d'amener les ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France) et les EDV (Enfants du Voyage) à un niveau de langue en français suffisant pour qu'ils puissent intégrer le système scolaire français et ensuite poursuivre leur scolarité sans trop de lacunes. Le niveau de langue de ces enfants est très hétérogène car certains ont peu ou n'ont pas du tout été scolarisés dans leur pays d'origine. Le Casnav est aussi un centre de ressources pour les écoles et les établissements et un pôle d'expertise d'aide pour les responsables locaux du système éducatif. Enfin, il informe et forme les professeurs et organise la passation du Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELFP) Scolaire. Par ailleurs, son site académique d'information « Siténa »¹ permet de mettre en réseau les personnels intervenant auprès des ENAF mais aussi d'informer les familles.

Les membres du Casnav avec lesquels j'étais en relation directe ou indirecte étaient : Guy Cherqui, IA IPR de Lettres (Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional) qui dirige le Casnav, Fabrice Peutot, coordonnateur pédagogique du Casnav, Marie-Louise Fuchs, chargée de mission d'aide à l'inspection et responsable de notre groupe de travail « Littérature et FLS » et enfin, Nancy Durand, formatrice FLS et enseignante CRI qui était également ma tutrice de stage.

A l'origine, cette institution a été créée en 1975 et s'appelait le CEFISEM (Centre de Formation et d'information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Puis dans les années 1990, sont apparus de nouveaux besoins comme l'accompagnement en ZEP et c'est en 2002 que cette institution prend le nom de CASNAV, le BO du 25 avril redéfinit son rôle.

Dans la Circulaire Casnav du 27 novembre 2007, Jean Sarrazin, Recteur de l'académie de Grenoble explique l'organisation et les projets du Casnav de Grenoble. Cette circulaire expose les points suivants :

¹ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>

Le Casnav intervient en appui et sur demande spécifique des inspections académiques concernant l'accueil des enfants nouvellement arrivés. Les missions sont essentiellement d'informer, de former les enseignants et de conseiller le CRDP et les CDDP pour les ressources à mettre à disposition des enseignants et enfin de récolter des informations statistiques affinées pour évaluer les résultats de la politique académique.

Le CASNAV est animé par un comité de pilotage, dirigé par le recteur ou son représentant, et composé des cinq IA-DSDEN de l'Académie de Grenoble, du Secrétaire Général de l'académie de Grenoble (DIVET), du directeur du CRDP, du directeur de l'IUFM, de deux universitaires, de deux IA-IPR (dont le référent DELF), du coordonnateur du CASNAV, qui se réunit au moins deux fois dans l'année.

Dans l'académie de Grenoble, pour enseigner le français langue étrangère (FLE) et français langue de scolarisation (FLScol), pour le 1er comme pour le 2nd degré, soit l'enseignant se déplace sur les établissements où sont scolarisés les ENAF soit ce sont les élèves qui se déplacent. Le choix de l'une ou l'autre de ces modalités, voire d'une formule mixte, est fonction de contraintes locales dont il faut tenir compte (concentration des ENAF sur un territoire, personnel formé à disposition, etc.). Dans le premier degré, des CLIN ou « classes d'initiation » scolarisent les ENAF dont les besoins linguistiques et scolaires sont prioritaires et des CRI ou « cours de rattrapage intégré » permettent de dispenser un enseignement de quelques heures de français hebdomadaires (dispositif aussi appelé dans d'autres académies CLIN itinérante).

L'enseignement aux ENAF doit répondre aux impératifs suivants :

- la scolarisation des ENAF est obligatoire, dans leur classe d'âge si possible. Les ENAF sont intégrés en classe ordinaire ou en CLIN/CLA si elles existent autour de l'établissement concerné.
- l'intégration de l'ENAF et son apprentissage du français passent obligatoirement par la classe ordinaire qui constitue un environnement culturel et linguistique indispensable.
- les structures de type CRI/CLIN/CLA sont des dispositifs à temps partiel et temporaires qui bénéficient aux ENAF comme une aide à structurer la langue.
- l'emploi du temps d'un ENAF doit être individualisé, adapté aux besoins de l'élève : tout ENAF est capable de suivre en EPS, musique, arts plastiques, d'aller au cinéma, de participer aux sorties culturelles de sa classe d'âge...
- un minimum de 4h de FLE par semaine dans le 2nd degré, de 2h dans le 1er est requis.

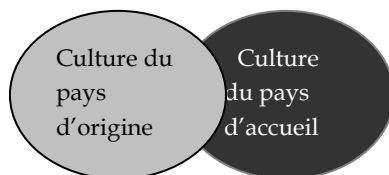
- la didactique du français aux ENAF se rattache autant à la didactique des langues² qu'à celle du français langue maternelle³

- les modules mis en place ne sont pas du soutien scolaire mais de véritables cours de langue : français langue étrangère (FLE), et français langue de scolarisation (FLScol). Les deux pouvant être situés sur un continuum dans la progression.

Parmi les impératifs ci-dessus, se trouve la notion d'intégration qu'il est nécessaire de préciser. Goï (2005), dans les cahiers Ville Ecole Intégration, la définit ainsi :

C'est le cas lorsque deux cultures se trouvent en interaction - de par leur travail, leur habitat, leurs rencontres - modifiant peu ou prou leurs modèles culturels originaux, en conservant des invariants identitaires spécifiques. Schnapper parle de l'intégration en terme de démarches, de processus, de participation à la vie sociale, scolaire, de travail, culturelle...Le schéma qui suit modélise ce cas de figure :

Schéma 2 : l'intégration



Dans ce modèle, on constate que les deux cultures sont en interaction et développent une partie commune à leurs deux identités. Mais elles conservent aussi, l'une et l'autre, une partie spécifique (Goï, 2005, p. 13).

Les programmes pour l'école primaire dans certaines disciplines (ex : langues vivantes, littérature, histoire-géographie), incitent à partir à la rencontre des cultures. En effet, une approche interculturelle constitue un des outils favorable à l'intégration.

Le public ENAF

Le terme « ENAF » regroupe une très grande variété de profils. C'est un public hétérogène de par l'origine, les raisons et conditions d'arrivée (politique, professionnelle, regroupement familial), l'âge, les langues (voisines ou distantes du français, bilingues partiellement francophones), les niveaux de scolarisation antérieure (élèves de Cycle II, Cycle III, élèves régulièrement, peu ou non scolarisés), les élèves lecteurs ou non lecteurs (en langue d'origine, sur l'alphabet latin/sur autres caractères), la culture et le mode de vie, les conditions socio-économiques, les dates d'arrivée (de septembre à juin), la motivation et le projet de chacun...

Les points communs de ces ENAF sont les suivants (Rafoni, 2007) :

² Préconisations actuelles d'un enseignement par tâches et par compétences, basé sur le CECR

³ cf. numéro de la série Repères intitulé *Le français langue seconde*, CNDP, 2000

- des aptitudes pour l'apprentissage d'une langue nouvelle : les élèves sont jeunes et parfois déjà bilingues, du fait d'un contexte de diglossie par exemple,
- un environnement naturel pour l'acquisition de la langue : ils se trouvent en France et vont pouvoir apprendre même en dehors de l'école, néanmoins certaines communautés, comme celle des turques par exemple, côtoient peu les personnes extérieures,
- une expérience de l'exil et une reconstruction identitaire à travers le français. On peut parler de « reconfiguration identitaire », ce qui renvoie à une réorganisation du répertoire langagier.

Désignés longtemps par l'expression « primo-arrivants », en mai 2001, Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, lui préfère, lors d'une allocution, l'expression de « nouveaux arrivants » (Durand, 2009) :

Je suis particulièrement heureux d'ouvrir ces journées d'études et de réflexion consacrées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France - ceux que l'on appelle en général « primo-arrivants et que, personnellement, je préfère nommer, tout en laissant la liberté à l'imagination sémantique, « nouveaux arrivants » (MENESR, 2002b).

Selon les textes officiels (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2007, cité par Durand, 2009), la notion de nouvel arrivant répond à une définition très précise :

Il s'agit d'un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, et non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. On comptabilisera également les élèves qui, arrivés au cours de la précédente année scolaire, ont été maintenus dans une structure spécifique. (ENAF+1, cf. tableau infra)

On peut se demander si cette nouvelle appellation a une influence dans les représentations.

Profils des ENAF de l'école Bergonzoli

Prénom	Pays d'origine	Âge	Date d'arrivée	Classe	Commentaires ⁴
Rashela	Macédoine	11 ans	ENAF+1 : janvier 2011	CM2	Plurilingue, sa mère parle plusieurs langues, participe beaucoup à l'oral, bonne élève dans son pays. Ses loisirs : elle aime la piscine et le ski.
Daniel	Roumanie	11 ans	ENAF-NSA : novembre 2011	CM2	Elève Non Scolarisé antérieurement, situation familiale complexe (il vit dans un campement), difficulté de concentration mais s'intéresse aux différentes activités et projets.

⁴ Les commentaires m'ont été transmis par leur enseignante CRI et certains par les ENAF eux-mêmes.

Emgi	Turquie	10 ans	ENAF+1 : novembre 2010	CM2	Il a déménagé et n'a donc pas pu faire le projet, difficultés syntaxiques liées au caractère agglutinant de sa langue d'origine, le Turc, mais élève attentif et intéressé. Ses loisirs : il aime le football.
Samuele	Italie	8 ans	ENAF+1 : septembre 2010	CE2	Famille plutôt aisée (le père était cadre dans son pays), bon élève, réflexion métalinguistique (langue latine), curieux et réfléchi. Ses loisirs : il aime la piscine et le basket.

Doc.1 : Les ENAF de l'école Bergonzoli

2. La mission du stage

Ma mission au Casnav consistait en la création de ressources pour permettre à des ENAF scolarisés en cycle 3 à l'école primaire, d'aborder les textes littéraires étudiés en classe de Français Langue Maternelle (FLM). La durée de mon stage était de 5 mois (du 15 janvier au 15 juin 2012). J'ai prolongé mon stage de deux semaines pour terminer la séquence. Je faisais partie d'un groupe de travail sur le thème « Littérature et FLS (Français Langue Seconde) », qui se réunissait 4 fois dans l'année scolaire. Nous nous sommes répartis en groupes de 2 ou 3 personnes pour que chacun de ces groupes travaille sur une œuvre littéraire ; mon groupe avait pour objectif de concevoir une séquence pédagogique sur l'œuvre des « Mille et une Nuits ». J'ai testé cette séquence avec une classe de CM2 où étaient scolarisés des ENAF qui suivaient des Cours de Rattrapage Intégrés (CRI). Nous avons souhaité créer une mallette pédagogique à partir de cette séquence, pour que les enseignants puissent la mettre en œuvre avec leur classe et qu'ils aient ainsi tous les outils à leur disposition. L'objectif était d'apporter aux enseignants du matériel, qui fait souvent défaut dans le domaine du FLS en général et de la littérature en FLS en particulier.

2.1. Analyse du contexte et des besoins institutionnels ou pédagogiques

Ce groupe de travail s'était formé en réponse à une forte demande des enseignants qui se trouvent démunis face aux difficultés à transmettre la littérature aux ENAF et surtout à faire lire aux ENAF une œuvre intégrale. Il y a très peu de matériel pédagogique actuellement pour les ENAF. Préparer les ENAF à intégrer la classe ordinaire par l'étude de littérature, c'est aussi faire un travail sur la culture et sur l'identité. En effet, la littérature a une place

importante dans la culture française et la connaissance des civilisations. Lors de la première réunion de notre groupe de travail, Guy Cherqui était intervenu pour insister sur le fait que l'approche de la littérature est commune aux ENAF et aux élèves de FLM. Ceci légitime d'autant plus ce projet « Littérature et FLS » puisqu'il peut être utile aussi en FLM pour des élèves français en difficulté car il sensibilise à la différenciation pédagogique. D'ailleurs, Tauveron (2004) affirme que la littérature est une voie privilégiée pour réconcilier avec l'école et avec l'écrit des élèves en difficulté. Par ailleurs, Guy Cherqui a insisté aussi sur l'entrée par le plaisir et le « faire », c'est-à-dire le plaisir d'agir et de découvrir en réalisant la tâche en autonomie, en privilégiant le rapport affectif et le ressenti au texte et non l'entrée par les programmes et le métalangage.

2.2. Les objectifs

Les objectifs généraux sont les suivants:

- Permettre à des ENAF d'entrer dans les textes littéraires officiellement préconisés : pour le choix de l'œuvre et pour diversifier les portes d'entrées dans ces œuvres, il a été nécessaire de consulter les programmes officiels pour le cycle 3.
- Améliorer et légitimer la place de la littérature en classe de FLS et même de FLM
- Créer des collaborations entre enseignants de FLM et de FLS autour de projets sur des œuvres littéraires : Développer du lien social, en termes de cohésion du groupe classe, et permettre aux enseignants de FLM de mieux connaître les ENAF de leur classe. Apporter une aide au cours de FLM pour les ENAF en constituant des ressources et outils complémentaires.
- Développer l'autonomisation chez les ENAF dans le domaine de la littérature et aussi dans les autres domaines : Pour que les ENAF puissent être autonomes dans leur scolarité future en vue de préparer les ENAF de CM2 à l'entrée en 6^o.
- Leur apporter la même culture littéraire partagée par les élèves français : cette culture existe-telle? Les questionnaires pourraient m'apporter des éléments de réponse.
- Développer l'interculturel : créer des ponts entre les différentes cultures de la classe pour faciliter l'intégration

Les objectifs pédagogiques sont les suivants :

- Varier les supports en vue d'une différenciation pédagogique,
- Adapter les textes et l'enseignement aux interlocuteurs (les ENAF) après les avoir observés en classe,
- Entrer dans les textes littéraires par le plaisir et par le « faire »,
- Développer des compétences transversales et interculturelles voire transculturelles : par exemple faire le lien avec les Arts : initiation des élèves à l'art musulman grâce à l'album d'Ali Baba de la collection du Musée du Louvre qui intègre dans ces illustrations des œuvres d'art du musée,
- Développer l'interculturel : étude de contes partagés dans différentes cultures ou diffusés internationalement par Disney par exemple,
- Constituer une bibliographie pédagogique commentée de l'œuvre des Mille et une Nuits à destination des enseignants.

3. Méthodologie de travail

Je me suis d'abord informée à partir des textes officiels sur la littérature au cycle 3 (site « eduscol ») et sur le socle commun cycle 3 (site « education.gouv.fr ») ainsi que sur le public ENAF (le site Casnav de Grenoble)⁵. Pour connaître le travail déjà effectué sur le sujet, j'ai exploré les articles, mémoires, livres qui traitent de la littérature à l'école, du FLS et des ENAF.

Ensuite, j'ai conçu deux questionnaires sous forme de questions ouvertes pour obtenir des réponses d'ordre qualitatif. La modalité de passation était écrite. Le premier questionnaire était destiné aux enseignants de FLS/FLE de cycle 3 pour analyser les difficultés rencontrées avec leurs élèves en littérature. L'autre questionnaire était destiné aux élèves de FLM et FLS/FLE pour connaître leur ressenti face à la lecture littéraire. Je voulais avoir ainsi les deux points de vue pour pouvoir les confronter.

⁵ Voir Sitographie

Pour connaître les ENAF de l'école Bergonzoli, j'ai observé les cours de Nancy Durand. Je voulais comprendre leurs centres d'intérêts, leurs différents modes d'apprentissages et leurs difficultés pour pouvoir créer une séquence adéquate aux besoins identifiés.

J'ai aussi élaboré un calendrier prévisionnel pour fixer mes objectifs dans le temps :

Actions	Dates	Objectifs	Acteurs
1 ^{ère} réunion GT	07/12 2011	Etat des lieux sur « Littérature et FLS » et donner les objectifs pour chacun pour la prochaine réunion : recherche de supports et élaboration d'une bibliographie exhaustive commentée de l'œuvre choisie	Groupe de travail de M-L Fuchs et présence de Guy Cherqui
2 ^{ème} réunion GT	10/02 2012	Choix des supports et début d'élaboration de la séquence, mise en commun, débat. Objectif prochaine séance : avoir fini la moitié de la séquence au moins pour pouvoir la tester	Groupe de travail de M-L Fuchs dont fait partie Frédérique Besnard (enseignante d'espagnol et de FLS avec qui je fais équipe), Camille Vorger (formatrice FLE de l'IUFM et directrice de mémoire), Nancy Durand (maître CRI et tutrice de stage)
Observation de classe et création de la séquence	A partir du 27/02 2012	-Observer le cours avec les 3 ENAF de CM2 (+1 ENAF de CE2) de Nancy Durand pour pouvoir faire de la différenciation pédagogique dans la séquence que je crée pour eux + Questionnaires destinés aux enseignants et élèves FLS et FLM pour faire un petit état des lieux sur la lecture de textes littéraires > en tenir compte pour la réalisation de la séquence	Nancy Durand, maître CRI, Mélanie Nouvel, professeur des écoles qui a ces ENAF dans sa classe de CM2 de l'école Bergonzoli et les élèves de cette école
3 ^{ème} réunion GT	27/04 2012	-Présenter le début de la séquence pour que le groupe la teste, donne son avis et fasse aussi des propositions	Groupe de travail de M-L Fuchs
Tester la séquence	Mai- Juin 2012	-Pouvoir tester l'intégralité de ma séquence. - Les ENAF devront être capable de suivre les activités prévues en classe entière (ENAF+élèves de la Classe Ordinaire)	Nancy Durand, maître CRI, Mélanie Nouvel, professeur des écoles de la classe de CM2 et les élèves de CM2 + 1 ENAF de CE2 de cette école

4° réunion GT: Retour sur la séquence	14/06 2012	-Analyser ce qui a bien fonctionné ou ce qui n'a pas marché, proposer d'autres solutions, d'autres pistes - Conception d'une mallette pédagogique destinée aux enseignants	Tous les acteurs énoncés ci-dessus (en priorité les élèves et enseignants du projet)
------------------------------------------------	---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

doc.2: calendrier prévisionnel de mon stage

J'ai également conçu une bibliographie exhaustive commentée sur les Mille et une nuits destinée aux enseignants ainsi qu'une bibliographie sélective de documents utilisés pour l'élaboration de ma séquence.

II/ La place du français et de la littérature à l'école, en particulier pour les ENAF

1. FLM, FLE, FLS ou FLScol : quel français enseigner?

FLM (Français Langue Maternelle)

Quand on parle de FLM (Rafoni, 2007), on le définit d'abord en fonction de l'étymologie : la langue parlée par la mère. Or, il existe de nombreuses sociétés où la langue de la mère biologique n'est pas la première langue transmise. Il est donc préférable de parler de langue première qui est acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat. Il ne faut pas oublier que certains enfants ont aussi été en contact simultané de plusieurs langues. Par ailleurs, c'est dans sa langue première qu'on a généralement le meilleur niveau de compréhension et d'expression. Son appropriation se fait par simple contact et interactions avec l'entourage familial même s'il existe en cours de l'acquisition une aide pédagogique. Enfin, la langue maternelle, considérée comme *la langue de référence*, représente l'ensemble des situations de communication courante. C'est le système linguistique auquel on se réfèrera en priorité lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

FLE (Français Langue Etrangère)

Ce concept de langue étrangère est défini ainsi par Cuq (1991): « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage ». Rafoni (2007, p.25) énumère trois critères principaux qui s'opposent à ceux de la langue maternelle:

-Elle n'est pas la langue de première socialisation car on en n'a pas forcément besoin dans les situations de communication courante, elle n'est pas vitale.

- Je nuancerais sur ce point car le FLE qui est enseigné dans des pays francophones est destiné à des étrangers qui restent pour un long séjour ou qui viennent pour des raisons telles que travail, études, stages, etc. Cela montre bien le besoin vital de ces étrangers d'apprendre cette langue qui devient pour eux une langue d'intégration.

-Elle est constituée le plus souvent comme objet et outil linguistique d'enseignement et d'apprentissage.

-Sauf si elle devient « langue seconde », elle est rarement une langue de référence pour l'élève.

Rafoni (2007) ajoute qu'une langue est plus ou moins étrangère en fonction de la distance d'éloignement géographique ou culturel (représentations du locuteur, usages et pratiques non directement décodables) ou linguistique (langues plus ou moins proches ou éloignées de la langue maternelle).

Une différence significative entre FLE et FLM est présentée dans l'article de Cortier (2012, p.24) qui reprend les propos de Vigner (2001):

L'enseignement du FLM reste un enseignement qui s'appuie beaucoup sur les acquisitions spontanées de l'élève, alors que le FLE au contraire tente de « reconstituer un environnement langagier permettant d'aborder les diverses caractéristiques de la langue au plan phonologique, lexical, syntaxique, au lieu d'attendre que l'élève n'induisse par son seul effort les propriétés du système, et ainsi de grammaticaliser progressivement les acquisitions ».

FLS (Français Langue Seconde)

Le concept de « français langue seconde » (Rafoni, 2007) est apparu en didactique et sociolinguistique, au moment où il fallait décrire des situations d'appropriation particulières à certaines régions d'Afrique noire et au Maghreb où le français n'était ni « langue maternelle », ni « une langue étrangère comme les autres ».

Cuq (1991) date ce concept des années 1970, à l'époque où l'on scolarise massivement dans les anciennes colonies françaises des élèves dont les familles n'avaient pas de lien privilégié avec le français (contrairement à celles des élèves qui avaient jusqu'alors été sélectionnés pour pouvoir fréquenter l'école).

Son utilisation officielle pour les élèves allophones scolarisés sur le terrain français date des années 2000 (Cortier, 2012).

Une première définition issue de la sociolinguistique anglo-saxonne, met en relief l'idée de bilinguisme successif (en opposition au bilinguisme simultané) : « toute langue seconde dès l'instant qu'elle est acquise chronologiquement après la langue première » (Rafoni, 2007, p.16). Cette définition met en valeur le rôle de la langue première qui est la langue de référence.

Quant à Besse (1987, cité par Rafoni, 2007), il souligne lui, la fonction sociale de la langue seconde comme un second moyen de communication après la langue maternelle : « il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent ».

Vigner (1992) pense, lui, au contraire, que la langue seconde dans les pays d'Afrique a plus une valeur de scolarisation que de communication : « Si donc le français y a un rôle à jouer, c'est avant tout comme langue de scolarisation, c'est-à-dire comme outil d'information plus que de communication. » C'est donc, pour lui, une langue apprise à l'école et une langue d'enseignement : « on pourrait dire qu'il d'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves. »

Dans les situations où le français relève du statut de langue seconde, Vigner (1992) distingue trois types d'élèves:

- Ceux qui vivent dans un contexte où le français est utilisé, à des degrés divers, et qui assure à l'élève une expérience non scolaire intense de la langue (classe d'initiation, classe d'accueil, élèves des DOM-TOM)
- Ceux qui vivent dans des pays dits francophones, mais où les pratiques du français sont limitées à des milieux ou à des usages précis (Maghreb, Afrique noire, océan Indien)
- Ceux qui vivent en milieu totalement exolingue et qui ont une pratique du français essentiellement scolaire (établissements scolaires à l'étranger, classes bilingues)

En 2012, Cortier tente de différencier le Français : LM (langue maternelle), LE (langue étrangère) et LS (langue seconde). Elle rappelle les définitions du *Dictionnaire de didactique des langues* de Coste et Galisson (1976, article « Langue ») qui distinguent : « l'enseignement des langues maternelles d'une part, l'enseignement des langues non maternelles, d'autre part ». La langue étrangère et la langue seconde se situent dans ce second enseignement et se définissent ainsi comme non maternelles (LNM). On a vu précédemment que la langue maternelle est apprise dès le plus jeune âge comme premier instrument de

communication et utilisé dans le pays d'origine alors que les langues non maternelles sont utilisées comme moyen de communication secondaire ou auxiliaire. Quant aux langues étrangères et langues secondes, elles se distinguent l'une de l'autre par le fait que la seconde bénéficie d'un statut privilégié et est enseignée comme langue véhiculaire à toute une communauté, dont les langues maternelles sont pratiquement inconnues hors des frontières du pays. Si l'on prend l'exemple d'un jeune sénégalais : il peut avoir comme langue maternelle le peul, et sera scolarisé en français qui est langue seconde au Sénégal et s'il apprend l'espagnol, ce sera pour lui une langue étrangère. Un autre spécialiste, Klein (1984, cité par Cortier, 2012) reprend cette distinction langue maternelle et langue non maternelle avec les langues non maternelles qui comprennent aussi la langue étrangère et la langue seconde. La langue étrangère est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle, en classe de langue, et n'est pas utilisée alors que la langue maternelle est utilisée pour des situations de la vie quotidienne. La langue seconde sert comme second moyen de communication et est acquise dans l'environnement social où on le parle et/ou dans l'enseignement. Cortier ajoute à cela le rapport au pouvoir et à la concurrence entre les langues qui peut expliquer certaines réticences à adopter ce concept de FLS : « parler le français langue seconde c'est admettre aussi qu'une autre langue maternelle occupe souvent la première place. Mais c'est aussi donner une place privilégiée, celle de seconde, à côté des autres langues qui vont, elles, demeurer étrangères. »

FLSco (Française Langue de Scolarisation)

Vigner l'utilise pour la première fois en 1989 (Durand, 2009), à partir de l'analyse de l'usage du français en Afrique: « *Le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire* » (Vigner, 1989, p. 41). C'est une « langue enseignée et langue d'enseignement » (Vigner, 1989, p. 45). Il précise en 1992 que c'est « une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui, peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (Vigner, 1992, p. 40).

Le rôle de la langue de scolarisation est triple. Elle est « matière d'enseignement, vecteur des autres apprentissages et moyen d'insertion réussie dans le système scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2003, p. 138). Elle est donc non seulement une matière enseignée à l'école mais aussi le moyen d'apprendre d'autres disciplines et enfin la langue de communication scolaire qui permettra l'insertion scolaire et sociale. Ainsi, la langue est à la fois objet et outil et on ne peut privilégier un seul de ces deux aspects.

Il faut préciser que FLS et FLScol ne sont pas synonymes, et l'une n'est pas une sous partie de l'autre. Tous les apprenants, en situation de langue seconde n'ont pas forcément besoin du français de scolarisation. A l'inverse, un apprenant peut être en langue de scolarisation sans être en situation de langue seconde (c'est le cas des enfants scolarisés dont la langue première est le français) : « C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde » (Verdelhan-Bourgade, 2003).

Verdelhan (2002) souligne ainsi la dimension fonctionnelle de la langue enseignée: « La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langues. Cette langue ou cette variété peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population. »

ENAF et FLSco

En 2002, Verdelhan dans son ouvrage sur le FLSco envisage la situation du français de l'immigration. L'ENAF, non seulement doit s'appropriier le français langue seconde ou langue étrangère, mais il doit en plus s'appropriier les spécificités de la langue de scolarisation qui est à la fois « la langue enseignée et la langue d'enseignement donc la langue d'information mais aussi de communication spécifique en milieu scolaire».

Comme nous l'avons vu auparavant, l'acquisition de la langue FLSco est indispensable pour l'insertion et la réussite scolaire. L'enjeu est de taille pour les ENAF car l'acquisition de la langue FLsc0 doit se faire vite pour pouvoir réussir tous les autres apprentissages.

Il y a donc pour les ENAF des urgences langagières :

Davin-Chnane (2008, cité par Durand, 2009) propose de les décrire suivant la nature de leurs besoins :

- des élèves ne maîtrisant pas la langue, mais ayant suivi une scolarité dans le pays d'où ils viennent, et à qui il faut apprendre la langue de communication et de scolarisation ;
- des élèves ne maîtrisant pas la langue, qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement, et qu'il faut aussi alphabétiser ;
- des élèves ayant suivi un court parcours scolaire en France, mais qu'il faut acculturer scolairement pour qu'ils puissent s'intégrer dans le système français.

A partir de ce constat, Davin-Chnane divise les besoins langagiers en :

- besoins langagiers pour apprendre à utiliser la langue comme objet dans le cadre scolaire et extrascolaire ;
- besoins langagiers disciplinaires, pour entrer dans la langue de scolarisation, pour acquérir et construire des connaissances ;
- besoins langagiers socio-culturels pour comprendre le monde culturel et construire des ponts en termes de culture anthropologique et de culture cultivée, entre la culture d'origine et la culture d'accueil. (2008, p. 31-32).

Dans l'article *Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSco*, Peutot (2012, p.103) révèle le caractère normatif de la langue de scolarisation à partir de la définition de Verdelhan (2002) :

Parler de langue de scolarisation implique l'existence d'une norme, afin que celle-ci remplisse les différents rôles liés à sa fonction. (...) le français de scolarisation est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif.

Il fait aussi le lien avec la démarche d'enseignement du Français sur objectifs spécifiques (FOS) où le français de communication en contexte professionnel (ex : français du tourisme) est enseigné. Il ajoute, au sujet des langages disciplinaires de l'école, qu' « il est tout à fait possible de décrire d'un point de vue linguistique (genres de discours, formes syntaxiques, lexiques spécifiques) pour les appréhender comme objets d'étude et les rendre enseignables »

Dans l'ouvrage de 2012 dirigé par Klein, *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Avrillier et Peutot convergent sur l'importance de prendre en compte l'élève allophone dans sa globalité en tant qu' «acteur social, locuteur plurilingue, apprenant de LE/LS, émigré/immigré, élève singulier ayant un passé scolaire. » (Peutot, 2012) ; «L'entrée d'un élève allophone dans le français langue de scolarisation lui impose d'établir des passerelles et d'effectuer des transferts vers les autres systèmes linguistiques auxquels il a précédemment été confronté. » (Avrillier, 2012).

Avrillier explique par ailleurs que certains élèves établissent des situations de blocage qui interdisent ces ponts et transferts et entravent toute progression. Elle présente dans son article, deux exemples significatifs (une élève tchèque et un élève macédonien) de situations les plus fréquemment identifiées : la diglossie antérieure et la dissimulation de la biographie langagière :

- La diglossie antérieure: « les apprenants parlant des langues minorées socialement dans leur pays d'accueil peuvent ne pas arriver à utiliser leur langue première en classe où seules les langues de scolarisation leur apparaissent légitimes et éligibles à l'école. »

-La dissimulation de la biographie langagière : « certains élèves, pour des raisons liées aux politiques migratoires de l'espace Schengen, ne peuvent nous révéler qu'une partie de leur biographie langagière, crainte (fondée ou non) qui entrave leur maîtrise d'une langue nouvelle. »

Elle conseille donc aux enseignants de transmettre clairement à l'ENAF le message de l'égalité des langues et de poser le multilinguisme comme norme, pour que chaque apprenant évolue dans son apprentissage du français langue de scolarisation. Comment y parvenir ? La littérature comme on le verra, est d'un grand apport.

Goï (2012) insiste, dans son article *Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle*, sur la nécessité d'accorder une place importante au « parcours biographique de l'enfant » :

En effet, la place du parcours biographique de l'enfant se révèle éminemment puissante dans les enjeux de la réussite scolaire dans un pays et une langue qui ne sont pas ceux de ses ascendants. L'élève allophone doit concilier un « avant/ailleurs » en rupture géographique et symbolique avec « ici/maintenant » de sa situation scolaire en France. (2012, p. 67)

Elle rejoint les deux auteurs précédents en expliquant que « lorsque le plurilinguisme de l'enfant est nié ou que la place faite aux langues et cultures est envisagée comme une confrontation défavorable à l'élève », cette confrontation empêcherait l'appropriation du français comme langue de scolarisation ou freinerait son insertion à l'école et dans la société française.

2. La littérature à l'école

2.1.Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

On trouve plusieurs définitions :

Selon Albert et Souchon (2000), le texte littéraire est un : « ensemble de relations qui s'établissent entre trois pôles de la communication littéraire, à savoir, l'émetteur, le texte et le récepteur » (cité par Totozani, 2010, p.174).

Pour Besse (1982, cité par Totozani, 2010, p.176): « Le savoir habituellement désigné par ce mot est en même temps subjectif et socio-culturellement marqué » C'est-à-dire qu'il s'agit d'une notion fluctuante selon les personnes et leur appartenance socioculturelle. Besse précise: « tout texte appartenant à la littérature, c'est-à-dire ce qui est reconnu, répertorié, enseigné comme tel par les spécialistes (écrivains, critiques, professeurs) ou qui se trouve dans des ouvrages présentant certaines caractéristiques (tel le genre inscrit sur la couverture : roman, poésie, contes, nouvelles, tragédie, etc.) » Totozani s'interroge alors sur la place de la bande dessinée, peut-on l'inclure dans la catégorie des textes littéraires ?

Quant à Cuq (2003, p.158), ses critères de définition renvoient à une intention esthétique : « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction, ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques. »

Pour Gruca (2010) ces préoccupations esthétiques peuvent faire apparaître « les ressources d'une langue (...) (le discours littéraire) se déploie entre norme et transgression, entre phénomène plus ou moins figé ou stéréotypés et effets de surprise. »

Totozani énumère les thèmes du texte littéraire : « Thèmes littéraires classiques comme l'amour, les femmes, les voyages, des thèmes plus récents comme la publicité, la liberté d'expression, l'environnement, les stéréotypes, etc. (...) » Tous ces thèmes en font : « un lieu chargé d'émotions et de sensations » (2010, p. 178).

