



HAL
open science

Adapter une oeuvre littéraire intégrale à des ENAF du second degré : exemple de l'Odyssée

Caroline Bois

► **To cite this version:**

Caroline Bois. Adapter une oeuvre littéraire intégrale à des ENAF du second degré : exemple de l'Odyssée. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00734827

HAL Id: dumas-00734827

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00734827>

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.



Adapter une œuvre littéraire intégrale à des ENAF du second degré : exemple de l'Odyssée

Nom : **BOIS**
Prénom : **Caroline**
N° d'étudiant : **20831140**

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Mention : **Sciences du langage**

Spécialité : **Français Langue Étrangère**

Sous la direction de **CATHERINE FRIER**

Année universitaire 2011-2012

MOTS-CLÉS : français langue seconde, littérature, ENAF, second degré, hétérogénéité, pédagogie différenciée, approche interculturelle, migration, littératie

RÉSUMÉ

Dans ce travail, il est question de faire le lien entre français langue étrangère, français langue seconde et français langue maternelle afin d'aider les Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) à suivre une scolarité normale en classe de français au collège. Quelle démarche adopter ? Comment concevoir des activités en tenant compte de l'hétérogénéité d'un groupe d'ENAF ? De quelle manière amener ces ENAF à se construire en tant qu'élève et acteur social à l'école en France ? Quels contenus privilégier pour répondre aux exigences du français à la fois comme langue-outil et comme langue-discipline ? L'œuvre choisie pour répondre à ces interrogations est l'Odyssée, d'Homère, qui a le mérite de faire écho à l'expérience de ces élèves grâce au thème du voyage. La démarche adoptée pour l'expérimentation a pour but d'acculturer les élèves à une œuvre littéraire francophone, tout en mettant l'accent sur la pédagogie différenciée, la démarche interculturelle et une approche ludique de la littérature pour valoriser les ENAF et leur permettre d'entrer en littérature par le plaisir.

KEYWORDS : French as a second language, literature, ENAF, secondary school, heterogeneity, differentiated pedagogy, intercultural approach, migration, literacy

ABSTRACT

This work is about making the link between French as a foreign language, French as a second language and French as a first language, in order to help migrant children follow a normal education in a French curriculum in secondary school. What approach is the best to follow ? How to create activities that take into account the heterogeneity of migrant children ? What is the most effective method to integrate migrant children into the French education system ? On which linguistic elements should we focus when considering French as both a communicative tool and as a school discipline ? The Odyssey has been chosen to answer these questions, because it echoes the children's experience of travel and migration. The goal of the experimentation is to acculturate the pupils to a French literary work, emphasising a differentiated, intercultural and play-based pedagogy in order to make literature more accessible to these children.

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma tutrice de stage, Marie-Louise Fuchs, pour son aide précieuse et ses conseils qui m'ont accompagnée tout au long de ce projet.

Je remercie également toutes les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe ; particulièrement Cathy et May, qui m'ont accordé leur confiance et donné de leur temps, ainsi que tous leurs élèves sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour.

Je remercie enfin Catherine Frier pour son suivi, ses conseils et sa disponibilité lors de la rédaction de ce mémoire.

SOMMAIRE

Introduction	1
I. Première partie.....	4
1. Le public ENAF	4
1.1 Qui est-il ?	4
1.2 Les spécificités de ce public.....	5
2. Se construire comme élève en France	10
2.1 Le processus de construction identitaire de l'enfant migrant.....	10
2.2 L'acculturation scolaire et la socialisation par l'école	11
3. Ce qu'on entend par FLM, FLE, FLS et FLSco	13
3.1 Le français-discipline (FLM) et le français-outil (FLE).....	13
3.2 Le français langue seconde (FLS) et le français de la scolarisation (FLSco).....	15
4. Littératie et bagage culturel	17
4.1 La place de la littératie dans les sociétés occidentales.....	17
4.2 Cultures orales, cultures écrites	18
4.3 La littératie chez l'enfant migrant.....	18
4.4 Le bagage culturel et littéraire à rattraper par les ENAF à l'entrée au collège.....	20
5. Littérature et ENAF.....	26
5.1 L'intérêt d'enseigner la littérature aux ENAF.....	26
5.2 La place du littéraire.....	28
5.3 La construction du sujet lecteur	32
II. Deuxième partie	35
1. Le contexte de stage	35
1.1 La commande.....	35
1.2 Le CASNAV.....	35
1.3 Les besoins institutionnels et pédagogiques.....	40
1.4 Les outils de recueil des données	40
2. Les différents contextes d'expérimentation.....	42
2.1 Le collège Fantin Latour, Grenoble.....	42
2.2 Le collège de l'Edit : le Péage de Roussillon.....	44
2.3. L'analyse des besoins du public ENAF dans ces contextes.....	45

3. Mise en œuvre.....	51
3.1 Créer le lien FLE/S/M : Socle Commun, CECRL et programme de sixième.....	53
3.2 Étudier une œuvre littéraire au programme du collège : l'Odysée.....	57
4. Résultats et analyse	70
4.1 La pédagogie de projet à l'épreuve de la réalité.....	70
4.2 Retour sur la pédagogie différenciée	74
4.3 La démarche interculturelle.....	76
4.4 La réception d'une œuvre littéraire francophone	78
Conclusion	82
Bibliographie.....	85
Table des matières.....	91
Annexes.....	94

Introduction

Lorsque que le Casnav de Grenoble m'a proposé de travailler sur le thème "littérature et français langue seconde", j'ai tout de suite été interpellée par l'aspect interculturel que pouvait faire naître une telle réflexion. Mes précédentes études d'anthropologie ont développé mon intérêt pour tout ce qui touche à la pluriculturalité et à l'interculturalité et un contexte tel que celui d'un groupe d'élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), venant tous d'horizons divers, se révèle passionnant pour étudier ces interactions. En particulier, je me suis tout de suite demandé quelle est la part de culturel dans l'approche de la littérature et ce que chaque culture entend par ce terme, d'autant plus que les questions touchant à la littératie étaient nouvelles pour moi.

Porteuse de la culture française, bonne lectrice et suivant de longues études, je baigne dans l'écrit depuis toujours et dans la littérature entre autres lectures. Mais je me suis alors demandé comment des enfants non porteurs de ce bagage littéraire francophone et européen pouvaient le recevoir, se l'approprier avec leurs propres références et repères culturels.

Par ailleurs, je me suis rendu compte en feuilletant un manuel de français de cinquième qu'il existait un grand décalage, entre d'un côté la manière d'aborder les textes littéraires dans ce manuel et de l'autre l'idée que je me faisais du rapport des collégiens à la littérature. En me souvenant de mes cours de français et en côtoyant des collégiens d'aujourd'hui, j'étais portée à penser que non seulement les collégiens ne lisaient pas, ou très peu, mais aussi que leur lecture s'amenuisait au fil de leur scolarité. Je mettais cela sur le compte de l'approche très formelle des textes littéraires en classe de français, qui laisse très peu de place à l'expression personnelle et met d'abord l'accent sur les points linguistiques.

En élargissant le champs du débat, nous pouvons nous demander ce qu'est la littérature. Qu'est-ce qui peut être étiqueté en tant que tel dans l'univers d'un collégien ? Quel genre de littérature doit-on transmettre et comment ne pas trop s'éloigner du vécu des adolescents et en même temps leur apporter une ouverture à laquelle ils n'auraient pas accès autrement que par l'école? La question se pose en effet de savoir quelle culture partagée il faut prendre en compte dans cette étude. Celle des grands moyens de communication/médiation tels que la télévision, le cinéma ? La bande dessinée, ou bien uniquement les œuvres considérées comme "classiques" ?

La question de la littérature en Français Langue Seconde (FLS) n'est pas très présente dans les manuels de français langue étrangère spécialement dédiés aux ENAF. Pourtant, c'est une question cruciale car elle met en rapport deux aspects de l'apprentissage du français : celui de la langue de scolarisation, d'un côté, et de l'autre celui du français langue maternelle appris par les jeunes francophones. Le pont entre ces deux aspects du français : langue-outil et langue-discipline

est indispensable pour des ENAF arrivant au niveau du collège car le français est bien une matière à part entière, avec ses compétences transversales et son métalangage spécifiques.

Au delà de ce côté très scolaire, la littérature est le véhicule d'une culture, d'un mode de pensée évoluant au fil des siècles. Elle transmet des valeurs, des modèles et un héritage historique et culturel qui finissent par aller de soi pour un individu baignant dans cette culture depuis toujours. Selon Nadja Maillard - De la Corte Gomez (2008) le texte littéraire est une représentation, une médiation pour exprimer un rapport au réel, un regard ou un discours sur la réalité.

La question principale qui se pose est bien de comprendre comment faire le lien entre français langue étrangère, langue seconde et langue maternelle pour aider les ENAF à suivre une scolarité normale en classe de français au collège. Mais d'autres interrogations découlent de ce problème : quels sont les repères littéraires des adolescents ENAF, d'un côté, et francophones, de l'autre ? Quel décalage existe-t-il entre la culture littéraire scolaire et le bagage littéraire des ENAF ? Comment leur donner accès à cette littérature véhiculée par l'école et quels contenus littéraires proposer pour leur permettre de se l'approprier ?

L'intérêt de cette recherche est double : **permettre aux ENAF de suivre des cours de français en classe ordinaire** avec des francophones, avec tout ce que cela implique d'apprentissages spécifiques à une discipline scolaire, mais également **leur donner accès à cet héritage commun pour qu'ils se l'approprient et le fassent leur**. C'est donc un travail d'**acculturation**, au sens où l'ENAF va s'enrichir d'une autre culture sans pour autant oublier ou renier la sienne. Bien au contraire, c'est en passant par les cultures d'origine et leurs littératures que ce travail prendra tout son sens.

La mission dont j'ai été chargée comporte donc deux aspects : le premier plus concret et répondant directement aux besoins du Casnav : créer des activités pour les professeurs de FLS/M et le second plus théorique mais intrinsèquement lié au premier : déterminer la place de la culture dans la littérature et le moyen de transmettre une œuvre du patrimoine littéraire européen à des élèves non francophones.

Dans un premier temps, je poserai les **jalons théoriques** qui me serviront de base à l'analyse de **l'expérimentation** que je décrirai dans une deuxième partie.

Je présenterai d'abord **le public ENAF** pour mettre en évidence ses particularités et l'adéquation de la démarche de pédagogie différenciée avec ce type de public. Ensuite, je montrerai que se **construire en France en tant qu'élève** lorsque l'on est ENAF est un processus complexe

aux multiples enjeux pour la vie sociale et future et l'enfant : nous verrons comment un ENAF s'acculture à l'écrit, à travers sa socialisation dans l'espace scolaire. Il faudra alors définir les différents moyens d'accès à la langue française et aux savoirs scolaires lorsque l'on est ENAF : quelle signification donner aux termes de **français langue étrangère, seconde, scolaire ou maternelle** ? Cela nous amènera à voir sous quel angle aborder **la littérature** avec les ENAF : quel est l'intérêt d'un tel enseignement, quelle est sa place dans les manuels de FLE¹/S et comment se construit le sujet lecteur ?

Dans la deuxième partie, j'en viendrai à la définition plus précise du contexte de stage, le Casnav de Grenoble et à la commande qui a fait l'objet de ce travail. Je présenterai ensuite les différents contextes dans lesquels j'ai effectué mon expérimentation en précisant la manière dont j'ai analysé les besoins des apprenants. Pour finir, je présenterai la démarche que j'ai suivie à partir de l'œuvre d'Homère, l'Odyssée, et je reviendrai sur les résultats obtenus pour les analyser et en tirer quelques conclusions.

Pour commencer, nous allons donc voir quel type de public se cache sous l'appellation "Élève nouvellement arrivé en France" : quelles sont ses spécificités et quelle démarche pédagogique est la mieux adaptée pour répondre à ses besoins.

1 FLE : Français Langue Étrangère

I - Première partie

1- Le public ENAF

1.1 Qui est-il ?

Les ENAF, ou Enfants Nouvellement Arrivés en France sont les jeunes allophones arrivant en France en âge d'être scolarisés, mais différents types d'élèves se cachent sous cette appellation. Selon la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002² ce sont les "élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire".

Dans les ENAF, on compte également les ENAF +1 (enfants arrivés en France depuis un an, qu'ils aient déjà été scolarisés ou non) et les NSA (élèves non scolarisés antérieurement) pour qui il est prévu un accompagnement plus long et surtout plus personnalisé pour encourager l'investissement de l'élève à l'école (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002).

La notion d'élève "nouvellement arrivé" ou non peut-être problématique, car les circulaires ne sont pas forcément interprétées de la même façon selon les académies, et ceci peut avoir des conséquences sur le nombre d'années de scolarisation de ces enfants.

Précisons que cette dénomination a subi plusieurs changements au fil des ans et qu'il arrive encore de les voir désignés comme "primo-arrivants", notamment dans certaines administrations comme les préfetures.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les ENAF peuvent être de nationalité française ou non : "cette caractéristique juridique est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française".³ Fabrice Peutot, coordinateur du Casnav de Grenoble propose cette définition plus complète "[les ENAF] sont bien des élèves sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ce qui ne leur permet pas de suivre en classe ordinaire, ET qui arrivent d'un autre pays, ou, cas particulier, d'un territoire français mais sans scolarisation préalable en français ou insuffisamment" (Scolarisation des ENA, Sitenas : <http://enaf.ac-grenoble.fr/>).

De plus, les ENAF en âge d'être scolarisés étant considérés comme élèves, leur scolarisation est obligatoire, quelle que soit leur situation administrative sur le territoire. Voyons ce qui caractérise ce public.

² <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>

³ Note d'information DEP sur la scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005. <http://www.education.gouv.fr/cid1809/scolarisation-des-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones-au-cours-de-l-annee-scolaire-2004-2005.html> (consulté le 19 juin 2012)

1.2 Les spécificités de ce public

1.2.1 Une très grande hétérogénéité

Le public des ENAF se caractérise d'abord par sa très grande hétérogénéité, à plusieurs niveaux.

Tout d'abord par ses différents degrés de scolarisation : je l'ai évoqué, les cas d'enfants non scolarisés antérieurement sont relativement fréquents et se retrouvent particulièrement chez les grands adolescents (de plus de 16 ans) qui ont alors besoin de cours d'alphabétisation. Ils doivent également apprendre le "métier d'élève" qu'il est nécessaire d'explicitier par l'enseignant : tenir une heure assis à la même place, écouter l'enseignant et suivre le rythme de la classe, respecter des consignes sont autant d'apprentissages nécessaires à bon nombre d'ENAF.

Cependant, même lorsqu'ils ont été scolarisés dans le ou les pays par lesquels ils sont passés, les ENAF ont des cultures d'apprentissages très diverses et les enfants doivent souvent, nous le verrons par la suite, réapprendre ou tout au moins s'adapter à de nouvelles exigences scolaires.

Au delà de la scolarisation antérieure entrent aussi en compte les différents niveaux de francophonie des ENAF. Cette compétence dépendra en partie du degré de proximité de la ou des langues d'origines avec le français mais aussi de la représentation associée aux langues des élèves qui favorisera ou non leur plurilinguisme. Il peut également se présenter des cas d'élèves originaires de pays francophones, disposant de compétences orales en français, mais sans scolarisation antérieure.

Pour finir, j'évoquerai les différences très importantes des enfants en termes de situation sociale et familiale. Malgré le fait que n'importe quel élève a le droit d'être scolarisé, la situation matérielle des enfants et de leur famille (s'ils en ont) a une grande influence sur leur scolarité. En effet, leur état psycho-affectif rend plus ou moins favorable la scolarisation et le processus d'intégration. De plus, les conditions de migration jouent aussi un rôle dans la construction de l'élève et son investissement dans sa scolarisation : les familles prévoient-elles de rentrer un jour, de s'installer définitivement ?