Puis elle répertorie ses fonctions :

Un support pour diverses activités de caractère discursif (...) un support d'apprentissage et d'entraînement linguistique (...) une fonction qui lui est traditionnellement reconnue, celle culturelle. (...) (Le texte est) de temps en temps impliqué dans une démarche interculturelle (...) à travers la comparaison de voisins de telle ou telle nationalité.

Pour finir, Gruca (2010) insiste sur « le caractère foncièrement polysémique qui permet de distinguer, en partie, le champ littéraire du non littéraire. » C'est un lieu de polysémisation intense et ouverte. Par ailleurs, « La polysémie est souvent liée à la connotation, une des autres marques du discours littéraire » Cette polysémie favorise les

questionnements sur les ressemblances et les différences qui définissent les cultures. Elle est aussi une invitation à un travail interprétatif, compétence qui se construit avec les élèves.

2.2.Rôle de l'interculturel en littérature

Comment faire bénéficier les ENAF du caractère interculturel de la littérature et quels outils peut-on leur apporter pour décoder la langue littéraire et découvrir ainsi l'univers littéraire ?

Abdallah-Preteceille, dans son article *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* paru en 2010, définit le concept d'universel-singulier et donne la raison pour laquelle la littérature permet de construire une approche interculturelle :

La littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art. (2010, p.148)

D'autre part, comme l'évoque Gruca (2010) dans *La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité* », la langue d'un texte littéraire est particulièrement travaillée et le lecteur, grâce à son « bagage culturel », peut ainsi la décoder :

La littérature construit un univers langagier, qu'anime une vaste dynamique, à la fois générique, intertextuelle et interculturelle. Elle constitue un immense réseau qui fait fi des frontières, des époques et qui tisse une toile en perpétuel renouvellement. Par ces aspects, le littéraire peut participer, aux côtés des autres supports et domaines, à l'apprentissage d'une langue-culture et favoriser le dialogue interculturel.

Par le texte littéraire, s'instaure « une connivence entre la culture étrangère et la culture maternelle, entre les connaissances antérieures et les connaissances à acquérir. » (Gruca, 2010, p. 21)

Gruca explique qu'à travers les œuvres littéraires, au-delà des frontières et des époques, c'est de l'homme qu'il s'agit et c'est pour cela, qu'elles ont une portée universelle. Finalement, les différences entre les cultures semblent mineures par rapport aux ressemblances.

Pour conclure, Gruca déclare : « lire une œuvre littéraire, quelle que soit son origine, c'est ouvrir une page de la littérature du monde, (...) Lire au bout du compte, c'est participer à l'écriture et à la réécriture du monde. » (2010, p.26)

2.3.Lire puis écrire à partir de la littérature

Généralement la lecture précède l'écriture et lorsque l'élève écrit, il va révéler quel type de lecteur il est et quelles sont ses représentations de la littérature.

Pour une approche littéraire de la lecture, on constate la nécessité du « décentrement » (Claustre et Jacques, 2009, p.112), c'est-à-dire la « nécessité de quitter son être immédiat pour accéder au texte, au « tissage » étymologique du monde par un autre que soit. » Il s'agit de s'oublier soi-même, de s'ouvrir aux autres et au monde.

Pour Barthes (1977), le lecteur «est en quelque sorte vide, disponible, sans le savoir, au rapt qui va le surprendre. » (cité par Claustre et Jacques, 2009, p.112) Le décentrement est donc un échange entre un texte et son lecteur ou bien l'établissement d'un dialogue entre auteur et lecteur. Le lecteur n'est donc pas passif, il est aussi critique et impliqué.

Une autre posture proche du « décentrement » est la « distanciation » (Kervyn, 2009) : il s'agit pour le lecteur de prendre du recul, « de mettre à distance », c'est une « démarche active », qui « s'oppose à l'identification spontanée et passive ». La distanciation « caractérise la posture du lecteur capable d'une part de s'identifier aux personnages ou à certains aspects de l'œuvre, d'autre part, d'enrichir le processus textuel par une construction du sens complexe et distancié ». Il s'agit plus d'un jeu de va-et-vient entre identification et distanciation. Cette posture est loin d'être innée : l'élève a besoin des adultes, surtout celui en difficulté. Cette distanciation est nécessaire pour réfléchir et analyser.

Dans la phase d'écriture, après la lecture, on observe un « recentrement » (Claustre et Jacques, 2009) : lorsque le lien avec leur vécu est fait par les élèves qui s'approprient le texte dans une posture de recentrement alors que le décentrement avait été nécessaire pour comprendre le texte.

A partir des écrits des élèves, vont apparaître les représentations qu'ont les élèves de la langue littéraire. Ces représentations dépendent également des représentations des enseignants. En 2008, l'enquête de Butlen et al. (Berthou, Calvarin, Doquet-Lacoste et Le

Bouffo, 2009) a montré l'importance des représentations stéréotypées typiques de la littérature chez les jeunes enseignants (en particulier sur la poésie où le poème doit provoquer obligatoirement une émotion et comporter de la musicalité).

Berthou et al. (2009) ont analysé les représentations de la langue littéraire chez les élèves à partir de l'étude comparée de textes écrits en contexte de littérature par rapport à des textes écrits en contexte non littéraire de deux classes de cycle 3 et une CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire pour élèves handicapés). Les élèves de CLIS et ceux des deux autres classes ont des profils différents, est-ce que leurs représentations du littéraire seront aussi très différentes ?

Ils ont constaté qu'elles rejoignent celles véhiculées par les enseignants et les textes officiels : la littérature y occupe une place quasi sacrée, éloignée de la vie courante, où la présence de la beauté et de la rareté est obligatoire. Cette perception du littéraire, selon Bourdieu, correspond à celle des classes cultivées.

Les textes écrits par les élèves étaient des textes narratifs, produits soit en contexte explicitement littéraire (écrire un conte), soit en contexte non littéraire (récits de vie).

L'analyse des productions des élèves de CLIS a révélé des éléments de créativité littéraire. Les chercheurs n'ont pas tenu compte des écarts à la norme (ex : orthographe). Comme dit Fabre (2000, cité par Berthou et al. , 2009), il s'agit de lire les textes d'enfants « en cessant de les croire simples et sans intérêt, en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent »

Si l'on prend l'exemple de la syntaxe dans les écrits observés, celle-ci est d'une certaine complexité car les élèves sont soucieux de « bien faire ». Berthou et al. (2009) précisent : « Bien que les recherches aient montré (Gadet 1984, Auer 2002) le caractère erroné de l'association des phrases complexes à l'écrit et des phrases simples à l'oral, les manuels et les programmes scolaire continuent de véhiculer l'idée que le bien dit est lié à la complexité. » En effet, selon ces critères certains auteurs ne seraient pas considérés comme littéraires.

A travers l'écriture les représentations des élèves peuvent se modifier et évoluer, l'écriture permet donc la réappropriation des lectures littéraires et l'appropriation de la langue écrite.

2.4. La place de la littérature dans les programmes scolaires de cycle 3 et les représentations des enseignants

- La place de la littérature dans les programmes scolaires de cycle 3

A partir de 2002, on assiste à un changement profond de la discipline du français : « En France, les textes officiels parus entre 2002 et 2004 bousculent et interrogent la configuration et l'identité même de la discipline du français à l'école élémentaire en instituant la littérature comme un champ disciplinaire ». L'enseignant est confronté à de nouveaux objectifs d'apprentissage où la lecture littéraire vise la compréhension et l'interprétation dès l'école primaire (Dias-Chiaruttini, 2008).

Si on se réfère au socle commun (BO n°5, 2007), en se rapportant aux horaires de cycle 3, on identifie :

- deux domaines transversaux : la maîtrise du langage et de la langue française (13h réparties dans tous les champs disciplinaires) et l'éducation civique ;
- un domaine spécifique : « Langue française, Education littéraire et humaine » (12h hebdomadaire) qui comprend entre autre deux champs disciplinaires pour le français, avec un horaire significatif (environ 23% du total hebdomadaire) : « Littérature (dire, lire, écrire) » (3h30 min/4h30 max) et un domaine « étude de la langue (grammaire) » (2h30 min/3h30max) soit un total de 6h à 8h de français hebdomadaire. Les autres champs disciplinaires de ce domaine sont : les langues vivantes, l'histoire-géographie et vie collective (débat réglé).

Dans son article *Les évolutions récentes du français à l'école primaire*, Chabanne (2005) s'interroge sur l'évolution des textes officiels:

Il constate quatre innovations depuis 2002: « l'objectif prioritaire de maîtrise transdisciplinaire de la langue et du langage (Français transversal) », « la réorientation de l'enseignement de la grammaire (qui doit s'intégrer aux pratiques de lecture et écriture) », « un espace didactique est désormais très explicitement dégagé pour un enseignement de la littérature à l'école primaire », « l'enseignement de l'oral (chantier fort actif) ». On peut penser que pour les ENAF, la place de l'oral dans l'accès à la littérature est une entrée à privilégier.

En ce qui concerne la littérature, il pose la question suivante : « Comment réussir l'initiation à la littérature de lecteurs qui en sont éloignés (...) sans pour autant le dégoûter à jamais de

mettre la tête dans un livre ? » (2005, p.75). Il souligne le rôle du maître qui « sera un passeur vers la littérature ». Néanmoins, pour enseigner la littérature, il faut s'interroger sur « ce qu'est le littéraire, sur ce qu'est la pratique du littéraire ». Cela doit être considéré comme une compétence professionnelle et nécessite une formation : « Comment forme-t-on un public non spécialiste (...) à l'expérience puis à l'enseignement du littéraire ? ». Il s'agit de former à la « gestion de la séquence », en tenant compte des contraintes de temps autour des activités sur et autour de la lecture et « de former l'enseignant lui-même à l'analyse du littéraire, et surtout à la pratique de la littérature ».

Dias-Chiaruttini (2008), dans son article *Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ?*, s'est penchée sur l'émergence du débat interprétatif qui lui semble emblématique des évolutions que subissent tant la discipline du français que l'enseignement-apprentissage de la littérature à l'école.

Elle reproche aux textes du MEN d'« instituer » la littérature sans la définir, en posant la conception du texte littéraire et de sa lecture comme une évidence. De plus, l'usage d'un métalangage spécifique est très spécifique et rend ces textes rébarbatifs. Ces textes ne prennent pas en compte, selon elle, l'hétérogénéité des formations universitaires ou non universitaires. Les enseignants n'ayant pas fait des études de lettres ou de sciences humaines rencontrent sans doute des difficultés pour décoder ce discours implicite des textes. Elle énumère ainsi les termes de ce métalangage présent dans les documents d'application: «les textes littéraires sont des textes résistants (Maingueneau, 1990 ; Tauveron, 1999) qui impliquent une posture du sujet lecteur via des modes de coopération (Eco, 1979) et de distanciation (Picard, 1986) vers l'interprétation ». Elle conclut son article en insistant sur : « le manque d'écho dans les textes officiels aux pratiques existantes » sur lesquelles devraient s'appuyer les programmes.

On retrouve cette même constatation du besoin de clarifier aux enseignants l'objet à enseigner, dans l'article de Louichon (2008), *Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3* : « Cet effort de formation doit tout autant relever d'une formation académique que d'un accompagnement en situation, dans leur classe, pour les aider à comprendre ce qu'ils font- ou ne font pas- quand ils disent qu'ils font- ou ne font pas- de la littérature ». Elle tente dans son analyse de « savoir ce que font les enseignants quand ils disent « faire de la littérature » » et nous donne ainsi les représentations qu'ont les enseignants sur la littérature et son enseignement : « La

littérature est-elle un support, se confond-elle pas avec une liste d'œuvres ? Est-elle une discipline qui se programme et s'évalue au regard d'objectifs qui lui sont propres ? N'est-elle rien d'autre que du français réétiqueté ? » A partir des réponses des enseignants, il est observé que l'articulation entre la littérature et le dire-lire-écrire et l'intégration des genres qui la constituent, ainsi que sa programmation et son évaluation, semblent assez éloignées de la réalité des pratiques déclarées. Il apparaît aussi que la pratique de la littérature renvoie à la pratique de la lecture intégrale d'œuvres, essentiellement romanesques. Pour certains, « Faire de la littérature », c'est lire des livres en entier. Les pratiques novatrices apparues dans les nouveaux programmes sont assez peu pratiquées. Par exemple, le débat littéraire, conforme aux préconisations institutionnelles, est peu présent dans les réponses : « on débat plus du travail des enfants, de l'Afrique, de la différence, de l'exclusion ou du racisme que du texte et de son interprétation, ce qui constitue l'objet du débat littéraire. » (2008, p.57)

D'ailleurs Falardeau et Simard (2011), mettent en évidence cette difficulté qu'ont les enseignants « à construire un équilibre entre la centration sur le savoir littéraire et l'intention de l'auteur (...) et le déploiement de la subjectivité des élèves. » et recommandent « l'approche culturelle » qui « implique plutôt l'articulation des trois dimensions du rapport à la culture et se réalise à travers la médiation des objets disciplinaires, dans ce cas-ci les textes littéraires ». Les trois dimensions dont ils parlent sont :

-la dimension subjective : les éléments du rapport à la culture qui sont liés à la sphère du sujet : ses pratiques culturelles ; son activité réflexive, sa capacité de mise à distance critique et ses représentations de la culture. A cela s'ajoute : les aspects axiologiques (ils désignent la valeur ou le sens que l'individu attribue à la culture) et psychoaffectifs (ils renvoient aux sentiments et aux désirs qui animent le sujet dans sa relation avec des objets ou des pratiques culturels : le sentiment d'adhésion ou de rejet, le plaisir ou le déplaisir, etc.)

-la dimension épistémique : les énoncés liés au statut, à la place et au rôle des savoirs dans les relations que le sujet tisse avec le monde.

-la dimension sociale : le rôle des autres dans le développement culturel de l'individu et les réseaux de socialisation dans lesquels il est impliqué (famille, religion, politique, etc.). Elle renvoie aussi au rôle qu'ont joué l'école et les enseignants dans la structuration du rapport à la culture de l'individu.

En résumé, les dimensions subjectives et sociales peuvent faciliter l'appropriation des connaissances enseignées (dimension épistémique) car sans cela : « le texte littéraire et les savoirs qui y sont associés (restent) relativement étrangers à leurs questions sur le monde » (2011, p.73) Néanmoins, il est important de ne pas laisser de côté la spécificité des objets littéraires (l'écriture de l'auteur, les connaissances historiques et génériques, etc.).

En outre, il ne faut pas oublier aussi que le programme de littérature de cycle 3 prépare à l'entrée au collège. L'article de Massol et Plissonneau (2008), *La littérature lue en 6° et 5° : continuités et progression*, explique la différence d'objectifs et de démarches de la lecture de la littérature, entre l'école et le collège :

- Au collège : lire et étudier les œuvres en faisant appel à des outils d'analyse transposés de savoirs savants pour commencer à construire cette « posture lettrée » (Bucheton, 1999 : *les postures du lecture*) qui sera ensuite développée (...) dans les classes du lycée, à travers les exercices de la dissertation et du commentaire composé.
- A l'école : on vise une certaine appropriation personnelle de la littérature et la construction d'une culture littéraire fondée sur les œuvres et non sur des savoirs. Cette construction s'appuie (...), sur le développement des compétences acquises auparavant, sur des activités de compréhension et d'interprétation, sur la mise en réseau des textes lus.

L'analyse de Massol et Plissonneau (2008) à partir d'une enquête réalisée en 2006 auprès d'enseignants de collège, tentait de répondre entre autres à la question : « Y a-t-il continuité, rupture ou des chevauchements entre les lectures suggérées dans les programmes du cycle 3 et celles proposées aux élèves de 6° et 5° ? ». Celle-ci montre qu'il y a bien des reprises de titres d'œuvres entre les classes du cycle 3 et celles de 6° et 5° pour probablement s'adapter aux difficultés de lecture des élèves (ex : *L'œil du loup* de D. Pennac, un classique contemporain de la littérature scolaire). Même si cette reprise a un intérêt « dès lors que les objectifs décalés institués par les programmes sont assumés par des professeurs informés », elle peut être aussi « un risque, celui de la répétition et de l'ennui qui peut s'ensuivre, si certains élèves sont amenés à lire les mêmes titres qu'en primaire, sans reconnaissance explicite des lectures du primaire et sans changement dans les perspectives de lecture ». Si on prend l'exemple des contes : « l'approche que les professeurs en ont en 6° et 5°, plus nourrie de connaissances et outils littéraires, ne devrait pas être la même que celle qui est proposée en cycle 3 (voir ci-dessous 4-) ».

- **Les représentations des enseignants à partir des questionnaires remplis par les maîtres CRI**

Les réponses de ces questionnaires (annexe 1) correspondent-elles aux observations ci-dessus ? Cet échantillon n'est pas quantitativement représentatif étant donné le nombre limité de réponses (7 réponses). De plus, les enseignants qui ont répondu spontanément s'intéressent à ce sujet. Néanmoins, cet échantillon peut être révélateur. L'originalité de ces questionnaires est qu'il s'agit des réponses des maîtres CRI puisque l'objet de mon travail est l'enseignement de la littérature aux ENA.

« Est-ce que vous abordez la lecture littéraire ? », « Si non, pour quelles raisons ? » et « Si oui, combien de temps par semaine y consacrez-vous dans vos cours ? »

A cette première question, les enseignants ont tous répondu « oui » dont un qui a précisé « rarement » et un autre a répondu « non » ; ces derniers expliquent que c'est par manque de temps et souvent ils l'estiment d'une trop grande difficulté pour leurs élèves : « trop difficile en général pour mes élèves et par manque de temps ». L'un affirme qu'il est d'abord « nécessaire », en ce qui concerne « les compétences de lecture », de passer par « la découverte de l'outil livre (...) avant de passer au contenu ».

Comme l'indique Chabanne (2005) :

Il y a une difficulté qu'il ne s'agit pas d'occulter en sautant directement aux plaisirs (pour nous) de la lecture-interprétation. (...) à côté de la compréhension-interprétation, il ne faut pas oublier deux « modes de lecture » qui sont aussi des objets d'apprentissage : La « lecture-déchiffrement », lecture physique du support écrit, il s'agit même tout simplement d'être capable de se placer physiquement dans la posture du lecteur (...) La « lecture philologique », la capacité à résoudre les problèmes de signification en contexte (...) qui se situent avant même la lecture-compréhension puisqu'ils portent sur des fragments du texte et non sur la cohérence.

Les réponses sur le temps consacré à la lecture sont assez floues : « non calculable sur la semaine » ; « quelques séances » ; « très peu » ; « des séquences diverses ». Seul un enseignant a répondu « 1 fois par semaine » ; en général ils y consacrent peu de temps.

« Quelles sont les modalités que vous utilisez le plus fréquemment ? »

La réponse « tout sauf à la maison » rend compte du fait que certains élèves ne peuvent pas encore lire en autonomie mais la question est la suivante : faut-il attendre qu'ils aient atteint une lecture autonome pour pouvoir leur prêter des livres à la maison ? Même s'ils

ne maîtrisent pas ou peu la lecture, ils peuvent au moins revoir les illustrations chez eux, tourner les pages, en parler à la famille et échanger avec elle. Cela peut aussi leur donner l'habitude d'utiliser l'outil livre chez eux. Les autres réponses montrent que les enseignants utilisent les livres ou « *albums* » pour faire découvrir du « *lexique* », faire des exercices de repérage phonie-graphie, « *repérer tous les mots avec [an] par exemple* », apprendre « *la combinatoire* » et poser des « *questions sur le sens* ». Une réponse insiste sur l'« *apprentissage de petits passages par cœur* », ce qui signifie de passer par l'oral pour s'appropriier le texte. Et enfin « *la lecture à voix haute par l'enseignant et dès que possible par l'élève* » est présente dans plusieurs réponses ainsi que la « *lecture silencieuse* » mais moins fréquente. Les enseignants CRI ont conscience de l'importance d'oraliser les textes pour en comprendre le sens et se l'approprier.

« Dans le cadre de ces activités de lecture, quels sont vos principaux objectifs ? »

Les objectifs que l'on retrouve le plus souvent sont : « *la syntaxe (reprise de formules récurrentes)* » et « *le lexique* » ainsi que l'« *apprentissage de la lecture* » et « *de la combinatoire* » avec un travail de « *compréhension* ». A cela s'ajoute la découverte ou le repérage du paratexte, « *repérer l'auteur, les illustrations, l'édition* », et le rôle des « *images* » dans « *la compréhension* ». Un seul enseignant évoque la notion de plaisir « *donner le goût de la lecture* » et un autre une notion d'analyse littéraire « *le schéma narratif* ». Enfin, le livre utilisé comme « *support d'activités langagières* » pour l'oral (« *décrire, nommer, débattre* », « *PO* », « *CO* », « *Interaction* ») ou l'écrit (« *productions d'écrits* », « *PE* », « *CE* »). On note que les enseignants privilégient les objectifs en termes d'apprentissage au détriment du plaisir. Seulement un seul enseignant parle de lecture pour le plaisir. On peut se demander s'il n'existe pas un risque d'instrumentalisation où le livre ne serait qu'un prétexte pour des apprentissages langagiers.

Pourtant comme le précise Mathis dans son article *Une discipline de reliance* (2005), il faut maintenir : « le lien entre émotion et intelligence : le développement de l'intelligence est inséparable de l'affectivité. (...) L'enseignement littéraire a pour vocation de relier les pôles affectifs, intellectuels, sensibles, inconscients de la personne de l'élève » (p.47, 2005)

« Comment percevez-vous vos élèves en tant que lecteurs ? (sont-ils de « bons lecteurs » ? Comprennent-ils aisément les textes proposés ? Sont-ils demandeurs de lecture ? Aiment-ils lire ? Fréquentent-ils régulièrement le CDI ?, etc.) »

Ce qui ressort des réponses obtenues à ces questions, c'est que les élèves sont très demandeurs, ils aiment les livres et écouter des histoires, même s'ils ne sont pas de bons lecteurs : «*Les lecteurs débutants sont demandeurs, ils aiment que je leur propose des albums* » ; «*ils ont envie de savoir lire*» ; «*Ils ne sont généralement pas très bons lecteurs mais aiment les histoires*». Un enseignant questionne la notion de « bon lecteur » car lui, les perçoit comme «*de bons lecteurs : non en termes attendus de l'Education Nationale* ». On sent les réticences de certains enseignants vis-à-vis des textes officiels qui leur semblent éloignés de leurs pratiques. «*L'objet livre* » est aussi apprécié par les ENAF. Ces enseignants proposent en général des «*albums pour enfants* » pour s'aider «*des images* » pour «*la compréhension* ». Grossman (1996) définit ainsi l'objet album et le lien entre le texte et les illustrations :

La notion d'album est une notion floue, qui oscille entre un modèle textuel et une définition matérielle, liée au support et à la présence d'images. Nombre d'albums ne sont en fait que des livres illustrés, même s'ils adoptent un format à l'italienne ou une couverture cartonnée. Pour éviter toute confusion, je nommerai forme album, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale. Le texte écrit, lorsqu'on a affaire à la forme album est découpé en fonction de son rôle par rapport à l'image. La première différence avec le livre ordinaire réside dans le fait que la page ou plus souvent encore la double page acquiert le statut d'unités de sens à part entière (...) La double page de l'album apparaît comme une véritable scène, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l'action : un moteur narratif (...) Le texte écrit n'étant pas autonome, il joue par rapport à l'image des rôles très variés. (p.88)

Un enseignant ajoute que ses élèves fréquentent «*la bibliothèque de l'école* » et même parfois «*la bibliothèque municipale* ». On constate que ces quelques élèves qui vont chercher les livres de leur propre gré, sont des lecteurs autonomes. Cela signifie que la lecture est pour eux un plaisir même si comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas le premier objectif des enseignants.

«*Avez-vous déjà participé avec votre classe à un projet autour du livre (ex : Printemps du livre) ? Si oui, lequel ? Dans quel(s) lieu(x) (ex : Bibliothèque municipale)* »

Trois enseignants ont déjà participé à des projets autour du livre «*associés à la CLO (classe ordinaire)*» (ex : «*projet non officiel mais dans la classe* > «*il ne faut pas habiller les animaux* »») ou avec «*la bibliothèque municipale (Malherbe-Teisseire à Grenoble en 2011)* ». Cela révèle que certains enseignants pratiquent une pédagogie de projet et optent pour une perspective actionnelle.

Dans la revue ELA n°147, un article concerne les expériences d'ateliers artistiques et réalisations interculturelles dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones, analysées par les chercheurs de l'université de Lyon. Ils constatent que le fait de travailler avec des professionnels extérieurs à la classe, comme des bibliothécaires par exemple, permet le « partage des tâches et des responsabilités » et « d'apporter à ces élèves, pour la plupart transplantés et en difficulté sociale et psychologique, des ressources diversifiées ». (Clerc, Cortier, Longeac et Oustric, 2007)

« Comment définiriez-vous votre rôle d'enseignant dans ce domaine ? Qu'est-ce qui vous motive ou vous frustre dans ce rôle ? »

Le rôle principal dans ce domaine est de « donner envie de lire » aux élèves et de leur faire découvrir « différentes histoires », une réponse précise « les albums étudiés en maternelle. Ex : les contes » ; c'est-à-dire leur apporter la « culture littéraire » qu'ont les petits Français, en particulier les contes, pour que les ENAF aient les mêmes références et la même culture littéraire partagée. Le rôle est aussi « accompagnateur et facilitateur d'accès » toujours dans le but de rendre l'ENAF autonome. Ils conçoivent donc leur rôle comme celui du « maître passeur » vers la littérature comme le conçoit Chabanne (2005).

Les frustrations exprimées le plus souvent sont causées par « le manque de temps » et un enseignant ajoute « la ponctualité des interventions » sans doute regrette-t-il que le travail ne se fasse sur un long terme. Une des difficultés qui apparaît est « de proposer des sujets adaptés, avec un niveau de langue facile, à des élèves déjà « grands » (cycle 3) mais non lecteurs », donc des textes qui soient adaptés à l'âge de l'élève et à son niveau, les deux étant souvent en décalage s'agissant d'ENA. Il est souhaitable que les sujets ne soient pas trop infantiles pour que les élèves se sentent concernés et qu'ils gardent la motivation.

« Les préconisations officielles vous semblent-elles suffisamment claires dans ce domaine ? Précisez : »

La liste des œuvres à étudier sur « le site éducol » du MEN leur semble suffisante sauf pour un enseignant, « la liste ministérielle n'est pas assez fournie », et un autre ne souhaite pas se prononcer, « NSP ». Le *Guide pour enseigner le conte à l'école* (2008) nous précise cette liste :

Les programmes pour l'école affichent la volonté de poser les bases solides d'une culture humaniste dès l'école primaire. Tout comme pour le cycle 3, une liste d'ouvrages de littérature de jeunesse pour le

cycle 2 permet aux enseignants de proposer des parcours de lecture autour de six catégories : album, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre. Ainsi, vingt-huit contes et fables, dont seize œuvres du patrimoine, deux titres classiques et dix contes contemporains ont été sélectionnés. Cette première sélection tient compte des œuvres et des auteurs rencontrés au cycle 1 et tisse des liens avec celle du cycle 3.

D'après l'enquête quantitative de 2005-2006 de Louichon (2008) : « la liste ministérielle, conçue comme un outil pédagogique mais aussi un outil de formation, a largement permis de construire une forme de culture commune (...) a aidé les enseignants à découvrir la littérature de jeunesse et (...) a contribué à la diffusion dans les classes d'œuvres littéraires de qualité. » Elle remarque cependant que le corpus des œuvres effectivement lues est assez réduit, certains genres sont négligés (poésie, BD, théâtre et albums) et la littérature patrimoniale semble souffrir d'une forme de concurrence avec les œuvres contemporaines (grande place au roman contemporain ; seuls les contes participent un peu de cette dimension culturelle des textes classiques ou patrimoniaux, les romans n'apparaissent pas).

« Quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves dans ce domaine ? A votre avis à quoi sont-elles dues ? »

D'après les enseignants interrogés, les principales difficultés sont dues à un manque ou à l'absence totale de pratiques de la lecture avec l'objet livre puisque souvent la culture orale prime : « pas ou peu de pratiques du livre, de la lecture ». Cela suppose donc un travail de découverte de cet objet livre : « ignorance du livre (culture orale) > suppose un travail « d'approche » au préalable ». Pour les ENAF NSA, les difficultés sont surtout dans « le déchiffrage » et « la compréhension écrite ». A cela s'ajoutent, les « lacunes lexicales » et un autre enseignant évoque les « temps de conjugaison complexes ».

Nous constatons à nouveau la nécessité de la « lecture-déchiffrement » (posture physique du lecteur) et de la « lecture philologique » (savoirs techniques comme la syntaxe), dont parlait Chabanne (2005), qui complètent « la lecture-compréhension-interprétation ». Il ajoute que « Ces modes de lecture s'interpénètrent ».

« Quels types de remédiations mettez-vous en place pour pallier ces difficultés ? »

Le « prêt de livres » et la variété des supports sont utiles : « Albums », « BD », « livres ELI », livres audio (« enregistrement des romans en classe »). Les enseignants doivent

souvent adapter les textes à leurs élèves, « *différenciation des fiches d'exploitation* », ils passent par « *l'oral* » et s'aident des « *illustrations* ». Ils insistent aussi sur les « *activités de vocabulaire* » pour enrichir le lexique des ENAF, avec par exemple « *les synonymes quand le lexique est beaucoup trop complexe* ». Ils peuvent aussi recourir aux reformulations.

Il semble donc que ces enseignants pratiquent la pédagogie différenciée en variant les supports, les types d'activités selon les profils de leurs élèves.

« Ces difficultés ont-elles une influence sur le choix des œuvres étudiées en classe et de leurs supports (livre audio, bande dessinée, films, etc.) ? »

Les difficultés que peuvent rencontrer les élèves en lecture ont une influence importante sur le choix des œuvres et du support puisqu'il n'y a aucune réponse négative. Un enseignant a précisé : « *surtout si le lexique est trop complexe* » et un autre a ajouté qu'il s'aidait des « *illustrations* ».

Chabanne(2005) souligne la difficulté du choix des livres à faire lire :

Ce que recherche l'enseignant (...), c'est avant tout ce qu'on pourrait appeler « un livre médiateur » : celui qui peut s'attacher à un public large, très différencié (...) celui qui peut se prêter à plusieurs niveaux de lecture (...) Un livre qui n'offre pas simplement des énigmes.

Comme on l'a vu dans leurs réponses, les enseignants utilisent souvent comme support l'album qui permet de faire des liens entre le texte et les illustrations. L'album peut de cette façon, avoir cette fonction de « livre médiateur » dont parle Chabanne (2005).

L'article de Van Der Linden (2008) insiste sur les interrelations entre le texte, l'image. L'auteur ajoute au lien texte-image la singularité de l'album en lui-même : « l'organisation même de ces textes et de ces images dans le livre (en premier lieu la double page) fait sens, ajoutant donc une nouvelle dimension expressive aux deux premières ». Elle organise les relations entre textes et images dans le livre autour de trois « pôles »: « redondance » (les contenus sémantiques se trouvent-totalement ou partiellement-superposés), « complémentarité » (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens) et « dissociation » (sens du texte et de l'image divergents). Pour certains élèves ayant des difficultés de lecture ou étant apprentis lecteurs, la « redondance » de l'image peut apporter une aide non négligeable, par contre il serait regrettable de ne pas avoir recours également aux deux autres pôles de « complémentarité » et de « dissociation », qui permettent de rendre

l'élève plus actif dans sa lecture et dans le travail interprétatif. L'album idéal devrait alterner ces différents types d'utilisation de l'illustration.

Elle conclut :

Partir de la singularité même du livre, de la double page, du texte et de l'image pour apprécier, aussi finement que possible, les effets de leurs expressions croisées est à mon sens la seule voie possible pour l'analyse. Avec, pour point final de l'observation, la posture du lecteur sollicité par ces configurations. (2008, p.58)

« Connaissez-vous les pratiques extra scolaires de lecture de vos élèves ? Précisez : »

5 enseignants ont répondu « *Oui* » contre 2 enseignants qui ont répondu « *Non* ». Les ENAF lisent essentiellement des livres prêtés par l'enseignante CRI ou l'enseignante de la CLO (classe ordinaire) mais « *les livres étudiés en classe (...) restent difficiles à comprendre généralement* ». Ils les empruntent parfois à « *la bibliothèque de l'école* » ou « *via les centres sociaux* ». D'après ces enseignants, ils n'ont pas souvent de livres chez eux et n'ont pas l'habitude de fréquenter des bibliothèques municipales : « *en CRI, ou en FLE- les lectures extra scolaires ont pour provenance les lectures de l'école (CRI)* » ; « *très rares, uniquement des travaux scolaires* ».

« Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces lectures extra scolaires ? Pourquoi ? »

Les réponses sont partagées. Trois enseignants disent faire des liens avec les pratiques de lecture extrascolaires pour faciliter la compréhension de ces lectures, par exemple « *quand un élève apporte un livre qu'il a emprunté* ». Un de ces enseignants explique qu'il fait forcément des liens comme « *les lectures extra scolaires ont pour provenance les lectures de l'école* ». Trois autres enseignants ont répondu « *non* » et les raisons sont diverses : le « *manque de temps* », « *la multiplication du nombre des prises en charge* » et le manque d'autonomie des ENAF en lecture.

On s'aperçoit qu'il y a une faible autonomie de lecture parmi les ENAF puisqu'ils ne lisent que des lectures conseillées par l'enseignant.

« Connaissez-vous les pratiques culturelles extra scolaires de vos élèves ? Précisez : »

Peu connaissent les pratiques culturelles extra scolaires de leurs élèves (4 oui/3 non). On note deux réponses opposées : un enseignant explique qu'« ils font beaucoup de sorties » et alors que un autre dit qu'ils font « très peu d'activités extra scolaires » car son « public (est) en grande précarité ». Un enseignant nous apprend que son but est de « se faire une idée de ce qu'ils connaissent ou pas », comme une évaluation diagnostique: « je demande souvent à mes élèves de me raconter ce qu'ils font le WE, pendant les vacances, non pas par curiosité mais pour les faire parler ». Cela permet de donner la parole plus librement et probablement de valoriser les activités extra scolaires.

« Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces pratiques culturelles extra scolaires ? Pourquoi ? »

Quatre enseignants font le lien contre trois enseignants dont un qui répond « par manque de temps ». Ce lien porte sur les pratiques sociales et culturelles françaises « ce qui se fait aussi chez nous ou pas, de quelle façon... »

« De quelle façon par exemple : »

En passant par les fêtes françaises et celles du monde ou par les chants et les contes (travail interculturel) : « au moment des fêtes, par exemple, on lit des histoires sur les différents Noël dans le monde, le carnaval, Pâques... et eux me parlent des fêtes qu'ils célèbrent chez eux, comme l'Aïd par exemple. » ; « quand c'est possible, lecture de contes du pays d'origine, chants... ». Un enseignant a répondu : « la télévision, son usage ».

Dans l'article, *Interculturalisme et réussite scolaire*, Heuzé (2006) déclare : « Réussir la scolarisation des élèves à besoin éducatif particulier passe par la compréhension des différences et des similitudes de cette mosaïque culturelle pour « créer des ponts » entre les différentes cultures ». En cela, les réponses de ces enseignants correspondent aux incitations des programmes à une approche interculturelle comme outil opératoire à l'intégration.

« Vous arrive-t il parfois de lire à voix haute des extraits d'œuvres (ou des œuvres entières) ? Pour quelles raisons ? »

La place de la lecture oralisée en particulier pour les élèves se confirme puisque 6 enseignants ont répondu « oui » contre 2 « non ». Les enseignants sont conscients de l'importance de « l'écoute d'un texte (« audio-livre », CD, etc.), sa lecture, silencieuse ou à

voix haute, (qui) constituent autant de moments privilégiés d'appropriation de la littérature. » (J.Dolz, B. Schneuwly, 1999, cité par Karl Canvant, 2005, p.35)

La raison principale est « *une lecture plaisir* » et une réponse ajoute un plaisir partagé, ce partage est important pour la cohésion du groupe classe : « *pour le plaisir le mien, le leur !* ». Un enseignant évoque la lecture oralisée servant de « *modèle* » et qui permet une « *imprégnation de structures répétitives* ».

La notion d'œuvre semble inadaptée à leurs élèves à cause du manque de temps pour se « *consacrer aux œuvres entières* », « *Des extraits ou des albums pour enfant oui, des œuvres entières non* ». Ces enseignants n'adhèrent pas à l'idée souvent répandue que « Faire de la littérature », c'est lire des livres en entier. Une autre réponse d'enseignant, « « *œuvres* »/ », montre que la notion d'œuvre semble monumentale et disproportionnée. On sent la réticence de l'enseignant à transmettre une littérature classique et institutionnelle.

« Selon vous, vos élèves apprécient-ils ces moments de lecture partagée ? Pour quelles raisons ? »

Ces moments de lecture partagée font l'unanimité (7 Oui). Ce concept de lecture partagée renvoie à la maternelle où il s'agit d'un public de « non lecteurs » et où la littérature ne peut se lire qu'au cours d'une interaction établie entre l'adulte et ce public de « non lecteurs » (Grossmann, 1996). Les élèves aiment écouter les histoires « *même si tout n'est pas compris* », l'objectif étant de comprendre l'histoire dans sa globalité et de s'imprégner de la musicalité de la langue française : « *ils aiment qu'on leur raconte des histoires : imaginaire, musique de la langue.* » De plus, l'« *accès au sens* » est facilité par l'« *intonation* », les « *illustrations* », les « *mimiques* »... Les ENAF sont souvent meilleurs en compréhension orale qu'écrite, une enseignante explique que « *c'est souvent l'unique moyen d'accès à la littérature jeunesse* ». Une autre enseignante fait le lien entre « *livre/écrit/oral* » en accord avec la perspective actionnelle, « *compréhension de l'acte* ». Enfin, un enseignant « *regrette simplement beaucoup de ne pas avoir plus de temps à y consacrer.* »

A la lecture des réponses du questionnaire, on remarque la correspondance entre les études menées par les chercheurs sur l'enseignement de la littérature à l'école et les termes dans lesquels les enseignants CRI décrivent leur pratique. On peut penser que les problématiques d'apprentissage convergent souvent, par exemple sur le rôle du maître « passeur » vers la littérature.

2.5. Le rapport des élèves à la lecture littéraire : ENAF/élèves francophones (analyse des questionnaires élèves de début de séquence)

Je voulais à travers ce questionnaire (annexe 2), connaître le rapport à la lecture des élèves francophones car les ENAF doivent s'intégrer en Classe Ordinaire. Le but était de comparer le rapport à la lecture chez les ENAF et chez les élèves francophones, tout en ayant conscience que numériquement les réponses des deux groupes étaient déséquilibrées (5 ENAF pour 19 francophones). Tout au long de mon analyse, je commencerai par étudier les réponses des ENAF puis celles des élèves francophones. Le questionnaire se compose de 15 questions, certaines fermées, d'autres mixtes et quelques unes ouvertes. Elles portent sur l'enfance, le vécu actuel et enfin l'avenir de l'élève en tant que lecteur. Il s'agissait d'une passation écrite pour les francophones et d'une passation orale pour les ENAF à la manière d'un entretien directif.

« *Quand tu étais petit(e), est-ce qu'on te lisait des histoires ?* »

- 3 élèves ont répondu « *jamais* », 1 élève « *rarement* » et 1 élève « *de temps en temps* » : Ces réponses montrent que la lecture n'est pas fréquente chez les familles d'ENAF qui sont dans ce contexte issues de milieux défavorisés.
- Contrairement aux ENAF, la grande majorité des élèves francophones avait l'habitude d'avoir des lectures à voix-haute puisque 4 élèves ont répondu « *tous les jours* », 10 élèves « *de temps en temps* » ; à l'exception d'un élève « *jamais* » et 3 élèves « *rarement* ».

« *Qui ?* »

- Une seule réponse « *ma grande sœur* », montre la transmission familiale de la lecture entre frères et sœurs peut-être parce que les parents ne savent pas lire.
- C'est d'abord les parents (6)⁶, en majorité la mère (6) qui lisait des histoires, ainsi que les sœurs (1) et les grands-parents (4) dont le grand-père (2) et la grand-mère(1). Là encore, comme chez les ENAF, la transmission par les figures féminines de la famille est donc plus importante à l'exception de cette réponse, « *mon papa ou des fois ma maman* », sans oublier la transmission intergénérationnelle, grands-parents/petits

⁶ Ces chiffres entre parenthèses, qui peuvent apparaître tout au long de mon analyse des questionnaires, correspondent aux nombres d'élèves qui ont donné cette réponse.

enfants. Cette transmission est sans doute en lien avec les ethnies et cultures correspondantes.

« Est-ce qu'on te racontait des histoires (sans livre) ? »

- Pour les familles de ces ENAF, raconter une histoire aux enfants n'est pas habituel : « jamais » (4), « de temps en temps » (1). Le livre n'est donc pas le seul obstacle.
- Contrairement aux familles d'ENAF, il existe une habitude de raconter des histoires sans livre puisque 10 élèves ont répondu « tous les jours » (1) ou « de temps en temps » (9) ; on a néanmoins 9 élèves qui ont répondu « rarement » (7) ou « jamais » (2). Raconter sans livre-support est donc plus difficile car c'est moins inscrit dans notre culture et cela est dû probablement à la difficulté d'imaginer ou d'avoir en mémoire des histoires.

« Qui ? »

- « Ma grand-mère » : Pour cet ENAF, la transmission intergénérationnelle est orale.
- On retrouve les parents (4) en première position, la mère (3) et le père (1) ; puis les grands-parents (5) (2 ont précisé le grand-père et 2 la grand-mère) ; les sœurs (1) et l'apparition de l'oncle (1). Il semble que pour raconter des histoires sans livre, les hommes le font plus facilement et cela dépend aussi du contexte de migration.

« A quel moment on te lisait ou racontait les histoires ? »

- « Le soir » est le moment de la journée propice aux histoires qui font partie du rituel du coucher. Le sens de ce rituel est décrit ainsi par Pennac :
Et même si nous n'avons rien raconté du tout, même si nous nous sommes contentés de lire à voix haute, nous étions son romancier à lui, le conteur unique, par qui, tous les soirs, il glissait dans les pyjamas du rêve avant de fondre sous les draps de la nuit. Mieux, nous étions le livre. (...) L'histoire lue chaque soir remplissait la plus belle fonction de la prière, la plus désintéressée, la moins spéculative, et qui ne concerne que les hommes: le pardon des offenses. (p.18, 1992)
- Une grande majorité a répondu le soir (13) et 2 élèves ont voulu préciser « avant de me coucher ». On a seulement 4 élèves qui ont répondu en journée : « à midi » (1), « l'après-midi » (3). La lecture est donc associée au rituel du coucher.

« Aimais-tu ces moments ? Pourquoi ? »

- Parmi les 2 ENAF qui ont répondu « Oui », une raison est donnée, celle du plaisir de l'écoute : « J'adore écouter les histoires ! ».
- 17 élèves ont répondu « oui », il y a donc quasi unanimité.

Les différentes raisons pour lesquelles ils aimaient ces moments d'écoute et de partage d'histoires, que cela soit avec ou sans livre, sont regroupées ci-dessous par thèmes:

-Le rituel du coucher avec les parents et des moments de rires et de tendresse : « *parce que c'était rigolo et j'aimais quand il ou elle me faisait des bisous à la fin* » ; « *ça m'aidait à m'endormir* » (3)

-L'apprentissage historique et linguistique : « *parce que des fois ça peut t'apprendre des moments que je n'ai jamais vécu ou des mots que je ne connais pas* »

-Le plaisir et la détente : « *parce que c'était bien* », « *parce que j'aime bien les livres* », « *parce que c'était un bon moment de détente* », « *parce que c'est bien, c'est calme* »

-Le besoin d'une médiation : « *parce que ce n'était pas moi qui lisait* », « *parce que j'aimais bien quand on me lisait* »

-La volonté de transmettre : « *car on peut savoir des histoires puis les raconter* »

-Le plaisir de la découverte : « *parce que je découvrais des histoires* »

-La théâtralisation des textes : « *car mon papi faisait bien les voix, il en inventait, il les racontait bien* »

-La curiosité : « *je m'intéressais à chaque histoire* »

-L'évasion et l'identification: « *ça me faisait rêver et je me mettais à la place du personnage principal* »

« ***De quelles histoires te rappelles-tu ? Laquelle ou lesquelles préférerais-tu ?*** »

- Une seule réponse d'ENAF : « *La petite fille aux allumettes* » : un conte de la littérature danoise où l'héroïne est une enfant pauvre, le lecteur peut s'identifier au héros.
- Ce sont surtout des livres d'aventure ou d'épouvante comme « *la petite fille dans la maison hantée* » ou « *Ali Baba* » ; ainsi que des contes avec des animaux comme « *les 7 chevreaux* », « *le lièvre et la tortue* » ou « *le Petit Chaperon Rouge* » (4). Les histoires qui ont été reprises par Walt Disney, le cinéma ou la télévision peuvent aussi motiver la lecture: « *Cendrillon, Blanche Neige* » ; « *Cendrillon, Mickey, la Belle au bois dormant, Qui Oui* » ; « *Aladin, Dora, les Dalmatiens* » ; « *une histoire du Père Castor qui parlait d'une marmotte* »⁷; « *la Belle et la Bête* » ; « *Cendrillon, Blanche neige et les mangas* ». Pennac souligne que la télévision et la lecture ne s'opposent pas: « A toute lecture préside, si inhibé soit-il, le plaisir de lire; et, par sa nature même – cette jouissance d'alchimiste – le plaisir de lire ne craint rien de l'image, même télévisuelle, et même sous forme d'avalanches quotidiennes. » (p.48, 1992) Et enfin,

⁷ Grossmann (1996) signale que les albums du Père Castor, éditions Flammarion, font partie des albums les plus étudiés en maternelle après ceux de L'Ecole des Loisirs et de ceux de Nathan. Ceci révèle peut-être qu'ils gardent des souvenirs de leur passage en maternelle.

un élève cite un roman historique pour enfants (sur Aliénor la future reine d'Aquitaine): « *la petite duchesse* ».

« Aimes-tu lire ? Pourquoi ? »

- A l'unanimité, les ENAF de cycle 3 aiment lire (5 Oui). Certains en voient l'utilité pour leur vie future ou pour leur scolarité actuelle: « *Pour devenir maîtresse.* », « *ça m'aide à parler en français et apprendre des mots.* » ; d'autres lisent plus par curiosité ou par plaisir : « *J'adore les livres. Je veux savoir la suite de l'histoire parce que je suis curieuse.* » ; « *C'est marrant, il y a beaucoup de livres en France. On peut apprendre plus sur la France.* » On note ici le rôle d'intégration joué par l'école.
- La grande majorité aime lire à l'exception de 4 élèves. Les différentes raisons de ces élèves qui ont répondu « Oui » (14) sont regroupées ci-dessous:

-L'évasion: « *parce que c'est comme si j'étais dans un autre monde* », « *pour passer du monde réel dans le monde imaginaire* », « *parce que ça nous guide vers une autre histoire que notre vie* »

-Le plaisir, la détente : « *parce que pour moi c'était un plaisir de lire* », « *parce que c'est amusant* », « *parce que c'est passionnant* », « *parce que ça me repose* »

-L'intérêt pour un thème ou genre particulier et la curiosité : « *car je rencontre de nouveaux personnages et que j'aime les livres sur les animaux* », « *parce que j'aime bien les livres, surtout les mangas* »

-L'apprentissage et l'identification : « *parce que c'est éducatif et que dans certains livres tu as l'impression d'être dans l'histoire* », « *ça m'aide à savoir des mots nouveaux et j'apprends des nouvelles histoires* », « *ça me fait comme si j'étais dans un livre* »

Pour les 4 élèves qui ont répondu « Non », on remarque le manque d'intérêt et de plaisir pour la lecture et la difficulté due à la longueur du texte : « *Parce que je n'aime pas lire* » ; « *c'est nul, c'est ennuyant* » ; « *parce que c'est long à lire* ». On peut rappeler la difficulté pour le maître à choisir une lecture appropriée étant donné l'hétérogénéité des classes.

« Est-ce que tu sais lire dans plusieurs langues ? »

- A l'unanimité (5 Oui), ils sont tous au moins bilingues et n'ont pas perdu leur compétences antérieures de lecture dans leur langue d'origine. J'ai appris par Nancy Durand, qu'une de ces ENAF, d'origine macédonienne, a refusé de parler macédonien et a complètement occulté cette période de sa vie⁸. Elle parle aussi turc comme ils ont vécu en Turquie avant d'aller en France mais elle ne l'a pas mentionné pour cette question et a préféré dire « *macédonien* ». Cela met en évidence que les réponses des ENAF ne sont pas forcément exactes ou représentatives mais elles traduisent ce qu'ils ressentent. L'idée de plurilinguisme n'est sans doute pas évidente chez les ENAF car

⁸ cf. article d'Avrillier cité précédemment

elle est reliée à leur identité. Il s'agit de leur biographie langagière et ils ne sollicitent pas toujours leur répertoire plurilingue car ce plurilinguisme évoque parfois des expériences difficiles.

- Un peu moins de la moitié des élèves francophones, disent aussi savoir lire dans d'autres langues : 7 élèves ont répondu « Oui » contre 11 « Non » et un élève a répondu « bof ». On peut s'étonner du nombre important d'élèves francophones qui ont répondu savoir lire dans plusieurs langues. En observant les langues ci-dessous, les langues de lecture sont sans doute les langues familiales. On peut aussi penser que l'enseignement de l'anglais dès le CP explique peut-être cette affirmation de savoir lire en anglais.

« Lesquelles ? »

- « français-macédonien » (4) ; « français-italien » (1)
- « français-anglais » (4) ; « français-portugais » (2) ; « français-arabe » ; « bof : anglais »

« Est-ce que tu préfères lire dans une langue plutôt qu'une autre ? »

- Les ENAF n'ont pas de préférence (3 Non) ; ce qui signifie qu'ils ont envie de lire en français même s'ils ne le parlent pas aussi bien que leur langue d'origine.
- La majorité n'a pas de préférence (10 Non), mais 6 élèves ont répondu « Oui » alors que les ENAF n'avaient aucune préférence.

« Si oui, laquelle ? Pourquoi ? »

- Aucun ENAF n'a répondu « Oui ».
- Un seul élève a répondu « l'anglais » et les autres ont répondu « le français » (5). Le français est choisi parce qu'ils lisent plus naturellement dans leur langue maternelle : « parce que c'est plus facile » (2), « parce que je comprends mieux ». Certains évoquent l'attachement à cette langue maternelle : « parce que j'adore le français » ; « c'est mieux ». La langue est encore une fois liée à l'identité. D'ailleurs, Nach et Adam-Maillet (2012), déclarent que « la langue maternelle nous enveloppe « sensoriellement » et nous protège », ce qui explique la préférence pour la langue maternelle.

« Avec quel(s) support(s) ? »

- Livre (3), Livre-audio (1), BD (3), Ordinateur (2) : Le livre et la bande dessinée sont des supports privilégiés et ceux qui ont des ordinateurs l'utilisent mais avec

modération : « *un peu* » ; le livre-audio n'est pas courant en dehors du cadre scolaire : « *à l'école* ».

- Les livres (8), les BD (11) et les mangas (8) sont en majorité. Les magazines (6) sont aussi bien représentés ; viennent ensuite les supports numériques, Ipad (4) et ordinateur (4). Enfin « le livre-audio » et « les documentaires » sont énumérés une fois. On note l'importance de l'image et l'influence de la mode des mangas ; ainsi par exemple, à chaque récréation, les élèves jouaient à gagner des cartes mangas en soufflant le plus fort sur la carte.

«*Quel est ton livre préféré ? Pourquoi ?* »

- Pour rire : « *le prince de Motordu*⁹ (*c'est marrant, drôle !*) » ; pour s'informer : « *les documentaires sur les animaux (parce que j'aime beaucoup les animaux !)* » ; pour le plaisir : « *je suis revenu*¹⁰ (*c'est un bon livre !*) » ; pour se souvenir : « *la petite fille aux allumettes (c'était mon premier livre !)* » ; pour se distraire avec la BD d'aventures : « *Tintin* ».
- Les réponses des francophones sont regroupées ci-dessous par thèmes :

-La passion pour les mangas (l'aventure et le rire) : « *Naruto, naruto shipuden, bleach, one pieces, fairy tails* », « *Dragon Ball Z Kāi* », « *Chi une vie de chat (manga) parce que c'est drôle et amusant* », « *Naruto : ce que j'aime bien c'est qu'il parcourt le monde des ninjas pour retrouver son amie Sasulaé qui a sombré dans les ténèbres et il veut la paix dans le monde* », « *Naruto parce que c'est bien, c'est amusant* », « *j'en ai plein Naruto Shipuden mais ce que j'aime le plus c'est Saif Xetja en français ça se dit, chevalier du zodiac* », « *des mangas, Dragon Ball Z* »

- L'enfant héros avec lequel ils peuvent s'identifier les passionnés car ils retrouvent des situations qu'eux-mêmes peuvent rencontrer dans leur vie ou alors vivre des aventures par procuration: « *Cédric car il a toujours des problèmes* », « *Adieu mes 9 ans car il raconte une vie de petite fille* », « *j'aime tous les livres mais mon préféré est Lili et Max parce que des fois c'est drôle* », « *c'était l'histoire de deux enfants qui étaient amis et qui devaient retrouver un petit tigre blanc car il était en danger dans la nature* », « *Max et Lili parce que c'est trop bien* », « *mon livre préféré c'est 35 kilos de peine parce qu'il est marrant et triste à la fois et un magazine qui s'appelle mon moment préféré avec mon cheval* »

-Le suspense, l'aventure et l'épouvante : « *le fantôme de Canter ville* », « *Zelda fantôme Hourglace parce que c'est un livre d'aventure* », « *le club des 5 parce que c'est une aventure* », « *la petite fille dans la maison hantée* »

-La facilité et la détente : « *Max et Lili parce qu'ils ne sont pas trop longs* ».

⁹ *Le prince de Motordu*, Pef, Gallimard, premier album en 1980

¹⁰ *Je suis revenu !*, Geoffroy de Pennart, l'Ecole des loisirs, 2001

« As-tu des livres à la maison ? »

- Ces ENAF ont en majorité des livres chez eux (4 Oui/1 Non). Un commentaire montre le rituel de la lecture du soir avec alternance de la langue: *« j'ai des livres en italien et français, tous les soirs je lis un livre français ou italien. »*
- A l'exception d'un élève qui a répondu « Non », tous ont des livres chez eux.

« D'où viennent les livres que tu lis ? »

- Ils viennent de la famille : *« de la maison »* ; *« ce sont mes parents qui les achètent »* ; *« de ma grand-mère »* et d'une aide extérieure : *« de l'aide de la France »* (c'était en fait l'aide des parents d'élèves de l'école et du réseau RESF)
- Les livres viennent soit de l'école, soit ils les achètent, soit ils les empruntent à la bibliothèque et enfin certains enfants ont récupéré des livres de leurs frères qui ont ainsi transmis leurs lectures : *« D'ici »* ; *« je les achète »*(2) ; *« de Carrefour »* ; *« d'un magasin, je les emprunte des fois dans une bibliothèque »* ; *« ils viennent des magasins »* (4) ; *« du Japon ou du Danemark »* (des mangas ?) ; *« dans ma BCD »* ; *« du travail de ma mère, il y a une bibliothèque », « des bibliothèques et des librairies », « des bibliothèques », « je les achète à la Fnac »* ; *« je les achète, à la médiathèque », « de mon frère »* ; *« de la bibliothèque ou les livres de mon frère »* ; *« je les échange ou je les achète »*.

« Pour toi, apprendre à lire et à écrire dans ta première langue a été : »

- Ils n'ont pas eu trop de difficultés dans leur scolarité antérieure dans leur pays d'origine : *« difficile (un peu) »*(1), *« assez facile »*(1), *« très facile »*(3). Il faut rappeler qu'aucun ENAF NSA n'a répondu à mon questionnaire car il était trop difficile d'y répondre pour eux.
- Ils affirment en majorité ne pas avoir trouvé difficile ces apprentissages, *« très facile »* (6) et *« assez facile »* (11), à part 3 élèves qui ont répondu « difficile ». On peut imaginer d'après ces réponses, que les enseignants et parfois les familles ont été efficaces dans leur enseignement et accompagnement.

« Pour toi, la lecture est plus : »

- La majorité considère la lecture comme *« un plaisir »*(3). Ceux qui considèrent la lecture comme *« un travail »*(2) ont sans doute des difficultés en lecture mais peut-être n'ont-ils tout simplement pas l'habitude de lire.
- La notion de plaisir est très majoritaire puisque seulement 3 élèves estiment que la lecture est plus *« un travail »* qu' *« un plaisir »*. La lecture à cet âge là est peut-être un motif de fierté de se sentir plus grand et autonome. Il serait intéressant de voir si, une

fois arrivés au collège, la tendance change. Ce plaisir d'avoir gagné l'autonomie en lecture disparaît-il en grandissant ? Pennac lui est optimiste : « Si pourtant le plaisir de lire s'est perdu (si, comme on dit, mon fils, la fille, la jeunesse, n'aiment pas lire), il ne s'est pas perdu bien loin. A peine égaré. Facile à retrouver. » (p.48, 1992)

« Pour toi, qu'est-ce qu'un conte ? Donne-moi quelques exemples. »

- Un ENAF a répondu : « *un conte c'est quoi ?* », les autres ont répondu : « *je ne sais pas* ». Un ENAF qui a répondu qu'il ne savait pas, donne pourtant des exemples : « *les trois petits cochons* », « *la chèvre et le loup* ». Il lui est difficile d'expliquer le mot « conte » même s'il en connaît la réalité car le mot fait partie d'un métalangage générique essentiellement d'usage scolaire.
- Les réponses ci-dessous montrent que ce genre littéraire a déjà été traité en classe car ils en indiquent certaines caractéristiques :

-La notion de merveilleux et la situation dans un temps lointain : « *une histoire imaginaire (le loup et l'agneau...)* », « *une histoire pas réelle* », « *un livre imaginaire* », « *une petite histoire fantastique* », « *des histoires inventées, c'est pas tout le temps vrai* », « *une histoire imaginaire et qui se passe il y a longtemps.* », « *des histoires imaginaires* », « *quelque chose de virtuel* », « *une histoire imaginaire.* », « *une histoire qui se passe dans l'ancien temps* »

-La définition (discutable) à partir de la longueur du texte : « *un conte est comme un roman c'est long* » ; « *c'est une histoire longue* »

-Ils donnent des exemples de contes enfantins et parfois des références aux dessins animés : « *le petit chaperon rouge* », « *c'est des livres qui sont bien. Ex : Bambi, Mickey* », « *Le petit chaperon rouge, la belle et la bête...* », « *par exemple les trois petits cochons, Hansel et Gretel* », « *Le petit chaperon rouge* », « *un conte est une histoire imaginaire: la belle et la bête, le petit chaperon rouge, etc.* »

-L'importance de la présence du visuel : « *ça raconte une histoire, il y a des images* ».

« Quand tu seras grand, est-ce que tu liras des livres à tes enfants ? »

- La majorité (3 Oui) transmettra la lecture à leurs enfants. Le désir de transmission intergénérationnelle de la lecture est confirmé par ces réponses puisque seulement un élève répond Non.

« Pourquoi ? »

- Une raison éducative : « *Pour apprendre* » ; une autre raison plus d'ordre social : « *pour les endormir, comme dans les films* », « *pour qu'ils s'endorment plus vite* ».
- La raison la plus fréquente, d'ordre social, est celle du rituel du coucher des enfants pour les endormir et aussi le désir de transmettre le plaisir de lire,

d'écouter, de découvrir et l'envie de divertir: « *pour leur faire plaisir (3) et pour les endormir* »(2); « *parce que j'aime bien lire des histoires et ça les aide à dormir*(2) », « *pour leur faire partager mon plaisir de savoir lire* », « *pour retrouver mes plaisirs d'enfant* », « *parce qu'ils découvrent* », « *parce que j'aime quand ma mère m'en lit* », « *je pense que ça les amusera* » .

On retrouve aussi :

-La préoccupation éducative : « *parce que ça facilite la lecture des enfants* » ; « *c'est pour apprendre à faire des nouveaux mots* » ; « *parce que c'est important* » ; « *parce que ça peut leur apprendre de nouvelles choses* » ; « *parce que je voudrais qu'ils sachent des histoires* »

- Le fait d'accomplir un devoir de parents : « *parce qu'ils me le demanderont* ».

« Quand tu seras grand, est-ce que tu raconteras des histoires à tes enfants ? »

- 4 ENAF ont répondu « *Oui* ». Il y a un « *Oui* » de plus que pour la question précédente, ce qui montre que la transmission orale est plus spontanée.
- Une majorité racontera des histoires, « *Oui* » (16) contre « *Non* » (1), mais on note deux « *Oui* » en moins, cela est dû peut-être à la peur de manquer d'imagination (voir ci-dessous les explications).

« Pourquoi ? »

- On retrouve pour les ENAF les mêmes réponses qu'à la question précédente (raison éducative et d'ordre social).
- Pour transmettre du plaisir et divertir: « *ça fera du bien à mes enfants* », « *car j'aime inventer des histoires* »; « *parce que ça peut être marrant* » ; « *parce que j'aime bien* ». On note qu'un élève aime inventer des histoires contrairement à celui qui a répondu non: « *j'ai pas trop d'imagination hihi!* ». Une réponse évoque la transmission de l'histoire familiale qui contribue à former l'identité: « *pour savoir des histoires des familles* ».

D'une façon générale, les différences entre les réponses des ENAF et celles des francophones, révèlent une inégalité quantitative des réponses due peut-être aux difficultés d'expression et aussi bien sûr au fait qu'il n'y avait que 5 ENAF pour 19 francophones. Néanmoins, les ENAF comme les francophones disent leur plaisir d'écouter, de lire des histoires. La transmission future de ce plaisir leur semble importante. On constate aussi une grande hétérogénéité dans la classe francophone. A propos de la transmission du plaisir de lire, Pennac écrit : « Si la lecture n'est pas un acte de communication immédiate, elle est,

finalement, objet de partage. (...) Aimer c'est, finalement, faire don de nos préférences à ceux que nous préférons. Et ces partages peuplent l'invisible citadelle de notre liberté » (p.96, 1992)

2.6. Les bénéfices de l'enseignement de la littérature pour les ENAF

D'une part, la littérature permet différentes représentations et visions du réel (Nauche et Adam-Maillet, 2012) : « Elle ne reproduit pas le réel, elle le représente. Cette fonction s'avère absolument essentielle à la construction de l'identité du sujet humain ». Elle permet aussi d'aider à grandir. Pennac, rapporte un propos d'une étudiante qui avait comme enseignant de littérature le poète Georges Perros: « -Le plus important, c'était le fait qu'il nous lise tout à voix-haute ! Cette confiance qu'il plaçait d'emblée dans notre désir de comprendre... L'homme qui lit à voix-haute nous élève à hauteur du livre. Il donne vraiment à lire! » (p.104, 1992)

D'autre part, à travers l'enseignement de la littérature, on met en évidence qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les différentes cultures. Il ne faut pas considérer que les ENAF arrivent sans aucun bagage culturel et il est important de montrer que la culture française s'est elle-même enrichie par des apports culturels étrangers et donc que les ENAF peuvent trouver un terrain commun pour acquérir plus facilement cette culture littéraire française.

On peut rappeler que selon le CECRL, l'accès à la littérature et de son « usage virtuose de la langue, l'exploration de sa subtile plasticité, le raffinement sensible et esthétique » (Nauch et Adam-Maillet, 2012) relèverait du niveau seuil maximum (C2). Cependant on trouve dans certaines méthodes des textes littéraires dès les niveaux A1-A2. Or, si l'on considère les œuvres littéraires comme des univers de langue, de culture et de formation (Nallet, 2009), ces œuvres offrent des choix infinis qui permettent de les rendre accessibles à des ENAF. L'enseignement de la littérature est nécessaire si l'on veut préparer les ENAF aux exigences de l'enseignement commun du français et favoriser ainsi leur intégration dans le cursus général de l'école et du collège.

Etant donné les multiples entrées possibles en littérature, un projet de littérature peut s'intégrer dans la perspective actionnelle qui décrit l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine particulier (CECRL, 2005, p.15) et « à travers la construction d'un projet, les élèves apprennent ainsi à prévoir les conséquences d'un

acte, (...) à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification. » (Perrichon, 2009, cité par Totozani, 2010, p.172) Totozani s'interroge, dans son article *Approche de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle* : Est-ce que l'approche actionnelle convient à la littérature qui conserve une certaine image élitiste alors que l'approche actionnelle a pour ambition de la rendre accessible à tous ? Il appartient à l'enseignant de se défaire de cette image élitiste en mettant l'accent sur : « la littérature comme une forme de communication, comme un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même. » (Albert et Souchon, 2000, cités par Totozani, 2010, p.174) Ainsi, la littérature a toute son utilité dans l'enseignement aux ENAF pour « relier progressivement les deux compétences de la maîtrise de langue française et de la culture humaniste, telles qu'elles sont définies dans le texte du Socle commun de connaissances et de compétences. » (Nallet, 2009, éditorial *d'Entrées en Littérature*)

Rappelons que les instructions officielles récentes pour l'école primaire énoncent les principes suivants : « La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. » Cela met l'accent sur le fait qu'elle n'est pas à la base de l'apprentissage de la langue mais qu'elle le renforce en cours d'acquisition. En accord avec les instructions officielles, certains spécialistes ont réalisé des ouvrages destinés aux ENAF, comme celui de Faupin et Théron (2007), *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Cependant, ce livre propose « une conception instrumentalisée de la littérature » (Nauch et Adam-Maillet, 2012). Or, les récentes recherches de Petit sur la lecture insistent sur une dimension de la langue et de la littérature qui est laissée de côté dans l'ouvrage cité précédemment. Ainsi, pour Petit (2008) : « la lecture, particulièrement d'œuvres littéraires, interviendrait déjà à un niveau proche sensoriel et des premières interactions qui ont permis la constitution des limites en soi » (cité par Nauch et Adam-Maillet, 2012, p.115). Dans les textes officiels pour la maternelle, on insiste sur cette approche sensorielle. Un premier contact avec la littérature peut être favorisé des lectures à voix haute : « pour accueillir l'autre, pour le bercer et lui permettre de naître dans ce nouvel espace. » (Nauch et Adam-Maillet, 2012, p.115) On a d'ailleurs pu observer dans les réponses des maîtres CRI de mon questionnaire, qu'ils accordaient une grande place à la lecture à voix haute. Grossmann (1996) dans son étude sur les pratiques de lecture partagée en maternelle, souhaite :

une diversification de l'utilisation des livres ; si la lecture faite par l'enseignant devant un groupe d'enfants représente un moment capital (et en maternelle, de fréquence quasi journalière), il en est d'autres tout aussi importants ; la possibilité qu'offrent les albums de « lectures » entre pairs, l'observation, guidée ou « sauvage » de l'objet-livre fournissent autant de voies complémentaires. La réflexion didactique doit tenter d'articuler les rôles de ces différents moments. (p.98)

De plus, il propose que l'enseignant varie ses modalités de lecture, selon les besoins et le public d'élèves, il peut adopter :

trois profils distincts de médiateurs : les lecteurs, les adaptateurs et les conteurs. Les premiers cherchent avant tout à rester fidèles à la lettre du texte et adaptent peu les textes lus aux élèves. Les seconds, très sensibles à la manière dont les enfants peuvent comprendre ce qui leur est lu, adaptent souvent le texte. Les troisièmes privilégient l'ordre oral et racontent les histoires qui font partie de leur répertoire. (p.93)

Ces pratiques de lecture partagée en maternelle peuvent être transposables aux ENAF, en particulier pour les ENAF apprentis lecteurs, en pensant aussi à varier les supports.