Pour résumer cette hétérogénéité radicale entre les élèves, voici un tableau récapitulatif tiré de l'ouvrage de J.C. Rafoni (2007 : 28), qui me semble bien faire état de la situation (l'étude de Rafoni se basant sur le premier degré, je l'ai adaptée au second degré) :

Les différents profils d'élèves à leur arrivée en France

<u><i>Ce qui différencie les élèves</i></u>	<u><i>Ce qui réunit les élèves</i></u>
<p>* Les nationalités</p> <p>* Les raisons d'arrivée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - politiques - professionnelles - regroupement familial <p>* Les langues</p> <ul style="list-style-type: none"> - langues proches du français - langues distantes du français - bilingues partiellement francophones <p>* Les âges [de 12 à 16 ans ou plus]</p> <p>* Les niveaux de scolarisation antérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [élèves du second degré] - élèves peu ou pas scolarisés <p>* Les élèves lecteurs (ou non lecteurs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en langue d'origine - sur l'alphabet latin / sur autres caractères <p>* Les appartenances socioculturelles</p> <p>* Les dates d'arrivée (de septembre à juin)</p>	<p>* Des compétences pour l'apprentissage d'une langue nouvelle (élèves jeunes et parfois déjà bilingues)</p> <p>* Des modalités naturelles d'acquisition de la langue (hors didactique, incidentes, extra-scolaires)</p> <p>* Un deuil à assumer et une reconstruction subjective qui opère par le fait du français</p>

Comment donc répondre au mieux aux exigences et besoins de chaque élève en fonction de son parcours personnel, lorsque toutes ces trajectoires se retrouvent dans un même groupe-classe ?

1.2.2 Gérer cette hétérogénéité dans la classe de FLS : la pédagogie différenciée

Cette hétérogénéité sur de multiples plans appelle une démarche pédagogique particulière, et la mieux adaptée dans un cours avec des ENAF est la pédagogie différenciée.

Avant de donner une définition de cette démarche particulière, il me paraît important de préciser que l'homogénéité d'une classe, quelle qu'elle soit, est un mythe, et que même dans le groupe de niveau ou d'âge le plus homogène possible, les élèves se distingueront par leur personnalité et par leurs bagages culturels et éducatifs, qui auront une forte influence sur leur processus d'apprentissage.

Cependant, il me semble que le cas extrême d'hétérogénéité est bien le cours de FLS tel qu'il est mis en place dans la plupart des établissements en France. C'est par ailleurs ce qui fait à la fois sa difficulté mais aussi toute sa richesse et son intérêt par les possibilités et innovations pédagogiques qu'il ouvre. Comment donc définir cette démarche ?

1.2.2.1 Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

Pour en donner une brève définition, je reprendrai celle de Halina Przesmycki selon qui "la pédagogie différenciée est une pédagogie de processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoir ou de savoir-faire" (2004 : 10).

Il s'agit donc d'une pédagogie adaptée qui permet à l'enseignant de gérer des profils d'élèves différents, cas très courant voire systématique dans la situation qui nous intéresse. Je parlerai volontairement de "profils d'élèves", car la différenciation pédagogique ne s'appuie pas uniquement sur des niveaux scolaires différents, mais plus généralement sur des différences d'ordre cognitif, socio-culturel ou d'ordre pédagogique (Haouch Hamdouch, 1998 : 3).

Des élèves de niveaux, d'âges, de compétences et de savoir-faire hétérogènes mais réunis dans un même groupe peuvent alors poursuivre des objectifs communs par des voies différentes, grâce à une démarche appropriée qui met en place des moyens et des procédures d'enseignement-apprentissage variés et adaptés (Przesmycki, 2004).

Cette dernière précision nous importe beaucoup dans le cas d'une classe de FLS : comment en effet motiver et intéresser des élèves d'âges aussi variés (allant de 12 à 16 ans) et de cultures scolaires parfois si différentes qu'elles génèrent des incompréhensions, voire des conflits entre élèves ? Les exigences de ces derniers et leurs besoins immédiats (intégration dans telle ou telle classe de collège ou lycée, passation de tel niveau de DELF) amènent à se poser la question de la différenciation systématique des activités pour chaque élève (ou petit groupe d'élève). Cependant,

rare sont les enseignants qui sur le terrain ont, ou prennent le temps de différencier systématiquement leurs activités. Il y a plusieurs raisons à cela, que j'ai comprises en mettant moi-même la "main à la pâte". Je montrerai donc dans la deuxième partie de ce mémoire comment j'ai adapté cette démarche pour pallier les différences de niveaux et d'objectifs pour chaque élève des classes avec lesquelles j'ai travaillé, et quelles sont mes conclusions sur la pédagogie différenciée en cours de FLE/S.

Pour résumer, voici les grands objectifs suivis par la pédagogie différenciée (Haouch Hamdouch, 1998) :

- mettre l'élève au centre de la démarche pédagogique qui se donne pour but de donner une chance de réussite à chaque élève
- développer ses capacités intellectuelles et prendre conscience de ses capacités
- développer l'autonomie
- apporter aux élèves des éléments culturels plus ou moins approfondis sur le pays dont ils étudient la langue.

Voyons à présent quelles sont les grandes démarches de ce genre de pédagogie.

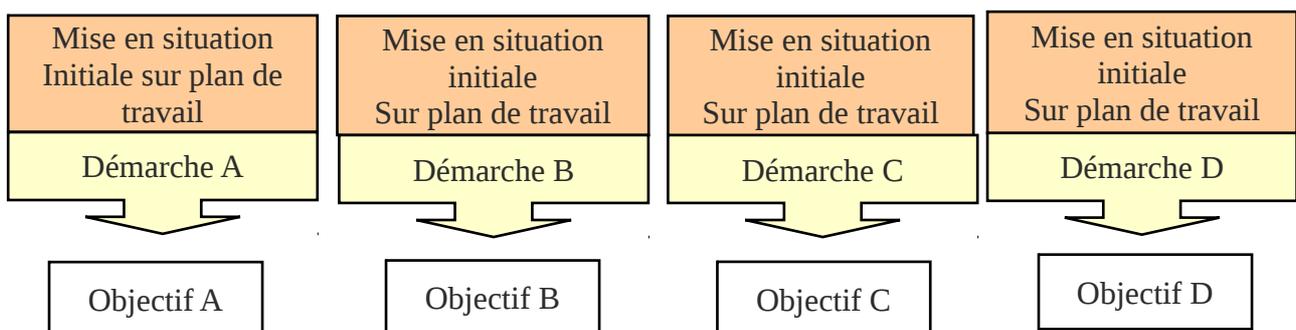
1.2.2.2 Les différents types de pédagogie différenciée

La différenciation pédagogique simultanée

Le première démarche que je retiendrai est la "différenciation pédagogique simultanée" (Haouch Hamdouch 1998 : 62).

Il s'agit d'occuper simultanément les élèves à des tâches différentes, en les réalisant sur le même mode qu'une classe mettant en œuvre la pédagogie Freinet (Haouch Hamdouch, 1998). Cette manière d'organiser la classe nécessite une contractualisation entre l'enseignant et ses élèves et demande à ces derniers assez d'autonomie pour que se mettent en place l'autorégulation et l'auto-correction nécessaires au bon déroulement de la classe.

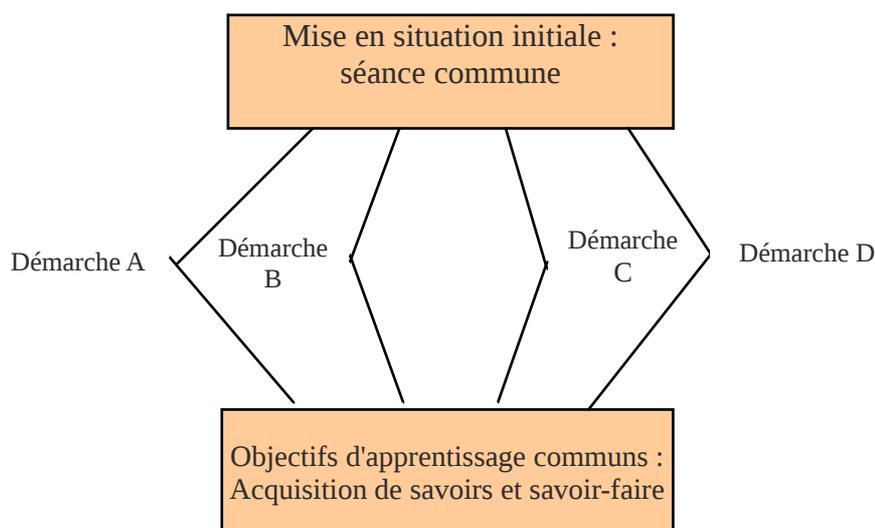
La différenciation pédagogique simultanée peut être résumée par le schéma suivant (Gillig 1999 : 62) :



La différenciation pédagogique alternative

La deuxième méthode dont je parlerai est celle de la différenciation pédagogique alternative. L'expression a été proposée par Philippe Merieu en 1985. Cette méthode "consiste à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séquence commune à tous" (Gillig 1999 : 60).

Les supports, les consignes et les outils vont varier dans le but de stimuler au mieux les capacités de chaque apprenant. Les objectifs de la séquence sont les mêmes pour tous mais l'enseignant met en œuvre plusieurs pistes pour y parvenir, comme le montre ce schéma (Gillig 1999 : 60):



C'est ce dernier type de pédagogie différenciée qui s'est en quelque sorte imposé dans la séquence qui a été mise en œuvre, j'expliquerai comment dans une deuxième partie.

Le public ENAF se caractérise donc par une très grande hétérogénéité à laquelle il est important de répondre par des pédagogies et des démarches appropriées. Mais qu'en est-il du côté de l'élève ? Une fois que ce dernier est accueilli à l'école, il va s'agir pour lui de s'approprier une langue, une culture et des savoirs scolaires qui vont avoir des impacts importants sur sa vie future. Voyons donc comment s'opère le processus de construction de l'ENA en France.

2. Se construire comme élève en France

2.1 Le processus de construction identitaire de l'enfant migrant

Le processus de construction d'un individu passe par la définition de son identité, et celui d'un enfant migrant est particulièrement complexe de part sa trajectoire et ses multiples socialisations.

L'identité n'est pas une notion homogène, mais bien le fruit d'un processus complexe qui évolue et se transforme tout au long de la vie.

Les groupes sociaux de référence et d'appartenance ont donc toute leur importance dans la construction identitaire d'un individu. Il en est de même pour les enfants migrants en France qui sont confrontés à plusieurs groupes de références entre lesquels ils doivent trouver un équilibre : leur identité familiale, leur pays d'origine ou un pays de passage auquel ils se rattachent, mais également les adolescents français ou francophones avec lesquels ils sont assimilés en classe. Le positionnement plus ou moins évident de ces enfants par rapport à leurs groupes de référence déterminera l'évolution de leur scolarité et leur implication dans le pays d'arrivée.

En France, l'idéologie monolingue et monoculturelle pousse implicitement ou explicitement chaque individu à se positionner afin de n'être qu'un. Or, toute identité est fondamentalement plurielle et on peut parler de répertoire identitaire (Trimaille, 2009), comme on parle de "répertoire verbal", pour illustrer la mise en avant de certaines de nos composantes identitaires (ethniques, sociales, géographiques) en fonction des situations.

Le risque de l'enfant migrant (si l'on peut parler ainsi) est donc, à force de tiraillement entre plusieurs cultures, d'être suspendu entre ces cultures, sans trouver sa place : être poussé à s'intégrer dans la société d'accueil notamment par l'école et souvent par la famille, et en même temps ne pas renier et oublier d'où il vient. L'enjeu des enfants migrants est donc de composer avec ces différentes identités pour passer de la maison à l'école sans honte ni culpabilité (Moro, 2012)⁴.

Le rôle de l'école est par conséquent d'une importance capitale dans la constitution de la personnalité de l'enfant migrant et doit devenir un lieu "où se pensent l'altérité et le métissage" car "tenir compte des spécificités de chaque enfant permet véritablement d'éviter l'échec" (Moro, 2007 : 23).

4 Marie-Rose Moro, entretien avec Louise Tourret dans Rue des écoles, le 22 février 2012, France Culture.

Ceci passe donc non seulement par la reconnaissance des cultures mais également des langues d'origine. Comme le précise Perregaux (1994) les langues sont un élément socioculturel très important dans tous les groupes humains. À travers ces langues, les enfants vont se construire une image du monde et donner du sens et des valeurs aux expériences humaines. L'auteur remarque que les enfants en contact avec des cultures très différentes empruntent les traits de l'une ou de l'autre, comme c'est le cas pour les ENAF entrant à l'école. Leur expérience culturelle sera plus ou moins dichotomique en fonction des rapports qu'ils entretiendront avec les groupes culturels qui leur sont proches, tels que les enseignants et leurs parents.

Ne pas reconnaître l'identité plurielle d'un enfant migrant peut donc non seulement bloquer sa construction identitaire, mais également entraver sa scolarité. L'école va alors être un lieu d'acculturation et de structuration de l'ENAF pour son entrée dans la société d'accueil. Mais qu'entend-on par cette notion ?

2.2 L'acculturation scolaire et la socialisation par l'école

2.2.1 Qu'est-ce que l'acculturation ?

En France, la notion d'acculturation est souvent vue comme négative (Abdallah - Pretceille 2011) car, par réduction de sens, elle fait écho à une privation de culture. Or, le préfixe important de ce mot n'est pas un "a-" privatif mais bien "ac-" qui apporte quelque chose. Reprenons la définition de M. Abdallah - Pretceille selon laquelle l'acculturation est « l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (2011 : 11).

Toujours selon Abdallah - Pretceille (2011), l'acculturation n'est donc ni un changement culturel ni une assimilation. C'est un processus et pas une valeur car la culture n'est pas un phénomène figé mais une notion dynamique personnelle à chaque individu.

La confusion vient en partie du modèle assimilationniste prôné en France à l'égard des migrants en général, selon lequel un individu doit renier, ou au moins garder dans la sphère strictement privée toute trace de différence culturelle majeure (Trimaille, 2011). Il s'agit donc, dans le cas des enfants migrants à l'école, de leur donner accès à une autre culture scolaire qui complétera la leur (ou l'idée qu'ils se font de la scolarisation s'ils étaient non scolarisés antérieurement).

2.2.2 La socialisation par l'école

Il est important de noter que lorsque les enfants et leurs familles ne sont pas en situation régulière sur le territoire, l'école va être le seul droit auquel ils peuvent prétendre et surtout, l'unique endroit où leur situation administrative ne sera pas prise en compte. Pour bon nombre d'entre eux, ce lieu sera donc pour eux le seul où ils trouveront des interlocuteurs valorisants.

Tout d'abord, un enjeu crucial pour la socialisation de ces enfants et adolescents est la place qu'ils arriveront à se faire dans la société d'accueil. L'école va jouer un rôle très important dans le processus de socialisation en étant le principal lieu d'apprentissage de la langue française (de manière formelle et informelle), mais également en donnant à l'enfant des repères culturels indispensables à son intégration dans la société d'accueil. Cette considération n'implique évidemment pas l'idée de "gommer" toute trace de socialisation antérieure. Bien au contraire, les expériences variées de socialisation de l'enfant (par sa famille en premier lieu) serviront de base solide à son adaptation en France. Mais cette socialisation ne va pas nécessairement se passer sans heurts, et le choc culturel subi par l'ENAF peut laisser des traces profondes dans sa construction identitaire.

Par ailleurs, l'enjeu de l'intégration au groupe de pairs par la langue est très fort, elle leur permet de communiquer avec les francophones qui les entoure, mais également avec le groupe d'élèves FLS qui la plupart du temps ne partage pas leur langue maternelle. La langue d'origine risque donc être reléguée et éventuellement oubliée (au moins à l'écrit⁵, ce qui pose le problème de la conservation de la langue lors d'un retour possible au pays).

L'école va par conséquent être le lieu privilégié de socialisation, aussi bien grâce aux pairs que par l'apprentissage des règles sociales et, ce qui nous intéresse, par la langue. Quelles sont alors les différentes approches du français auxquelles les ENAF vont être confrontés durant leur scolarisation en France ? Comment ces approches s'articulent-elles entre elles ?

5 Cette information me vient du témoignage d'une enseignante qui s'est rendu compte au fil de l'année que les enfants à l'origine scripteurs et lecteurs dans leur langue maternelle perdaient ces compétences faute de pratique.

3. Ce que l'on entend par FLM, FLE, FLS et FLsco

Précisons pour commencer que sous les termes FLM, FLE, FLS et FLsco se cachent des réalités qui se recoupent, mais il s'agit bien d'un continuum. Il me semble cependant pertinent de préciser ce que l'on entend par ces différentes dénominations.

3.1 Le français-discipline (FLM) et le français-outil (FLE)

3.1.1 Le français langue maternelle : FLM

Le français langue maternelle ou langue première est, comme son nom l'indique, le français pour les enfants dont c'est la première langue de socialisation et de scolarisation. Aujourd'hui, cette matière n'est pas destinée aux non-francophones mais il peut être intéressant de rappeler qu'elle a été créée au XIX^{ème} siècle par Jules Ferry, dans le but d'enseigner le français aux allophones lors de l'unification linguistique du pays. D'ailleurs, ce sont les mêmes objectifs que poursuivent les ENAF : être capable de suivre et de participer à un cours de français langue première.

Avant d'en venir aux contenus spécifiques du FLM, revenons un instant sur ce que l'on entend par "langue maternelle". Tout d'abord, c'est la langue de référence qui ouvre l'appartenance à une communauté. Selon Louise Dabène (1994), c'est la langue de l'école qui fournit un bagage métalinguistique. Dans les pays occidentaux et particulièrement en France où le monolinguisme est la norme, la langue officielle est la langue de l'école mais aussi plus que cela : c'est la langue de la nation, la langue de la révolution.

Lorsque l'on travaille avec des ENAF, il est primordial de prendre conscience que le monolinguisme est le fruit d'une politique linguistique spécifique qui n'existe pas dans la plupart des pays du monde (Trimaille, 2011). Le plurilinguisme des enfants migrants est très fréquent, voire systématique, et la notion d'*une* langue maternelle n'est plus pertinente.

Le FLM est donc le français pour les francophones et son programme est défini par textes officiels comme les autres disciplines. La matière "français" au collège et au lycée recoupe plusieurs types d'enseignements dont l'apprentissage des mécanismes de la langue et l'analyse littéraire. Je détaillerai plus loin les différentes compétences exigées au programme, mais pour résumer je reprendrai les propos de Karl Canvat (2005) à propos des savoirs et compétences littéraires enseignés au second degré, qui sont les suivants :

- les savoirs socio-institutionnels (les champs et institutions littéraires, les réseaux de diffusion...)
- les savoirs formels (les types et genres de textes, la fiction, la narration)

- les savoirs historiques (les courants, les écoles, les auteurs)

Il s'agit donc d'une discipline, au même titre que les mathématiques ou l'histoire-géographie qui a pour but de développer chez les francophones des compétences littéraires, qui nous allons le voir ne font pas toujours sens pour les élèves. C'est la question que se pose également Canvat qui estime qu'il est nécessaire de "penser un dispositif permettant l'articulation des savoirs littéraires avec les compétences communicationnelles" pour permettre une "double logique d'apprentissage : culturelle et fonctionnelle" (incluant lecture, écriture, oral) (2005 : 32).

Je ne vais pas m'attarder sur le contenu des programmes de français que je développerai plus loin, mais voyons dans quelle mesure son approche et ses objectifs diffèrent du français langue étrangère.

3.1.2 Le français langue étrangère : FLE

Contrairement au FLM, le terme de "français langue étrangère" signifie que cette langue n'a pas de statut dans les pays d'où viennent les apprenants de français. Elle est éventuellement enseignée à l'école ou dans le réseau des centres culturels français mais l'usage en est très fluctuant.

Les méthodes de FLE se basent en Europe sur le CECRL qui définit la langue comme outil de communication seulement : la langue est dénuée d'enjeux liés à la pratique du français. Contrairement au FLM où c'est l'écrit qui domine, l'oral y tient une place très importante car l'enseignement est complètement axé sur la communication, en réponse aux besoins directs et immédiats des apprenants. Il concerne un public très large, adulte comme enfant avec des objectifs professionnels ou de loisir, où l'enseignement de la langue est indissociable de la connaissance de la culture francophone. Notons que les élèves migrants passent lors des premières semaines par un enseignement dont les contenus se rapprochent de ceux du FLE, pour répondre aux premiers besoins de communication : parler de soi, obtenir des biens et des services.

3.1.3 La relation entre les deux enseignements

En dehors des distinctions d'origines et de lieux d'enseignement du FLE et du FLM, certains auteurs comme Amor Séoud (1997) s'accordent pour dire qu'en littérature comme en langue, il n'y a pas de véritable rupture entre didactique du FLE et du FLM.

D'après Luc Collès et Jean-Louis Dufays il existe une "relation dialectique entre la littérature et l'enseignement des langues-cultures" (2007 : 53). Selon eux, la littérature est "une des raisons d'être de l'appropriation des langues-cultures" qui permet le rayonnement de la langue et qui tient en

partie à la littérature dont elle est porteuse." Quant à l'enseignement des langues et cultures, il est toujours, d'après eux, l'occasion de la "construction et de la structuration de l'objet littéraire" (2007 : 53). La différence fondamentale porte comme nous l'avons vu sur les objets d'enseignement : dans un cas il s'agit de la langue, dans un autre de la littérature.

Cependant, l'analyse que je ferai plus loin des manuels de FLE et FLS montre que la littérature entre peu dans le cours de FLE, et encore moins, nous allons le voir, en FLS/ScO.

J'irai dans le sens d'Amor Séoud (1997) qui remarque qu'une idée persiste, selon laquelle l'acquisition de la langue littéraire nécessite des pré-requis et que la maîtrise de la langue doit précéder celle de l'écart. À ce propos, Daniel Coste (1982) affirme que l'appréciation littéraire n'est envisageable qu'une fois la langue orale et écrite déjà bien maîtrisée et le CECRL ne dément pas cette affirmation car selon ce référentiel, la compréhension des textes littéraires n'est prise en compte qu'à partir du niveau B2⁶.

Le texte littéraire est donc expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique (Séoud, 1997) sauf lorsqu'il est utilisé à des fins linguistiques seulement (comme c'est le cas dans les méthodes que je présenterai plus loin).

D'un autre côté, la difficulté de faire entrer la littérature en classe de de FLE peut venir d'une résistance de la part des apprenants et de leurs besoins particuliers (Dufays et Collès, 2007). En effet, les objectifs de beaucoup d'apprenants sont très fonctionnels et ils peuvent considérer la littérature comme une perte de temps.

Pour résumer, je dirais que la frontière entre ces deux enseignements existe, mais que sa porosité les rend complémentaires. Nous en arrivons à la discipline qui nous intéresse : le français de la scolarisation, mais il me paraît important d'éclaircir auparavant la distinction entre FLS et FLScO.

3.2 Le français langue seconde (FLS) et le français de la scolarisation (FLScO)

Le français langue seconde concerne uniquement les personnes immigrées dans un pays francophone dont la deuxième langue de communication est le français. Sa prise en charge est assurée par l'école dans le but d'accéder à l'enseignement en classe ordinaire.

Le spectre du FLS est très large : il peut s'adresser à des locuteurs peu francophones ou bilingues à un très haut niveau (ce bilinguisme pouvant être imperceptible dans le cas d'enfants nés en France

⁶ Pour le niveau B1, à la section "lire": "Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail." et pour le niveau B2 : "Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose." CECRL, 2001 : 26,27

de familles immigrées).

Pour Gérard Vigner, les langues secondes "partagent cette particularité d'être enseignées à des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquelles cette langue, sans être une langue étrangère au sens ordinaire du terme, n'est pas pour autant une langue d'emblée familière" (2001 : 3). Le FLS est donc souvent acquis à travers l'école, mais également dans la vie quotidienne de l'élève lorsque le contexte linguistique le permet.

Le FLSCO, quant à lui, est plus spécifiquement le français de l'école. C'est à dire qu'il a pour objectif de rendre accessible le langage spécifique des disciplines scolaires aux ENAF, tout en renforçant leurs compétences en langue française. Il va donc être beaucoup plus axé sur l'écrit qu'un cours de FLE et va intégrer des savoirs et méthodologies propres au cursus scolaire français.

L'originalité d'un cours de FLS se situe souvent dans son "bricolage" pédagogique. Je ne mets aucun sens péjoratif derrière cette expression, mais elle résume assez bien la manière dont est mise en place une séance de FLS. Cette discipline vit d'emprunt, le matériel existant étant assez limité. Il est vrai qu'à part la méthode "*Entrée en matière*" sur laquelle je m'attarderai plus tard, il existe très peu de matériel pédagogique spécifique au FLS.

Le choix des exercices ou documents supports porte donc sur du matériel de FLE ou de FLM dans le but de mettre en accord deux sortes « d'impératifs pédagogiques » (Vigner 2001 : 26).

En effet, les objectifs du FLSCO se situent à la croisée des chemins entre deux approches pédagogiques opposées, ou tout au moins difficilement compatibles, qui concernent les modes d'apprentissages et les objectifs visés (Vignier, 2001).

Vignier (2001) met en évidence deux modes d'accès à la langue qui prévalent lors de l'acquisition de la langue en milieu scolaire, et que le FLSCO doit pouvoir concilier : l'imprégnation et l'instruction.

Il explique que l'imprégnation est le mode d'apprentissage de l'enfant dans son milieu familial : c'est le contact avec les locuteurs natifs, les pairs et l'étayage des adultes. L'enfant -ou élève- construit une grammaire intériorisée et des règles d'usage de la langue qui lui permettront de communiquer dans son environnement naturel. L'approche qui est utilisée en classe de français langue étrangère s'en rapproche dans le sens où l'approche implicite de la grammaire va être privilégiée pour éviter l'utilisation d'un trop lourd métalangage.

L'instruction, quant à elle, est la "description des unités constitutives de la langue par l'enseignant" (Vignier, 2001 : 27). C'est le mode d'accès à la langue privilégié en FLM qui utilise un métalangage spécifique et explicite les règles d'usage de la langue et qui va être particulièrement ardu pour un élève allophone.

Le FLsco va donc avoir pour tâche de faire le pont, en deux ans (dans le meilleur des cas), entre ces deux types de savoirs en français. D'un côté l'apprentissage de la langue de communication orale et écrite, qui permettra à l'ENAF de suivre autant que possible des cours en classe ordinaire et de communiquer en dehors de la classe, et d'un autre côté le métalangage spécifique et les contenus littéraires et culturels véhiculés et abordés par le FLM. La question se pose donc de savoir comment se développe le rapport à l'écrit et à la lecture en français chez les ENAF, ce que je vais définir sous le terme de "littératie". Que désigne ce terme ? Quelle place l'écrit a-t-il dans nos sociétés et que représente-t-il pour un ENAF ?

4. Littératie et bagage culturel

4.1 . La place de la littératie dans les sociétés occidentales

4.1.1 *Qu'est-ce que la littératie ?*

La littératie est un néologisme emprunté de l'anglais "literacy" et est utilisé pour désigner en positif ce que l'illettrisme désigne en négatif : l'apprentissage de l'écrit (Barré de Miniac, 2003).

Pour Collès, ce concept "désigne les connaissances et habiletés qui permettent de s'engager dans toutes les activités où la capacité de lire et d'écrire est normalement attendue dans un groupe ou un milieu culturel" (2009 : en ligne).

L'apprentissage de la littératie est une pratique sociale (Barré de Miniac, 2003) qui dépend donc des valeurs accordées par une société à l'écrit, et à la manière dont cette dernière va transmettre cette pratique. Cette transmission passe en grande partie par l'école, mais la famille joue également un rôle important, notamment comme nous l'avons vu en ce qui concerne l'acculturation à l'écrit.

En France en particulier, la littératie est associée à la culture de l'écrit (Savelli, 2003) et Cogis la "défini[t] comme l'aptitude à utiliser l'écrit dans la vie personnelle, professionnelle et sociale" qui "introduit l'idée d'une maîtrise de l'écrit finalisée par des enjeux sociaux et identitaires dont le poids est considérable dans le devenir des élèves" (2003 : 103).

Considérée au départ comme un phénomène individuel plus ou moins stimulé par l'environnement familial, la littératie est devenue un phénomène culturel et socio-culturel lorsque les chercheurs ont remarqué qu'il en existait des pratiques variées et qu'elle dépendait des valeurs accordées par les familles dans le rapport à l'écrit (Naqvi, 2003).

D'après Painchaud (1992) chaque culture a un type spécifique de de littératie, mais Tremblay, s'appuyant sur une étude réalisée aux Canada et aux États-Unis précise que "l'analyse de la littératie d'une société tient [...] compte de composantes individuelles comme l'âge, le niveau de scolarité l'appartenance socio-culturelle" (2009 : 8) car il existe un décalage entre le niveau de littératie attendu par une société et celui de ses locuteurs. Ceci dépend bien sûr de la place accordée

à l'écrit dans une société donnée, les sociétés occidentales (et française, en particulier) faisant de la maîtrise de l'écrit un véritable enjeu de valorisation sociale.

4.2 Cultures orales, cultures écrites

En effet, malgré le développement de l'image et de véhicules de communication audiovisuels, l'écrit conserve une place privilégiée dans les sociétés européennes. Savelli nous rappelle que pour certains anthropologues tels que Jack Goody (1994), "la capacité d'abstraction et le raisonnement logique seraient des produits directs de l'invention scripturale" (Savelli, 2003 : 42). Toujours d'après cet auteur, ce type de raisonnement accorde une supériorité ethnocentrique à l'écrit, mais semble également oublier que la société dans laquelle s'est développée la culture classique était dominée par l'oral. Savelli donne à raison l'exemple de Socrate, dont l'enseignement s'est toujours transmis de manière orale.

La maîtrise de l'écrit dans nos sociétés se traduit en termes de reconnaissance sociale, même si cette reconnaissance peut dépendre des milieux sociaux et subir également des variations en termes de générations. Je pense par exemple à l'émergence du langage SMS qui s'impose comme une intrusion de l'oral dans la langue écrite en faisant éclater les normes rigides.

Cependant, à l'école, l'orthographe et la maîtrise de l'écrit littéraire restent des compétences bien supérieures aux compétences orales qui ne sont que très peu prises en compte ailleurs qu'en cours de langues étrangères. La "survalorisation de l'écrit" dans nos sociétés est accompagnée d'une "scolarisation" de ses usages : c'est par exemple l'institution scolaire qui décrète qu'un livre est "classique", digne d'être étudié en classe (Besse, 1993 : 220).

Il est clair que la place accordée à l'écrit dans la société se reflète logiquement dans la place de cet écrit à l'école et la vitesse d'appropriation des normes scolaires sera grandement déterminée par l'acculturation à l'écrit d'un ENAF.

4.3 La littératie chez l'enfant migrant

4.3.1 L'acculturation à l'écrit

Une des difficultés de cette recherche a été de prendre la mesure de l'acculturation à l'écrit des ENAF en amont et en dehors de l'école. Les questionnaires destinés aux ENAF m'ont quelque peu renseignée sur cette question, mais pas de manière très détaillée.