Enfin, Nauch et Adam-Maillet (2012, p.115) ajoutent que la littérature est la « fondation de l'identité personnelle et culturelle » et s'interrogent : « Pourquoi refuserait-on aux enfants migrants, qui ont parfois vécu des parcours violents à l'extrême, le secours de cet « exceptionnel instrument de lutte contre les souffrances, l'angoisse et la mort ? » (Picard, 1986)» Quant à Petit (2008), dans son livre *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, elle insiste sur les « pouvoirs réparateurs de la littérature » et de ce fait, chacun peut revendiquer « un droit à la littérature » (cité par Nauch et Adam-Maillet, 2012, p.115). Nauch et Adam-Maillet mettent l'accent sur la nécessité de la littérature pour une éducation citoyenne. En effet : « l'exercice littéraire de la sensibilité » est la « condition de l'entrée dans l'humanité ».

2.7.L'enseignement du conte à l'école

- Comment définir le conte ?

Le conte est une forme littéraire orale ou écrite qui s'affiche comme pure fiction, alors que les autres genres littéraires, habituellement, s'attachent à la vraisemblance du récit. Dans le conte, le temps et l'espace sont indéterminés ou peu déterminés, les personnages sont stéréotypés. De plus, dans le genre merveilleux de la forme conte, c'est le fondement même de la réalité qui est nié : créatures irréelles, existence de la magie, influence de divinités bénéfiques ou maléfiques sans souci de vraisemblance (*Guide pour enseigner le conte à l'école*, 2007).

Il est erroné d'assimiler les contes aux légendes et mythes car contrairement aux mythes et légendes, les contes à l'origine, n'ont jamais été des croyances. Cependant, les auteurs de contes, nourris d'une culture influencée par des croyances, peuvent reprendre des fragments de légendes ou de mythes. Bruno Bettelheim a distingué ainsi le conte du mythe :

Le sentiment transmis par le mythe est le suivant : cette histoire est absolument unique ; jamais elle n'aurait pu m'arriver(...) ces événements sont prodigieux, terrifiants(...) S'il en est ainsi ce n'est pas en raison du caractère miraculeux des événements, mais parce qu'ils sont relatés en tant que tels. Par opposition, bien que les événements qui surviennent dans les contes de fées soient généralement inhabituels et plus qu'improbables, ils sont toujours présentés comme quelque chose de tout à fait ordinaire, quelque chose qui peut arriver à n'importe qui.

De plus, même si certains passages des contes peuvent être mis en relation avec des passages de La Bible, avec des personnages et des événements de la mythologie ; cela ne signifie pas pour autant que ces contes se réfèrent au sacré.

A la différence des légendes, mythes et croyances, les contes affichent délibérément leur caractère fictionnel, et leur fonction initiatique n'est ni mystique ni religieuse, mais sociétale.

- **Le conte est-il de tradition orale ou écrite ?**

La tradition orale est contestable car depuis très longtemps on trouve des contes écrits qui, à leur tour, ont nourri une tradition orale. Ainsi l'origine des contes des Mille et Une Nuits serait écrite puisqu'il s'agirait d'un manuscrit persan qui aurait été traduit à l'arabe à la fin du VIII^e siècle. D'un point de vue historique il n'est pas facile de démêler le statut oral et le statut écrit des contes. Dans *L'Histoire des Contes*, Velay-Vallantin met en évidence cette ambivalence entre l'oral et l'écrit.

- **Le caractère universel des contes**

Un grand nombre de contes ont un caractère universel, indépendamment de la société qui les a vus naître. Par exemple, dans Les Mille et Une Nuits, les références sont orientales et pourtant cela n'empêche pas les contes de franchir les frontières¹¹. Le caractère initiatique de ces contes reste valable dans n'importe quelle société : au-delà du social, c'est de l'homme qu'il s'agit. D'ailleurs le fait que des contes datant de plusieurs siècles continuent à toucher les lecteurs contemporains le confirme. Parmi ces contes, nombreux sont ceux d'origine populaire. Les avertissements qu'ils contiennent concernent souvent les souffrances du peuple

¹¹ cf. carte historique dans ma séquence : annexe 4

à toutes les époques, en particulier la famine, la pauvreté, la maladie. Ainsi, de nombreux contes témoignent d'une sagesse populaire. Pendant des siècles, les contes n'étaient pas particulièrement destinés aux enfants (d'ailleurs le concept d'enfant opposé à celui d'adulte, n'est apparu en Occident que vers le XVII^{ème} siècle). La société des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, a de plus en plus considéré les contes comme destinés aux jeunes quitte à les adapter. Ainsi, pour *les Mille et une Nuits*, dans la version de Galland, l'érotisme a été gommé car il semblait choquant à l'époque ; alors que dans les versions actuelles, c'est plutôt la violence que l'on supprime.

- **Le conte dans les programmes**

La progression du cycle 1 au cycle 3 révèle l'importance de l'intertextualité et montre les parcours de lectures depuis la reformulation jusqu'à l'interprétation.

Au cycle 1, la découverte des cultures orales est fortement préconisée : « Les contes constituent le patrimoine des traditions orales, à forte valeur symbolique(...) » (document d'accompagnement 2007: « le langage à la maternelle », p. 87)

« Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître. » (BOEN n°5 du 12 avril 2007, p. 21)

Au cycle 2, comme on l'a évoqué antérieurement, les programmes pour l'école insistent sur la nécessité d'une culture humaniste dès l'école primaire. Tout comme pour le cycle 3, une liste d'ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 permet aux enseignants de proposer des parcours de lecture autour de 6 catégories : albums, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre. Ainsi, 28 contes et fables, dont 16 œuvres de patrimoine, 2 titres classiques et 10 contes contemporains ont été sélectionnés. Cette première sélection tient compte des œuvres et des auteurs rencontrés au cycle 1 et tisse des liens avec celle du cycle 3.

Au cycle 3, depuis la rentrée 2002, une liste nationale d'œuvres littéraires vise à faire de la culture scolaire une culture partagée et permet de construire un parcours de lecture qui permet aux élèves de rencontrer les différents genres littéraires, dont le conte. 30 contes sont ainsi proposés, avec des niveaux de difficulté de lecture gradués de 1 à 3.

Au cycle 3, chaque lecture fait l'objet d'une approche de compréhension et d'interprétation que le maître guide en engageant les élèves dans un travail de reformulation. Il importe de lever les ambiguïtés du texte en organisant un débat, en confrontant les interprétations divergentes.

Chaque lecture est l'occasion de réinvestissement de lectures anciennes et un tremplin pour de nouvelles lectures (Document d'application des programmes « Littérature. Cycle 3 » p. 9):

Apprendre à lire des textes littéraires suppose de mettre en relation des expériences personnelles des textes et du monde, de les organiser en système, de percevoir leur dimension historique(...) On sait que les contes traditionnels, déjà rencontrés aux cycles 1 et 2, constituent des matrices fortes de la littérature contemporaine : le bestiaire (...) est ainsi sans cesse réinterprété (...) On peut ainsi retrouver l'enfant malin dans la tradition du Petit Poucet, l'enfant malheureux dans celle de La Petite Marchande d'Allumettes, etc. »

Enfin, les programmes du cycle 3 insistent sur la nécessité de lier la lecture des œuvres littéraires à l'écriture : « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire(...) » (Ibid pp10-11) Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases de travail en écriture. Le conte se prête particulièrement bien à ces types de pratiques d'écriture.

III/ Réflexion sur l'expérience de l'étude des Mille et une nuits

1. L'œuvre choisie

1.1. Présentation de l'œuvre des *Mille et une Nuits* et son genre littéraire (le conte oriental)

Dans la préface des Mille et une Nuits, de l'édition de Garnier-Flammarion, Sermain et Chraïbi recommandent la traduction française d'Antoine Galland qui fut le premier à intégrer des contes comme les célèbres Ali Baba et Aladin, au manuscrit original *Mille Contes* (livre persan destiné aux princes, aujourd'hui disparu qui a fourni la forme originale de l'histoire de Shéhérazade : le récit cadre). Puis au IX^{ème} siècle, les Arabes l'ont intitulé *Mille et une Nuits*. Il était plutôt destiné aux riches marchands et pour cela, était écrit dans une langue plus simple que celle du manuscrit persan.

Le genre de cette œuvre est « à mi-chemin du conte de fées et du roman » (Sermain et Chraïbi) et d'ailleurs dans la traduction de Galland, l'imagination a libre cours mais n'interdit pas la représentation réaliste de personnages et d'actions. A la différence des contes de Perrault, la vision du monde dans les Mille et une nuits est reliée à une civilisation et à un ensemble de pratiques culturelles, sociales, religieuses et morales. Cette œuvre collective s'est formée progressivement et donc l'opposition auteur et traducteur n'y est pas pertinente. Chaque auteur/traducteur s'est servi des contes existants et a modifié, ajouté, enlevé des épisodes et des détails mais en gardant le plus souvent le récit cadre.

Les Mille et une nuits ont la particularité de mettre en évidence le pouvoir de la parole et de la littérature. Dans la séquence que j'ai réalisée, l'étude des personnages, des intrigues et de la structure des contes permet de mettre en évidence ce pouvoir.

1.2. Le pouvoir des contes

Shéhérazade, l'héroïne des Mille et une nuits, sauve la vie des jeunes filles vierges de son royaume en narrant nuit après nuit ses histoires, elle libère ainsi tout un royaume de la folie meurtrière du sultan Shahriar. Ce dénouement amène donc à s'interroger sur le pouvoir des contes (Contreras, 2011). La tragédie est présente dès le début des Mille et une nuits où le roi Shahriar qui reçoit son frère dans son royaume apprend par celui-ci que sa femme l'a trompée et que son frère aussi avait été trompé par la sienne. La peine immense et la rage l'amènent à une vengeance meurtrière qui va durer trois ans. Il décide de prendre pour épouse chaque jour une vierge et de l'exécuter le lendemain à l'aube. Contreras(2011) analyse ainsi l'intrigue :

Le roi mais aussi l'humanité, qu'il entreprend d'anéantir par cette décision est enfermée dans un cercle qu'il semble impossible de briser, à tel point qu'au bout de quelques années, il ne reste plus de vierges dans le royaume. C'est Shéhérazade la fille du sultan qui permet de casser la spirale.

L'enjeu est posé dès le début des Mille et une nuits : vivre ou mourir. Son projet est d'épouser le roi pour sauver les femmes de son royaume et ainsi l'humanité. Le moyen d'accéder à la délivrance est la parole. Shéhérazade décide : « Alors je dirai un conte qui assurera notre salut et délivrera notre pays du terrible comportement du roi, si dieu le veut. » (Galland, cité par Contreras, 2011)

Cette dernière a ainsi une fonction salvatrice et libératrice. De plus, les personnages de ses contes ont également ce pouvoir lié à la parole comme l'illustre le conte du pêcheur. L'originalité de ces contes est leur composition en récits enchâssés avec effet miroir, dans ma séquence cet aspect sera particulièrement étudié.

C'est grâce à ses qualités de conteuse qui ménage le suspense, que Shéhérazade sauve sa vie et celle des femmes de son royaume. Grâce au plaisir et à la curiosité que procurent ses contes, Shéhérazade a appris le pardon au roi Shahriar qui a transformé sa vengeance en amour. L'ordre est ainsi rétabli dans le royaume et Shéhérazade devient la reine du royaume. Ils ont eu pendant ces Mille et une nuits, qui correspondent à deux ans trois quart, trois fils, ce qui montre que : « la spirale est détruite. » (Contreras, 2011). Tuer les femmes de son royaume signifiait anéantir l'espèce humaine puisque l'enfantement n'était plus possible : « Les contes ont donc permis de nouveau la vie. »

1.3.L'apport de cette œuvre pour des élèves ENAF et francophones

J'ai choisi cette œuvre parmi celles que proposaient les enseignants du groupe de travail sur la littérature et le FLS. Les binômes de travail se sont formés par envie réciproque de travailler sur une des œuvres littéraires des programmes scolaires. Je connaissais peu les Mille et une nuits mais elle m'a semblé intéressante parce qu'elle fait également partie des programmes scolaires de l'école primaire. Par ailleurs, je souhaitais travailler sur les contes qui permettent davantage d'échange interculturel. La tradition orale et le thème de l'orient me paraissaient intéressants pour faire voyager les élèves. L'intérêt de l'œuvre des Mille et une Nuits est qu'elle est partagée entre deux langues et deux cultures (française et arabe). Les ENAF ont pris ainsi conscience de l'influence d'une autre culture sur la culture française. Dans ces contes, comme nous l'avons vu précédemment, le pouvoir de la parole est

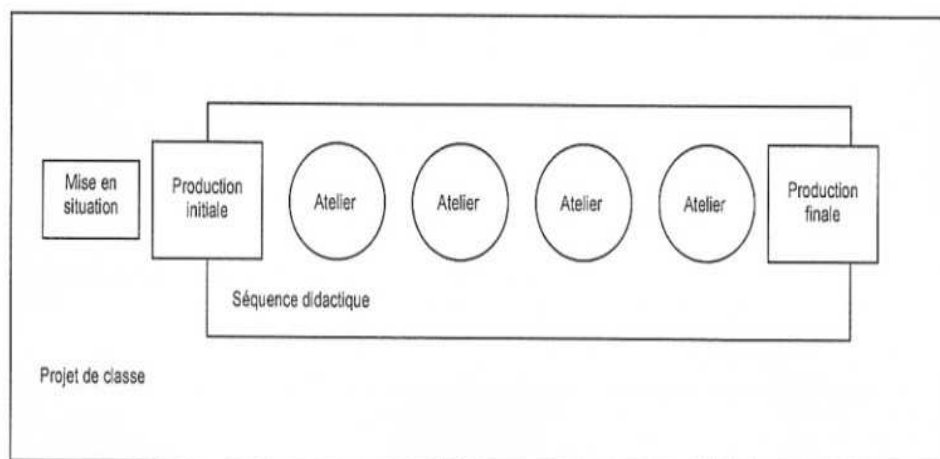
prépondérant et les ENAF ont pu se rendre compte de l'importance de savoir utiliser la parole dans la relation avec les autres. Dans ces contes, les personnages par la parole, réussissent à triompher.

2. Séquence des Mille et une nuits

2.1. Définition de la notion de « séquence didactique »

Dans les orientations pédagogiques générales (MEN 2007, p.7), la séquence est définie comme un ensemble d'activités « visant le développement de compétences. Celles-ci constituent une réponse aux besoins des élèves ». Ainsi, les activités de la séquence sont déterminées par les besoins de l'apprenant. La séquence didactique organise « sur un ensemble de séances des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoir et de savoir faire préalablement définis.» (Armand, Descoste, Jordy et Langlade, 1992, cité par Sadiqui, 2010) De plus, celle-ci « s'inscrit dans un projet général et comporte une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités (...) est une articulation systématique des éléments enseignés » (Dauz, *le français aujourd'hui*, n°93, cité par Sadiqui, 2010). La séquence didactique est donc un dispositif permettant aux élèves de s'approprier des savoirs et des savoir-faire. « L'évaluation qui clôt la séquence didactique » (MEN 2007, p.7) permet « d'évaluer les nouveaux acquis et prévoir les actions de remédiations, de soutien ou de prolongement qui s'imposent ».

Doltz & Schneuwly (1998 : 94) la définissent par le schéma suivant :



Dans ce schéma on retrouve le terme « atelier » utilisé également dans les programmes de l'école primaire, cycle 3, il est en effet conseillé aux enseignants d'organiser des ateliers de lecture et d'écriture :

En marge de la littérature de jeunesse, les **ateliers de lecture et les ateliers d'étude de la langue française** utilisent des textes littéraires (mais aussi des textes d'autres disciplines) comme supports. Il ne s'agit pas alors de lecture littéraire, mais, par les apprentissages qu'elles mettent en œuvre, ces activités « décrochées » renforcent aussi des compétences de lecture, notamment littéraires.

On peut aussi aborder le travail de création de manière ludique (collage, cadavres exquis, contraintes du type de celles qui ont été mises à l'honneur par l'OuLiPo). On peut encore créer des **ateliers d'écriture** à partir d'une recherche lexicale qui constituera le matériau de l'écriture, ou partir de situations inductives. » (Documents d'application des programmes, littérature, cycle 3, p. 11)

A partir de ce schéma, les enseignants peuvent adapter leur séquence selon les besoins. Dans ma séquence (annexe 3), qui sera détaillée ci-dessous, il n'y a pas de production initiale, ni d'évaluation et une mini-tâche intermédiaire a été ajoutée.

2.2. Les objectifs de la séquence

Cette séquence est destinée aux élèves de fin de cycle 3. Elle a pour but de favoriser l'accès à la compréhension de l'œuvre des Mille et une nuits dans son ensemble ; il ne s'agit pas de lire et d'étudier l'œuvre complète car elle se compose de trois tomes. L'idée est de garder le récit-cadre et les récits enchâssés, de façon à respecter au maximum la structure caractéristique de cette œuvre. Les élèves vont s'imprégner d'abord de l'ambiance de cette œuvre par la musique orientale et les décors orientaux puis découvrir l'origine de l'œuvre et son parcours à travers une carte historique (annexe 4) qui révèle l'apport culturel du monde arabe au monde occidental.

Un des enjeux est d'initier les élèves à certains procédés littéraires comme le récit enchâssé (découverte au fur et à mesure de ces récits enchâssés et modélisation avec les enveloppes) et l'effet miroir (comparaison des personnages de l'histoire de Shéhérazade et de ceux de l'histoire du pêcheur) propres à cette œuvre.

Les objectifs sont ainsi littéraires, liés au genre du conte (la figure du héros, le merveilleux, le schéma narratif, le suspense, etc.) mais aussi liés aux spécificités du conte oriental (en particulier les représentations du monde oriental). Certains contes peuvent leur paraître familiers comme Ali Baba ; d'autres contes moins connus mais universels comme le conte des Trois Merveilles, permettent de faire un travail interculturel si des élèves connaissent une autre version de ce conte.

Le projet final collectif est l'élaboration d'un livre numérique à partir du logiciel Didapages : la Mille Deuxième nuit de Shéhérazade. Ce projet permet par l'écriture de développer la créativité des élèves tout en réutilisant ce qu'ils ont étudié tout au long de cette séquence. La vision humaniste des Mille et une nuits est en accord avec le socle commun et la démarche d'œuvre collective propre aux Mille et une nuits, est en adéquation avec la tâche finale. Pour réaliser cette tâche d'écriture collective, les élèves se sont mis dans la peau des auteurs qui les ont précédés et comme eux, ils ont ajouté et modifié l'œuvre originale.

Le CECRL (2005, p.16, cité par Totozani, 2010) définit ainsi la notion de tâche :

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé (...) l'apprenant apprend au fur et à mesure qu'il accomplit sa tâche. C'est ainsi qu'il devient autonome et acteur de son propre apprentissage.

Le cadre insiste aussi sur la différence entre « tâche simple » qui fait appel à une seule capacité et « tâche complexe » qui fait appel à plusieurs capacités. De cette façon, l'apprenant adopte une posture active en devenant en même temps un usager de la langue qu'il apprend.

Ces contes ont été intégrés dans le projet commun : la réalisation du livre numérique (avec le logiciel Didapages et le MP3). La dynamique collective est un des moteurs de l'apprentissage. Ce projet respecte la perspective actionnelle où l'apprenant est un acteur social qui a pour but de réaliser une tâche finale. Ceci permet la mémorisation par l'action, développe la créativité et l'autonomie. De plus, le plaisir de l'action et de la découverte favorisent l'autonomie dans la réalisation de la tâche. Comme l'explique Donald Arsenault (professeur en Sciences de l'éducation à l'université d'Ottawa) : « Nous avons tendance à nous souvenir de 10°/° de ce qu'on lit, 50°/° de ce qu'on voit, lit et entend, 90 °/° de ce qu'on fait et qu'on dit, 95°/° de ce qu'on réalise en responsabilité »¹². J'ai tenu compte de cette citation pour réaliser ma séquence, j'ai donc utilisé des supports variés (visuel, audio, etc.) pour différents passages de l'œuvre tout en ayant comme but final que les élèves réalisent eux-mêmes un conte et le mettent en voix (dans le livre Didapages chaque groupe met en voix son conte).

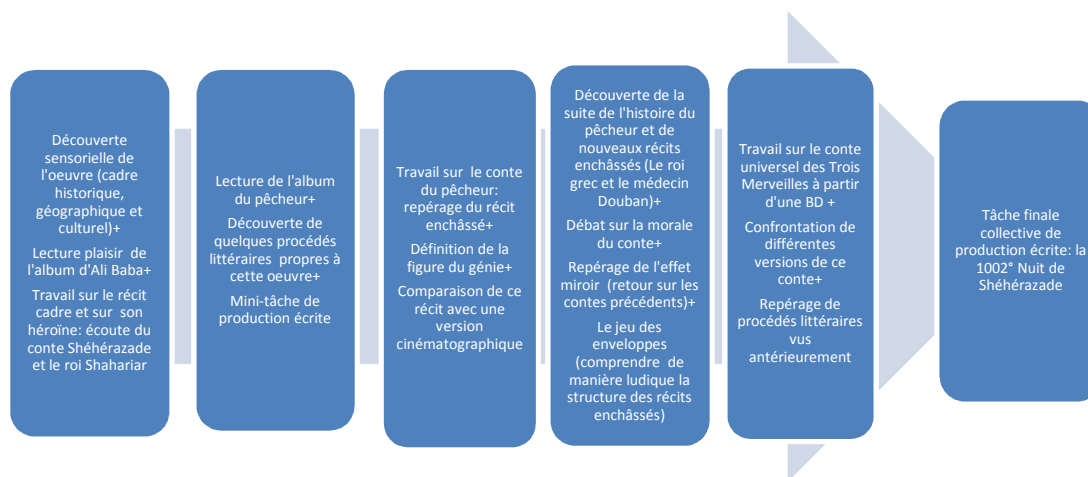
Ce travail concorde avec ce qu'a constaté Page (1997, cité par Clerc et al. , 2007, p. 328) :

Participer à une entreprise collective fondée sur la découverte de soi et l'ouverture aux autres, élaborer, inventer ensemble, se confronter aux autres (eux-mêmes à des niveaux différents), puis expérimenter ensemble, est

¹² Cf. cours d'ingénierie de formation de D. Remaud, M2 FLE PRO 2011-2012

formateur et permet une valorisation de l'individu, combinant son plus complet épanouissement avec le plus grand développement du groupe.

Dans le schéma ci-dessous, est représenté l'ensemble des tâches qui correspondent aux objectifs que l'on vient de présenter. La progression et les va-et-vient entre les tâches mènent à un projet final qui est l'aboutissement de la séquence :



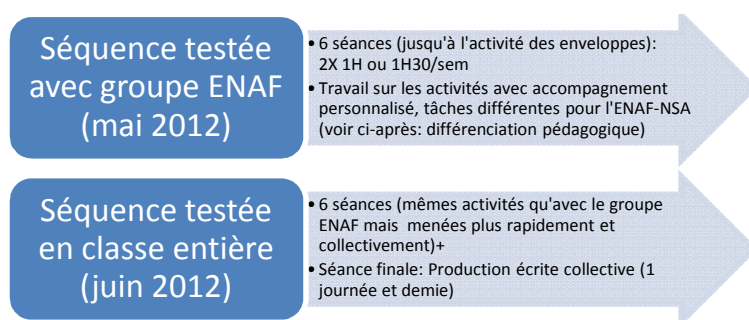
doc.3: Séquence 1001 Nuits

2.3. Planification du projet

Avant de tester cette séquence en classe entière, j'ai d'abord travaillé avec les ENAF et l'enseignante CRI, Nancy Durand, pour qu'ils aient vu l'essentiel et cela m'a permis aussi de connaître ces élèves. Cette préparation en amont a permis ensuite aux ENAF de montrer ce qu'ils savaient aux autres élèves de leur classe et d'être au même rythme qu'eux. J'intervenais deux fois par semaine (1h ou 1h30 à chaque séance) sur un mois environ ; le mois suivant ils ont donc suivi le même parcours mais avec les élèves francophones. Je testais ma séquence en classe entière avec l'aide de l'enseignante de CM2, Mélanie Nouvel, et de l'enseignante CRI, Nancy Durand.

Le choix de voir d'abord avec les ENAF la séquence en entier était d'ordre organisationnel. En effet, la classe de CM2 était en évaluations et l'on ne pouvait pas commencer en parallèle avec la classe entière. Mon idée de départ était de laisser de côté quelques activités et d'alterner une séance avec le groupe ENAF et une séance en classe entière, pour que les ENAF découvrent ces activités en même temps que la classe entière. Je

voulais maintenir pour les ENAF un effet de surprise mais il en a été autrement et je peux dire que c'était plutôt bénéfique (cf. partie de réflexion sur la séquence).



doc. 4: Planification de la séquence

Cette séquence comprend 7 séances, les deux dernières séances sont consacrées à l'écriture du conte, à la mise en voix des textes et à la création du livre Didapages. Les séances précédentes servent à découvrir l'œuvre des Mille et une nuits. Une mini-tâche intermédiaire d'écriture (accompagnée d'une fiche d'aide : phrases d'amorce) qui est d'imaginer un épisode différent dans l'histoire du pêcheur, sert d'entraînement avant la tâche finale (accompagnée aussi de fiches d'aide).

Pour la mini-tâche d'écriture (annexe 6), la consigne était la suivante: « *Imagine que le pêcheur attrape dans ses filets un autre objet que le vase, lui aussi magique. Raconte ce qui lui arrive depuis la découverte de l'objet dans le filet jusqu'à l'utilisation de cet objet (5 à 10 lignes)* ».

Pour la tâche finale d'écriture (annexe 9): « *Tu es Shéhérazade et tu inventes un nouveau conte pour que le sultan t'épargne un jour de plus : la 1002^e Nuit* ».

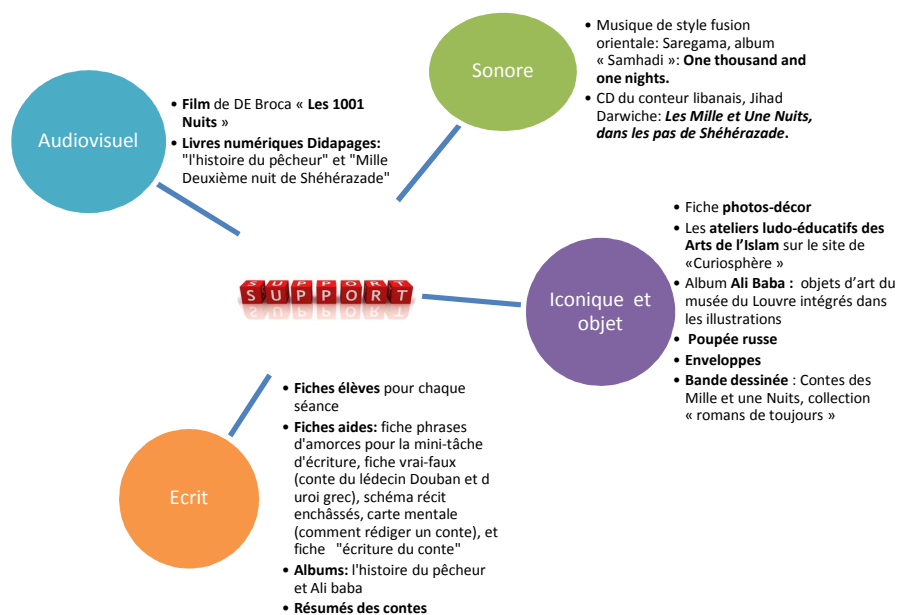
2.4. Supports et différenciation pédagogique

2.4.1. Les supports

La séquence a été pensée en particulier pour intégrer les ENAF à cette séquence (voir la fiche activité débutant et le Didapages conçus pour le conte du pêcheur). Pour cela, les supports sont variés et accordent une place importante au visuel (illustrations, bande dessinée, film) et à l'oral (écoute du conteur libanais par exemple) ; cela se justifie d'autant plus qu'à l'origine cette œuvre est de tradition

orale. Enfin, la mise en voix du texte est essentielle pour que les élèves se l'approprient et en même temps s'approprient la langue qui le porte.

Parmi les supports de lecture, j'ai choisi deux albums : *Ali Baba* et *l'histoire du pêcheur*. Le Manchec (2005) met en évidence l'intérêt des albums pour préparer les élèves à la lecture d'un roman : « Pour cela, il faudrait prévoir de montrer et commenter des albums dont la structure serait progressivement plus complexe (récits enchâssés, etc.) » L'histoire du pêcheur comprend un récit enchâssé. Ainsi, les élèves peuvent comprendre ce qu'est le propre des Mille et une nuits, cette structure en récits enchâssés. Par ailleurs, dans l'album *Ali Baba*, la mise en page (où le texte et l'image sont entremêlés et non juxtaposés et où le texte intègre l'image) favorise une lecture active. Van Der Linden (2008) insiste sur les bienfaits de ce type d'album : « Loin de la délivrance d'un message isolé, on assiste ici à une véritable exploration de l'image (...) La grande force de ces albums proposant un foisonnement affirmé, (...) est bien de laisser le lecteur opérer des choix et des parcours propres ».



doc.5: schéma des supports de la séquence

2.4.2. La différenciation pédagogique

La différenciation est une réponse à l'hétérogénéité croissante des élèves. Elle se définit comme une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié

de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs et ultérieurement, la réussite éducative.

Deux types de différenciation pédagogique existent d'après Meirieu (1996, cité par Robbes, 2009):

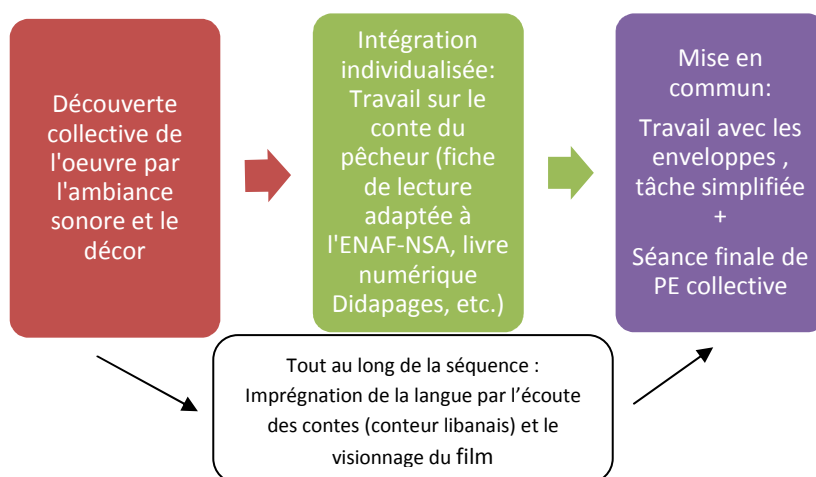
-La différenciation successive est le « souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage »

-La différenciation simultanée est plus complexe à réaliser. Elle est « le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses (...) correspondant à leurs ressources et à leurs besoins »

Meirieu met en évidence la difficulté de cette démarche :

La pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences.