Je reprendrai donc au préalable les conclusions de Francis Grossmann qui a effectué une étude (2006) en France en milieu "rurbain" auprès de familles issues de catégories socio-professionnelles

très hétérogènes.

En France, les lieux d'acculturation à l'écrit sont nombreux, et ce dès la petite enfance : crèche, garderie, assistantes maternelles, bibliothèques municipales... Mais il convient de différencier lecture familiale et lecture scolaire.

F. Grossmann (2006) met en garde contre le fait que la prise en compte des déterminismes sociaux dans les rapports des familles à l'école peuvent avoir un impact, mais qu'il ne faut pas omettre la prise en compte des trajectoires individuelles, le rapport différencié à l'écrit, à la culture ou au savoir.

P. Michaudet (2006), qui se place plus particulièrement dans le contexte des familles de migrants, constate que les lectures partagées dans le cadre familial sont un moyen de donner goût à la lecture et l'écrit, tout en les sortant du cadre scolaire. Ces pratiques, quand elles sont effectuées dans un cadre convivial, prennent une dimension de plaisir et de loisir que ne ressentira peut-être pas autant un enfant dont les seules lectures sont liées à l'école. En plus de donner sens à l'écrit, les lectures partagées en font un vrai moyen de communication et une pratique sociale à part entière que l'école seule ne suffit pas à transmettre. Situer l'écrit hors d'un cadre strictement scolaire permet à l'enfant de se l'approprier de manière personnelle, et de garantir sa bonne acquisition.

On peut également considérer que la littératie est une construction sociale contribuant à l'identité ethnique d'un enfant migrant et qu'il est important que les enseignants prennent en compte les pratiques sociales et familiales des ENAF en matière d'accès à l'écrit pour y ajuster leurs pratiques scolaires (Naqvi, 2003).

En effet, certains groupes culturels pour lesquels l'écrit ne tient pas une place centrale vont être amenés à changer d'identité via l'école pour être intégrés. De même, des tensions peuvent se produire entre l'enseignant et un élève lorsque celui-ci se bloque face à l'écrit (et ceci peut-être lié à un blocage avec la langue et ce qu'elle représente) ou qu'il sent son identité culturelle dévalorisée (Tremblay, 2009).

La manière dont va se développer la littératie en français va donc être cruciale pour le rapport que va entretenir l'ENAF avec cette nouvelle langue, dans sa scolarité et au-delà.

4.3.2 Développement de la littératie

Le développement de la littératie dans une langue étrangère, pour un enfant migrant, présente des difficultés qui, si elles ne sont pas dépassées, auront des échos dans sa vie professionnelle mais aussi personnelle. Comme le remarque Tremblay "[...] en immigration, l'accès la langue écrite possède un enjeu supplémentaire, dans la mesure où il est sans aucun doute, à tous les niveaux, l'un des canaux d'intégration dans les pays de résidence [...]"(2009 : 20).

Dans une classe ordinaire, les enseignants attendent que ces élèves développent les mêmes compétences de compréhension et de production écrite que celles développées (quand c'est le cas) en L1 alors que les bails linguistiques sont très différents.

L'apprentissage de la littérature chez un ENAF est un processus très long : Claudine Tremblay (2009) fait référence à Cummins qui estime qu'il faut environ cinq ans pour qu'un enfant migrant atteigne un rendement scolaire comparable à celui de ses camarades natifs. Rappelons que seulement deux ans leur sont accordés avant de quitter définitivement le module FLS.

Séverine de Croix (2008), dans son étude sur les pratiques de lecture des élèves entre le premier et le second degré établit trois groupes de difficultés lors de l'accès à l'écrit, que nous pouvons considérer pertinents pour les francophones comme pour les allophones :

- le déficit de familiarisation, clarification, autorégulation
- le déficit de maîtrise des principaux processus et stratégies de lecture
- le déficit de l'estime de soi, de "sécurité lecturale"

Ces trois points résument les enjeux liés au degré d'acculturation à l'écrit et de littérature des ENAF : la place de la famille et de l'environnement avant et pendant la scolarisation en France, le niveau de scolarisation antérieure et en particulier le niveau de maîtrise de la lecture, le rapport personnel et identitaire à l'écrit. Pour résoudre ces difficultés, l'enseignant devra prendre en compte le passé scolaire de l'enfant migrant et le rapport qu'il entretient avec la lecture et écriture. Car ce rapport va aussi déterminer le degré d'appropriation de la culture littéraire française, transmise à travers les cours de FLM, notamment. N'oublions pas que l'élève n'est jamais une page blanche à son arrivée en France et que son bagage culturel et littéraire, bien que différent de celui attendu par l'institution scolaire, est souvent bien plus riche qu'on ne le pense. Mais quel est-il ? Et comment définir le patrimoine littéraire commun à un groupe culturel donné ? Est-il si différent chez les francophones et les allophones ?

4.4 Le bagage culturel et littéraire à rattraper par les ENAF à l'entrée au collège

4.4.1 Le patrimoine littéraire commun et la culture partagée

La culture française a joué, dès la fin de premier millénaire, un rôle historique très important et s'est imposée comme l'une des références majeures de la civilisation en Europe (Polet, 2000). Dans notre pays, la notion de patrimoine littéraire est très forte et pèse sur les institutions scolaires garantes de sa transmission. Ce patrimoine est composé des mythes fondateurs (la Bible, la littérature grecque et latine) mais également de tous les auteurs "classiques" qui ont marqué leur

temps, avec lesquels les francophones sont plus ou moins familiers, ne serait-ce que par leur passage à l'école. Ces œuvres littéraires font partie de la culture européenne, dont elles sont issues, et sont présentes dans notre vie quotidienne par le biais d'allusions implicites ou explicites dans les conversations quotidiennes, les médias, d'autres œuvres littéraires, etc. (je reviendrai sur ce point).

C'est donc dans ce contexte qu'arrivent des enfants en âge d'être scolarisés, non francophones pour la plupart et de cultures très variées, qui souvent ne possèdent ou n'ont aucune connaissance de ce patrimoine commun aux européens.

Il va donc s'agir pour l'école de transmettre cet aspect de la culture partagée des locuteurs francophones, afin de donner aux ENAF les mêmes outils que les francophones pour réussir leur scolarité.

Cependant, quelle culture partagée est-il nécessaire de transmettre à des enfants dont les besoins sont avant tout de première nécessité, dans la vie quotidienne d'abord, puis à l'école ? Galisson (1991) oppose le point de vue des "maximalistes" et celui des "minimalistes". Pour les maximalistes, il faut transmettre aux apprenants la culture "savante", "légitime" pour fabriquer des étrangers à l'image des natifs "cultivés", c'est à dire dotés de "connaissances livresques". Pour les minimalistes au contraire, "la culture étrangère est moins une somme de connaissances à engranger, qu'une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux" (Galisson 1991 : 114).

Dans le cas des ENAF, il importe de trouver un équilibre entre les deux et de transmettre aussi bien la culture partagée "de masse" que la culture partagée "scolaire", cette culture partagée étant un "identificateur aux individus du groupe" (Galisson 1991 : 116), qui permettra aux ENAF de se faire une place dans la société.

Malgré le fait qu'il existe, de fait, un décalage culturel à rattraper pour les ENAF, il ne faut pas oublier que la culture littéraire enseignée au collège est bien souvent aussi très éloignée des collégiens francophones.

Daniel Delas met l'accent sur le problème des enseignants de français en général qui se demandent "comment concevoir un enseignement de français destiné à des élèves qui ne possèdent pas du tout ou plus suffisamment la culture qu'il véhicule et qui lui donne sens ?" (Delas, 1994 : 90).

En effet, il constate qu'aujourd'hui toutes les classes sont constituées d'élèves d'origines diverses, enfants d'immigrés récents ou non, dont la culture de référence est "celle de leur famille et de leur environnement [qui peut être] éloignée de [celle] véhiculée par l'école et requise par les maîtres" (ibid). Par ailleurs, les observations de classe m'ont permis de constater que ce point ne concerne pas seulement les enfants d'origine immigrée, mais également tous les adolescents dont le milieu social et familial ne véhicule pas non plus cette culture scolaire.

D. Delas note également que "la culture officielle et la littérature officielle n'ont jamais été la culture et la littérature de référence de la majorité des élèves" (1994 : 93).

Mais à quoi fait-on référence lorsque l'on parle de culture officielle et de culture de référence des élèves ? C'est Galisson (1991) qui définit les notions de culture quotidienne et culture savante.

Pour lui, la culture partagée est une culture transversale, qui appartient au groupe des locuteurs dans son ensemble sans toutefois qu'ils en aient conscience. C'est la "culture du plus grand nombre" qui s'acquiert au fil de la vie et du contact avec les membres de sa communauté. C'est une culture vécue, qui "s'inscrit dans la façon de se comporter, de voir et de sentir le monde" et qui se distingue en cela de la culture savante, légitimée par l'école. Cette culture de l'école, acquise est considérée par Galisson comme une "subculture" réservée à la classe sociale dite "cultivée" serait artificielle et faite de connaissances hétéroclites, tout en créant des différences et des barrières.

Je n'irai pas aussi loin que lui dans cette analyse de la culture véhiculée par l'école. Bien que la culture de l'école et celle des élèves divergent sur de nombreux aspects, la culture de l'école s'ajoute à la culture partagée des élèves. Elle la complète et leur apporte des éléments culturels pas seulement réservés à une élite mais qui leur ouvrira des portes et leur permettra de comprendre des références véhiculées aussi par la culture de masse. Ceci est d'autant plus valable pour les ENAF, mais je prendrai l'exemple des références multiples aux textes fondateurs, par exemple, utilisées dans les films ou les publicités. L'œuvre d'Homère en est un excellent exemple : les références à cette œuvre sont très fréquentes, que cela soit dans des publicités, des films ou encore des séries télévisées. Par exemple, l'un des supports utilisés pour la séquence est une adaptation en dessin animé de l'épopée d'Ulysse (*Ulysse 31*), transportée dans l'espace et se déroulant dans le futur.

C. Vaufrey (2012) fait d'ailleurs référence dans un article aux allusions culturelles (multiples !) présentes dans la série de Matt Groening et remarque que l'utilisation de cette série est "un excellent moyen d'aborder les classiques avec des enfants"⁷. Aborder la culture classique (savante) par le biais de la culture partagée des élèves paraît être un excellent moyen de capter leur attention et de s'assurer de leur motivation.

Toute la découverte de cette culture partagée à l'école et en dehors permet donc de faire des liens entre les œuvres littéraires et les différents médias auxquels sont exposés les collégiens mais surtout les ENAF. Pour ces derniers, l'accès à des références communes utilisées fréquemment dans différents contextes est une clé pour comprendre les implicites littéraires, par exemple.

⁷ Un épisode ("To Bart or not to Bart") reprend notamment les aventures d'Ulysse en les détournant mais en faisant références aux Sirènes ou au retour à Ithaque, par exemple (B. Quennoy. Utiliser les Simpsons au collège, une approche croisée histoire-géographie, éducation civique et français, La revue des Clionautes, le Labo, n°9, mars 2009 <http://fr.calameo.com/read/0000082846cce8006f9> (4 juillet 2012))

4.4.2 *Les implicites littéraires*

Tous les textes littéraires appartiennent à une culture dont la langue est l'un des vecteurs. Ils contiennent donc une infinité de références (implicites ou non) à d'autres textes littéraires, à de grands classiques, à des références historiques mais aussi à des références culturelles plus générales.

Pour Dufays et Collès, le texte est l'absorption et la transformation d'une multitude d'autres textes : "les images surgies des mots appellent d'autres images issues d'autres textes engendrés à une autre époque, dans d'autres cultures" (2007 : 57). Les allusions sont un cas de codes culturels à l'œuvre dans les textes, particulièrement délicates à appréhender pour des lecteurs non natifs, car chaque lecteur aborde un texte avec ce qu'il est et ce qu'il connaît : sa culture, ses valeurs, sa personnalité, son expérience ou encore son inconscient. La culture à laquelle il s'identifie influencera son interprétation des textes, mais également sa manière de lire (Veck et Verrier, 1995). Le cas des élèves allophones est particulier car bien qu'ils partagent les goûts, les valeurs et les comportements de leurs pairs francophones, ils restent déterminés en partie par la culture et les normes qu'ils ont intériorisées dès leur enfance (Veck et Verrier, 1995).

C'est donc la construction de cette "mémoire culturelle" (Dufays et Collès, 2007 : 57), acquise chez les francophones même peu lecteurs tout au long de leur parcours scolaire et familial qu'il va s'agir de construire chez l'ENAF. Cela va non seulement lui permettre de comprendre les différentes facettes d'un texte, mais également tous types d'écrits jouant avec les sous-entendus (publicités, textes littéraires ou conversations quotidiennes).

Car il est vrai que, comme nous l'avons vu, le français en tant que discipline a des compétences qui lui sont propres, aussi bien dans la manière d'aborder tout ce qui touche à l'écrit, que dans la formation intellectuelle qu'elle engage. Mais nous avons vu précédemment que se construire comme élève n'est pas chose facile pour les ENAF, pour qui l'apprentissage d'une langue et culture étrangère va déclencher des réactions positives ou négatives dans leurs relations à l'école ou à la société.

Pour transmettre une culture nouvelle, il est donc important de d'abord valoriser la culture des ENAF et de leur faire prendre conscience que d'autres manières de penser et d'appréhender le monde sont possible. C'est ici que se joue toute l'importance de l'éducation transculturelle qui permet de faire dialoguer les cultures, le contexte des ENAF s'y prêtant particulièrement bien.

4.4.3 *La valorisation des cultures d'origines : place et importance de l'éducation interculturelle*

Pour qu'il y ait prise de conscience de sa propre culture et des valeurs qu'elle sous-tend, il est nécessaire de passer par le relativisme culturel. J'admettrai avec C. Marcus (1999) qu'il ne s'agit pas de comparer plusieurs cultures mais d'avoir une attitude de décentrement, afin de comprendre l'autre à partir de son modèle de référence.

Toujours selon Marcus, "il ne peut y avoir de hiérarchisation des cultures puisque chacune d'entre elles ne se juge et ne fait sens que par rapport au modèle autour duquel elle se structure" (1999 : 51). Il est donc très délicat de parler de norme universelle, lorsqu'il n'existe pas de conception unique du monde.

Sans pousser aussi loin la réflexion avec les apprenants, il s'agit de leur faire prendre conscience que "toute lecture du monde n'est qu'un possible parmi d'autres" Marcus (1999 : 51). C'est ce que j'ai tenté de mettre en œuvre par le biais de quelques activités à partir de textes de l'Odyssée se prêtant à cette réflexion.

Mais voyons avant tout ce que l'on entend par "éducation interculturelle". Pour Abdallah - Pretceille, l'éducation interculturelle est plus qu'une option éducative, c'est un enjeu de société qu'elle explique ainsi :

« Notre modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d'enculturation, d'éducation, de sociabilité, de structuration identitaire, de langages, de communications, de modes d'être au monde et aux autres. Plus que jamais, le devoir de chacun est de "savoir ce qu'il veut être" et le devoir de l'école est de savoir quel individu elle peut, elle veut, elle doit former pour la société de demain » (2011 : 5).

Il est donc question pour l'école d'aider les individus à se former et se construire en adéquation avec nos sociétés multiculturelles afin que chacun y trouve sa place dans la profusion de parcours identitaires qu'elles véhiculent. L'intérêt d'une démarche interculturelle sera donc non seulement de permettre à un individu de prendre conscience de ses propres valeurs, et éventuellement de les questionner, mais aussi d'accepter et reconnaître celles des autres, d'autant plus qu'aucun individu n'est familier avec le tout de la culture auquel il appartient ou se réfère (Abdallah - Pretceille, 2011).

L'éducation interculturelle est donc bien une démarche et pas une réalité objective (comme pourraient l'être le pluriculturalisme ou le multiculturalisme), dont les principes sont les suivants : la plupart des sociétés sont multiculturelles et le sont de plus en plus, chaque culture a ses

spécificités qui sont respectables, le multiculturalisme est potentiellement une richesse, il faut favoriser une interpénétration entre toutes les cultures et mettre le multiculturel en mouvement tout en ne gommant pas les identités spécifiques (Abdallah -Pretceille, 2011).

Comme c'est la découverte de l'autre qui permet de faire la comparaison avec sa propre culture, l'un des vecteurs possibles de la démarche interculturelle est de laisser parler les apprenants de manière spontanée autour d'un thème propice à la discussion (Séoud, 1997).

L'objectif sera de faire un retour sur sa propre culture et d'en distinguer les valeurs afin, si possible, d'accepter la culture de l'autre, tout en sachant que l'éducation interculturelle ne s'apparente pas à une conversion à une autre culture, ni comme nous l'avons vu à "penser comme un natif" (Séoud 1997 : 156).

Mais tout ceci comprend des limites et contradictions dont il faut avoir conscience pour les éviter : en poussant trop loin le relativisme et en voulant à tout prix faire ressortir des traits caractéristiques de chaque culture, la démarche interculturelle peut tomber dans des travers. Par exemple, elle devient critique systématique des valeurs républicaines de l'école (de sa normativité) et est souvent emprunte de misérabilisme, de paternalisme voire de folklorisation des cultures (on parle alors de "pédagogie couscous") tout en se limitant à une perspective binaire de comparaison entre cultures (Séoud, 1997). Car toute la difficulté est de ne pas faire de la culture, qui est une notion dynamique, un objet figé.

Il est donc important de prendre du recul face à cette démarche et de garder en tête d'amener les élèves à accepter et reconnaître le bagage culturel de l'autre, tout en valorisant la culture de chacun.

Dans notre cas, il va surtout s'agir de considérer la culture littéraire de ces élèves en leur faisant prendre conscience qu'orale ou écrite, elle est digne d'intérêt et de faire émerger par le biais d'un texte littéraire des traits culturels à la fois universels et singuliers sur lesquels chacun pourra s'exprimer.

Pour Séoud (1997), la démarche interculturelle dans la pratique de la littérature est "incontournable" car un texte en FLE ou FLM est par essence interculturel : c'est un certain regard sur la réalité, des représentations, des valeurs. Dans l'Odyssée par exemple, un passage sur le rapport entre hommes et femmes à cette époque montre un autre système de valeurs et peut surprendre un lecteur occidental d'aujourd'hui, qui pourra se poser des questions sur ses propres représentations.

Cette démarche permet également de faire émerger la question de l'identité chez le sujet lecteur et selon M. Lits :

« permettre aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les créateurs d'aujourd'hui) c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socio-culturel auquel ils appartiennent » (1994 : 26).

En effet, dans le cas des ENAF, la construction de l'identité passe par l'acquisition des codes culturels et des repères symboliques de leur société d'accueil. Ainsi, une pratique appropriée de la littérature peut-être constitutive de l'identité culturelle des sujets et pas facteur de déculturation (Séoud, 1997).

J'aborde donc à présent la question de la littérature du point de vue des ENAF. Mais quelle définition donner à ce terme ? Il a connu au fil de l'histoire des transformations importantes : "au début lieu où toute sagesse et tout savoir se sentaient dignes d'être retenus, puis écrits, les lettres sont devenues peu à peu une dimension d'intelligence où seul le savoir-dire, quel qu'en pût être l'objet, donnait accès" (Polet, 2000 : 8). Je reprendrai ici simplement la définition du Petit Robert selon lequel le terme littérature renvoie aux "œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques [ainsi que] les connaissances, les activités qui s'y rapportent"⁸. Il peut donc s'agir de textes classiques comme contemporains, dont le point commun est une esthétique particulière et un point de vue sur le monde auquel le lecteur pourra s'identifier. Cette esthétique est-elle accessible à des apprenants peu lecteurs en français ? Quels peuvent être les avantages à aborder des textes littéraires avec des enfants migrants ?

5. Littérature et ENAF

5.1 L'intérêt d'enseigner la littérature aux ENAF

L'usage de la littérature en classe en de FLSco est souvent évité, au moins pour les niveaux débutants. "L'usage virtuose de la langue, l'exploration de sa subtile plasticité, le raffinement sensible et esthétique, relèveraient, selon le CECRL, du niveau seuil maximum de l'expertise, le C2 [...]" notent I. Nauche et M. Adam-Maillet (2012 : 113) à propos de cette réticence à étudier des œuvres littéraires avec des ENAF.

J'ai déjà évoqué le fait qu'en réalité, le CECRL considère qu'un texte littéraire est compréhensible à partir du niveau B2, à partir duquel on peut "comprendre un texte littéraire contemporain en prose" (2001 : 27) mais il s'agit quand même d'un niveau très avancé et il est clair

⁸ Le Petit Robert de la langue française, 2006, Le Robert Paris

qu'une littérature appropriée peut être abordée bien avant avec des apprenants.

Je l'ai moi-même remarqué lors d'observations de classe : la littérature en tant qu'objet d'étude y est pratiquement absente et les textes littéraires ne sont souvent qu'un moyen d'aborder un point linguistique particulier. L'étude d'un texte dans toute sa dimension esthétique n'existe que si l'enseignant a une réelle volonté d'en donner l'accès à ses élèves, et demande il est vrai beaucoup de temps de préparation. Mais quel est l'intérêt d'étudier des textes littéraires avec des ENAF ?

5.1.1 La fonction anthropologique de la littérature

Il me semble intéressant d'aborder ici la question du point de vue anthropologique en littérature, bien que l'approche que j'ai suivie ne renseigne pas directement les élèves sur la culture cible (la culture française) mais le patrimoine commun européen.

Luc Collès (2010) parle de la "fonction herméneutique" de l'approche anthropologique de la littérature, car elle permet d'en approcher les faits culturels implicites ou non présents dans le texte. Un des intérêts majeurs de l'enseignement de la littérature, en particulier pour les ENAF est qu'il rend compte du culturel mieux que n'importe quel autre texte.

A. Séoud parle d'une "fonction anthropologique de la littérature" (1997 : 56) car la littérature est une voie d'accès aux différents modèles culturels : "la littérature véhicule l'ethnographie de la culture d'un pays" (Séoud 1997 : 57), les valeurs propres à une communauté. Elle possède une fonction intégrative grâce au processus d'identification possible et de projection du lecteur (Séoud, 1997). En effet, une œuvre littéraire touche un public indéterminé dans le temps et dans l'espace, ce qui rend l'identification au texte possible par tous, même par des ENAF pourtant peu lecteurs. De plus, l'introduction de la littérature à des niveaux même débutants permet d'anticiper la peur face au texte en langue étrangère et de développer chez les apprenants des stratégies d'entrées dans les textes littéraires.

Pour Sophie Roch (2009), ces stratégies passent aussi par les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

5.1.2 Le rôle des émotions en littérature

S. Roch met en avant l'intérêt de prendre en compte les émotions en particulier dans l'apprentissage des textes en langue étrangère. Elle distingue les "émotions artefacts", liées aux caractéristiques stylistiques des textes, qui joueraient un rôle dans la mémorisation du texte des "émotions fictives", transmises par les personnages et les événements du récit et qui participeraient à la compréhension du texte.

Toujours selon cette auteur (2009), les émotions liées au texte aident le lecteur à activer les informations pertinentes et à décider de l'importance de la situation. En langue étrangère, les émotions ressenties sont moins intenses (en fonction du niveau de langue du lecteur) mais pourraient tout de même jouer un rôle déterminant dans l'implication et de la motivation de l'apprenant pour le texte. La littérature sert également de substitut à l'expérience vécue, des enfants notamment. Elle leur fait vivre des expériences de vie par procuration, en formulant ce qu'ils ne peuvent pas dire eux-mêmes (Etchegoyen, 1990).

Les textes littéraires ont donc plusieurs fonctions qui aident l'enfant migrant à entrer dans la société d'arrivée et à se construire aussi bien en tant qu'élève qu'en tant qu'acteur social. Mais quelle est la place réservée à la littérature dans les manuels destinés aux non-francophones ?

5.2 La place du littéraire...

5.2.1 Dans les manuels de FLE

Je n'ai pas encore abordé la question de la manière dont la littérature était enseignée en cours de FLE. C'est un point important car comme je l'ai précisé, le FLS est à la croisée des chemins entre le FLE et le FLM et emprunte quand il le peut du matériel dans ces différents domaines.

Ayant travaillé avec plusieurs méthodes (notamment *Connexion*, *Rond-point*, *Pourquoi pas !*), j'ai toujours constaté que les textes littéraires n'étaient le plus souvent qu'un prétexte à l'étude d'un point linguistique. Les textes sont isolés et décontextualisés, sans faire l'objet d'une observation de l'esthétique du texte ou de sa réception par les apprenants.

Les textes sont en grande majorité fabriqués pour les besoins de la leçon et surtout, la littérature en tant qu'objet de réflexion n'intervient jamais pour les niveaux débutants. Dans *Connexion niveau 2* (2004 : 52) l'entrée dans l'unité 5 est la lecture d'un texte de Le Clézio et des questions de compréhension de la situation et du contexte du texte, mais les seules activités proposées par la suite sont des points linguistiques que le texte permet de mettre en avant. De plus, aucune activité de réécriture ou d'appropriation du texte n'est proposée, ce qui ne donne qu'une approche très superficielle de ce qui est désigné par "littérature".

Dans le manuel *Rond-point* (2004 : 34), la première référence à la littérature francophone se trouve dans le niveau 2. C'est un texte fabriqué à propos d'Arsène Lupin, ouvrant la discussion sur la figure du voleur dans la culture des apprenants. Cette démarche a son intérêt car elle peut ouvrir sur une discussion interculturelle, mais pourquoi ne pas avoir choisi un extrait authentique d'une version d'Arsène Lupin pour présenter le personnage ?

Enfin, dans *Pourquoi pas!*, méthode destinée aux adolescents, le texte littéraire est introduit à partir du niveau A2 avec le Roman de Renart (2008 : 72). On peut penser que c'est un choix

pertinent, étant donné que cette œuvre est étudiée en cinquième au collège en France et qu'elle fait donc partie du patrimoine littéraire commun des adolescents francophones. Un extrait du texte est proposé dans la partie "quartier libre" de la méthode et une activité d'écoute et de compréhension du texte est proposée dans le guide pédagogique. Au niveau B1, le texte littéraire est toujours dans la partie "quartier libre" et une activité de réécriture est proposée à partir des exercices de style de Queneau (*Pourquoi pas!* 2, 2008 : 44). Des pistes ouvrant sur la littérature sont donc possibles et envisageables pour ces niveaux et l'on peut juste regretter qu'elles ne soient proposées qu'une fois par manuel.

Même l'ouvrage *Le Fle par les texte, littérature et activités de langue* (Bouchery et Taillandier, 2009) dédié à la littérature en français langue étrangère résume les activités qui accompagnent les textes à des exercices abordant des points de grammaire particulièrement bien illustrés par le texte. Ce dernier n'est qu'un support linguistique et sa dimension esthétique et culturelle n'est pas du tout prise en compte. L'objectif d'utiliser des textes authentiques à la place de textes fabriqués s'avère pertinent, mais on peut seulement regretter qu'aucune activité de réécriture ou de prolongement à partir du texte ne soit proposée.

Dans toutes ces méthodes, l'introduction de la littérature reste sporadique et est abordée de manière très succincte et/ou superficielle. Ceci nous confirme que la littérature en FLE est un aspect culturel qui est très peu pris en compte dans des activités conçues dans un but communicatif. J'espère avoir démontré qu'en plus d'être un mode naturel et motivant d'accès à la langue cible c'est un formidable moyen d'entrer dans les modes de pensées et la façon d'être au monde d'une culture donnée.

5.2.2 La place du littéraire en module FLSCO

J'ai déjà parlé du manque flagrant de matériel et de méthode en français langue seconde et de scolarisation. Il en est bien sûr de même pour la littérature qui n'était jusqu'à maintenant pratiquement pas prise en compte en enseignement du FLS. Cependant, bien qu'encore au stade expérimental, des démarches se mettent en place pour l'entrée de la littérature en FLS. Je pense notamment au dernier *Cap sur le français de la scolarisation* (Lecocq, 2012) consacré à "l'entr[ée] dans la lecture quand le français est langue seconde" ou bien aux activités proposées par le Casnav de Toulouse dans le but de créer des outils pratiques pour les enseignants de FLE/S en littérature⁹. Coïncidence ou prise de conscience collective qu'un véritable enjeu se trouvait là pour les ENAF ? Leurs démarches, bien que parallèles à celles du groupe de travail "littérature et FLS", sont dans la même lignée que la commande du Casnav de Grenoble.

⁹ en ligne : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/spip.php?article101>

Il existe également depuis 2005 la méthode *Entrée en matière*, ouvrage spécialement conçu pour les ENAF à leur arrivée au collège, quelque soit leur niveau. Elle est divisée en 7 "parcours", passant progressivement du français langue étrangère (3 parcours) au français langue seconde (3 parcours) pour tendre vers le français langue maternelle (1 parcours). Des activités interdisciplinaires jalonnent toute la méthode pour familiariser l'élève au langage des disciplines "non linguistiques" (c'est à dire celles qui ne font pas directement de la langue un objet d'étude).

L'ouvrage a été analysé à partir de ce questionnement : quelle littérature est proposée aux ENAF? Comment est-elle abordée ? Quelles activités sont proposées ? Dans quelle mesure ces activités préparent-elles l'ENAF à la classe de FLM ? Quelle est la place de l'interculturel accordée par la méthode ? Comment est-il abordé ?

Dans le parcours FLE (3 parcours, 9 unités), la méthode propose cinq extraits de textes littéraires¹⁰, tous prétexte à l'étude d'un point de vocabulaire ou de grammaire (la nourriture, les pronoms possessifs, le corps, les conseils). Les activités autour du texte sont des questions de compréhension simples et ouvertes, des exercices vrai/faux, des questions de vocabulaire et des jeux de rôle. Un texte est censé amener une discussion interculturelle sur la vie quotidienne et les vêtements.

En ce qui concerne le parcours FLS (3 parcours, 12 unités), treize textes de littérature francophone contemporaine et classique sont abordés. Les questions de compréhension sont plus complexes et les activités de prolongement du texte sont à visée plus communicative et/ou littéraire : ré-écriture, sensibilisation à l'esthétique d'un texte, raconter un film ou une pièce de théâtre, inventer une suite, argumenter. Des thèmes sont aussi plus à même de susciter la discussion (sans forcément entrer dans une démarche interculturelle) : la migration, le travail des enfants, la condition des femmes, etc.

Enfin, le dernier parcours, orienté FLM, entre plus dans l'analyse des textes littéraires. Ils sont au nombre de douze en 3 unités et appartiennent comme dans les autres parcours à la littérature francophone classique, contemporaine et parfois jeunesse. Les activités sont des questions de compréhension globale et détaillée, des points de grammaire (les temps, les pronoms, etc.). L'écrit a une place beaucoup plus importante : des écritures d'invention, des récits "à la manière de", un poème. Une activité débouchant sur une discussion interculturelle est proposée à partir de la comparaison des textes fondateurs. C'est seulement dans ce parcours (unité 26) que la méthode invite à s'interroger sur les intentions de l'auteur.