Ma séquence utilise les deux types de différenciation, successive et simultanée, puisque j'ai essayé d'alterner différents types de supports et situations d'apprentissage en classe ordinaire pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ; et en même temps l'ENAF NSA de cette classe a fait des activités diverses qui correspondaient à ses besoins.



doc.6: différenciation pédagogique ENAF- NSA

Pour l' ENAF-NSA, le travail s'est centré sur le conte du pêcheur. Il pouvait donc suivre en classe entière les deux séances sur ce conte. Pour ce qui est des autres contes, il pouvait comprendre quelques informations grâce à l'écoute des contes, les images ou la vidéo ou simplement s'imprégner de l'ambiance grâce à la musique. Pour la première séance, il pouvait suivre comme les autres puisqu'il s'agissait de s'imprégner de l'ambiance de l'œuvre par l'écoute de la musique et la découverte des décors. Le jeu pour retrouver les œuvres d'art du musée du Louvre dans l'album d'Ali Baba était aussi accessible. Pendant que les élèves de sa classe faisaient des activités qu'il ne pouvait pas faire, comme répondre aux questions de compréhension écrite, l'ENAF-NSA pouvait finir sa fiche du pêcheur ou réviser avec l'enseignante CRI ce qu'il avait déjà étudié. Il a rejoint les autres élèves, à la fin de la séquence en groupe ENAF, pour participer au jeu des enveloppes. Même si sa tâche n'était pas la même (mettre l'image représentant le conte dans la bonne enveloppe et recopier le titre), il se sentait ainsi impliqué activement avec les autres élèves de sa classe. Je souhaitais le voir participer à l'écriture collective finale, même s'il n'écrit pas ou peu, il pouvait donner des idées ou des mots vus antérieurement, ce n'a pas été le cas car il était absent les dernières séances en classe entière.

Pour les ENAF+1, le travail en amont était le même que pour les élèves francophones mais à un rythme différent, on prenait plus le temps pour approfondir et expliquer certaines choses. La place de la lecture à voix haute était plus importante et les comparaisons avec leur propre culture ou langue étaient parfois utiles (réflexion interculturelle ou métalinguistique).

2.4.3. Mise en œuvre de la différenciation : de la conception à la version finale en passant par les modifications

Pour la version simplifiée de l'histoire du pêcheur en livre Didapages, je me suis rendue compte en testant avec Daniel, que le débit de parole était trop rapide pour lui. J'ai donc suivi les conseils de mise en voix de Nancy et enregistré à nouveau le texte avec un débit plus lent, l'intonation et des pauses. J'ai vu tout de suite la différence dès la première page quand Daniel était concentré à écouter et regarder, certains passages l'ont même fait rire. Pour les deux autres ENAF qui ont une bonne compréhension, l'écoute était aussi plus attentive.

J'ai modifié deux fois la fiche de l'histoire du pêcheur pour Daniel : une première fois après les conseils avisés de Camille Vorger et une deuxième fois avec l'aide de Nancy Durand

pour qu'elle soit adaptée à son ENAF qu'elle connaît bien. Cette dernière version comporte des consignes plus simples et certaines activités ont été remplacées (annexe 5). J'ai aussi agrandi le texte et les images. Les phrases choisies ont l'avantage de pouvoir être mimées (tuer, manger, donner...). Ce conte permet d'utiliser les gestes qui aident grandement à la compréhension et à l'appropriation (ex : jeter ou ramener le filet, qui est lourd ou léger, trembler de peur, le génie en colère, minuscule...). En effet, le rôle du kinesthésique est important pour un grand nombre d'élèves et l'on peut penser qu'il l'est d'autant plus pour les ENAF.

L'utilité du geste corporel a été étudiée par exemple par les chercheurs de l'université de Lyon qui constatent : « Foyer de l'expressivité humaine, le mouvement fait sens plus que la parole, avant elle, au-delà d'elle. » et « l'expression des corps est à envisager comme une passerelle inter-culturelle et inter-linguistique » ; en effet (Clerc et al. , 2007) : « Expression corporelle et expression langagière interagissent et sont en fin de compte indissociables dans l'assimilation d'un nouveau rapport au monde. »

Un autre outil pour l'appropriation du texte littéraire est le carnet de lecture. La fiche que j'ai conçue pour l'ENAF NSA pourrait avoir sa place dans un carnet de lecture.

Despretz présente ce qu'est un carnet de lecture¹³ :

Le carnet de lecture est une mémoire des œuvres lues. Le carnet de lecture est un support utile dans les situations d'échanges littéraires. Il relève plus de la prise de notes, de la création, de la réflexion, que de la fiche de synthèse. C'est un cahier personnel avec un caractère « intime ».

Ce carnet est d'ailleurs évoqué dans les Programmes de 2007 de l'école élémentaire (p 71) :

On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un carnet de littérature qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.

¹³ http://www.i-en-landivisiau.ac_rennes.fr/litterature%20c3/carnet/Le%20carnet%20de%20litterature.htm

Ce qu'il est	Ce qu'il n'est pas
-Un espace ouvert dont l'utilisation est un plaisir -Un support de mémoire -Un carnet « d'essais » : prise de notes, ratures, reprises, dessins, croquis, découpages, avis divers, ... -Un espace de création littéraire : réflexions, hypothèses, questions, remarques, jeux d'écriture, ...	-Un travail obligé après chaque lecture pour l'élève -Un recueil de fiches de synthèse, de résumés ou de comptes rendus -Un travail scolaire rédigé et/ou évalué -Un QCM, un texte lacunaire -Un relevé de réponses à un questionnaire de compréhension -Un outil d'évaluation

doc.7: le carnet de lecture

La fiche que j'ai créée pour Daniel par exemple comprend les activités suivantes : dessiner le monstre du conte en colère (les sentiments), faire des reprises (recopier des mots ou phrases du conte), découper les images et les remettre dans l'ordre, dessiner la mer avec les objets trouvés (avoir mémorisé les objets du conte pour pouvoir les dessiner), colorier les phrases de fin de l'histoire, etc.

Par ailleurs, le fait d'avoir testé d'abord ma séquence avec le groupe d'ENAF m'a permis de réajuster certaines choses : dès qu'il y avait des incompréhensions dans la consigne, je modifiais pour qu'en classe entière on ne perde pas de temps sur les consignes. Prenons l'exemple de la séance 2 qui a nécessité le plus de modifications :

Version 1 : Que fait le pêcheur ? (entoure vrai ou faux et si c'est vrai : relève le passage qui justifie ton affirmation)

Il part en courant vrai faux

.....

Il l'ouvre pour le vider vrai faux

.....

Il le rejette à la mer. vrai faux

.....

Versions finale : d- Que fait le pêcheur (entre les lignes 40 et 54) ? Lis d'abord les deux affirmations ci-dessous, puis entoure vrai ou faux et enfin écris le passage qui le justifie.

Il ouvre le vase pour le vider vrai faux

.....

Il rejette le vase à la mer. vrai faux

.....

- Comme vous avez pu l'observer, j'ai dû expliciter les étapes à réaliser dans la consigne et j'ai aussi ajouté les lignes pour gagner du temps. J'ai enlevé l'affirmation « il part en courant » parce que la question qui suit est très semblable (voir ci-dessous). Pour ne pas donner la réponse à la question précédente dans la question suivante, j'avais utilisé les pronoms « le/l' » pour désigner « le vase » mais le problème était qu'il leur était difficile de comprendre le sens des affirmations ; j'ai alors dû expliciter « le vase ». J'ai aussi observé que les élèves manquent de stratégies métacognitives car ils ne regardent pas forcément les questions suivantes, ils les font une à une et font peu de va-et-vient entre les questions. Pour des adolescents ou des adultes la méthode est peut-être moins linéaire que pour des élèves de l'école primaire.

Version 1: « Etre tétanisé par la peur » : Retrouve le passage du texte qui explique ce que cela signifie et qui montre la réaction du pêcheur

Version finale: e- Copie la phrase qui montre que le pêcheur a peur

- Cette question a posé un problème au niveau du sens puisqu'ils ne savaient pas ce que signifiait le mot « tétanisé », il était donc impossible pour eux de répondre à cette question. Le nouveau mot sera donc expliqué une fois la phrase trouvée.

Pour plus de clarté dans la mise en page et en adéquation avec le format d'un carnet, j'ai adopté finalement le format paysage en deux colonnes avec une ligne au milieu, à la manière d'un livret. Cette mise en page est plus aérée et les élèves lisent ainsi de gauche à droite comme dans un manuel scolaire ou un livre. J'ai aussi numéroté (1-a, etc.) chaque question pour la mettre en évidence parce que dans ma première version, il y avait des groupes de questions et les ENAF me demandaient parfois à quelle question il fallait répondre.

J'ai dû modifier certaines questions pour les simplifier car certaines phrases étaient trop littéraires et trop complexes.

Sur les conseils de Nancy Durand, j'ai ajouté « entourer », « souligner » dans les consignes pour que les élèves puissent travailler directement sur le texte. Il s'agit ici de l'apprentissage du français de scolarisation.

- Voir Annexes (annexe 6) pour comparer dans sa totalité la première et la dernière version de la séance 2.

3. Analyse réflexive

3.1. Questionnaires

Analyse des questionnaires élèves de fin de séquence : 12 réponses

3 ou 4 élèves n'ont pas répondu à la deuxième feuille du questionnaire par manque de temps. Les résultats ne sont bien sûr pas représentatifs de l'ensemble de la classe (21 au total) car beaucoup d'élèves étaient déjà partis en vacances. Cependant, cet échantillon nous apporte quelques éléments de réponses notamment sur les activités qu'ils ont aimées ou pas, leur avis ou impressions sur ce travail et ce qu'ils en ont retenu.

Sur 12 élèves qui ont répondu, il y avait deux ENAF mais comme le questionnaire (annexe 7) était anonyme, je n'ai pas pu les différencier.

« As-tu aimé travailler sur les Mille et une nuits ? »

Beaucoup (8) et passionnément¹⁴ (4): D'après ces réponses, le travail a eu beaucoup de succès.

« Qu'as-tu le plus aimé faire dans les Mille et une nuits ? Mets par ordre de préférence (ex : « 1 » pour ce que tu as le plus aimé, « 2 » un peu moins, « 3 » encore moins, etc.). »

Les réponses sont très hétérogènes mais on peut voir que c'est le travail de compréhension orale avec le conteur libanais qui a eu le plus de succès. Pour les autres réponses (lire, écrire, répondre aux questions, voir l'extrait de film et travailler avec les enveloppes), il n'y a pas d'unanimité mais la lecture et le film ont été particulièrement appréciés. Je me suis rendue compte que la question était trop ouverte pour que je puisse en tirer une conclusion.

« Coche celles que tu penses avoir réussi : »

Ecouter les histoires (10), voir le film et le jeu des enveloppes (9), répondre aux questions (8), lire et écrire (7) : dans l'ensemble, les élèves ont l'impression d'avoir tout réussi ; ils pensent avoir compris et maîtrisé le jeu des enveloppes puisque 9 élèves l'ont coché.

¹⁴ Nancy Durand a recours aux pétales de la marguerite pour apprendre à ses ENAF : « je t'aime, un peu, beaucoup, à la folie, passionnément, pas du tout ! »

« As-tu lu totalement l'album ? »

Pour l'album du pêcheur : 11 élèves ont répondu « Oui »

Pour l'album d'Ali Baba : 9 élèves ont répondu « Oui », 1 élève a répondu « Non »

« Il y a 7 histoires dans les enveloppes, combien as-tu lu d'histoires ? »

Seulement un élève n'a pas lu entièrement un album, Ali Baba, qui était à lire à la maison pour le plaisir. Les autres se sont pris au jeu. Pour les histoires des enveloppes, 7 élèves ont lu la totalité ou une partie des contes qu'ils pouvaient lire à la maison car nous n'avions pas le temps en classe. Un élève a coché « 0 » car il était absent le jour des enveloppes. La lecture en autonomie a donc fonctionné pour une grande partie des élèves.

« Quel conte des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ? »

Le conte du pêcheur (7) est le conte préféré car le héros leur est sympathique (« *le pêcheur parce qu'il est sympa* ») et le génie est présent dans ce conte (« *le pêcheur parce qu'il y a le génie* »). Ensuite, ils ont aimé le conte de Shéhérazade et du roi Shahariar (4) et enfin le conte du médecin Douban et du roi grec (1). On note que le titre du conte est modifié par l'élève qui ne cite que le personnage qui l'a sans doute le plus marqué : « *Shéhérazade* », « *le roi Shariar* », « *Shariar* », « *le médecin Douban* ».

« Quel personnage des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ? »

Bien qu'il ne soit pas le héros du conte, le génie (4), pour sa force, a le plus de succès : « *le génie parce qu'il est fort* ». Viennent ensuite les héros des différents contes, pour leur esprit astucieux et leur caractère sympathique: le pêcheur « *parce qu'il est rusé* » (1), le médecin Douban (2), Shéhérazade « *parce qu'elle est agréable* » (1) et Ali Baba « *parce qu'il est rigolo* » (1).

« Pendant ce travail sur les Mille et une nuits, as-tu ressenti : de la peur ? »

A l'exception d'un élève, ils n'ont pas eu peur. Pourtant, certains passages des Mille et une nuits sont violents : par exemple la tête coupée du médecin Douban ou le corps morcelé de Cassim, le frère d'Ali Baba. On peut penser que les élèves sont habitués à la violence par la télévision dans certaines scènes de mangas par exemple ou même peut-être par leur expérience personnelle. On peut souligner que l'album présente une version moins violente que l'édition originale de Galland.

« Est-ce que quelque chose t'a fait rire ? »

Un élève a répondu « Oui » et 6 élèves ont répondu « Non ».

« Si oui, quoi ? » : « l'histoire du roi grec et du médecin Douban quand le roi dit : « si un médecin me donne encore une pommade je lui ferai couper la tête » »

Ces contes ne font pas forcément rire mais les histoires de têtes coupées ont eu beaucoup de succès. Dans les contes de Shéhérazade, par effet miroir, la menace de la tête coupée est omniprésente.

« As-tu réussi la production écrite finale ? », « A ton avis, pourquoi ? »

Les élèves ont le sentiment d'avoir réussi la production écrite finale, à l'exception d'un élève. Ce qui les a aidés, en particulier les ENAF, c'est le travail en groupe : « *parce que je suis en groupe* » ; « *parce que j'étais en groupe* ». Un élève a peut-être pris conscience de l'utilité des séances antérieures, « *parce qu'on a bien suivi* ». Ceci révèle l'intérêt et la cohérence de la séquence qui permet une progression en vue d'une réappropriation des connaissances pendant la tâche finale.

« As-tu aimé faire cette production écrite (la 1002^e nuit de Shéhérazade) ? Pourquoi ? »

La majorité des élèves a beaucoup apprécié ce travail : *Passionnément* (5), *beaucoup* (1). Ils ont répondu : « *parce que c'était bien* » (3). Un élève a déclaré avoir peu aimé faire la production écrite : *Un peu* (1). Son commentaire montre qu'il manque d'assurance car il se demande au conditionnel si son histoire est intéressante et si c'est une belle histoire : « *parce que peut-être qu'elle serait intéressante et une belle histoire* ».

« As-tu appris des choses sur le monde oriental grâce à ces contes des Mille et une nuits ? Si oui, quoi ? »

4 élèves ont répondu « Oui » et 3 élèves ont répondu « Non ». Ils ont eu des difficultés à préciser ce qu'ils avaient appris : « *plein de choses* ». Une élève a retenu le mot Alhambra et sa signification : « l'Alhambra : rouge ». Mon but principal n'était pas de faire apprendre par cœur des informations sur le monde oriental mais de faire découvrir le contexte historique, géographique ou culturel de l'œuvre.

« Connais-tu déjà une des histoires des Mille et une nuits ? Si oui laquelle ou lesquelles ? »

5 élèves ont répondu « Oui » et 1 élève a répondu « Non ».

Ils connaissaient surtout Ali baba (3) et Shéhérazade (1) mais c'était en majorité par les dessins animés, les films ou séries. Les versions étaient donc différentes de celle d'Antoine Galland qu'ils ont découverte pendant cette séquence.

De ces réponses, il se dégage que la séquence a été suivie avec intérêt par les élèves. On pouvait le deviner par leur très bonne participation et leur investissement en classe. Il est difficile d'évaluer ce qu'ils ont retenu mais en tout cas, cette séquence les a motivés à lire.

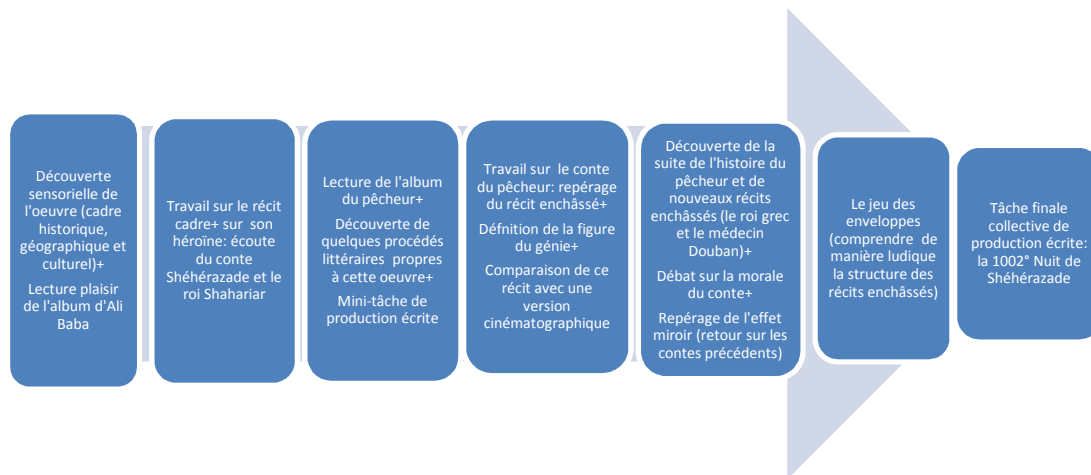
3.2.Ecarts entre le prévu et le réalisé

Il s'agit ici de faire un bilan sur ce qui a été véritablement fait avec les élèves. Y a-t-il eu un décalage entre les activités planifiées et les réalisations des élèves ?

En ce qui concerne les ENAF, le fait d'avoir d'abord testé avec le groupe ENAF la séquence dans sa quasi-totalité a été bénéfique car ils ont pu avoir une vision d'ensemble. Certaines tâches n'ont pas pu être réalisées par manque de temps, ce fut le cas de la fiche 5 (annexe 8). Je souhaitais travailler avec eux sur le conte universel des Trois Merveilles, pour développer l'échange interculturel. Ce conte ne faisait pas partie des récits enchâssés du conte du pêcheur, aussi il n'était pas incohérent de l'enlever. L'écoute du conte du roi grec et du médecin Douban n'a pas pu se faire non plus, mais ce n'était finalement pas préjudiciable puisqu'ils l'ont découvert en classe entière en même temps que les autres. Enfin, la mini-tâche intermédiaire d'écriture a été testée seulement par Samuele car Rashela était absente ce jour là. Avec Daniel, j'ai pu tester la fiche du conte du pêcheur et le livre Didapages du pêcheur. Il a fait avec les autres ENAF, le jeu des enveloppes. Même s'il ne connaissait pas toutes les histoires, il participait avec plaisir à cette activité en groupe. Daniel, pour des raisons familiales, n'est pas venu aux dernières séances en classe entière, mais grâce à toutes les séances préparatoires, il a pu faire ces activités avec le groupe ENAF et il est reparti avec son livre Didapages du conte du pêcheur en version imprimée.

Pour la séquence en classe entière, grâce à la coopération avec l'enseignante, l'ensemble des tâches a pu être réalisé (à part l'étude du conte des Trois Merveilles). Ainsi, l'enseignante a terminé après la première séance, la lecture du texte de présentation de l'œuvre, l'observation de la carte historique et le tracé du parcours de l'œuvre de l'Inde jusqu'en

Europe. De même, après la troisième séance, l'enseignant a fait faire la mini-tâche de production écrite (annexe 5). La collaboration de l'enseignante a été très précieuse.



doc.8: Séquence 1001 Nuits réalisée en classe entière

3.3. Bilan des compétences mobilisées : vers l'autonomisation et intégration

Les compétences ci-dessous (linguistiques, méthodologiques, sociales et civiques) correspondent respectivement au savoir, savoir-faire et savoir-être. Pour chaque compétence, je donnerai quelques exemples d'activités qui la sollicitent et la développent. On peut distinguer deux axes : l'autonomisation en lecture littéraire grâce aux compétences linguistiques et l'intégration grâce aux compétences méthodologiques, sociales et civiques.

3.3.1. Mise en place de stratégies en vue d'une autonomisation en lecture littéraire : Exercice des différentes compétences linguistiques à travers des activités variées

Pour la compréhension orale de l'histoire de Shéhérazade en groupe ENAF, j'ai lu à voix haute le début (résumé) pour ensuite leur faire écouter la suite et fin en version audio contée par le Libanais, Jiwad Darwich. Je pensais qu'ils allaient avoir plus de difficultés de compréhension avec le Libanais à cause de l'accent mais c'est en fait ma lecture à voix haute qui a causé plus de difficultés à cause des lacunes lexicales. J'ai dû lire une deuxième fois le texte et leur expliquer auparavant certains mots comme « *tromperie* » ou « *amant* ». Ils m'ont ensuite raconté le début de l'histoire pour que je puisse vérifier s'ils avaient bien compris avant de leur faire écouter le conteur libanais. Ils prenaient le temps de s'expliquer entre eux les rapports entre les personnages : « *mais Shéhérazade c'est la femme du Vizir ?* » ; « *Non,*

c'est la fille du Vizir ! » En classe entière, une seule écoute du conte de Shéhérazade a suffi pour la compréhension. Ils ont aimé l'accent du conteur libanais, l'écoute était attentive. Pour remettre l'histoire dans l'ordre, ce fut assez rapide. Il n'y a pas eu de problème de compréhension. Nombreux étaient ceux qui connaissaient Shéhérazade par les films, les dessins animés ou les séries mais peu en réalité connaissaient la version originale.

Pendant l'écoute du conte du médecin Douban et du roi grec en classe entière, je craignais que les élèves perdent patience car l'extrait était un peu long mais au contraire, c'est l'écoute de ce conte qui leur a plu le plus. L'écoute était attentive jusqu'au bout. Il n'y a eu aucun problème pour la fiche vrai/faux. Samuele et d'autres élèves m'ont demandé ce qu'était la lèpre, ce sont encore quelques élèves qui ont donné leur définition. A la fin de l'écoute, le suspense était maintenu puisqu'ils m'ont demandé si c'était vraiment fini : « *On dirait pas une fin !* » Un autre élève m'a expliqué que le génie était rusé car, pour ne pas être enfermé à nouveau par le pêcheur, le génie a donné un grand coup de pied dans le vase pour le jeter à l'eau. Cette participation a permis d'expliquer que le héros a souvent des qualités mais les opposants aussi peuvent en avoir. Ceci permettait de remettre en question la vision manichéenne sur les personnages des contes.

Pour la compréhension écrite, en classe entière, après la lecture du conte du pêcheur, il s'agissait de reconnaître le récit enchâssé dans l'album du pêcheur. La question qui me semblait évidente, « qui raconte son histoire dans l'histoire du pêcheur ? », a dû être explicitée parce que beaucoup confondaient « personnage » et « auteur » et me donnaient la réponse « Yves Pinguilly » comme sur la couverture du livre il est écrit « raconté par ».

Pour répondre aux questions sur l'histoire du pêcheur, il n'y a pas eu de problème particulier. Seulement, comme je l'ai évoqué précédemment (cf : III/2-d), la lecture des questions était pour la majorité des élèves, linéaire et en même temps pas assez précise : plusieurs cherchaient dans les réponses possibles le mot « vase » et me disaient qu'il manquait, alors qu'il s'agissait de ce que le pêcheur sortait de son filet les trois premières fois. Je leur expliquais alors que c'était pour la question suivante, « la quatrième fois, il sort de son filet... ». J'ai eu aussi comme avec le groupe ENAF, la même discussion sur « *le génie est dans le vase mais on ne le voit pas* » alors quelle réponse on met « le vase », « le génie » ou « les deux » ? Ceci montre que certains adoptaient totalement le point de vue du personnage qui ignorait encore ce que contenait le vase.

Pour la production orale, pendant la lecture de l'album à voix haute avec le groupe ENAF, Rashela avait envie de lire à voix haute tout le temps, elle avait une lecture fluide ; Samuele aussi voulait lire mais comme il lisait plus lentement (niveau CE2), il lisait des passages plus courts. Le problème était que lorsqu'ils lisaient, ils ne comprenaient pas tout le sens du texte. La lecture du professeur est donc primordiale pour une meilleure compréhension.

En classe entière, le débat interprétatif sur la morale du conte du pêcheur a permis d'exprimer des avis variés : « est-ce que la fin vous paraît juste ou injuste ? » (le pêcheur enferme à nouveau le génie dans le vase et ne veut plus le laisser sortir). Dans l'ensemble ils trouvaient la fin morale. Ici, le texte n'était pas un prétexte pour débattre sur la moralité en général puisque les élèves argumentaient en citant les différentes actions des personnages. Je leur ai ensuite expliqué que cette version du pêcheur n'est pas complète et qu'il y a bien une suite. Ils ont fait alors des hypothèses : « *je pense que le génie va sortir à nouveau du vase !* », « *non, le pêcheur ne le laissera jamais sortir !* » Ils ont ensuite pu confirmer ou infirmer leurs hypothèses grâce à l'écoute du conteur libanais.

En production écrite, la mini-tâche a été réalisée en groupe ENAF par Samuele : il a décidé de s'inspirer de l'histoire d'Aladin (le génie sort de la lampe, Aladin a droit à trois vœux, etc.). Pour l'emploi des temps du récit, il a su les employer comme il les avait déjà vus en cours précédemment. La tâche finale de la séquence est également une production écrite dont je vais développer l'analyse ultérieurement.

3.3.2. Mise en place de stratégies en vue d'une intégration : Exercice des différentes compétences méthodologiques, sociales et civiques à travers des activités variées

Compétences méthodologiques

Pour que les élèves puissent exercer leurs compétences méthodologiques, il a fallu aussi de mon côté, exercer les miennes :

J'ai constaté un problème organisationnel avec le groupe ENAF, il y avait beaucoup de feuilles volantes et les ENAF commençaient à s'y perdre. En classe entière, j'ai donc prévu de les faire coller au fur et à mesure. Ceci montre l'intérêt d'un carnet de lecture et du support numérique.

Pendant la séance en classe entière, à propos de la lecture à la maison de l'album d'Ali Baba, j'ai constaté que la quasi-totalité des élèves a lu à la maison cet album. Ils levaient tous le doigt pour me raconter l'histoire. Deux ou trois élèves n'ont pas eu le temps de le lire en entier, ils m'ont demandé s'ils pouvaient le garder pour le finir à la maison. Le fait de commencer par une lecture pour le plaisir et en découvrant d'abord les illustrations avec le jeu a sûrement donné envie de connaître l'histoire en détail : « *pourquoi il a été poignardé ?* » (question d'un élève en observant l'illustration du chef des voleurs avec le poignard dans le ventre, gisant dans son sang). J'avais prévu au départ de faire un travail sur Ali Baba mais par manque de temps, la séquence étant déjà bien remplie, j'ai décidé d'utiliser l'album pour faire découvrir les Arts de l'Islam et les laisser lire de manière autonome selon leur envie ; la seconde lecture étant un travail plus analytique. Même si certains connaissaient déjà l'histoire d'Ali baba, ils ont découvert que ce conte faisait partie de l'œuvre des Mille et une nuits. Cela met en évidence l'importance de tisser des réseaux.

Pour l'activité sur les illustrations de l'album d'Ali Baba, les élèves étaient un peu frénétiques pour retrouver par binôme les œuvres d'art du musée du Louvre cachées dans les illustrations de l'album. J'aurais dû leur expliquer avant de leur donner les albums, à quoi servait le jeu parce que certains ne m'écoutaient plus, ils étaient trop occupés à chercher les objets. Certains m'appelaient pour me demander s'ils avaient bien tout trouvé. Ils n'avaient pas vu que les personnages de l'histoire étaient issus de la décoration des objets. Une deuxième recherche a donc été faite.

En ce qui concerne la sensibilisation à l'écriture littéraire, afin de mettre en évidence le suspense et pour que les élèves puissent développer un horizon d'attente, j'ai lu le résumé du début du conte du roi Shahriar et de Shéhérazade jusqu'au moment où Shéhérazade demande à son père le Vizir, d'aller voir le roi et de lui dire qu'elle veut devenir son épouse. Quand je me suis arrêtée de lire, les élèves attendaient de savoir si elle allait s'en sortir, ils ont alors émis des hypothèses et les réactions étaient nombreuses : « *Pourquoi elle fait ça ?* » ; « *Elle est folle ?* » Rashela avait envie de leur raconter la suite mais je lui ai dit de garder le suspense : « *bouche cousue !* ». Après l'écoute entière, ils ont enfin compris que c'était pour sauver les femmes du royaume. Ils ont aussi pris conscience grâce aux commentaires de leur enseignante, que sans les femmes, l'espèce humaine disparaîtrait.

J'ai voulu reproduire cet effet de suspense pour le conte du pêcheur. J'ai lu à voix haute le début de l'histoire du pêcheur en m'arrêtant au moment où ils attendaient tous la

suite, je leur ai alors demandé : « *Qu'est-ce que le pêcheur trouve dans son filet ?* » Ils ont tous levé le doigt et m'ont proposé des réponses comme « *une bouteille avec un message* », « *une chaussure* », « *un gros poisson* », « *un poisson coloré* ». Rashela avait hâte de donner la réponse, je lui ai alors donné la parole pour révéler à la classe : « *un vase !* ». J'ai cependant fait l'erreur de leur demander de lire jusqu'à la page où l'on voit le génie sortir du vase (qui correspond environ à la moitié du livre, ils devaient lire la suite et fin à la maison). Cela a enlevé tout effet de surprise. Certains élèves plus rapides ont continué à lire la suite en classe. La lecture s'est poursuivie ensuite en binôme silencieusement. Pendant ce temps, Daniel travaillait avec Nancy Durand à remettre l'histoire dans l'ordre avec les images. Il les a ensuite collées et a recopié à côté la phrase qui correspondait. La lecture entière une fois terminée, les élèves répondaient par écrit aux questions. Nancy Durand préparait Daniel à répondre à certaines questions comme « *Comment est le pêcheur ?* » Pour la correction à l'oral en classe entière, il a été fier de lever le doigt pour prendre la parole et répondre correctement quand j'ai posé la question, il m'a répondu avec un beau sourire : « *Il est minuscule !* » Les autres élèves, eux, devaient trouver dans le texte deux adjectifs qualificatifs précis : « *pauvre* » ; « *riche* ». Ceci donne un exemple d'efficacité d'une différenciation pédagogique en classe entière. Je leur ai ensuite demandé ce qu'ils ressentaient pour le pêcheur en lisant sa description (de la peine, de la pitié) et leur enseignante leur a expliqué le mot « *compassion* ». Il s'agissait de les sensibiliser aux effets des procédés littéraires sur le lecteur.

En ce qui concerne le jeu des enveloppes, j'ai réalisé en groupe ENAF, que cette activité pouvait prendre beaucoup de temps, surtout pour écrire les titres. Je n'ai pas pu finir avec les ENAF, mais ils ont compris la structure des Mille et une nuits avec les récits enchâssés modélisés par les enveloppes. En classe entière il fallait que je les prépare bien en amont pour ne pas perdre de temps dans l'organisation. Ce jeu des enveloppes a demandé une différenciation pédagogique. Daniel avait lui, une tâche plus simple : mettre l'image qui représente le conte (ex : image d'un perroquet pour le conte du mari et du perroquet) dans la bonne enveloppe et écrire le titre. Le problème est qu'il ne connaissait pas toutes les histoires. Pour qu'il soit plus autonome, il aurait fallu prendre le temps de lui raconter quelques histoires en s'aidant des images, lui donner tous les titres sur une feuille et ajouter un indice derrière certaines images pour l'aider.

Pendant l'activité sur les récits enchâssés en classe entière, pour aller à l'essentiel, j'ai décidé au dernier moment de simplifier la consigne et l'activité : « *soulignez qui raconte et*

entourez le titre de l'histoire pendant que je vous lis la version complète du conte du pêcheur et du génie». Cette activité servait de préparation au jeu des enveloppes. Je leur ai demandé ensuite combien ils avaient entouré d'histoires. Quelques uns en avaient trouvé une de plus, ils ont alors relu le passage et se sont rendus compte par eux-mêmes ou par l'explication d'autres élèves que c'était toujours l'histoire du pêcheur et non une nouvelle histoire. Ensuite, pour le travail avec les enveloppes, sur les conseils pratiques de Nancy Durand, les élèves ont plié d'abord en deux les textes et mis au dos le titre de l'histoire sur chaque feuille. Elle a écrit tous les titres au tableau. Chaque élève avait devant soi, les enveloppes et les textes alignés, pour avoir une bonne visibilité de l'ensemble. Pour modéliser les récits enchâssés, avant le jeu des enveloppes, j'ai utilisé des poupées russes: « *la plus grosse poupée c'est ? Le récit-cadre de Shéhérazade* », « *attention cette poupée contient deux histoires ! Ce sera la même chose avec les enveloppes* », etc. Après leur avoir laissé un moment de réflexion en binôme, j'ai récapitulé avec eux, au fur et à mesure, l'ordre des enveloppes car certains étaient un peu perdus. Les trois dernières histoires (récits enchâssés dans le récit du pêcheur) n'ont pas été lues en classe, les élèves les ont lues à la maison s'ils en avaient envie. Au final, en cinq minutes, ils ont tous réalisé le travail avec les enveloppes et ont compris le fonctionnement. Le schéma a aidé certains élèves à visualiser l'ensemble, une élève l'a collé sur le dos de sa plus grande enveloppe. Je pense que sans cette manipulation, la compréhension de l'enchaînement de ces récits enchâssés aurait été plus difficile. Ils étaient contents de pouvoir remporter chez eux leur grande enveloppe qui contenait 7 contes des Mille et une nuits. Ils voulaient faire les illustrations sur les textes et les enveloppes mais par manque de temps, je leur ai dit qu'ils pouvaient les faire à la maison.

Les apports des acquis antérieurs des élèves : passerelle vers l'interculturalité

Pendant les séances avec le groupe ENAF, de nombreux échanges verbaux ont eu lieu. Par exemple à partir des photos et de la musique (annexe 4) qui ont révélé les représentations des ENAF et ont montré qu'ils ont déjà des acquis culturels antérieurs : en reconnaissant la photo du Taj Mahal, Samuele déclare : « *c'est là où vivent les maharajas.* » Rashela qui dit en écoutant la musique: « *ça me fait penser aux sourates pour les prières.* »; ou Samuel : « *je connais cette musique, mes parents ont un CD à la maison.* » Ils ont tous les deux imaginé un charmeur de serpent en écoutant les flûtes orientales. En classe entière, cette première séance pour installer les élèves dans l'ambiance de l'œuvre par l'écoute de la musique a créé un effet de surprise. Tous les élèves étaient attentifs, ils ont joué le jeu et ont cherché un décor ou une scène que leur évoquait la musique : « *un charmeur de serpents* », « *le désert* », « *des*

palmiers », « *le Maroc* », etc. Par ailleurs, l'activité avec les photos-décors a permis à Samuele (CE2) de prendre la parole sans être intimidé, c'était pourtant la première séance avec la classe de CM2 et il était fier de pouvoir parler devant les grands. Lorsqu'on parlait des palais et du Taj Mahal, après une légère hésitation, il a voulu préciser « *c'est là où habitent les maharajas !* » Une autre élève de la classe connaissait l'histoire du Taj Mahal, elle l'a alors racontée à ses camarades : « *c'était un roi qui avait construit ce palais par amour en souvenir de sa femme, Mumtaz Mahal, qui est morte en donnant naissance à leur quatorzième enfant.* » Quant à Rashela, elle avait retenu que le mot « *Alhambra* » signifiait « *rouge* » en arabe, elle a donc pu apprendre quelque chose à ses camarades en prononçant le mot « *Alhambra* » comme en arabe (avec le h aspiré). J'étais étonnée de voir que beaucoup d'élèves connaissaient déjà le mot « *une oasis* » même s'ils le mettaient au masculin en référence probablement à la boisson : « *un oasis* ». La photo du « *château de Versailles* » a été moins évidente à trouver, un élève m'a répondu : « *ah mais oui c'est le château de Vizille !* » et un élève a choisi le château écossais pour le décor correspondant à la musique orientale ; ce qui révèle combien les représentations sont différentes selon les personnes. Pendant l'activité, Rashela m'appelait pour que je vérifie et que je la rassure sur ses réponses : « *est-ce que c'est juste ?* » Alors que Samuele me disait que ça allait.

En ce qui concerne la description du décor à partir des illustrations de l'album d'Ali Baba, les acquis antérieurs des ENAF mais aussi des élèves francophones refont surface : la majorité de la classe avait repéré « *la mosquée* », beaucoup étaient d'origine maghrébine mais le mot « *minaret* » était inconnu même si certains savaient que c'était du haut de cette tour que quelqu'un appelait à la prière. J'ai fait référence à OSS 177 mais ils étaient sans doute trop petits pour connaître. Pour la calligraphie, ils ont trouvé sans problème la calligraphie arabe présente sur ces objets d'art de l'Islam mais pour trouver ce qu'était le zellige, même avec les indices (forme géométrique,..) j'ai dû leur montrer. C'est alors qu'une élève maghrébine m'a dit qu'elle connaissait : « *ma grand-mère, elle a les mêmes sur sa terrasse !* » On note que les élèves connaissent parfois le signifié sans en connaître le signifiant.

Après la lecture à la maison de l'album d'Ali Baba, en écoutant les élèves en classe entière parler de cette lecture, je me suis rendue compte que certains me donnaient la version cinématographique et non celle de l'album : « *Morgane met des scorpions dans les jarres pour tuer les voleurs.* » (alors que dans la version originale c'est de l'huile bouillante), « *le cordonnier a recousu les jambes de Cassim à l'envers* » (pour ajouter un peu d'humour à la

version originale). Un travail alors de comparaison entre ces deux versions a été possible pour tisser des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles.

Une réflexion métalinguistique était possible avec Samuele qui a une langue proche du français, l'italien (langue latine) : « *Ah c'est comme en italien...Benéfico !* (pour comprendre le mot bénéfique) » ; mais avec Rashela dont la langue, le macédonien, est plus éloignée, la comparaison était quasi-impossible. Autre exemple avec le mot « désobéir » en parlant du génie, Samuele explique le sens du verbe : « *Si on ajoute « dé », c'est le contraire d'obéir !* »

On note l'influence des croyances lorsque les ENAF observent les illustrations des albums : Rashela étant musulmane, reconnaît la mosquée et la calligraphie arabe (album Ali Baba). Samuele, lui, de confession catholique, compare le génie au diable avec ses cornes et s'amuse à mimer le génie maléfique (album du pêcheur).

A propos du mime, il est intéressant de noter que :

L'action n'est pas envisagée ni mimée de la même manière en fonction de la langue de l'interprète. On ne serait donc pas dans le même schéma corporel d'une langue à l'autre, le corps réagissant différemment en fonction de ces acquis conscients ou non. Ce corps culturel est un aspect de l'éducation interculturelle trop souvent négligé. (Clerc et al. , 2007)

Pendant la lecture de l'album du pêcheur, Rashela dit avoir déjà entendu parler des djinns en Macédoine mais ne se rappelle aucune histoire sur les djinns en particulier. Au début, Samuele ne comprend pas le mot « *djinn* » et croit que l'on parle du pantalon (homophone : jean= djinn) mais en contexte il finit par comprendre.

L'illustration de Rashela sur l'histoire de Shéhérazade révèle qu'elle est en terrain connu, elle fait un dessin avec des bulles et ajoute des dialogues et des détails et dit se rappeler du dessin animé ou de la série qui passait à la télévision dans son pays.



La classe avait déjà travaillé sur les contes (plus précisément sur les détournements du conte). Pour décrire l'héroïne, Shéhérazade, ils ont trouvé facilement quelques adjectifs qualificatifs : « rusée », « intelligente », « courageuse », etc.

Transdisciplinarité et transférabilité des savoir-faire : décloisonner les savoirs et faire le lien entre les différentes disciplines

Par le jeu du Memory en groupe ENAF, les élèves ont pu mémoriser le vocabulaire de la pêche et de la mer. Il s'est fait en fin de séance avec les trois ENAF, il y avait un esprit de compétition mais dans un bon climat. Le jeu permet de dialoguer, d'apprendre et d'enrichir son vocabulaire à l'oral (savoir dire le mot que représente l'image) et de le mémoriser ; mais aussi d'employer le vocabulaire et la phraséologie propres au jeu: « *Je vais gagner ! Je suis le plus fort !* » ; « *Non tu vas perdre !* » ; « *on est à égalité !* », « *Tu as combien au total ?* », etc. Ceci permettra aux élèves de réutiliser ces connaissances dans une autre discipline comme par exemple en sport.

Par ailleurs, développer le sens de la logique et l'esprit de synthèse est utile dans toutes les disciplines. L'activité en groupe ENAF, qui a consisté à remettre l'histoire du pêcheur dans l'ordre et à en faire un résumé à l'oral, a demandé d'exercer cette logique et cet esprit de synthèse. Samuele a reformulé à l'oral et a pris le soin d'articuler son histoire (je lui

apportais au fur et à mesure quelques connecteurs). Quant à Daniel, il a fait le travail de remettre les images de l'histoire dans l'ordre et a répété les phrases qui résumaient l'histoire (annexe 5), tout en comprenant le sens. C'est une étape nécessaire pour la réappropriation des connaissances et pour aller vers le chemin de l'autonomie.

A partir de l'activité qui consistait à comparer les génies (génie du livre/génie du film) dans un tableau à cocher, les élèves ont découvert l'influence du monde arabe dans le domaine de l'astronomie. Un élève a demandé ce qu'était un astronome et ce sont les élèves qui lui ont expliqué directement. Il n'y a pas eu de problème pour cocher les bonnes réponses. Une fois la réponse donnée, je demandais si tout le monde était d'accord, il y avait une réelle interaction. Lorsque je leur parlais d'Al-Bruni qui avait découvert que la Terre tournait autour du Soleil (dans le film, le génie qui est astronome en fait la découverte), cela leur semblait tellement évident que certains n'avaient pas conscience de l'importance de cette découverte.

Compétences sociales et civiques

Ces compétences sont indispensables pour l'intégration des ENAF dans leur scolarité et dans la société.

Les absences imprévisibles d'un ou deux ENAF sur les trois, pour des causes variées : sortie sport ou jardinage, maladie, évaluation... ont retardé la progression en groupe ENAF. Dans ce cas, soit on approfondissait certaines activités, soit on avançait et, à la séance suivante, l'ENAF qui avait été présent, racontait, reformulait à son camarade ce qu'il avait manqué. On sentait entre eux une véritable entraide et parfois un peu de rivalité mais dans une bonne ambiance. Ces échanges entre élèves ont permis de développer des savoirs être scolaires et sociaux.

En ce qui concerne le comportement des ENAF, ils étaient curieux, motivés et actifs mais Daniel avait parfois du mal à se concentrer et était fatigué, il a néanmoins fait les activités de sa fiche à son rythme sans trop de problèmes. Rashela était elle, très méticuleuse à l'écrit, elle participait beaucoup et certaines fois un peu trop vite puisqu'elle répondait avant d'être sûre d'avoir compris la question. Son but était probablement d'avoir tout vu avant de commencer en classe entière pour être plus rapide que ses camarades. Samuele participait lui aussi beaucoup, il prenait le temps de répondre et posait des questions, sa démarche était plus réflexive. Son rythme était plus lent, ce qui est normal pour un élève de CE2. Par ailleurs,

grâce au livre-support, il y a eu transmission hors de la classe avec la famille : à la maison, Rashela a pu lire les albums à sa petite sœur et lui poser des questions comme une maîtresse, elle veut plus tard devenir maîtresse, c'était pour elle un entraînement. Quant à Daniel, il était très fier de ramener le livre, il en a pris soin comme un objet précieux. Il a dit à sa sœur qu'elle n'avait pas le droit de le toucher. Même s'il n'a pas vraiment pu le lire, il a pu au moins le feuilleter et voir les illustrations.

En classe entière, Rashela levait le doigt tout le temps même si parfois elle n'avait pas la bonne réponse. Samuele, lui, intervenait quand il était sûr de sa réponse. Malheureusement, il n'avait pas conscience du rôle formateur de l'erreur.

Rashela avait tendance à recopier directement ses réponses, déjà vues avec le groupe ENAF, pour terminer plus vite que les autres à la manière d'une compétition ; alors que Samuele cherchait à nouveau dans le texte, les lignes qui correspondaient au passage à entourer. On constate que Rashela est plus préoccupée par sa place dans le groupe alors que Samuele est davantage absorbé par sa tâche à accomplir.

Pour la lecture silencieuse en binôme de l'album du pêcheur en classe entière, ils ne lisaient pas tous au même rythme. Cela avait pour inconvénient d'obliger celui qui lisait plus vite, à attendre que l'autre finisse la fin de la page. Cependant, cet inconvénient leur apprendait à respecter le travail de l'autre, qu'ils soient élèves francophones ou ENAF.

Pour le visionnage de l'extrait de film « 1001 Nuits », à cause du manque de matériel (absence d'écran blanc et d'enceintes), le film a été projeté sur le plafond. Les conditions n'étaient pas idéales mais certains moments étaient impressionnants comme celui où le génie (joué par Gérard Jugnot) s'élève dans les airs et tombe d'un coup, on avait l'impression qu'il allait tomber dans la classe. Les élèves étaient silencieux pour pouvoir entendre les dialogues comme le volume était bas. Dans ces conditions de visionnage mauvaises, les élèves ont fait preuve de respect mutuel par leur attention.

A la fin de la première séance en classe entière, lors de la lecture à voix haute de la tâche finale (annexe 4), les élèves ont été rassurés de savoir que l'écriture se ferait en groupe : « *Est-ce que je peux me mettre avec XXX ?* » C'est l'enseignante qui a décidé au moment venu de la composition des groupes. La tâche a été comprise par tous. Il n'y a pas eu de questions à part celle sur la composition des équipes. La dynamique de groupe a bien fonctionné.

Les ENAF pendant la dernière séance en classe entière pour la tâche finale ont participé activement. Ce jour-là, Daniel était absent et Samuele était absent le matin mais présent l'après-midi. Samuele s'est bien intégré au groupe l'après-midi. Il jouait le rôle du roi (deux répliques) et s'entraînait de manière théâtrale à faire différents accents (anglais, italien, français, etc.). Au moment de l'enregistrement, sa voix était timide mais claire. Ce groupe s'amusait aussi à reproduire l'accent du conteur libanais qu'ils aimaient bien. Rashela, dans son groupe, jouait le rôle du génie et de la femme du chevalier. Elle se concentrait à bien prononcer et était plus impliquée pour la mise en voix que pour l'écriture. Sa prononciation était très bonne (sauf pour deux mots : désert et pagayer). Les ENAF se sont intégrés pleinement en classe entière. Pour Daniel, ENAF-NSA, ce fut plus difficile à cause de ses absences.

3.4. Bilan de la production finale : production des élèves et création de ressources à l'attention des enseignants

Analyse de la production écrite finale

Les élèves ont bien compris les consignes de la fiche finale (annexe 9) et la carte mentale (annexe 10). Je n'ai malheureusement pas eu le temps de faire avec les élèves la partie sur les récits enchâssés. La carte mentale a permis de récapituler comment écrire un conte. Les élèves devaient remplir les trous de la carte mentale à compléter, cela s'est fait à l'oral et j'écrivais au tableau les réponses. Ils n'ont pas eu de difficulté à trouver les réponses à l'oral : les fonctions du héros (vizir, pêcheur, etc.), les fonctions du conte (faire rire, réfléchir, endormir les enfants, etc.), à part le mot « l'élément merveilleux » qui n'a pas été trouvé. Certains élèves avaient des difficultés à suivre car le schéma se présentait sous la forme d'une araignée : « *On est où là ? C'est pour quel trou cette réponse ?* » Il aurait fallu que je représente au tableau la même disposition des trous, cela aurait été plus facile pour se repérer. Les élèves avaient déjà des connaissances sur le conte alors qu'au début pour remplir mon questionnaire, à la question « Qu'est-ce qu'un conte ? », ils ne savaient pas quoi répondre. Cette carte mentale a ainsi pu mettre en évidence les fonctions du conte.

Pour la production écrite collective (annexe 11), l'enseignante qui connaissait bien ses élèves a mis en place des groupes de 3 ou 4. Elle m'a laissé la matinée pour la production écrite. L'ambiance n'était pas au travail comme c'était la fin de l'année, pourtant ils ont joué le jeu jusqu'au bout. Les idées pour la création des contes fusaient. La créativité était

sollicitée par cette tâche. Ceux qui ne voulaient pas écrire, laissaient les autres écrire et lorsqu'il y avait trop de volontaires pour écrire, ils le faisaient à tour de rôle. Néanmoins, tous proposaient des idées. Rashela avait du mal à s'intégrer dans le groupe, elle préférait finir un exercice de grammaire en attendant son tour. J'ai essayé de lui expliquer que chaque élève devait apporter une idée. Amir monopolisait la rédaction parce qu'il avait plein d'idées. Il était difficile d'équilibrer le groupe et de leur faire comprendre qu'ils devaient s'entraider. Les élèves se sont aussi servis de la fiche aide pour piocher quelques mots.

Je leur ai rappelé avant de commencer que c'était un conte oriental (décor, personnages, etc.). Ils se sont inspirés des Mille et une nuits (la main coupée, les deux sœurs comme dans Shéhérazade, la grotte en référence à Ali Baba, le génie) mais aussi des problèmes de la vie courante, de films ou de dessins animés (« Aldébaran le chevalier du taureau », « le pouvoir du Cobra »). Comme dans le film « 1001 Nuits », leurs contes mélangeaient les espaces temps. Les extraits des contes des élèves ci-dessous en sont l'illustration :

Jadis, au moyen âge, nous avons rencontré le roi Acoraba. (...) Nous allâmes au palais pour signer le contrat. Le roi nous expliqua : « le contrat consiste à vous faire devenir de nouveaux vizirs. (*L'amitié nous a sauvés*)

Il y a fort longtemps, il y avait une demoiselle nommée Naomi. Sa mère avait divorcé et s'était remariée avec un roi. (...) Elle prit l'héritage de Naomi et la plaça en foyer au Maroc (*L'histoire du Sahara maudit et de la colombe magique*)

Azmar et Mahal avaient gagné, ils étaient très heureux de garder leur château mais ils eurent la facture de réparation du château. (*La bataille pour le château*)

Il était une fois une sultane (...) Elle avait un neveu qui s'appelait Ali Pierrot. Il avait un métier très dur, il était jardinier à plein temps. Mais hélas un jour, il se coupa la main et il n'avait pas d'argent pour se soigner (...) Deux jours après, une voiture passa par là et lui indiqua la route (*La reine Maëlys*)

Par manque de temps, j'ai dû corriger moi-même les erreurs alors qu'au départ je souhaitais qu'ils les corrigent eux-mêmes, en s'aidant d'affiches récapitulatives sur les temps du récit, puis améliorent et enrichissent leurs textes. Pendant que j'enregistrais les voix des élèves par groupe dans une autre salle, l'enseignante corrigeait le travail de ceux qui avaient terminé et me les envoyait. En accord avec le groupe, un conte a été légèrement modifié à cause d'un manque de cohérence et d'autres ont dû modifier certains passages à cause d'erreurs de concordance des temps. Dans l'ensemble, les textes étaient structurés (un début,

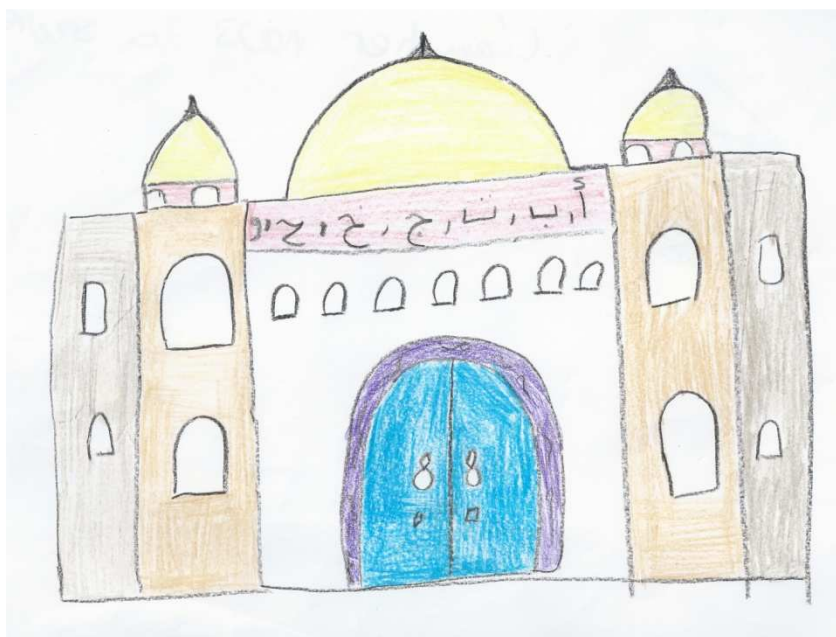
des péripéties, une fin), il y avait de la cohésion, le vocabulaire était assez riche et l'effet de suspense était réemployé dans certains contes :

«Fais attention au maître des ombres ! » lui dit-elle d'une voix basse et inquiétante. (...) A peine avait-il fait quelques kilomètres, qu'il aperçut une gourde en or avec des motifs bizarres ressemblant à des hiéroglyphes. « Allah, c'est écrit Allah ! » s'écria-t-il. Puis, tout d'un coup un djinn géant apparut (...) « Sais-tu où se trouvent les fioles sacrées ? » - Oui mais heu... - Oui mais quoi ? (*Aldébaran le chevalier du taureau*)

Le dragon décida de rentrer chez lui et quand il arriva au milieu de l'oasis, il eut une surprise... Sa grotte n'était plus là ! Il resta triste. Tout à coup la souris arriva. (*Le dragon et la souris*)

La mise en voix des contes produits a pris plus de temps que je ne le pensais, à cause du manque de lisibilité des textes sous forme de brouillons et des différentes écritures. Il y a eu plusieurs prises et des fous rires. Je suis revenue une matinée pour refaire quelques enregistrements pour ceux qui le souhaitaient et surtout pour le groupe qui n'avait pas eu le temps de passer. J'avais tapé puis imprimé leurs textes, il n'y avait plus de problème de lisibilité. Deux groupes n'ont pas pu être enregistrés à nouveau parce qu'ils n'étaient pas tous présents, comme c'était les derniers jours avant les grandes vacances. Les autres avaient envie d'améliorer leur version, ils souhaitaient même rester pendant la récréation. Certains avaient l'impression de faire un jeu et non un travail de production écrite.

L'illustration des contes s'est faite dans l'après-midi : palais avec calligraphie arabe (Maroc), génie hideux, oasis...



Création de ressources à l'attention des enseignants :

Pour arriver à cette production finale des élèves, j'ai utilisé et conçu divers supports que l'on retrouve dans la mallette pédagogique qui sera disponible au CRDP de Grenoble. Celle-ci est destinée aux enseignants qui manquent souvent de supports variés pour une différenciation pédagogique efficace et qui souhaiteraient faire découvrir l'œuvre des Mille et une nuits à leurs élèves et les initier à la littérature. Elle se compose de: deux albums (Ali Baba et l'histoire du pêcheur), une fiche de présentation de la séquence et un tableau récapitulatif, les fiches élèves et les fiches aide pour la séquence, les fiches pédagogiques, deux bibliographies, un enregistrement de musique orientale, le film « 1001 Nuits » et les enregistrements du conteur Jihad Darwiche. Les enseignants peuvent utiliser tout ou une partie des supports et sélectionner les activités de la séquence qui correspondent le mieux aux besoins de leurs élèves. En suivant la même démarche et en transdisciplinarité, on pourrait transférer ce travail à d'autres classes (par exemple au collège en l'adaptant au niveau) et à d'autres œuvres (par exemple l'œuvre de Cervantes, Don Quichotte, pour les récits enchâssés).

3.5. Propositions d'amélioration et de prolongement

Après avoir testé ma séquence avec les élèves, j'ai pensé à quelques améliorations possibles :

- Intégrer un carnet de lecture : les élèves s'en serviraient tout au long de la séquence.
- Création d'autres fiches de lecture de niveau débutant, pour d'autres contes de la séquence.
- Pour les ENAF, laisser plus d'activités à découvrir en classe entière pour maintenir la motivation et éviter l'impression de répétition.
- Intégrer un album plus difficile pour les bons lecteurs (Ali Baba édition Nathan)
- Faire un projet d'école autour des Mille et une Nuits pour faire participer différentes classes du cycle 1 au cycle 3.
- Accorder plus de place aux échanges interculturels, par exemple : raconter des contes des pays d'origine des élèves.
- Pour l'activité avec les enveloppes : les faire faire par les élèves, harmoniser les couleurs des enveloppes en fonction de la taille pour faciliter la mise en œuvre de l'activité,

- Ne pas distribuer trop de feuilles, préférer des livrets à insérer dans un classeur spécial 1001 Nuits par exemple.
- Créer une carte mentale spécifique aux contes des 1001 Nuits
- Accorder plus de temps à la tâche d'écriture pour tirer parti des erreurs.
- Intégrer dans le projet, des intervenants en art, théâtre, des conteurs, etc., ainsi que les familles.

Les prolongements peuvent être divers, par exemple:

- Créer une pièce de théâtre à partir de ces contes avec un animateur
- Découvrir en transdisciplinarité : l'histoire –géographie du monde arabe ; la calligraphie et à la langue arabe ; une exposition sur les Arts de l'Islam ou sur l'orientalisme (ex : La Casamaures à Saint Martin le Vinoux), etc.

Conclusion

Grâce à mon stage pendant lequel j'ai pu avoir une expérience sur le terrain, j'ai pris conscience des difficultés que peuvent rencontrer les maîtres CRI et les stratégies qu'ils adoptent pour favoriser l'intégration des ENAF. Pour ce mémoire, j'ai donc analysé les pratiques pédagogiques en littérature de ces enseignants mais aussi la mienne, lors de la mise en œuvre de ma séquence sur les *Mille et une Nuits*. J'ai pris la mesure de ce que l'enseignement de la littérature met en jeu notamment les représentations culturelles et sociales du professeur et des élèves. J'ai découvert aussi comment le médiateur peut transmettre cette culture littéraire, par son interaction avec l'élève, et le rendre de plus en plus autonome. La pédagogie différenciée joue alors un rôle important pour l'autonomie et l'intégration de tous les élèves. Dans un projet de lecture et écriture, j'ai pu constater la grande utilité de l'objet livre pour l'appropriation sensorielle du texte littéraire par l'élève et aussi dans la perspective de l'apprentissage du métier d'élève. L'objet livre a été particulièrement précieux pour l'ENAF-NSA qui était heureux de pouvoir le garder à la maison et le feuilleter, cependant c'est aussi par le livre numérique Didapages qu'il a accédé à la lecture. De plus, j'ai vérifié l'efficacité indubitable d'un dispositif qui permet de varier les stratégies pédagogiques pour répondre à l'hétérogénéité de la classe.

Les aspects littéraires, interculturels et humains de cette expérience m'ont confortée dans mon projet professionnel d'enseigner le Français Langue Etrangère. Comme le souligne Pennac, la clé de la découverte littéraire est le plaisir partagé. En classe, ce plaisir crée une dynamique collective et facilite la transmission des savoirs. Enfin, c'est encore le plaisir que je retiens de cette expérience avec les élèves de l'école Bergonzoli : ensemble, nous avons plongé dans l'univers des *Mille et une Nuits*.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. Dans M.C. Bathala et V. Braun Dahlet (dir.), *Synergies Brésil: Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes* (n° spécial 2, p.145-155): http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf
- Avrillier, M. (2012). Porter au jour les biographies langagières cachées : ou comment certaines pierres d'achoppement sur le parcours d'apprentissage du FLSCO. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 64-66). Futuroscope : CNDP.
- Berthou, T., Calvarin, B., Doquet-Lacoste, C. et Le Bouffo, E. (2009). Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans des textes de cycle 3 et de CLIS. Dans Doquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Ecrire avec, sur, de la littérature*, 40, 51-78. Lyon : INRP.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, Bishop, M.-F. et Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. Dans Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 197-226. Lyon : INRP.
- Chabanne, J.-C. (2005). Les évolutions récentes du français à l'école primaire. Dans Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. *Le pari de la littérature- Quelles littératures de l'école au lycée ?* (p.73-82). Grenoble : CRDP.
- Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A. et Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. Dans Auger N. et Pierra, G. (dir.), *ELA : Arts du langage et publics migrants*, 147, 316-328.
- Claustre, D. et Jacques, M. (2009). Des veillées d'écriture. Valeurs du texte et décentrement du lecteur : la part de l'écriture. Dans Doquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Ecrire avec, sur, de la littérature*, 40, 111-136. Lyon : INRP.
- Contreras, J. (2011). *Des Mille et une Nuits aux Mille et une Nuits de Naguib Mahfouz : récit de l'affranchissement contique, rupture et dépassement*. Jakop, M. (dir.). Master 2 recherche, spécialité littératures, UFR Lettres et Arts, Université Stendhal Grenoble III.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cortier, C. Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 21-30). Futuroscope : CNDP.

- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France : orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.L., Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Les Editions Didier.
- Delon, A., Gaudin, T., Houyel, C., Lagarde, H., Le Geai, A., Poslaniec, C., ... Quintin, C. (2008). Guide pour enseigner le conte à l'école. Paris : Retz.
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations pratiques. Dans Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 27-50. Lyon : INRP.
- Durand, N. (2009). *Mon cahier de vie : guide pédagogique*. D. Abry (dir.). Master 1 FLE PRO, UFR Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires. *Repères : Parler et écrire sur les œuvres, une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*, 43, 53-76. Lyon : INRP.
- Faupin, E. et Théron, C. (2007), *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Nice : CRDP.
- Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans: CRDP académie d'Orléans-Tours, les cahiers ville école intégration.
- Goï, C. (2012). Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle : quelles ambitions ? Quels principes ? Quelles expériences ? Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation* (p. 67-70). Futuroscope : CNDP.
- Grossman (1996). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle. *Repères : Lecture et écriture littéraires à l'école*, 13, 85-101. Lyon: INRP: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS013_6.pdf
- Gruca, I. (2010). La littérature en didactique des langues entre identité et altérité. Dans Perrichon, E. et Caruana-Dingli (dir.), *Les cahiers de l'ASDIFLE : Littérature et FLE, tissages et apprentissages*, 22, 19-26. Paris : l'ASDIFLE.
- Heuzé, V. (2006). Interculturalisme et réussite scolaire. Dans *Entrées : Bulletin d'échanges pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*, 12, 1-2. Venissieux : centre académique Michel Delay : <http://www.delay.ac-lyon.fr/entrees.60928.fr.html>
- Le Manchec, C. (2005). De l'album au roman : un parcours de lecture difficile. Dans Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. *Le pari de la littérature- Quelles littératures de l'école au lycée ?* (p.147-155). Grenoble : CRDP.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. Dans Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 51-68. Lyon : INRP.
- Massol, J.-F. et Plissonneau, G. (2008). La littérature lue en 6° et 5° : continuité et progression. Dans Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C. (dir.), *Repères : Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 69-104. Lyon : INRP.

Mathis, G. (2005). Une discipline de « reliance ». Dans Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. *Le pari de la littérature- Quelles littératures de l'école au lycée ?* (p.43-49). Grenoble : CRDP.

Nauch, I. et Adam-Maillet, M. (2012). Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizons lointains ou voix royale ? Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 113-117). Futuroscope : CNDP.

Nallet, R. (2009) Entrées en littérature, Dans *Entrées : Bulletin d'échanges pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*, 24, 1. Venissieux : centre académique Michel Delay : <http://www.delay.ac-lyon.fr/entrees.60928.fr.html>

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 102-105). Futuroscope : CNDP.

Rafoni, C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (conférence) : http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.meirieu.com%2FECHANGES%2Fbruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Sadiqui, M. (09/01/2010). Enseignement du FLE et œuvre intégrale romanesque. Disponible sur : http://www.weblettrés.net/spip/article.php3?id_article=1043 (consulté le 05/09/12)

TAUVERON, C. (2004). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture, dans C. Tauveron (dir.), *Lecture et culture littéraires au cycle des approfondissements*. Versailles : CRDP.

Totozani, M. (2010). Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle. Dans Perrichon, E. et Caruana-Dingli (dir.), *Les cahiers de l'ASDIFLE : Littérature et FLE, tissages et apprentissages*, 22, 169-184. Paris : l'ASDIFLE.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Puf.

Verdelhan-Bourgade, M. (2003). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes. In Les cahiers de l'asdifle n°15, *Français et insertion*. Paris : l'asdifle.

Vigner, G. (1989). Le français langue de scolarisation. *Diagonales*, 12. Paris : Hachette-EDICEF.

Vigner, G (1992). Le français langue de scolarisation. *Etudes de linguistique appliquée, Français langue seconde*, 88. Paris : Didier Erudition.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. Dans Huynh, J. et Di Rosa, G. (dir), *le français aujourd'hui : Images et textes en lecture*, 161, 51-58. Paris : Armand Colin.

Sitographie :

(dernière consultation des liens web en aout 2012)

BO n°2 du 12 avril 2007, socle commun cycle 3, disponible sur le site « éducation.gouv.fr » :
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs5/hs5_appfondissement.pdf

CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :
http://www.acgrenoble.fr/Casnav/pages/textes_ref.htm#cecr

Circulaire du bulletin officiel d'avril 2002 :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>

Circulaires du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche [MENESR], disponible sur le site : <http://daniel.calin.free.fr/navoff/etrangers.html>

SITENA, espace d'accueil du CASNAV de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php>

Une culture littéraire à l'école (mars 2008), disponible sur le site « éducol » :
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

Bibliographie de ma séquence sur les Mille et une Nuits

Livre pour public adulte

Les Mille et une Nuits. (2004). 3 vol. ; traduit par A. Galland ; présentation par J-P Sermain et A. Chraïbi. Paris : Garnier-Flammarion.

Albums pour enfants

Beaujean-Deschamps, R. (2005). *Ali Baba*. Paris : Musée du Louvre.