10 Voir annexe 1 : Les textes littéraires dans *Entrée en matière*

Pour résumer, nous pouvons dire que la méthode accorde une certaine place au texte littéraire et sensibilise l'élève à ce type de texte, tout en ne rentrant pas dans son esthétique et sa raison d'être (un auteur qui s'adresse à un lecteur pour faire passer quelque chose, une esthétique particulière) et sa réception par le lecteur que très tard, comme si cela était secondaire. Il est aussi regrettable que les textes ne soient pas accompagnés de plus d'illustrations qui les rendraient plus lisibles et compréhensibles. Enfin, les textes sont choisis en adéquation avec le thème de la séquence mais sont noyés dans les autres documents écrits (sur lesquels la méthode est essentiellement basée).

Il faut reconnaître que la méthode, très dense, cherche à faire passer le maximum de contenus en très peu de temps et doit faire des choix. Mais faire entrer les ENAF dans les textes littéraires et s'intéresser à leur réception très tôt pourraient leur faire gagner un temps précieux pour la suite en les confrontant à différents types de textes, lors de l'analyse stylistique de ces mêmes textes en classe de FLM.

Quand à la démarche interculturelle, une demi page appelée "des liens entre nous" y est consacrée dans chaque unité. Il s'agit parfois de présenter des éléments culturels ou interculturels selon la manière dont cela se passe en France, et cela permet de provoquer une discussion ou de faire émerger des questionnements autour de ces faits culturels. Des questions sont adressées aux élèves sur la manière de faire dans leur pays avec parfois des images ou textes pour illustrer un fait culturel dans plusieurs pays.

En ce qui concerne la langue et la littérature, des points sont abordés à propos de l'origine des mots et du patrimoine linguistique commun (U.8, parcours FLE 2), du théâtre contemporain comme art multiculturel (U.16, parcours FLS 4), du conte en tant que tradition orale ancestrale (U.25, parcours 7 FLM) et des textes fondateurs "les points communs de nos origines" (U.27, parcours FLM 7). La fin de la méthode correspond au programme de 6e (contes et textes fondateurs) et dans ces rubriques, 2 ou 3 questions sont destinées à susciter la discussion dans la classe à partir de documents déclencheurs (textes ou images).

Comment l'ENAF va-t-il alors se construire en tant que sujet lecteur en français en conciliant ses pratiques de lecteur dans sa langue première et les exigences auxquelles il va être confronté en FLM ? Quelle démarche adopter pour ne pas faire de la lecture des textes littéraires une contrainte, mais une ouverture de plus à la langue et à la culture que les ENAF sont en train de s'approprier ?

5.3 La construction du sujet lecteur

La manière d'aborder un texte littéraire en France est très particulière et directement liée à l'histoire de la didactique de la littérature, et à l'importance accordée par cette dernière aux textes classiques et au patrimoine littéraire à transmettre au collève.

Revenons donc sur quelques principes suivis ces dernières décennies, qui ont profondément marqué le rapport des élèves à la lecture scolaire du texte littéraire.

En France, la didactique de la littérature en cours de FLM a pendant longtemps suivi une démarche très particulière de distanciation extrême vis à vis du texte, qui est toujours d'actualité dans certaines classes de nos jours.

Je l'ai bien souvent constaté moi-même tout au long de ma scolarité : rares sont les enseignants qui acceptent plusieurs analyses de texte possibles, et cette analyse se résume souvent à quelques grands axes à découvrir et analyser, tout en considérant que l'enseignant détient l'interprétation "véritable", la subjectivité étant proscrite. Il n'est pas inintéressant de savoir que cette manière d'aborder un texte littéraire est particulière à l'enseignement du français en France. Aux États-Unis, par exemple, il est au contraire demandé aux étudiants de s'exprimer de manière très personnelle sur le texte, afin de déterminer leur capacité à exprimer leur ressenti et l'esthétique qu'ils tirent du texte. Ainsi, Christiane Donahue (2008) compare des écrits littéraires universitaires français et américains, et constate que dans les textes français l'auteur est "évacué", alors que les textes américains sont eux "saturés de la voix de l'auteur".

Daunay (2007) constate que le rapport formel au texte littéraire construit des normes qui peuvent exclure le sujet lecteur par une tendance accrue de la discipline au formalisme : devenue un exercice de critique littéraire, la didactique de la littérature instaure une distance volontaire entre le texte et le lecteur et ne donne plus aucune place à ce dernier dans la réception de l'œuvre. Le texte apparaît comme coupé de tout ce qui touche au quotidien de l'élève par une démarche "d'évacuation du processus de référenciation du texte au monde" (Dauney 2007 : 46).

Comment ceci pourrait-il faire sens pour l'élève, et en particulier l'ENAF qui a d'autant plus besoin de repères et de liens entre ce qu'il vit quotidiennement et la culture savante de l'école pour se construire ?

C'est pour pallier ce manque d'ancrage au réel et pour donner plus de sens au texte que plusieurs auteurs s'interrogent sur une telle pratique de la littérature et sur ses conséquences néfastes sur la construction du sujet lecteur. Mais ils mettent en garde cependant contre une approche trop subjective de la littérature qui comporterait des risques didactiques en pointant la nécessité de la construction d'outils conceptuels pour la lecture (Daunay, 2007).

Cependant, il ne faut pas oublier que les pratiques didactiques évoluent, se construisent et se positionnent en opposition avec les courants antérieurs : dans les années 50, on prônait une explication de texte littéraire fondée sur « une culture de l'émotion » (Daunay 2007 : 47) et le retour de balancier induit la démarche opposée.

Il apparaît donc difficile en littérature de trouver un équilibre entre formalisme et subjectivité lorsqu'il s'agit d' "éviter les effets de censure que peut engendrer une certaine conception distanciée de la lecture littéraire" (Daunay 2007 : 48).

Cependant, depuis 2004 (Rouxel, 2007) il semble qu'il s'opère un changement de point de vue et que le sujet lecteur "dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage" (Daunay 2007 : 48) est de nouveau pris en compte.

J'ai déjà évoqué la perte de sens ressentie par les élèves en cours de français langue maternelle et Rouxel (2007) met l'accent sur la dérive techniciste de la littérature qui aboutit à l'absence d'investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves.

Rouxel note également que l'introduction de la lecture cursive au programme de 2001 ouvre la porte à d'autres objectifs de lecture qui laissent la place à la "lecture autonome et personnelle, [autorisant] le phénomène d'identification et [invitant] à une appropriation singulière des œuvres" (Rouxel 2007 : 67).

Pour résumer, nous avons vu que le public ENAF a des particularités qu'il est indispensable de prendre en compte pour favoriser la scolarité des élèves en France : son hétérogénéité tant dans le rapport au savoir que dans ses besoins linguistiques invite à adopter une démarche permettant de répondre au mieux à des objectifs variés, telle que la pédagogie différenciée.

Car la construction de l'enfant en tant qu'élève en France est un processus complexe, qui va influencer directement sur sa construction identitaire. A la charnière entre plusieurs cultures, il va devoir s'approprier non seulement les savoirs scolaires nécessaires à sa scolarisation, mais également le fonctionnement des rapports sociaux à l'école et entre pairs. Les obstacles à surmonter seront donc nombreux pour le jeune migrant. C'est pourquoi le rôle de l'école est très important dans tout ce processus de construction identitaire : à la fois transmetteur de savoir et lieu de socialisation, l'école va déterminer le rapport à la langue nouvelle mais aussi à la culture qui la véhicule.

Dans ce contexte, l'acquisition de la langue française va passer par plusieurs stades que nous avons définis comme faisant partie d'un continuum : du français langue étrangère au français langue première en passant par le français comme langue de scolarisation, l'ENAF va être soumis à des objectifs et compétences très diverses et, nous l'avons vu, parfois contradictoires. Dans le cas de cette étude, il va donc d'agir de sélectionner les compétences liées à l'écrit en fonction des besoins des élèves, de leur niveau de français et de scolarisation antérieure afin de permettre une

acculturation positive à la littérature francophone.

Dans un même temps, l'enjeu est de faire prendre conscience aux ENAF de l'importance de l'écrit dans la société occidentale, d'autant plus si l'élève est issu d'une culture dans laquelle cette place de l'écrit est moindre. L'acculturation à l'écrit va également passer par l'acquisition du bagage culturel littéraire commun aux collégiens francophones sans lequel il est souvent difficile de comprendre tout l'enjeu d'un texte littéraire. Mais cette acculturation s'accompagne aussi d'une prise de conscience par l'élève ENAF que son bagage culturel est tout aussi important et riche qu'un autre. C'est l'intérêt de la démarche interculturelle qui va apprendre à l'élève à mettre en valeur son bagage culturel d'origine, mais aussi à prendre en considération ceux des autres, afin de favoriser une construction identitaire et un rapport positifs au savoir.

Dans la démarche qui va être présentée maintenant, le parti pris a été non pas de se conformer à la manière dont les textes littéraires sont abordés généralement en classe de FLM mais bien de faire entrer l'élève dans la lecture en faisant écho à son expérience littéraire personnelle et scolaire tout en l'adaptant à ses différents besoins en français langue étrangère et scolaire.

Dans un premier temps, je décrirai le contexte particulier de mon stage qui est le Casnav de Grenoble, en précisant ses besoins institutionnels, pédagogique, ses missions et celles du groupe de travail auquel j'ai participé. Puis, j'en viendrai aux deux contextes avec lesquels j'ai travaillé et j'analyserai les résultats des données récoltées à l'aide des questionnaires et des observations de classe. Je présenterai ensuite la démarche en détail : quels sont les compétences et objectifs visés ? Pourquoi avoir choisi l'Odyssée ? Quels sont les résultats obtenus et qu'en conclure ?

II - Deuxième partie

1. Le contexte de stage

1.1 La commande

La mission initialement proposée par l'institution consiste en l'intégration du stagiaire dans le groupe de travail "littérature et FLS", du 16 janvier au 16 juin 2012. Constitué de professeurs de français langue maternelle, français langue seconde et français langue étrangère, le groupe réfléchit à la manière de rendre accessible la littérature aux enfants nouvellement arrivés en France à l'âge du collège (entre 12 et 16 ans). Il est également question d'aider ces enfants à franchir le fossé culturel pour la lecture au collège.

Plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour mener à bien ces réflexions : la place de la littérature dans les méthodes de français langue maternelle et langue étrangère, la question de l'arrivée d'un ENAF dans une classe de français ordinaire et celle de l'héritage culturel littéraire scolaire partagé par les collégiens francophones.

J'ai donc été chargée de mener un travail d'enquête et de recherche afin de déterminer le rapport des collégiens francophones et des ENAF à la littérature, de créer une séquence pédagogique à partir d'une œuvre intégrale : l'Odyssée d'Homère et de la tester dans une classe de FLS. Le contenu de cette séquence devait prendre en compte le niveau de français des jeunes apprenants mais également la dimension interculturelle qu'implique l'entrée dans un récit littéraire.

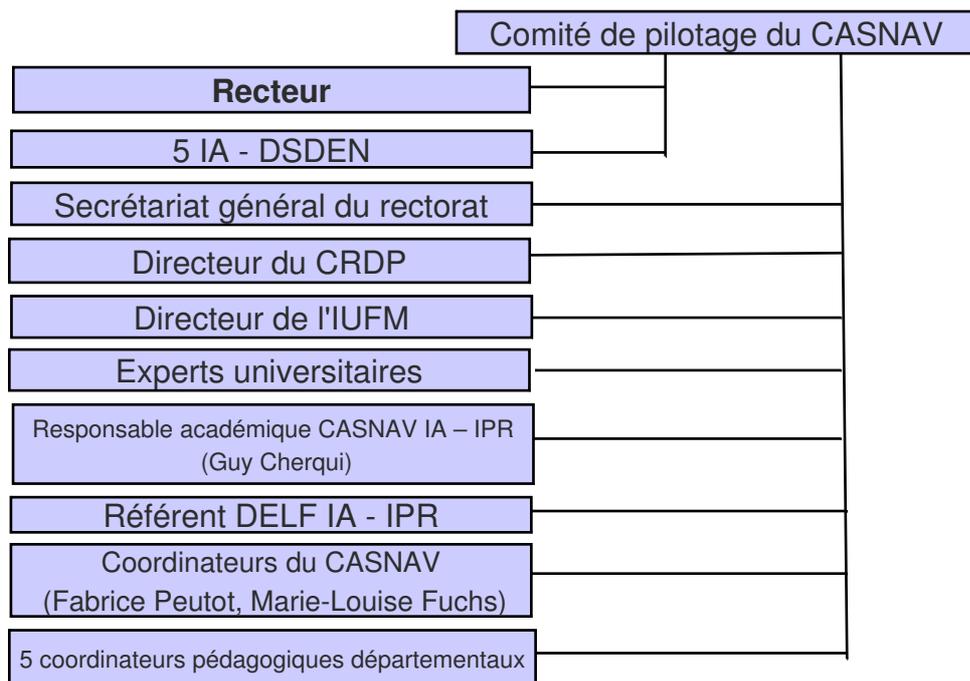
1.2 Le Casnav

1.2.1 *Qu'est-ce que le Casnav ?*

Mon lieu de stage est le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage de Grenoble. Le Casnav est un "dispositif académique dont les missions sont définies par la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 parue au Bulletin Officiel n°10 du 25 avril 2005"(Ducatez, 2007 : 32). L'institution a été créée en 1975, sous le nom de CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Dans les années 90 elle se voit confrontée à de nouveaux besoins : l'accompagnement en ZEP ou la prévention de la violence. En 2002, le rôle de cette institution est redéfini par le BO du 25 avril et elle prend le nom de Casnav.

Celui de Grenoble, créé en 2007, est dirigé par Guy Cherqui, responsable académique et par son équipe : Fabrice Peutot, coordinateur pédagogique, Marie-Louise Fuchs, coordinatrice et chargée de mission et Martine Picard, chargée de mission. Mais le comité de pilotage est complexe, comme le

montre cet organigramme (source : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/casnav.htm>) :



IA - DSDEN : Inspecteurs d'Académie, Directeurs des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IA - IPR : Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

1.2.2. Quelles sont ses missions ?

Je vais me centrer à présent sur les missions du Casnav : auprès de quel public agit-il ? Quelle prise en charge propose-t-il pour les ENAF et quels sont ses objectifs généraux et pédagogiques ?

Le public

J'ai déjà présenté les ENAF de manière générale et je vais préciser ici brièvement les spécificités de ce public dans l'académie de Grenoble. On constate aujourd'hui l'arrivée de plus en plus de jeunes, plus âgés et non scolarisés, même si la majorité des enfants sont avec leur famille.

Le Casnav prend également en charge les enfants du voyage dont la situation est un peu différente des ENAF. Ces enfants suivent des cours via des modules de FLE/S ou bien sont suivis directement par un professeur itinérant. En juin 2012, environ 2000 ENAF étaient pris en charge dans l'académie.

Ce public rencontre un certain nombre de difficultés qu'il a fallu prendre en compte et que j'ai pu observer et constater au cours de mes expérimentations et observations de classe.

Tout d'abord, il me paraît important de préciser que dans beaucoup des classes ordinaires dans lesquelles ils sont intégrés, les ENAF sont souvent mis à l'écart et ceci pour des raisons variées. Beaucoup des enseignants, non formés (ou très peu) à la prise en charge de ce public se trouvent démunis et leur réaction s'apparente parfois à du rejet, comme cette enseignante de SVT qui dévalorisait ouvertement les ENAF dans sa classe car ils ne comprenaient pas les consignes... Ce n'est heureusement pas toujours le cas, mais même un enseignant de bonne volonté ne trouvera pas le temps de différencier ses activités et en sera réduit à du "bricolage".

La situation socio-économique des élèves est souvent, comme je l'ai évoqué plus haut, un autre facteur de difficultés scolaires : parfois sans domicile fixe ou dans des conditions de vie très précaires, la priorité des familles n'est pas toujours l'école et ces situations peuvent conduire à un absentéisme fréquent.