Pinguilly, Y. (2007). *L'histoire du pêcheur : un conte des Mille et une nuits*. Clichy (Hauts-de-Seine) : Editions du Jasmin.

Cassabois J. (1992). *Les Mille et Une Nuits*. Paris : Nathan.

Ruyant. (1996). *Les Trois merveilles : conte des Mille et une nuits*. Paris : Mango.

Livre avec complément pédagogique

Les Mille et une nuits : le pêcheur et le génie. (1995). Traduit par A. Galland ; Edité par M-L Astre. Paris : Garnier-Flammarion.

Bande Dessinée

Bardet, D. & Nawa. (2007). *Contes des Mille et une nuits : le prince Ahmed et la fée Pari-Banou ; le prince Bader et Gelnare, princesse de la mer*. CD inclus (Œuvre intégrale en version numérique + en livre audio). Livre audio lu par : S. Lenoël. Paris : Hachette.

Film

De Broca, P. (1990). Les 1001 Nuits. France : UGC.

CD

Darwiche, J. (2005). *Les Mille et Une Nuits, dans les pas de Shéhérazade*. Grenoble : Oui' dire.

Musique

Saregama. (2005). One thousand and one nights. Album "Samhadi". Disponible sur: <http://www.youtube.com/watch?v=1EHpQ1PdmeU>, consulté le 30 juin 2012.

Sitographie

E. Piolet-Ferrux, R. David & A.-C. Simon (coord). (2009). *Séquence 4 : lire les Mille et une nuits*. Disponible sur le site web « Académie en ligne »: <http://www.academie-en-ligne.fr/Ressources/4/FR61/AL4FR61TEWB0111-Sequence-04.pdf>

Institut du monde Arabe. (2010). *Ateliers ludo-éducatifs de l'exposition « Arts de l'Islam », Chefs-d'œuvre de la collection Khalili*. Disponible sur le site web « Curiosphère.TV » : <http://www.curiosphere.tv/artislam/index.html>, consulté le 30 juin 2012.

Mille et une nuits, mille et un récits, ressources en ligne permettant de nourrir votre projet. Disponible sur le site web de « la Bibliothèque Nationale de France » : <http://classes.bnf.fr/milleetunenuits.htm> , consulté le 30 juin 2012.

Aimé-Bielicki, M. & Fraimbault, A. (2006). Une séquence en Sixième : Les Mille et une nuits. *L'École des lettres des collèges* (6-7). Disponible sur : http://www.ecoledeslettres.fr/blog/wp-content/uploads/2011/12/les_mille_et_une_nuits.pdf.

Letellier, D. (06-09-2010). *Comment mener un travail d'écriture collective en classe ?* Disponible sur le site « WebLettres, le portail de l'enseignement des lettres »: <http://www.weblettrés.net/pedagogie/index2.php?rub=14> , consulté le 30 juin 2012.

Gael (avril 2011). *Affiches de conjugaison*. Disponible sur le site « La classe bleue » :

<http://laclassebleue.fr/cm2-conjugaison-le-passe-simple-les-verbés-des-1er-et-2eme-groupes/>

<http://laclassebleue.fr/cm2-conjugaison-le-passe-simple-les-verbés-du-3eme-groupe/>

<http://laclassebleue.fr/cm2-conjugaison-limparfait-de-lindicatif/> , consulté le 30 juin 2012.

Circonscription de Falaise. *Suspens : des mots pour le dire*. Disponible sur le site web « BlogEdu » : <http://www.etab.ac-caen.fr/blogedu/circodefalaise>, consulté le 30 juin 2012.

Des outils pour écrire. Disponible sur:

<http://ecole.donazaharre.free.fr/Document/Primaire/Classe/OutilsEcriture.html> , consulté le 30 juin 2012.

Marie (février 2008). *Rédiger un conte*. Cartes heuristiques (mind mapping) et enseignement du latin et du français au collège. Disponible sur: <http://lewebpedagogique.com/litterae/rediger-un-conte/>, consulté le 30 juin 2012.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire enseignants CRI sur la lecture littéraire de leurs élèves

Annexe 2 : Questionnaires ENAF et élèves francophones sur leur lecture littéraire

Annexe 3 : Tableau de la séquence sur les *Mille et une Nuits*

Annexe 4 : Fiche élève de la séance 1 (découverte du décor, carte historique, etc.)

Annexe 5 : Fiche élève sur le conte du pêcheur pour ENAF-NSA

Annexe 6 : Fiche élève de la séance 2 (première et dernière version)

Annexe 7 : Questionnaire élève de fin de séquence

Annexe 8 : Fiche élève 5 sur le conte des Trois Merveilles

Annexe 9 : Fiche élève finale (écriture collective d'un conte)

Annexe 10 : Carte mentale

Annexe 11 : Production écrite finale (la Mille Deuxième Nuit de Shéhérazade) :

- Sélection de contes de groupes d'élèves incluant un ENAF

Annexe 1 : Questionnaire enseignants CRI sur la lecture littéraire de leurs élèves

Questionnaire destiné aux enseignants du Premier Degré (cycle 3):

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 FLE PRO portant sur la littérature et le FLS (Français Langue Seconde) à l'école primaire, je recueille des témoignages d'enseignants pour faire un état des lieux sur les rapports qu'entretiennent les élèves avec la lecture littéraire. Par avance merci de votre collaboration.

Lieu d'exercice cette année :

VOIRON

Classe CRI (oui) ou non

Niveaux : du CP au CM2

- 1) Les différentes pratiques de lecture dans le cadre de vos cours :
Est-ce que vous abordez la lecture littéraire*? (oui) non

Si non, pour quelles raisons ?

Si oui, combien de temps par semaine y consacrez-vous dans vos cours ? 1 fois par semaine

Quelles sont les modalités que vous utilisez le plus fréquemment (lecture à voix haute/ silencieuse, libre / imposée, analytique/cursive**, en classe/ à la maison, etc.) ?

Apprentissage de la combinatoire + lecture à voix haute par l'enseignant et dès que possible par l'élève et questions sur le sens.

*lecture sensible à la forme et à la dimension esthétique de textes de complexité variable où le lecteur est engagé dans une démarche interprétative

**toute lecture réalisée hors d'un encadrement scolaire habituel, lecture rapide et dans son ensemble (=analytique : lecture détaillée)

- 2) Dans le cadre de ces activités de lecture, quels sont vos principaux objectifs ?

→ Apprentissage de la combinatoire
→ Compréhension

- 3) Comment percevez-vous vos élèves en tant que lecteurs ? (sont-ils de « bons lecteurs » ?

Comprennent-ils aisément les textes proposés ? Sont-ils demandeurs de lecture ? Aiment-ils lire ? Fréquentent-ils régulièrement le CDI ?, etc.)

Ils sont pour la plupart demandeurs de lecture et aiment l'objet "livre".

- 4) Avez-vous déjà participé avec votre classe à un projet autour du livre (ex : Printemps du livre) ? Si oui, lequel ? Dans quel(s) lieu(x) (ex : Bibliothèque municipale)

Oui, avec la Bibliothèque municipale Malherbe Teisseire à Grenoble en 2011.

- 5) Comment définiriez-vous votre rôle d'enseignant dans ce domaine ? Qu'est-ce qui vous motive ou vous frustre dans ce rôle ?

de langue facile, ce qui est difficile c'est de proposer des sujets adaptés, avec un à des élèves déjà "grands" (cycle 3) mais non lecteurs.

- 6) Les préconisations officielles vous semblent-elles suffisamment claires dans ce domaine ? oui non

Précisez :

7) quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves dans ce domaine ? A votre avis à quoi sont-elles dues ?

lacunes lexicales, temps de conjugaison complexes

8) Quels types de remédiations mettez-vous en place pour pallier ces difficultés ?

Utilisation de synonymes quand la lexique est trop complexe

9) Ces difficultés ont-elles une influence sur le choix des œuvres étudiées en classe et de leurs supports (livre audio, bande dessinée, films, etc.) ? oui non

Précisez :

Si la lexique est trop complexe

10) Connaissez-vous les pratiques extra-scolaires de lecture de vos élèves ? oui non

Précisez :

11) Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces lectures extra-scolaires ?

oui non

Pourquoi ? la plupart ne sont pas lecteurs autonomes en français

De quelle façon par exemple :

12) Connaissez-vous les pratiques culturelles extra-scolaires de vos élèves ? oui non

Précisez :

13) Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces pratiques culturelles extra-scolaires ? oui non

Pourquoi ?

De quelle façon par exemple :

quand c'est possible, lecture de contes du pays d'origine, chants

14) Vous arrive-t-il parfois de lire à voix haute des extraits d'œuvres (ou des œuvres entières) ?

oui non

Pour quelles raisons ? lecture plaisir, imprégnation de structures répétitives, modèle

15) Selon vous, vos élèves apprécient-ils ces moments de lecture partagée ? oui non

Pour quelles raisons ?

En vous remerciant encore d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Marielle Avezou-Djigo

Questionnaire destiné aux enseignants du Premier Degré (cycle 3):

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 FLE PRO portant sur la littérature et le FLS (Français Langue Seconde) à l'école primaire, je recueille des témoignages d'enseignants pour faire un état des lieux sur les rapports qu'entretiennent les élèves avec la lecture littéraire. Par avance merci de votre collaboration.

Lieu d'exercice cette année :

Edouard Belin (38)

Classe CRI (oui) ou non

Niveaux : Cycles 2 et 3

1) Les différentes pratiques de lecture dans le cadre de vos cours :

Est-ce que vous abordez la lecture littéraire*? oui (non)

Si non, pour quelles raisons ?

→ manque de temps
compétences en lecture (→ découverte de (bon) livre nécessite avant de passer au contenu)

Si oui, combien de temps par semaine y consacrez-vous dans vos cours ?

Quelles sont les modalités que vous utilisez le plus fréquemment (lecture à voix haute/ silencieuse, libre / imposée, analytique/cursive**, en classe/ à la maison, etc.) ?

*lecture sensible à la forme et à la dimension esthétique de textes de complexité variable où le lecteur est engagé dans une démarche interprétative

**toute lecture réalisée hors d'un encadrement scolaire habituel, lecture rapide et dans son ensemble (≠analytique : lecture détaillée)

2) Dans le cadre de ces activités de lecture, quels sont vos principaux objectifs ?

3) Comment percevez-vous vos élèves en tant que lecteurs ? (sont-ils de « bons lecteurs » ?
Comprennent-ils aisément les textes proposés ? Sont-ils demandeurs de lecture ? Aiment-ils lire ?
Fréquentent-ils régulièrement le CDI ?, etc.)

4) Avez-vous déjà participé avec votre classe à un projet autour du livre (ex : Printemps du livre) ? Si oui, lequel ? Dans quel(s) lieu(x) (ex : Bibliothèque municipale)

pas de projetement mais les GUF y sont associés en CDI

5) Comment définiriez-vous votre rôle d'enseignant dans ce domaine ? Qu'est-ce qui vous motive ou vous frustre dans ce rôle?

(la ponctualité des interventions)

6) Les préconisations officielles vous semblent-elles suffisamment claires dans ce domaine ? oui non
Précisez :

7) quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves dans ce domaine ? A votre avis à quoi sont-elles dues ?

ignorance du livre (culture orale)
→ suppose un travail d'approche
au préalable

8) Quels types de remédiations mettez-vous en place pour pallier ces difficultés ?

prés de livres

9) Ces difficultés ont-elles une influence sur le choix des œuvres étudiées en classe et de leurs supports (livre audio, bande dessinée, films, etc.) ? oui non

Précisez :

10) Connaissez-vous les pratiques extra-scolaires de lecture de vos élèves ? oui non

Précisez :
accès à la bibliothèque via les centres sociaux

11) Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces lectures extra-scolaires ?

oui non
Pourquoi ? si possible oui / quand un élève apporte
De quelle façon par exemple :
1 livre qu'il a emprunté (lecture orale / explicative si besoin) avec lui

12) Connaissez-vous les pratiques culturelles extra-scolaires de vos élèves ? oui non

Précisez :
peu / cela dépend des cultures

13) Faites-vous parfois le lien dans le cadre de votre enseignement avec ces pratiques culturelles extra-scolaires ? oui non

Pourquoi ?
De quelle façon par exemple :
éducation / hygiène de vie
(ex la télévision, son usage)

14) Vous arrive-t-il parfois de lire à voix haute des extraits d'œuvres (ou des œuvres entières) ?

oui non
Pour quelles raisons ? "œuvres" /

15) Selon vous, vos élèves apprécient-ils ces moments de lecture partagée ? oui non

Pour quelles raisons ? compréhension de l'acte (relecture / écrit oral) moment de partage à moment différent

En vous remerciant encore d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Marielle Avezou-Djigo

Annexe 2 : Questionnaires ENAF et élèves francophones sur leur lecture littéraire

Questionnaire destiné aux élèves de cycle 3:

Je suis étudiante à l'Université de Grenoble et je m'intéresse beaucoup à la lecture. Si tu es d'accord, tu peux m'aider à en savoir plus, en répondant à ces quelques questions.

(Entoure tes réponses)

Bon courage et merci d'avance !

1) Quand tu étais petit(e), est-ce qu'on te lisait des histoires ?

- tous les jours / de temps en temps / rarement / jamais

Qui te lisait les histoires ? mes parents

2) Est-ce qu'on te racontait des histoires (sans livre) ?

- tous les jours / de temps en temps / ~~rarement~~ / jamais

Qui te racontait ces histoires ? mon oncle

3) A quel moment on te lisait ou racontait les histoires ?

-le matin

-à midi

-l'après-midi

-le soir

-.....

4) Aimais-tu ces moments ? oui non

5) Pourquoi

ça me faisait rêver et je me mettais et à la place du personnage principal.

6) Quelles histoires te rappelles-tu ? Laquelle ou lesquelles préférerais-tu ?

Andriellon, Blanche Neige et des mangas
je préfère les mangas

7) Aimes-tu lire ? oui non

Pourquoi ? parce que c'est comme si j'étais dans un autre monde

8) Est-ce que tu sais lire dans plusieurs langues ? oui non

Lesquelles ?

Est-ce que tu préfères lire dans une langue plutôt qu'une autre ? oui non

Si oui, laquelle ? le français

Pourquoi ? c'est plus facile

9) Avec quel(s) support(s) (livre, bande dessinée, magazine, ordinateur, Ipad, livre-audio, etc.) ?

les mangas

10) Quel est ton livre préféré ? Pourquoi ?

Naruto. C'est que j'aime bien. C'est qu'il parcourt le monde des ninjas pour retrouver son amie Sasuke qui a disparu dans les ténèbres et il veut la faire dans ce monde.

11) As-tu des livres à la maison ? oui non

D'où viennent les livres que tu lis ?

des bibliothèques

12) Pour toi, apprendre à lire et à écrire dans ta première langue a été :

-très facile

-assez facile

-difficile

-très difficile

13) Pour toi, la lecture est plus : un travail / un plaisir

14) Pour toi qu'est-ce qu'un conte ? Donne-moi quelques exemples.

un conte imaginaire

15) Quand tu seras grand, est-ce que tu liras des livres à tes enfants ? oui non

Pourquoi ? pour retrouver mes plaisirs d'enfant

Quand tu seras grand, est-ce que tu raconteras des histoires à tes enfants ? oui non

Pourquoi ? j'ai pas trop d'imagination hih!

Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire !

ENAF

Questionnaire destiné aux élèves de cycle 3:

Je suis étudiante à l'Université de Grenoble et je m'intéresse beaucoup à la lecture. Si tu es d'accord, tu peux m'aider à en savoir plus, en répondant à ces quelques questions.

(Entoure tes réponses)

Bon courage et merci d'avance !

1) Quand tu étais petit(e), est-ce qu'on te lisait des histoires ?

- tous les jours / de temps en temps / rarement / jamais

Qui te lisait les histoires ? Ma grande sœur

2) Est-ce qu'on te racontait des histoires (sans livre) ?

- tous les jours / de temps en temps / rarement / jamais

Qui te racontait ces histoires ? Ma grand-mère

3) A quel moment on te lisait ou racontait les histoires ?

-le matin

-à midi

-l'après-midi

-le soir

-.....

4) Aimais-tu ces moments ? oui non

5) Pourquoi

6) Quelles histoires te rappelles-tu ? Laquelle ou lesquelles préférerais-tu ?

la petite fille aux allumettes

7) Aimes-tu lire ? oui non

Pourquoi ? Bon devenir maître

8) Est-ce que tu sais lire dans plusieurs langues ? oui non

Lesquelles ? Français, Macedonien

Est-ce que tu préfères lire dans une langue plutôt qu'une autre ? oui non

Si oui, laquelle ?.....

Pourquoi ?.....

9) Avec quel(s) support(s) (livre, bande dessinée, magazine, ordinateur, Ipad, livre-audio, etc.) ?

ordinateurs, livre, B.D

10) Quel est ton livre préféré ? Pourquoi ?

La petite fille aux allumettes
(c'est tout le 1^{er} fois)

11) As-tu des livres à la maison ? oui non

D'où viennent les livres que tu lis ?

De la grand mère

12) Pour toi, apprendre à lire et à écrire dans ta première langue a été :

- très facile

-assez facile

- difficile

-très difficile

13) Pour toi, la lecture est plus : un travail un plaisir

14) Pour toi qu'est-ce qu'un conte ? Donne-moi quelques exemples.

Je ne sais pas

15) Quand tu seras grand, est-ce que tu liras des livres à tes enfants ? oui non

Pourquoi ? Oui les histoires (comme dans les films)

Quand tu seras grand, est-ce que tu raconteras des histoires à tes enfants ? oui non

Pourquoi ? " "

Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire !

Annexe 3 : Tableau de la séquence sur les *Mille et une Nuits*

Séances	Objectifs	Activités
<p>S1 (~2h30)</p>	<p>-Découvrir l'œuvre (cadre historique et géographique)</p> <p>-Se familiariser avec le vocabulaire du décor des Mille et une nuits + découvrir visuellement de grands palais orientaux comme l'Alhambra ou le Taj Mahal</p> <p>-Lire en autonomie le conte d'Ali Baba (à la bibliothèque de l'école ou à la maison)</p> <p>- Découvrir la calligraphie arabe et du zellige</p> <p>- Le récit cadre « Shéhérazade et le roi Shahriar » : identifier l'enchaînement des événements>repérer les étapes du schéma narratif et le récit enchâssé</p> <p>-Caractériser l'héroïne du conte, Shéhérazade + comprendre le pouvoir des contes</p>	<p>I/ 1°) CO : Ecouter la musique et imaginer le décor 2°) CE : Trouver les photos (les décors) qui correspondent à la musique 3°) Jeu : - PO : Chercher les objets d'art du musée du Louvre cachés dans les illustrations de l'album d'Ali Baba (activité de prolongement : lecture et fiche enquête à remplir à la maison) - Créer sa propre illustration, au choix : zellige ou calligraphie (si manque de temps : activité de prolongement) 4°) CE : Tracer le trajet de l'œuvre sur la carte historique à partir du texte de présentation de l'œuvre</p> <p>II/ 1°) CO du conte de Shéhérazade 2°) CE : Remettre dans l'ordre l'histoire +donner le résumé du récit cadre 3°) CE+PO : Questions de compréhension (répondre oralement a, b et c) d- Relier la fonction officielle à sa définition (pour s'aider : rechercher dans le dictionnaire) e-gros plan sur Shéhérazade (questions de compréhension à répondre oralement puis lire l'encadré et transformer les mots surlignés en bleu en adjectifs qualificatifs)</p>
<p>S2 (~1h30)</p>	<p>-Lire le conte du pêcheur -Début du schéma narratif : expliquer la situation initiale et l'élément perturbateur -Repérer l'élément merveilleux -Comprendre l'art du suspense propre à cette œuvre -Ecrire un début de conte (à la manière de), premier essai d'écriture</p>	<p>-CE : Lire l'album du pêcheur (à VH : l'enseignant puis les élèves en binôme en lecture silencieuse) - Questions de CE - PO : Chercher dans le texte les endroits où Shéhérazade a pu s'arrêter pour maintenir le suspense et relever les mots du suspense. -PE : imaginer un épisode différent (Imagine que le pêcheur attrape dans ses filets un autre objet que le vase, lui aussi magique. Raconte ce qui lui arrive depuis la découverte de l'objet dans le filet jusqu'à l'utilisation de cet objet (5 à 10 lignes). -CE : Lire la suite et fin de l'album à la maison</p>

<p>S3 (~2h)</p>	<p>-Repérer le récit enchâssé de l'album du pêcheur et découvrir son histoire plus en détail -Caractériser l'élément merveilleux du récit (élément perturbateur) -Découvrir un extrait d'une adaptation cinématographique de ce récit enchâssé (des époques et des lieux différents s'entrecroisent) -Comprendre l'opposition opposants/ adjuvants et repérer la suite du schéma narratif (péripéties et dénouement) -Interpréter le récit grâce aux illustrations connotées</p> <p>-Se rendre compte de l'effet miroir (récit de Shéhérazade et de celui du pêcheur) -Interpréter la morale de ce conte</p> <p>- Théâtraliser un extrait du conte (mise en voix)</p>	<p>1°) et 2°) CE : Repérer le récit enchâssé de l'album (quel personnage raconte son histoire et à qui ?) + lire le résumé du récit du génie et du roi Salomon 3°) Questions de CE pour définir le caractère moral du génie à cet instant du récit (lorsqu'il vient de sortir du vase) et comparaison avec un autre génie de caractère opposé 4°) CO: Cocher dans le tableau de comparaison les points communs et les différences qu'il peut y avoir entre le génie du récit et le génie du film + Lire l'encadré qui donne une définition du génie et du djinn 5°) Questions de CE pour repérer dans ce récit les personnages bénéfiques et maléfiques, les caractériser. 6°) Questions de CE pour repérer dans ce récit les péripéties et le dénouement + repérer l'évolution des rapports de force et de faiblesse grâce au texte et aux illustrations 7°) Questions de CE pour comparer les personnages du conte de Shéhérazade et de celui du pêcheur (points communs) 8°) Questions de CE pour analyser la morale dans ce conte 9°) PO : Par groupes de trois, mise en scène le récit: l'un fait la voix du narrateur, les deux autres jouent le rôle du pêcheur et du génie.</p>
<p>S4 (~2h)</p>	<p>-Développer l'écoute et savoir sélectionner des informations -Repérer les récits enchâssés au fur et à mesure -Lire le récit enchâssé « le Roi grec et le médecin Douban » -Lire le résumé du conte du pêcheur (version complète) et repérer la situation finale -Lire à la maison pour le plaisir et pour découvrir de nouveaux contes. -Travailler sur les résumés des récits et en déduire la définition de ce qu'est un récit enchâssé. -Comprendre de manière ludique le récit enchâssé avec le jeu des enveloppes</p>	<p>I/ 1°) CO : Ecouter la suite du récit du pêcheur, trouver qui parle et à qui et imaginer un titre 2°) CO : Deuxième écoute pour sélectionner des informations (prendre des notes en français ou dans sa langue ou avec des dessins) + PO : Regrouper les informations en petits groupes puis en classe entière reconstituer le récit 3°) CE : Lire en silence puis à VH le résumé du récit qui vient d'être d'écouter (le Roi grec et le médecin Douban) et l'illustrer. Repérer de nouveaux récits enchâssés : entourer les titres. Les lire à la maison et les illustrer (« le mari et le perroquet » et « le vizir puni »). 4°) CE : Lire en silence le résumé du conte du pêcheur (version complète) et repérer la situation finale (lire l'encadré). 5°) Lire à la maison le récit enchâssé « le jeune Roi des îles Noires », l'illustrer et chercher pourquoi ce conte ressemble à celui de la Belle au bois dormant.</p>

		<p>II/ 1°) et 2°) CE : Lire auparavant l'encadré sur le statut du narrateur. Travailler sur les deux résumés « l'histoire du pêcheur » puis « le Roi grec et le médecin Douban » : surligner d'une couleur différente les narrateurs, souligner les auditeurs à chaque nouveau narrateur et entourer les titres des contes. 3°) CE : Trouver la bonne définition de « récit enchâssé » et lire l'encadré.</p> <p>III/ PO : en petits groupes, trouver l'enveloppe qui correspond au bon récit et recopier le titre du récit sur l'enveloppe. Le travail précédent sur les textes doit faciliter la mise en ordre des récits. Les élèves doivent comme pour les poupées russes mettre les enveloppes une dans l'autre. Lire avant les conseils à VH. Vérifier ensuite à l'aide du schéma récapitulatif s'il n'y a pas d'erreur.</p>
S5 (~1h30)	<p>-Retrouver le schéma narratif et les adjuvants/opposants dans ce nouveau conte -Repérer les éléments orientaux du récit et situer les lieux sur la carte historique -Observer le dialogue et la narration grâce à la Bande dessinée -Travailler à partir d'un conte universel : « les trois merveilles »</p>	<p>-CE du conte universel « les trois merveilles » à l'aide d'un résumé, d'illustrations et de la BD (comprendre la construction du récit avec les encadrés et les bulles + retrouver les étapes du schéma narratif) -PO : Confronter différentes versions de ce conte à l'oral (<i>Est-ce que ce conte, vous rappelle un conte de votre pays?</i>)</p>
S6 et S7 (de 2h à 4H)	<p>-Ecrire collectivement le conte de la 1002^e Nuit de Shéhérazade -Mettre en voix les contes</p>	<p>PE: « <i>Tu es Shéhérazade et tu inventes un nouveau conte pour que le sultan t'épargne un jour de plus : la 1002^e Nuit</i> ». Rédaction en petits groupes + mise en voix (enregistrer les voix) + illustrations : livre numérique qui rassemble tous les contes présentés comme des récits enchâssés.</p>

Séances	Outils linguistiques	Supports
1	<p>Vocabulaire : du décor de l'œuvre (minaret, mosquée, désert, objets d'art de l'Islam, etc.) + noms des quelques fonctions officielles dans le monde musulman que l'on peut retrouver dans les contes des 1001 nuits (vizir, sultan, etc.)</p> <p>Adjectifs qualificatifs pour décrire l'héroïne (rusée, intelligente, etc.)</p>	<p>- Musique de style fusion orientale: Saregama, album « Samhadi »: One thousand and one nights. Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=1EHpQ1PdmeU</p> <p>-Fiche élève 1</p> <p>-Fiche photos décor</p> <p>-Album d'Ali Baba (illustrations : objets d'art du musée du Louvre)</p> <p>- Les ateliers ludo-éducatifs des Arts de l'Islam sur le site de «Curiosphère » : http://www.curiosphere.tv/artislam/atelier-calligraphie.html http://www.curiosphere.tv/artislam/atelier-zellige.html</p> <p>-CD conteur libanais</p> <p>- Résumé «Shéhérazade et le roi Shahriar »</p>
2	<p>Vocabulaire de la mer/de la nature Adjectifs qualificatifs pour décrire le décor, le héros, le génie Les temps du récit Les indicateurs de temps Expression de sensation et de sentiment L'exagération (l'hyperbole) Mots pour provoquer du suspense</p>	<p>-Album du pêcheur</p> <p>-Fiche élève 2</p> <p>-Fiche d'aide pour le premier essai d'écriture</p>
3	<p>Les synonymes de dire Vocabulaire : «le djinn » et les mots pour le décrire +mots pour décrire les qualités du héros</p>	<p>-Album du pêcheur</p> <p>-Fiche élève 3</p> <p>-Résumé : « Histoire du Génie et du roi Salomon »</p> <p>-Le film de DE Broca « Les 1001 Nuits »</p>

4	<i>Pas d'étude sur le plan linguistique car dans cette séance on étudie en détail le procédé des récits enchâssés</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche élève 4 -Fiche vrai-faux (histoire du médecin Duban et du roi grec) -CD du conteur libanais -7 enveloppes de tailles différentes -Poupée russe -Schéma -Résumés des récits enchâssés
5	<p>Quelques mots d'origine orientale (ex : le souk)</p> <p>Indicateurs de temps</p> <p>Narration/dialogue</p> <p>Registre de langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Bande dessinée : Contes des Mille et une Nuits, collection « romans de toujours » édition Adonis -Résumé+Illustrations de Foulquier
6 et 7	<i>Réemploi et réappropriation des outils linguistiques vus tout au long de la séquence</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Fiche élève « écriture du conte » -Fiche d'aide -Logiciel Didapages

Annexe 4 : Fiche élève de la séance 1

Séance 1- Présentation de l'œuvre des Mille et une Nuits - Conte de Shéhérazade et du roi Shahriar

I/ Découverte de l'œuvre :

1°) Ecoute la musique et laisse-toi emporter dans l'ambiance : A quoi cela te fait-il penser ? Quel décor (lieu) imagines-tu? Quels sentiments ressens-tu?

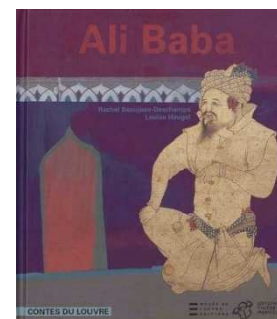


2°) Ecoute une deuxième fois et observe les différentes photos (voir fiche décor). Cherche d'abord le titre qui correspond à la photo : écris le numéro devant la photo correspondante dans le tableau ci-dessous. Puis, surligne les titres qui correspondent à la musique.



Numéro de la photo	Titre de la photo	Numéro de la photo	Titre de la photo
	L'Alhambra de Grenade (Espagne)		Un désert de cactus
	Un ruisseau dans la forêt		Le château de Versailles
	Une oasis dans le désert		Une ferme normande
	Un lac dans la montagne		Le Taj Mahal d'Âgrâ (Inde)
	Le château écossais Eilean Donan		Un désert de dunes

3°) Jeu : Mais où sont passées les œuvres d'art de l'Islam du musée du Louvre ? Observe d'abord la dernière double page du livre qui les rassemble toutes puis retrouve-les dans les illustrations du conte d'Ali Baba.



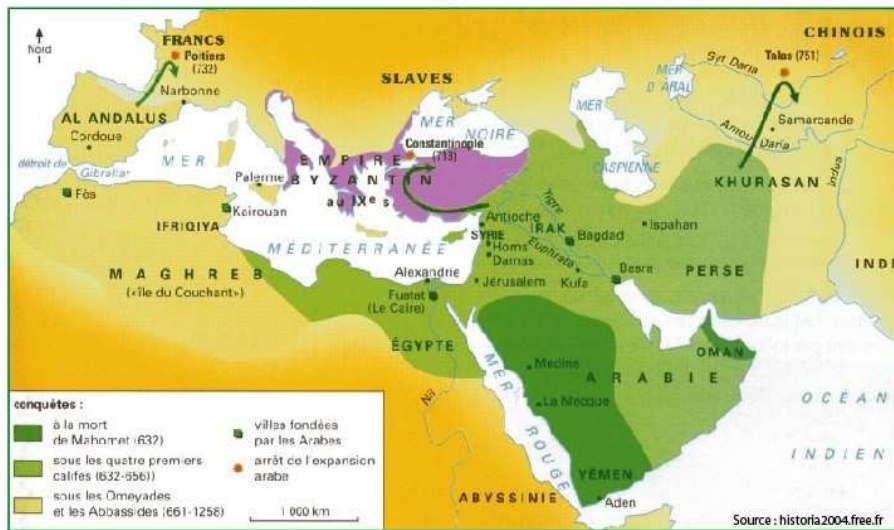
Ali Baba vit très modestement, jusqu'au jour où il découvre le secret des quarante voleurs : une grotte pleine d'or et de bijoux ! Et une formule magique pour ouvrir la porte : « Sésame, ouvre-toi ! ». Hélas, Ali Baba a un frère trop cupide (intéressé par l'argent).

- Si tu veux savoir ce qui va lui arriver, l'album t'attend à la bibliothèque de ton école !

Quelle calligraphie (écriture) retrouves-tu sur certains de ces objets d'art ? Que peut donc être le zellige ? (Un indice : on le retrouve sur les panneaux de revêtement mural et il est composé de formes géométriques)

- Crée ta propre illustration, au choix : zellige ou calligraphie, avec les ateliers ludo-éducatifs des Arts de l' Islam sur le site de «Curiosphère » :
<http://www.curiosphere.tv/artsislam/atelier-calligraphie.html>
<http://www.curiosphere.tv/artsislam/atelier-zellige.html>

4°) D'où vient l'œuvre des Mille et une nuits ? Lis le petit texte ci-dessous sur l'origine de l'œuvre et trace son trajet sur la carte historique du monde arabe :



Les Mille et une nuits sont une œuvre anonyme(1) qui rassemble environ 168 récits différents d'origine variée. Ce sont des contes orientaux, de tradition orale, qui ont peu à peu été mis sous forme écrite. Ces récits se sont transmis et enrichis de siècle en siècle, traversant les frontières. Les premiers contes, nés probablement en **Inde** au V^e siècle, se

retrouvent en **Perse** vers le VI^e siècle (sous le titre des « Mille Contes »). Les premières versions des Mille et une Nuits étaient destinées à l'éducation des rois et de la cour.