Une autre difficulté à laquelle doivent faire face les enseignants concerne les problèmes cognitifs d'apprentissage de certains ENAF. A cause de la barrière de la langue dans un premier temps, les dys- (-lexie, calculie, -praxie, etc .) sont diagnostiquées beaucoup plus tard que pour les autres élèves car il n'y a pas toujours de tests spécialisés effectués en amont de la scolarité. Les élèves perdent le fil de l'école alors qu'ils auraient clairement besoin d'un enseignement adapté. Plusieurs élèves des classes avec lesquelles j'ai travaillé étaient dans ce cas, et je me suis trouvée aussi démunie que leur enseignante lorsque j'ai été confrontée à leur problème, qu'il est difficile de cerner dans son ensemble lorsque l'on est novice.

Enfin, et ceci concerne en particulier le passage en classe ordinaire de français, il faut prendre en compte toutes les difficultés liées à la non-maîtrise de la langue : la compréhension des consignes, la longueur des textes abordés en cours, la pratique de la lecture analytique ou cursive, la compréhension du vocabulaire (j'ai vu des enseignants sembler "oublier" l'étiquette "ENAF" de leurs élèves et s'impatienter alors qu'ils posaient des questions sur du vocabulaire courant), l'autonomie en classe (à laquelle la présence d'un assistant de vie scolaire peut remédier) et, j'en ai parlé, toutes les lacunes liées au bagage culturel littéraire et aux implicites du texte qui dépassent les ENAF s'ils ne sont pas expliqués.

La prise en charge des ENAF

Voyons à présent quelle est la prise en charge concrète des ENAF dans les collèges de l'académie : dans la plupart des cas les ENAF de tous âges sont regroupés dans des cours de FLE (débutants) puis FLS (élèves plus avancés) en fonction de leur niveau, ou rassemblés en un seul

groupe.

La distinction FLE/FLS et la mise en place de différents groupes sera déterminée par les moyens mis en place pour les ENAF au collège. En plus de ce module de français spécifique, les ENAF sont intégrés dans des classes ordinaires suivant leur âge. Selon les cas, ils suivent les cours avec les autres élèves de leur classe ou seulement les matières dans lesquelles ils auront le moins de difficulté à suivre. Au fil de leur progression en français ils pourront intégrer les disciplines requérant un meilleur niveau de langue.

Pour résumer, il existe dans l'académie :

- Quelques classes ou gros dispositifs de dix-huit heures de FLE/FLS accompagnés d'une intégration en classe ordinaire personnalisée.
- à Grenoble, douze heures de FLE la première année, puis six heures de FLS la deuxième année.
- Des modules de quatre à neuf heures de FLE, en fonction des effectifs.

Au cours de mes observations de classes (dans l'académie de Grenoble), j'ai été frappée par la diversité des systèmes mis en place et la méconnaissance des enseignants de FLE/S, notamment, de la manière dont étaient pris en charge ces enfants dans les autres établissements. La mise en place des cours dépend de l'importance et du budget accordés aux ENAF par le chef d'établissement, mais également des moyens matériels, du nombre d'enseignants spécialisés et, bien sûr, de l'effectif des ENAF, très variable également. Cette prise en charge est la mission principale des Casnav. Mais ce n'est pas la seule : le Casnav va devoir répondre à un certain nombre de besoins pédagogiques et institutionnels que je vais détailler dans ce qui suit.

Les missions du Casnav

Le Casnav a pour mission première d'aider à l'intégration des ENAF et enfants du voyage à et par l'école. Pour cela, le centre va accompagner la scolarisation des enfants sans maîtrise suffisante du français et des apprentissages scolaires. Il va donc constituer une aide pédagogique, une instance de médiation et de coopération entre les différents acteurs pédagogiques et administratifs qui vont entourer l'élève et sa famille.

Précisons ses missions générales définies par la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 : le Casnav est un centre de ressources pour les écoles et les établissements (celui de Grenoble dispose d'un bureau au CRDP¹¹, de fonds pour les enseignants et les formateurs, d'un site Internet). C'est à dire que le personnel du Casnav élabore des réponses pédagogiques adaptées à des situations très variées. Son champs d'intervention est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires en général. Le Casnav crée un réseau entre enseignants de classes spécialisées et équipes

11 CRDP : centre régional de ressources pédagogiques

pédagogiques confrontés aux mêmes problèmes. Le but étant, à terme, une mutualisation des outils pédagogiques existants.

Le Casnav est aussi un pôle d'expertise et d'aide pour les responsables locaux du système éducatif. Il va réunir l'information nécessaire à l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique en faveur de l'intégration des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Enfin, c'est une instance de coopération et de médiation mais aussi un centre d'organisation du DELF scolaire (depuis juin 2007).

Celui de Grenoble, plus spécifiquement, se charge de l'accueil des ENAF et de la mise en place d'enseignements spécifiques afin d'intégrer les enfants dans un système scolaire ordinaire et de ne pas se limiter au seul apprentissage de la langue. Ses priorités sont la scolarisation des ENAF isolés, l'information et la visibilité du centre, la veille didactique, le réseaux des enseignants FLE/S, la formation initiale et continue, les certifications FLS, la passation du DELF et la scolarisation des enfants du voyage.

Les missions du groupe de travail

En ce qui concerne plus particulièrement ma mission, des objectifs pédagogiques ont déjà été fixés par le groupe de travail. Ce dernier va avoir pour but de valoriser la culture d'origine et les savoirs antérieurs de tous les élèves (leur histoire linguistique aussi bien que culturelle), même ceux des élèves les plus "éloignés".

Il va également s'agir de créer des passerelles entre FLM/E/S et de mettre les élèves en contact avec des textes littéraires le plus tôt possible afin d'éviter qu'ils ne se sentent perdus devant ce type de document. Pour cela, il faudra proposer des travaux d'écriture et projets culturels (même modestes) mais surtout légitimer le travail déjà accompli par des professeurs de FLS (qui ne travaillent pas de la même façon que les professeurs de FLE). Il s'agira aussi de faire passer le texte littéraire dans le parcours d'entrée en culture française pour créer des ponts et passages entre les cultures. De plus, il est important de se détacher de l'objectif "bac de français" dès la sixième et de permettre aux élèves d'entrer par le plaisir et les sens en littérature, pas seulement par la forme et les termes métalinguistiques. Car le but premier de la littérature est, comme nous allons le voir, trop souvent oublié au collège et au lycée.

Au delà de ces objectifs précis, focalisés sur les ENAF, le groupe de travail va chercher à améliorer la place de la littérature en cours de FLE et inciter la collaboration entre les professeurs de FLE et le professeur de français langue maternelle.

1.3 Les besoins institutionnels et pédagogiques

Cette commande du Casnav vient d'une constatation et d'une demande des professeurs de français, qu'ils travaillent en classe ordinaire ou en module FLE/S : il existe très peu de matériel pédagogique pour les ENAF destiné à les préparer au programme de littérature au collège. En effet, les élèves peuvent arriver à n'importe quel moment du cycle secondaire et doivent rattraper en quelques mois un héritage culturel construit depuis plusieurs années par les jeunes francophones. La méthode générale *Entrée en matière* préparant au passage entre classe d'accueil et classe normale existe bien, mais nous avons vu qu'elle aborde peu et tard la littérature en tant que telle.

De plus, les professeurs présents au premier groupe de travail ont exprimé les difficultés qu'ils rencontraient dans leur pratique d'enseignants, auxquelles le groupe de travail pourrait remédier. Par exemple, certains professeurs de français au collège (en classe ordinaire) ont un ou plusieurs ENAF dans leurs classes et ne savent pas comment les intégrer dans le cours, quels types d'activités leur proposer pour ne pas les exclure de la séance du fait de leur niveau de français. À l'inverse, des professeurs de FLS s'inquiètent du passage de leurs élèves en classe ordinaire : comment faire le lien entre les classes de FLS et de FLM pour les préparer à la littérature telle qu'elle est abordée au collège ? D'autres professeurs s'interrogent sur la nature des supports à utiliser. Lesquels seront les plus efficaces avec des ENAF, les plus accessibles ? Cette question peut aussi concerner les élèves plus en difficulté de classes ordinaires. Se pose également le problème de l'apprentissage de la lecture pour les élèves non scolarisés antérieurement : comment les amener le plus rapidement possible à rattraper le niveau de leurs camarades de collège ?

Il est donc nécessaire de créer une banque de donnée de matériel pédagogique directement utilisable par les enseignants de FLS pour des enfants nouvellement arrivés au collège. Ce matériel doit pouvoir être adaptable à des niveaux variés de français mais également de scolarisation. En d'autres termes, les documents-supports et activités doivent pouvoir se plier aux exigences de la pédagogie différenciée.

1.4 Les outils de recueil des données

Afin de répondre à la demande du Casnav, plusieurs stratégies et approches ont été mise en place. Tout d'abord, nous l'avons vu, la création d'un groupe de travail se réunissant environ tous les mois et demi, tout au long du semestre.

Ces groupes de travail ont eu pour but de mettre en commun des activités réalisées en

binômes ou individuellement à partir d'œuvres littéraires au programme au collège. Il a alors fallu prendre en compte certains paramètres pour l'élaboration des activités. Par exemple, le fait que le matériel créé devait être adaptable en cours de FLM pour des ENAF isolés. De plus, l'entrée en littérature devait porter en priorité sur le "faire", sur le plaisir induit par la lecture. Il était également indispensable de tenir compte du niveau de français des élèves mais aussi de leur niveau de scolarisation et d'impliquer ainsi des compétences transversales dans ces activités (telles que lire un tableau ou faire un exercice d'appariement).

Il avait ensuite été prévu que les séquences didactiques seraient testées dans des classes dans la mesure du possible, afin de les ajuster et de valider leur efficacité.

Pour connaître le public ENAF auquel je n'avais jamais eu affaire jusqu'à présent, je suis allée observer différents modules et classes où les ENAF étaient soit regroupés par niveaux (FLE et FLS, le plus souvent), tous ensemble dans un même cours ou encore quelques élèves placés en classe ordinaire de français. Cela m'a permis de voir comment réagissaient et se comportaient les ENAF dans ces différentes situations et de rencontrer des enseignants qui m'ont éclairée sur leur pratique. J'ai ainsi pu cerner plus aisément les objectifs visés par chacun (en module FLE/S et en classe ordinaire).

En parallèle de cela, j'ai conçu des questionnaires à destination des ENAF, afin de déterminer leurs besoins spécifiques (sachant qu'ils sont différents pour chaque enfant), mais surtout pour chercher à combler les lacunes qu'ils pourraient avoir en ce qui concerne l'héritage culturel véhiculé par les textes au programme.

Afin de savoir quel est cet héritage et dans quelle mesure il est présent chez les collégiens francophones, j'ai également mené une enquête (auprès de classes de sixième et de quatrième) afin d'avoir une idée de la place et la valeur de la littérature pour les collégiens, s'ils disposent d'une culture commune ou si ces savoirs sont aussi variables entre francophones. En effet, quelle culture partagée prendre en compte ?

La majorité de ces données ont été récoltées à l'aide de questionnaires¹² car c'est la méthode qui permet de toucher un échantillon le plus large. Dans le cas de cette étude en effet, il s'agit de comparer les cultures littéraires des adolescents francophones et allophones et de voir dans quelle mesure elles divergent - ou non. Les soixante-quatorze questionnaires retournés m'ont permis de déterminer les tendances de cette génération en ce qui concerne la lecture-loisir, le rapport au français à l'école et l'héritage littéraire commun à ses élèves au collège.

12 Voir Annexes 2 et 3 : Questionnaires aux ENAF et aux collégiens francophones.

Pendant et après le recueil de ces données, j'ai élaboré des activités destinées à donner non seulement accès à la culture littéraire, mais également à la culture véhiculée par les textes. Pour cela, j'ai pensé qu'il serait pertinent de faire des va-et-vient entre les cultures d'origine des élèves et les éléments culturels présents dans certains textes afin d'établir des correspondances, de faire prendre conscience aux ENAF que la littérature est présente dans chaque culture et qu'elle fait passer des messages à destination de tous ses lecteurs.

J'ai donc proposé 10 séances de travail à partir de l'Odyssée. Le groupe de travail s'est mis d'accord pour considérer que tous les supports étaient bons à prendre en compte, à condition qu'ils restituent de manière fidèle l'œuvre littéraire choisie. Des aspects tels que leur qualité, leur attractivité ou encore la présence d'image ont été privilégiés. Voyons à présent dans quels contextes ces séances ont été testées.

2. Les différents contextes d'expérimentation

Lors de ma prise de contact avec des enseignants pour tester la séquence, j'ai eu la chance de rencontrer deux enseignantes désireuses de travailler sur ce thème. J'ai donc décidé d'expérimenter avec deux groupes, sachant que les contextes étaient assez différents pour que cela me permette de compléter et de confronter les résultats obtenus.

Le peu de temps passé avec les élèves de chaque classe ne m'a malheureusement pas donné l'opportunité de connaître en profondeur les trajectoires individuelles des élèves, leur répertoire linguistique et leur niveau de scolarisation. Je transcris donc dans les tableaux ci-dessous les quelques informations personnelles récoltées au cours de la séquence auprès des élèves et des enseignantes de manière informelle.

2.1 Le collège Fantin Latour, Grenoble

La classe FLE du collège Fantin-Latour était au départ constituée de 12 élèves, de nationalités, âges et niveaux scolaires très divers. Comme le montre le tableau ci-dessous, les niveaux de français étant très hétérogènes, les activités ont dû être presque systématiquement différenciées. Les séances se sont déroulées à raison d'une heure par semaine, ce qui s'est révélé très insuffisant pour faire un travail suivi et approfondi avec les élèves, bien que leur enseignante prenne garde à reprendre certains contenus de la séquence.

Dans ce groupe, j'ai eu affaire à de gros problèmes de discipline qui ont beaucoup entravé le travail accompli avec ces élèves. Très agités, ayant des difficultés à se concentrer sur une tâche pendant plus de dix minutes, certains élèves refusant même catégoriquement de participer à des

activités proposées, j'ai dû user de stratagèmes et d'arrangements pour établir une sorte de "contrat" didactique, bien qu'un peu bancal, avec cette classe. Par exemple, j'avais proposé aux élèves une activité à faire à deux, au cours de laquelle l'un devait décrire un dessin que l'autre dessinait schématiquement. Deux ENAF plus âgés que les autres (Selcen et Cvetin¹³, cf tableau ci-dessous) refusaient catégoriquement de jouer le jeu. Comprenant que cette activité les infantilisaient, je leur ai alors demandé de lire silencieusement le passage que nous venions de voir ensemble et de m'appeler pour les problèmes de vocabulaire. Ils se sont alors exécutés sagement et j'ai même pu les initier à des stratégies de lecture pour les aider à la compréhension. J'ai ainsi souvent dû adapter et improviser des activités correspondant mieux au profil des élèves concernés.

De plus, l'absentéisme fréquent des élèves n'a pas contribué à faire un travail suivi et cohérent. Je dois toutefois ajouter que lorsqu'ils parvenaient à se concentrer la plupart des élèves faisaient preuve d'une grande vivacité d'esprit et d'investissement personnel.

Ce groupe avait plusieurs heures de français dans la semaine, mais seulement une avec l'enseignante avec laquelle j'ai travaillé, c'est pourquoi je n'ai pas eu la possibilité d'intervenir plus souvent. La séquence s'est étalée sur 7 séances de 10h00 à 11h00 le lundi matin. L'enseignante me laissait mener le cours dans la classe mais intervenait de temps à autre pour guider les élèves durant les exercices, pour faire de la discipline ou encore pour approfondir un point que j'abordais avec des questions plus précises. Un peu déstabilisantes au début, ces interventions ponctuelles m'ont en fait beaucoup aidée à comprendre ce que je devais approfondir ou aborder d'une manière différente.