Puis, ils arrivent à **Bagdad** au VIII^e siècle. Ces récits se répandent dans le monde arabe ; écrits à l'origine en indo-persan, ils sont ensuite traduits en arabe et s'enrichissent d'autres récits arabes. On y trouve des histoires merveilleuses avec des génies par exemple, mais aussi des éléments qui viennent de la réalité historique et géographique. On retrouve le luxe et la richesse des palais de la capitale du monde musulman où règnent les grands califes de la dynastie abbasside, Al Mansûr le fondateur de Bagdad en 762 puis le calife Haroûn-al Rachid (786-809). Le texte prend alors le nom des « Mille et une nuits ». Entre le XI^e et le XIV^e, Bagdad est en déclin(2). Les contes arrivent alors au **Caire** où ils s'enrichissent encore d'histoires nouvelles provenant de la réalité et de la civilisation égyptiennes.

Enfin, les contes arrivent en **Europe** au début du XVIII^e siècle grâce à Antoine Galland (1646-1715) qui réunit et traduit de nombreux manuscrits(3), les adapte pour les lecteurs européens et les enrichit (il ajoute par exemple les histoires d'Aladin, d'Ali baba et de Sinbad le marin). Il permet à l'œuvre de se répandre dans tout l'occident avec succès et déclenche dans toute l'Europe le goût pour l'exotisme et le voyage (l'orientalisme : courant artistique du XIX^e siècle).

- (1) On ne connaît pas le nom de l'auteur de l'œuvre.
- (2) Synonymes : chute, affaiblissement. En 1250 : destruction de Bagdad par les Mongols.
- (3) Livres anciens. L'adjectif « manuscrit(e) » signifie : qui est écrit à la main.

II/ Conte de Shéhérazade:

- 1) Le conte du « roi Shahriar et Shéhérazade ». Ecoute d'abord le début conté par le professeur, puis la suite du conte racontée par le conteur libanais, Jiwad Darwiche.



- 2) Ecoute une deuxième fois le conte et remets dans l'ordre les phrases pour reconstituer l'histoire.
Pour cela, numérote-les de 1 à 6 :

Avec l'aide de sa sœur Dinarzade, Shéhérazade réalise son plan qui est de raconter chaque nuit au roi une histoire merveilleuse qu'elle prend soin d'interrompre le matin au moment le plus passionnant.

Shahriar ordonne de faire exécuter son épouse pour ne pas être trompé à nouveau. Pensant que tous les hommes subissent le même sort que lui, il décide de punir les femmes de leur trahison : chaque matin il fera couper la tête de la femme qu'il aura épousée la veille.

Le roi impatient de connaître la suite de l'histoire, remet chaque fois au lendemain l'exécution de Shéhérazade.

Les nuits et les histoires se suivent, jusqu'à la 1001^{ème} : le roi, devenu grâce à Shéhérazade père de trois enfants, semble apaisé. Il lui accorde définitivement la vie sauve et en fait sa reine.

Le roi Shahriar invite son frère Schazenan dans son royaume. Ce dernier lui révèle que sa femme le trompe.

Cette série d'assassinats dure déjà depuis trois ans lorsqu'un beau jour, Shéhérazade, la fille du grand vizir, décide de se marier avec le roi pour en finir avec ces meurtres.

- 3) Questions de compréhension (répondre oralement pour a, b et c):
 - a- Pourquoi ce titre, les Mille et une nuits ?
 - b- Dans ce conte, le narrateur qui raconte cette histoire laisse raconter un personnage de son récit qui devient à son tour narrateur, qui est-il/elle ?
 - c- Quels sont les indices qui montrent que cette histoire se situe en Orient ?
 - d- Comprendre les fonctions officielles dans le monde musulman:

Relie par une flèche le mot à la définition qui lui convient. Tu peux, si besoin, t'aider du dictionnaire.



Sultan •

Vizir •

Imam •

Calife•



• Personne qui dirige la prière dans une mosquée.

• Chef de la communauté musulmane, autorité religieuse et politique.

• Titre du roi dans certains États musulmans.

• Premier ministre du roi.

- e- Gros plan sur Shéhérazade, l'héroïne de ce récit et son projet inattendu:



Répondre oralement aux questions ci-dessous :

- Que peut craindre le lecteur pour Shéhérazade?
- En quoi consiste le plan imaginé par Shéhérazade?
- Quelles qualités Shéhérazade devra-t-elle utiliser pour échapper à la mort ?
- En plus de rester en vie, qu'attend Shéhérazade de ce plan ? Quel est son objectif ?
- À la fin des *Mille et une nuits*, qu'est-ce que Shéhérazade a gagné ? Et Schahriar ?

Schéhérazade, l'héroïne des Mille et une nuits

- Schéhérazade est la parfaite héroïne des *Mille et une nuits* car, par son intelligence, son plan astucieux, son sens artistique, sa compréhension du roi Schahriar, elle a réussi à combattre l'injustice qui régnait sur son pays. Grâce à elle, le sultan préférera l'amour à la vengeance.
- La narration permet à Schéhérazade de donner des **leçons** à Schahriar sans en avoir l'air. Elle l'éduque par l'art du récit en le faisant **réfléchir** sur la nature de l'homme et **la morale**, le bien et le mal. Peu à peu le sultan apprend la **pitié** et le **pardon** à travers les aventures des personnages des histoires racontées.
- Dans les *Mille et une nuits*, Shéhérazade nous incite à réfléchir à l'utilité du conte et à son pouvoir sur les auditeurs/lecteurs. La parole a un pouvoir immense puisque la vie ou la mort en dépend. Il faut donc que le conte soit **utile** et **agréable**.

Tu vas découvrir maintenant des contes des Mille et une nuits, ça te donnera des idées pour le **projet final**. Mais quel est-il ? **L'écriture de ton propre conte : la 1002ème nuit de Shéhérazade!** Ne t'inquiète pas, tu ne seras pas seul pour écrire ce conte, vous serez **en équipe**. Enfin, Tous ces contes finiront dans **un livre numérique** que vous pourrez voir, lire et même écouter depuis n'importe quel ordinateur. Alors c'est parti pour l'aventure des Mille et une nuits !

Annexe 5 : Fiche élève sur le conte du pêcheur pour ENAF-NSA

L'histoire du pêcheur :
Un conte des Mille et une Nuits.




Je lis le livre.




1°) **Entoure** les noms des personnages du livre : 

La princesse Le pêcheur La sorcière Le roi
Le génie Le prince La fée

2°) **Copie** les personnages du livre : 

.....
.....

3°) **Coche** la bonne réponse : 

Le filet du pêcheur est...



lourd



léger



4°) **Ecris** les mots : *Le pêcheur sort de son filet...*



.....



.....



.....



.....

5°) **Entoure** la couleur du vase:



Jaune Vert Rouge

Bleu Orange Noir

6°) **Dessine** la mer avec tous les objets trouvés par le pêcheur :



7°) **Coche** la bonne réponse :



Pour sortir du vase le génie se transforme en...

eau



sable



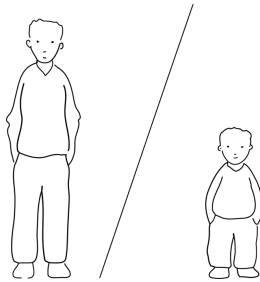
fumée



feu



8°) **Complète** la phrase: écrits



Grand

Petit

Le pêcheur est.....

Le génie est.....

9°) **Entoure** le bon mot:



Le pêcheur dit au génie :

« Je suis sûr que tu ne tiens pas dans ce vase, tu es trop



gros /



mince ! »

10°)



Dessine en rouge le génie qui vient de sortir du vase:

11°) **Relie** :



- 1- Le génie est •
- énervé
 - fatigué
 - en colère
 - content
 - triste
- 2- Le génie veut •
- tuer le pêcheur.
 - lui donner du poisson
 - manger le pêcheur

13°) **Colorie** les phrases de la fin de l'histoire :

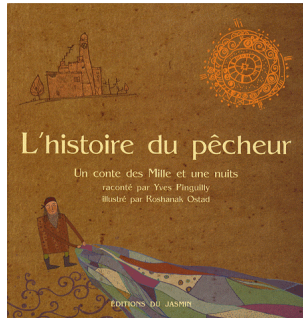


- Le génie tue le pêcheur.
- Le pêcheur va dans le vase.
- Le pêcheur jette le vase dans la mer.
- Le génie mange le pêcheur.
- Le génie va dans le vase.
- Le pêcheur jette le génie dans la mer.

Annexe 6 : Fiche élève de la séance 2 (première et dernière version)

Première version :

Séance 2- Fiche de lecture : L'album du pêcheur :



1-Lis le début de l'album jusqu'à la page 8. Tu peux maintenant répondre aux questions ci-dessous et remplir ta carte mentale. Tu liras la suite à la maison.



La situation initiale* et l'élément perturbateur(le problème) :**

*présente le lieu (où ?), le moment (quand ?), les personnages (qui ?), explique le projet des personnages au début du récit (quoi ?)

**constitué d'un événement (quelque chose) qui perturbe, interrompt ou dérange la réalisation du projet d'un ou des personnage(s)

Quel est le personnage héros du conte ? Quel problème a-t-il au début du conte ? A-t-il une famille ? Où se passe l'histoire ?

.....
.....
.....

Les temps verbaux du récit :

Relevez l'expression de temps du premier paragraphe. Est-ce que cette indication de temps évoque une époque précise? Quel est le temps de l'indicatif utilisé dans la situation initiale ?.....

.....

Relever l'expression qui marque le début de l'action. Quel est le temps de l'indicatif utilisé ?

.....
.....

Les actions :

Combien de fois le pêcheur lance-t-il son filet ? Coche la bonne réponse :

- 1
- 3
- 4
- 7

Choisis parmi les réponses les objets que le pêcheur ressort de son filet:

- une vieille carcasse d'âne
- une chaussure trouée
- des moules et des crabes
- du gravier et du sable
- des coquillages vides
- une bouteille

Numérote les objets dans l'ordre d'apparition :

Et la dernière fois, il ressort de son filet (plusieurs réponses possibles):

- un vase de cuivre jaune
- une sirène
- un gros poisson multicolore
- un génie

Que fait le pêcheur ? (entoure vrai ou faux et si c'est vrai : relève le passage qui justifie ton affirmation)

Il part en courant vrai faux

.....

Il l'ouvre pour le vider vrai faux

.....

Il le rejette à la mer. vrai faux

.....

« Etre tétanisé par la peur » : Retrouve le passage du texte qui explique ce que cela signifie et qui montre la réaction du pêcheur :

.....

.....

Les éléments merveilleux :



En quoi le génie est-il un personnage merveilleux ? Quelle est sa taille ? Recopiez l'expression du texte. Comment apparaît-il au pêcheur (sous quelle forme)?

.....
.....

Quel procédé littéraire permet d'évoquer la taille du génie? *Coche la bonne réponse :*

☛ l'opposition ☛ la comparaison ☛ l'hyperbole (l'exagération)

Relève aussi un superlatif :

L'art du Suspense : Shéhérazade mit au moins 6 « nuits » à conter ce récit. Pour maintenir le suspense, Shéhérazade s'arrête à chaque fois que l'on se demande ce qu'il va arriver. A quels endroits a-t-elle pu s'arrêter ? Relève à chaque fois le mot ou la phrase qui provoque un effet de surprise chez le pêcheur comme chez le lecteur.



Fin de la première nuit :

Fin de la deuxième nuit :

Fin de la troisième nuit :

Fin de la quatrième nuit :

Fin de la cinquième nuit :

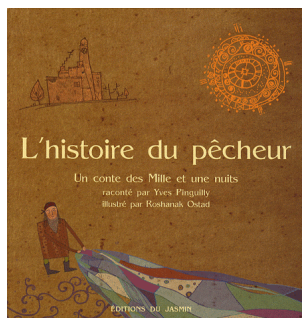
Fin de la sixième nuit :



A toi d'écrire ton récit : Imagine que le pêcheur attrape dans ses filets un autre objet que le vase, lui aussi magique. Raconte ce qui lui arrive depuis la découverte de l'objet dans le filet jusqu'à l'utilisation de cet objet (5 à 10 lignes).

Version finale :

Séance 2- Fiche de lecture : L'album du pêcheur :



1°) Lis le début de l'album jusqu'à la page 2 (> ligne 54). Tu peux maintenant répondre aux questions ci-dessous. Tu liras la suite à la maison.



2°) **La situation initiale (au début)* et l'élément perturbateur(le problème) ** :**

*présente le lieu (où ?), le moment (quand ?), les personnages (qui ?), explique le projet des personnages au début du récit (quoi ?)

**constitué d'un événement (quelque chose) qui perturbe, interrompt ou dérange la réalisation du projet d'un ou des personnage(s)

- a- Quel est le personnage héros du conte ?.....
b- Quel problème a-t-il au début du conte ?.....

- c- A-t-il une famille ?.....
d- Où se passe l'histoire ?.....
e- Relève les adjectifs qui décrivent le pêcheur :
.....
f- Qu'est-ce que tu ressens pour le pêcheur en lisant les adjectifs qui le décrivent au début du conte (entoure la/les bonnes réponses ci-dessous) ?
de la peine, de la haine, de la compassion, de la joie

3°) **Les temps des verbes pour un récit :**

- a- Dans le premier paragraphe, quel est le temps de l'indicatif utilisé dans la situation initiale ? Soulignez les verbes conjugués dans ce passage.
.....

- b- Dans le deuxième paragraphe, quel est le temps de l'indicatif utilisé ? Soulignez les verbes conjugués dans ce passage.
.....

4°) **Les actions et les objets:**

- a- Combien de fois le pêcheur lance-t-il son filet?
Coche la bonne réponse :
 1
 3
 4
 7

b- Dans quel ordre arrivent les objets que le pêcheur ressort de son filet ? Mets un numéro dans la case qui correspond. *Attention, certains des objets ci-dessous ne sont pas dans l'histoire !*

- une vieille carcasse d'âne une chaussure trouée
- des moules et des crabes du gravier et du sable
- des coquillages vides une bouteille

c- Et la dernière fois, il ressort de son filet (coche la ou les bonnes réponses):

- un vase de cuivre jaune
- une sirène
- un gros poisson multicolore
- un génie

d- Que fait le pêcheur (entre les lignes 40 et 54) ? Lis d'abord les deux affirmations ci-dessous, puis entoure vrai ou faux et enfin écris le passage qui le justifie.

Il ouvre le vase pour le vider	vrai faux
.....	
Il rejette le vase à la mer.	vrai faux
.....	

e- Copie la phrase qui montre que le pêcheur a peur :

.....

5°) **Les éléments merveilleux :**



a- En quoi le génie est-il un personnage merveilleux ? Quelle est sa taille ? Recopiez l'expression du texte.

.....

b- Comment apparaît-il au pêcheur (sous quelle forme)?

.....

c- Comment l'auteur nous indique la taille du génie? *Coche la bonne réponse :*

- l'opposition la comparaison l'exagération (l'hyperbole)

d- Entoure dans l'expression ci-dessus, l'adjectif qui qualifie le génie.

6°) **L'art du Suspense** : Shéhérazade mit au moins 6 « nuits » à conter ce récit. Pour maintenir le suspense, Shéhérazade s'arrête à chaque fois que l'on se demande ce qu'il va arriver.

A quels endroits a-t-elle pu s'arrêter ? Relève pour les quatre premières nuits : le mot, la phrase ou la ponctuation qui provoque un effet de surprise chez le pêcheur comme chez le lecteur.



Exemple : Fin de la première nuit : ligne 8 ; « **il se réjouissait déjà mais hélas,** » (il ramène la première fois dans son filet la vieille carcasse d'âne)

Fin de la deuxième nuit (entre les lignes 19 à 22) :

.....

Fin de la troisième nuit (entre les lignes 36 à 39) :

.....

Fin de la quatrième nuit (entre les lignes 45 à 50) :

.....



7°) **A toi d'écrire ton récit** : Imagine que le pêcheur attrape dans ses filets un autre objet que le vase, lui aussi magique. Raconte ce qui lui arrive depuis la découverte de l'objet dans le filet jusqu'à l'utilisation de cet objet (5 à 10 lignes). Si tu ne sais pas comment commencer, va voir la fiche aide !

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 7 : Questionnaire élève de fin de séquence

Questionnaire élève sur la séquence des Mille et une nuits :

As-tu aimé travailler sur les Mille et une nuits?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

Qu'as-tu le plus aimé faire dans les Mille et une nuits? Mets par ordre de préférence (ex : « 1 » pour ce que tu as le plus aimé, « 2 » un peu moins, « 3 » encore moins, etc.).

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> Lire | <input checked="" type="radio"/> Répondre aux questions | <input type="radio"/> Voir l'extrait de film |
| <input type="radio"/> Ecrire | <input type="radio"/> Ecouter les histoires | <input type="radio"/> Travailler avec les enveloppes |

Coche celles que tu penses avoir réussi :

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> Lire | <input checked="" type="radio"/> Répondre aux questions | <input type="radio"/> Voir l'extrait de film |
| <input type="radio"/> Ecrire | <input type="radio"/> Ecouter les histoires | <input type="radio"/> Travailler avec les enveloppes |

As-tu lu totalement l'album : du Pêcheur? oui non
d'Ali Baba? oui non

Il y a 7 histoires dans les enveloppes, combien as-tu lu d'histoires ?

- 0 1 2 3 4 5 6 7

Quel conte des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ?

Le me dedinein Doubran
.....
.....

Quel personnage des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ?

Le pêcheur parce qu'il est rusé
.....
.....

Pendant ce travail sur les Mille et une nuit, as-tu ressenti : de la peur ?

- oui
- non

Si oui, qu'est-ce qui t'a fait le plus peur ?

.....

Est-ce que quelque chose t'a fait rire ?

- oui
- non

Si oui, quoi ?

As-tu réussi la production écrite finale ?

- oui
- non

A ton avis pourquoi ? *parce que j'étais en groupe*

As-tu aimé faire cette production écrite (la 1002^e nuit de Shéhérazade) ?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

Pourquoi ? *je ne sais pas ?*

As-tu appris des choses sur le monde oriental grâce à ces contes des Mille et une nuits ?

- oui
- non

Si oui, quoi ?

Connaissais-tu déjà une des histoires des Mille et une nuits ?

- oui
- non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? *ali Baba*

Voilà c'est terminé ! J'espère que mes questions ne t'ont pas trop ennuyé(e). Je te remercie encore pour ta collaboration.

Marielle AVEZOU-DJIGO

Questionnaire élève sur la séquence des Mille et une nuits :

As-tu aimé travailler sur les Mille et une nuits?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

Qu'as-tu le plus aimé faire dans les Mille et une nuits? Mets par ordre de préférence (ex : « 1 » pour ce que tu as le plus aimé, « 2 » un peu moins, « 3 » encore moins, etc.).

- | | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> Lire | <input checked="" type="radio"/> Répondre aux questions | <input checked="" type="radio"/> Voir l'extrait de film |
| <input checked="" type="radio"/> Ecrire | <input checked="" type="radio"/> Ecouter les histoires | <input type="radio"/> Travailler avec les enveloppes |

Coche celles que tu penses avoir réussi :

- | | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> Lire | <input checked="" type="radio"/> Répondre aux questions | <input checked="" type="radio"/> Voir l'extrait de film |
| <input checked="" type="radio"/> Ecrire | <input checked="" type="radio"/> Ecouter les histoires | <input checked="" type="radio"/> Travailler avec les enveloppes |

As-tu lu totalement l'album : du Pêcheur? oui non
d'Ali Baba ? oui non

Il y a 7 histoires dans les enveloppes, combien as-tu lu d'histoires ?

- 0 1 2 3 4 5 6 7

Quel conte des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ?

.....
Le pêcheur et le génie, parce-que il est
intéressante.

Quel personnage des Mille et une nuits préfères-tu ? Pourquoi ?

.....
Shéhérazade, parce-que elle est agréable

Pendant ce travail sur les Mille et une nuit, as-tu ressenti : de la peur ?

- oui
- non

Si oui, qu'est-ce qui t'a fait le plus peur ? ... Rien

Est-ce que quelque chose t'a fait rire ?

- oui
- non

Si oui, quoi ?

L'histoire du roi grec et
le médecin Douban quand le roi dit - t-il
Si un médecin me donne encore une romade
je ferais couper sa tête.

As-tu réussi la production écrite finale ?

- oui
- non

A ton avis pourquoi ?

As-tu aimé faire cette production écrite (la 1002^e nuit de Shéhérazade) ?

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

Pourquoi ?

Parce-que peut-être qu'elle raconte
intéressante et une belle histoire.

As-tu appris des choses sur le monde oriental grâce à ces contes des Mille et une nuits ?

- oui
- non

Si oui, quoi ?

l'Arabie rouge

Connaissais-tu déjà une des histoires des Mille et une nuits ?

- oui
- non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Voilà c'est terminé ! J'espère que mes questions ne t'ont pas trop ennuyé(e). Je te remercie encore pour ta collaboration.

Marielle AVEZOU-DJIGO

c-Observe la ponctuation et les temps verbaux: quelles phrases retrouves-tu le plus souvent : exclamatives, interrogatives ou affirmatives ? Et dans les encadrés, quels types de phrases ?



Les temps verbaux dans les encadrés et ceux des bulles sont-ils les mêmes ?


Reliez ce qui correspond :

Les bulles • La narration

Les encadrés • Le dialogue

d- Quel personnage bénéfique aide le prince ? Donne une définition de son métier. Tu peux pour cela, chercher dans le dictionnaire. Est-ce que ce métier existe en France ? Et dans votre pays ?



e-  écris Rédige ce passage en imaginant que c'est le narrateur qui le raconte, tous les verbes sont donc au passé et n'oublie pas de mettre des mots qui articulent tes phrases et d'autres qui indiquent le temps.

3°) Lis la suite du récit. Bonne lecture !



Voici quelques questions pour voir si tu as compris ce conte :



Qui est le héros ? Est-ce qu'il y en a un ou plusieurs ? Qui doivent-ils sauver et comment ? Pourquoi le Sultan n'arrive pas à faire un choix ? Qu'est-ce qu'il décide finalement pour les départager ? Comment se termine le conte (situation finale) ?

4°) Compréhension détaillée du conte:

a- Relève les mots qui montrent que ce conte est oriental.

b- Amuse-toi à retrouver sur ta carte historique (séance 1), les lieux où sont passés les princes. Quels sont-ils ?



5°) Est-ce que ce conte te rappelle un conte de ton pays ou d'ailleurs que tu connais déjà ? Raconte-le à tes camarades de classe.



Quels points communs ont ces différentes versions ? Récapitulons-les au tableau ensemble.

Annexe 9 : Fiche élève finale (écriture collective d'un conte)

« *Tu es Shéhérazade et tu inventes un nouveau conte pour que le sultan t'épargne un jour de plus : la 1002° Nuit !* »



Tu ne seras pas seul pour l'écriture de ce conte puisque vous allez travailler en équipe. Si vous ne savez pas par quoi commencer ou que les mots vous manquent, allez voir la carte mentale et la fiche aide pour l'écriture du conte.



Une fois l'écriture du conte terminée, vous ferez de belles illustrations.



Puis, vous enregistrerez vos voix. On doit sentir le suspense en vous écoutant, soyez expressifs ! *Petite astuce pour provoquer le suspense: arrête-toi sur une phrase mystérieuse ou bien une question sans réponse...*



Enfin, votre conte sera mis dans un livre numérique qui réunira tous les contes de la classe qui seront enchâssés.

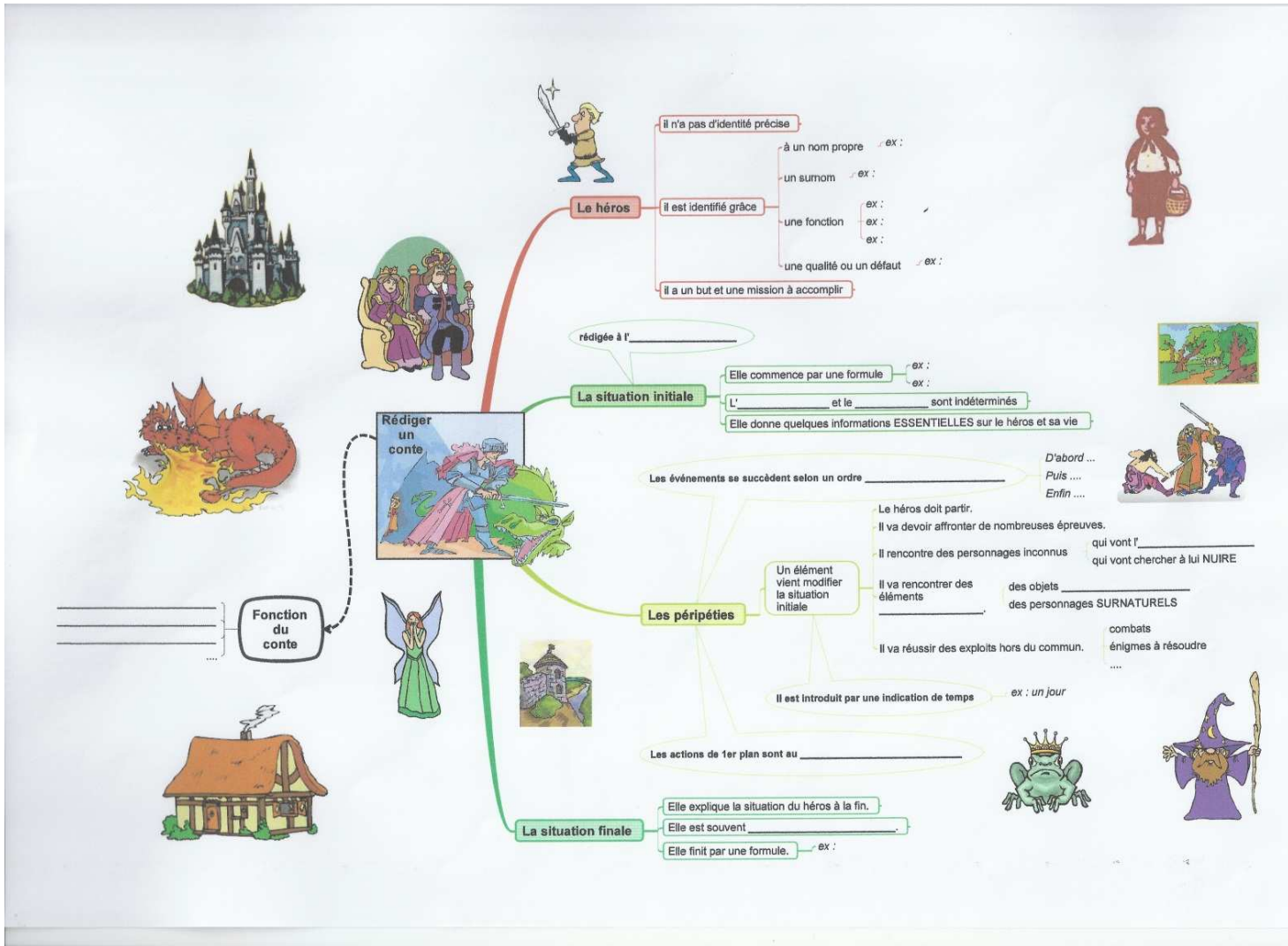


Nous choisirons ensemble l'ordre des récits enchâssés. Quel personnage racontera le conte suivant et à qui ? Il faudra essayer de trouver un ordre logique en cherchant des points communs entre les contes.



Tu pourras donc voir, lire et même écouter ce livre numérique de la 1002° Nuit de Shéhérazade depuis n'importe quel ordinateur. C'est parti !

Annexe 10 : Carte mentale



Annexe 11 : Production écrite finale (la Mille Deuxième Nuit de Shéhérazade) :

- Sélection de contes de groupes d'élèves incluant un ENAF

La Mille Deuxième Nuit de Shéhérazade

Pendant cette nuit-là, pour échapper à la mort et sauver par la même occasion les femmes de son royaume, Shéhérazade raconte au roi Shahriar les six histoires qui vont suivre...

Ces six histoires ont été écrites par les élèves de la classe de CM2 (dont un ENAF) et un ENAF de CE2 de l'école Bergonzoli de Saint Martin le Vinoux.

Equipe pédagogique:

Mélanie Nouvel (Professeur des Ecoles),
Nancy Durand (Professeur des Ecoles CRI) et
Marielle Avezou-Djigo (Stagiaire CASNAV)

Le dragon et la souris

Il était une fois un dragon jaune qui vivait dans une grotte en plein milieu d'une oasis. Un jour, il lui manqua de la viande donc il alla en ville pour s'en procurer. A ce moment-là, une souris noire lui grimpa sur la tête. Elle lui murmura dans l'oreille:

- Ne prends pas de viande sans me demander sinon... un sort tombera sur ta grotte.

Le dragon insonscient ne crut pas la souris, il prit de la viande sans demander et à ce moment-là, le sortilège commença à se disperser dans la grotte. Le dragon décida de rentrer chez lui et quand il arriva au milieu de l'oasis, il eut une surprise... Sa grotte n'était plus là! Il resta très triste. Tout à coup la souris arriva.

Le dragon lui demanda:

- Pourquoi ma grotte n'est pas là?

La souris répondit:

- Parce que tu as pris de la viande sans demander.

- Et si je rends la viande, ma grotte reviendra?

- Oui bien sûr!

Alors le dragon alla rendre la viande. Quand il revint, il vit que la grotte était là à nouveau mais il manquait quelque chose dans la grotte... Mais quoi?

Soudain la souris apparut et elle demanda:

- Pourquoi es-tu si triste?

- Parce qu'il manque quelque chose dans ma grotte mais je ne sais pas quoi...

Enfin il trouva ce que c'était... c'était un tapis en or qui exhaussait les voeux.

- J'ai trouvé ce que c'est! dit le dragon.

- C'est quoi?

- C'est un tapis en or qui exhausse les voeux.

- Attends deux minutes je vais chercher le roi.

Deux minutes après, la souris arriva avec le roi.

- Que se passe-t-il? dit le roi.

- On m'a volé mon tapis en or qui exhausse les voeux, répondit le dragon.

- Je ferai tout mon possible pour le retrouver!

Une fois la souris et le roi partis, le dragon en profita pour se baigner dans l'oasis comme il faisait une chaleur pas possible.

Lorsqu'une lettre arriva chez lui. Il l'ouvrit et la lut. Elle venait du roi qui l'informait qu'il avait retrouvé son tapis.

Le dragon alla alors récupérer son tapis.

La souris et le dragon vécurent heureux dans la grotte jusqu'à la fin des jours.

Diana, Bastien, Safines et Samuele

Aldébaran, le chevalier du taureau

Il était une fois un chevalier, Aldébaran, chevalier du taureau. Il vivait heureux avec sa femme mais un jour elle fut atteinte de la maladie des ombres.

De jour en jour, le cas de sa femme s'aggravait. Le chevalier Aldébaran prit une décision. Il décida d'aller à la recherche des huit coffrets qui contenaient huit fioles avec des indices: il y avait une fiole d'eau, de feu, de vent, de terre, d'énergie, d'esprit, de pouvoir et de guérison.

Alors il se prépara pour son départ mais avant cela, sa femme lui dit un secret. Ensuite, elle lui donna une carte.

"Fais attention au maître des ombres!" lui dit-elle d'une voix basse et inquiétante.

"Ne t'inquiète pas Haïcha, je serai là dans quelque temps!" dit-il.

Puis il partit. A peine avait-il fait quelques kilomètres, qu'il aperçut une gourde en or avec des motifs bizarres ressemblant à des hiéroglyphes.

"Allah, c'est écrit Allah!" s'écria-t-il.

Puis, tout d'un coup un djinn géant apparut et lui dit:

"Pourquoi m'as tu appelé, jeune chevalier?"

- Sais-tu où se trouvent les fioles sacrées?

- Oui mais heu..

- Oui mais quoi?



- Il faut que tu te sacrifies. Pour commencer il faut que tu passes l'étape de l'eau, il faut que tu passes la rivière aux crocodiles.

- Des crocodiles?

- Oui des crocodiles!

Après l'étape de l'eau, le génie lui dit:

- Chevalier, maintenant que tu as passé l'épreuve de l'eau, tu vas passer l'épreuve du feu.

- L'épreuve du feu?

- Oui! Tu seras dans une barque sur la lave. Tu vas devoir pagayer le plus rapidement possible jusqu'à l'autre rive.

- Je peux le faire! Cela n'a pas l'air facile mais je pense y arriver.

- D'accord, alors si tu peux le faire, prends la barque qui est là-bas et vas-y.

- D'accord!

Alors le chevalier prit la barque et fit ce que le génie avait dit et il réussit.

- Maintenant que tu as passé l'épreuve du feu sans difficulté -dit le génie- il faut que tu passes l'épreuve du vent. Tu devras rester une nuit dans le désert.

- D'accord, je devrais y arriver sans problème!

- C'est ce que tu penses, jeune chevalier!

Alors il passa la nuit dans le désert sous une tempête de sable. Il eut du mal mais il réussit.

Le génie dit à Al Débaran: "Jeune chevalier, tu as réussi ton épreuve mais avec difficulté!"

Il réussit enfin les huit épreuves, réussit à sauver sa femme et ils vécurent heureux.

Amir, Marilise et Rashela

Après cette mille deuxième nuit où le roi Shahriar écouta avec passion Shéhérazade, il décida de lui accorder définitivement la vie sauve. Il en fit sa reine et ils vécurent heureux avec leurs trois enfants.

FIN