Dans ce groupe, le matériel pour la construction du carnet est arrivé très tard, ce qui a rendu difficile la cohérence du travail et de la séquence. Les séances ont été beaucoup plus décousues que dans l'autre groupe et cela s'est ressenti dans l'implication des élèves pour le travail à fournir. Je détaillerai ce point dans l'analyse des résultats.

Nationalité	Âge	Niveau de français	
		oral	écrit
Bene / Congolais	14 ans	B1	A2
Koffi / Congolais	12 ans	B1	A2
Bogdan / Rrom (Serbe)	12 ans	A1	A1
Mivek / Congolais	13 ans	B1	A1
Leyla / Azerbaïdjan	14 ans	A2	A2
Selcen / Azerbaïdjan	15 ans	A2+	A2
Cvetin / Serbe	17 ans	A2+	A2+
Idriz / Albanais	14 ans (déclaré, en réalité 16 ou 17 ans)	A2+	A2
Adour / Arménien	12 ans	A2	A1
Viktor / Macédonien	13 ans	A2	A1
Aleksander / Rrom (Serbe)	12 ans	A1	A1

13 Tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

2.2 Le collège de l'Edit : le Péage de Roussillon

Le groupe avec lequel j'ai travaillé au collège de l'Edit, au Péage de Roussillon, était encore plus hétérogène, pour la simple raison que tous les ENAF du collège étaient réunis dans le même cours. Deux Albanaises sont arrivées en milieu d'année dans la classe et avaient un retard important de langue et de scolarisation par rapport aux autres. De plus, leur enseignante a détecté des problèmes de type dyslexie ralentissant la progression de l'une d'entre elles et d'autres élèves dans la classe.

Les élèves et leur enseignante se retrouvaient neuf heures par semaines, par bloc de trois heures de 13h30 à 16h30 les mardis, jeudis et vendredis. Je suis intervenue pendant six séances, les deux premières semaines à raison de deux séances d'une heure cinquante, puis seulement le vendredi, une heure cinquante également (les deux heures étant coupées par une pause de 10 minutes).

L'enseignante m'a dès le départ laissé une grande marge de manœuvre, m'accordant sa confiance au point de ne pas souhaiter avoir au préalable une idée précise des activités que j'allais proposer. Cette façon de travailler a été très formatrice pour moi car j'ai pu tirer des leçons de mes erreurs, mais, il faut le reconnaître, parfois au détriment des élèves car il m'est arrivé de ne pas être très claire dans mes objectifs. Comme dans le premier groupe, l'enseignante est intervenue durant les séances. Au départ en me demandant la "permission", puis de plus en plus et en particulier quand elle sentait que je n'allais pas dans la bonne direction. Il lui est arrivé de prendre le relais pour l'explication d'un point grammatical, par exemple.

Dans ce groupe, le matériel était disponible dès le début. Il a donc été facile d'expliquer aux élèves en quoi consisterait l'objet du carnet de voyage. Serait-ce dû à la présence d'une majorité de filles ? L'ambiance a toujours été très studieuse et j'ai eu beaucoup plus le sentiment d'un travail accompli avec cette classe. Les élèves se sont tous beaucoup investis, malgré parfois le niveau élevé des activités proposées et la difficulté des textes.

Nationalité	Âge	Niveau de scolarisation	niveau de français	
			oral	écrit
Beatriz / Portugaise	15 ans	4e	B1	B1
Ada / Albanaise	11 ans	6e	A1	A1
Beltina / Albanaise	14 ans	5e	A1	A1
Dava / Albanaise	14 ans	4e	A1+	A1+
Helena / Portugaise	14 ans	5e	A2	A2
Elisa / Portugaise	15 ans	4e	B2	B1
Juliana /Portugaise	12 ans	6e	B1	B1
Aïda / Algérienne	11 ans	6e	A2	A1
Emine / Turquie	14 ans	3e	A2	A2
Hazal / Turquie	14 ans	5e	A2	A2
Imani / Congolaise	13 ans	6e	A1	A1
Iva / Portugaise	15 ans	5e	B2	B1
Duran / Turc	13 ans	6e	A2	A2
Ali / Algérien	13 ans	5e	A2	A1
Farize / Albanaise	13 ans	6e	A1	A1
Anna / Russe	12 ans	6e	A2	A1+

2.3 L'analyse des besoins du public ENAF dans ces contextes

Au départ, j'ai abordé le terrain de deux manières : premièrement avec des observations de classes qui, comme je l'ai dit, m'ont permis de voir comment se positionnaient les ENAF en cours de FLE/S/M, quelles étaient leurs difficultés et comment était enseignée concrètement la littérature en classe ordinaire de français.

L'objectif était également de voir si les enseignants abordaient la littérature avec leurs ENAF et si oui, de quelle manière. J'ai donc observé pendant six heures le groupe FLE/S du collège de l'Edit ainsi qu'une classe de sixième durant quatre heures avec la même enseignante. J'ai également assisté à onze heures trente de classe FLE au collège Olympique (Grenoble) et six heures de cours FLS dans le même établissement, avec une autre enseignante. Pour finir, juste avant de commencer la séquence au collège Fantin-Latour, j'ai fait connaissance avec le groupe pour évaluer leur niveau de français à l'oral et leur faire remplir le questionnaire de lecture.

Ces questionnaires¹⁴ étaient directement axés sur l'acculturation à l'écrit, et plus particulièrement à la lecture dans leur langue maternelle. Dans le but d'avoir un échantillon le plus large possible, je ne me suis pas cantonnée aux deux classes dans lesquelles je suis intervenue. Je l'ai élargi au maximum de classes de FLE/S dont je connaissais les enseignants et j'ai également interrogé des élèves de sixième et de quatrième de classes ordinaires pour confronter leurs résultats

¹⁴ Voir Annexe 2

avec ceux des ENAF.

2.3.1 Retour sur les observations de classe

Tout d'abord, en ce qui concerne les observations de classe, les exigences et compétences mobilisées ont beaucoup varié en fonction des contextes : niveaux des élèves, approche de l'enseignant, finalités et objectifs à atteindre. Je vais revenir sur les trois points qui m'intéressent particulièrement : la pédagogie différenciée, la démarche interculturelle et la place de la littérature dans les cours de FLE/S.

La pédagogie différenciée

Une première remarque : pas une classe que j'ai observée n'a pratiqué la pédagogie différenciée. Les élèves, bien que de niveaux très différents s'adaptaient en fonction de leur possibilités aux supports et exercices, et intervenaient en classe de la même façon. Plusieurs raisons sont invoquées par les enseignants pour justifier cela : en plus d'admettre que c'est une perte de temps alors que le programme est déjà très chargé, ils considèrent que les élèves assimilent et comprennent ce qu'ils peuvent en fonction de leurs capacités¹⁵. J'ai constaté que cela a le mérite de tirer une classe vers le haut, les plus à l'aise devenant moteurs du groupe. Mais le risque est de perdre les élèves les moins avancés, découragés par le niveau des activités demandées. Les enseignants pallient ce problème en sollicitant à tour de rôle tous les élèves pour éviter d'en laisser de côté durant le cours, mais cela fonctionne d'autant mieux que les groupes sont réduits.

La démarche interculturelle

Une deuxième remarque concerne la place de l'interculturel en cours de FLE/S. Je ne peux bien sûr pas faire une généralité des quelques heures que j'ai observées dans chaque classe, mais durant mes observations cette dimension n'a pas beaucoup été prise en compte par les enseignants. Les cours, très fonctionnels, étaient surtout conçus surtout pour préparer au DELF.

Je peux toutefois donner l'exemple d'un début de discussion amorcé par la fête des femmes, le 8 mars. Une élève (algérienne) avait fait remarquer à l'enseignante ce jour particulier, en précisant qu'il se fêtait également dans son pays. L'enseignante est alors partie dans un long discours (très intéressant au demeurant) sur les révolutions arabes, le droit des femmes et la contraception, ne sollicitant qu'à la fin de ses explications une intervention des élèves, sans grand succès. Ceci montre que même avec l'opportunité de faire émerger un débat réflexif sur un thème interculturel, la parole ne va pas sortir sans véritable démarche de la part de l'enseignant.

15 Je tire ces informations de discussions informelles avec des enseignantes.

La littérature

J'en arrive enfin à la question de la littérature. Je rappelle qu'elle ne fait l'objet que de très rares activités dans les manuels de FLE/S et que par conséquent, c'est aux enseignants d'en prendre l'initiative. Lors de mes observations, une seule enseignante (faisant par ailleurs partie du groupe de travail "littérature et FLS") a abordé un texte littéraire avec son groupe : le Roman de Renart.

Sa séance, très productive, avait pour objectif d'initier les élèves à ce texte (au programme en cinquième) en développant au préalable leur horizon d'attente par une lecture d'un début de texte, les élèves devant imaginer la suite de l'histoire. Le questionnement a ensuite porté sur l'orthographe du nom de "Renart", les élèves faisant émerger des hypothèses sur l'auteur, le héros du livre, etc.

La séance, qui abordait un texte relativement simple et court (bien qu'original) d'abord par l'oral a décomplexé les élèves vis à vis de l'écrit et a suscité beaucoup d'enthousiasme et de participation. L'entrée ensuite dans l'écrit, la lecture du texte par les élèves et le fait de devoir en apprendre un passage par cœur ne leur a pas posé de problème, et ils n'ont eu aucune réaction de rejet vis à vis du texte.

Les conclusions que j'ai tirées de ces observations sont les suivantes : la quantité d'informations et de contenus à visée d'abord fonctionnelle en FLE, puis scolaire en FLS ne laisse qu'une très petite marge de manœuvre aux enseignants qui, s'ils veulent être efficaces et donner un maximum de chances à leurs élèves, doivent aller à l'essentiel et s'assurer que les bases sont assimilées par les ENAF. Si l'enseignant n'a pas de sensibilité personnelle pour la démarche interculturelle, la littérature ou tout autre manière différente d'aborder un cours, ces approches vont être considérées comme superflues, comme activités annexes. Ceci montre l'importance de mettre en place une base de données des activités pour les enseignants, faisant à la fois entrer ces démarches dans la classe et correspondant au programme à suivre et aux exigences du DELF, par exemple.

2.3.2 Résultats des questionnaires

Voyons à présent de quelle manière les questionnaires nous renseignent sur les habitudes de lecture des élèves.

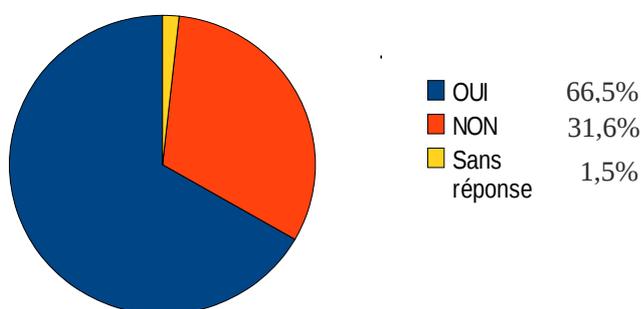
Pour commencer, une précision : les questionnaires ont été adressés à tous les ENAF, même les très débutants. Lorsque j'étais là pour les distribuer, j'ai pris soin de m'assurer que tout le monde comprenait les questions, mais il est clair que tous les élèves n'avaient pas les capacités de répondre en français par des phrases. J'ai donc dû ré-adapter quelques questions beaucoup trop compliquées (comme "pour toi, qu'est-ce que la littérature?") et privilégier les réponses à choix multiples, tout en laissant à ceux qui le pouvaient la possibilité de répondre par une phrase. J'attendais de ces

questionnaires qu'ils me renseignent sur la culture littéraire personnelle des ENAF et des collégiens, et surtout sur leur rapport à la lecture. Je vais particulièrement développer ici deux points tirés de ces questionnaires : l'acculturation à l'écrit et la culture littéraire partagée avec les francophones du même âge.

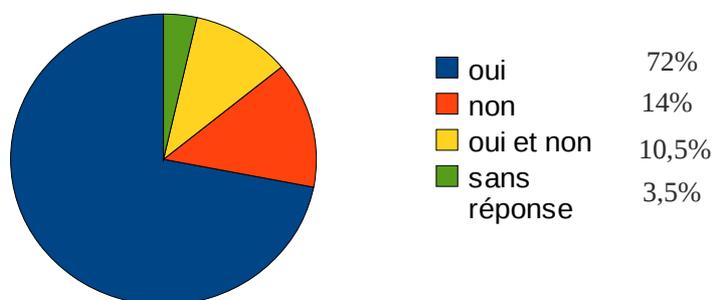
L'acculturation à l'écrit

Sur les soixante-quatorze questionnaires que j'ai récoltés, voici les résultats à trois questions. Pour une meilleure lecture et pour pouvoir établir des comparaisons je les présenterai en pourcentage (arrondis à la dizaine), bien que les retours de questionnaires ne soient pas très nombreux.

Te lisait-on des histoires le soir quand tu étais petit(e) ?



Aimes-tu lire ?



Ces résultats sont assez concluants sur le fait qu'une très grande majorité des ENAF auxquels j'ai eu affaire sont déjà bien acculturés à l'écrit.

Il est très intéressant de constater que la majorité des ENAF (72%), sans distinction d'âge, a répondu favorablement à la deuxième question ("Aimes-tu lire?"). Or, les mêmes questions ont été adressées à des classes de sixième et de quatrième. J'y reviendrai en détail pour un deuxième point mais je préciserai quand même ici qu'étonnamment, les résultats sont semblables à ceux des ENAF en sixième et en quatrième : 78,6% des sixièmes déclarent aimer lire, contre 71% en quatrième. Par contre, pour 61,3% des quatrièmes les cours de français ne donnent pas envie de lire en dehors du collège. Les résultats contredisent donc l'hypothèse de départ que j'avais avancée, à savoir que le

goût des collégiens pour la lecture s'amenuisait fortement au fil des années. Il s'agit bien seulement de la lecture scolaire mais pas de la lecture loisir qui reste stable chez les francophones aussi bien que chez les ENAF.

En ce qui concerne les goûts de lecture, les résultats sont également relativement similaires, comme le montre ce tableau comparatif :

<i>Genre de livre</i>	<i>ENAF</i>	<i>Sixième</i>	<i>Quatrième</i>
<i>BD</i>	37%	50%	32,2%
<i>Roman</i>	56%	42,2%	45,1%
<i>Manga</i>	8,5%	35,7%	32,2%
<i>Magazine</i>	17,5%	19%	13%
<i>Sans réponse</i>	19,2%	7%	26%

D'après ce tableau, le roman est l'un des genres littéraires les plus lus par les adolescents, en particulier chez les ENAF. Ce résultat va donc également à l'encontre des hypothèses que j'avais émises concernant la lecture des adolescents, que je pensais beaucoup plus axée sur les bande-dessinées et mangas. On remarque que la bande-dessinée est aussi très populaire chez les jeunes francophones et que les ENAF y ont aussi accès, bien que ce soit un genre que l'on ne retrouve pas dans toutes les cultures. La distinction entre mangas et BD a été faite par les élèves eux-mêmes, bien que l'on puisse considérer les deux comme un sous-genre du même type d'écrit. Pour les ENAF, la bande-dessinée est un moyen facile d'entrer dans l'écrit, une fois que l'on s'est habitué à la mise en page. Un phénomène intéressant est l'engouement récent des collégiens francophones pour les mangas (autour de 30% de la sixième à la quatrième) qui touche aussi les ENAF en tant que phénomène propre à la culture adolescente.

Lors de l'analyse des questionnaires, j'ai été assez surprise de constater que non seulement les ENAF étaient déjà bien acculturés à l'écrit dans leur langue d'origine, mais que de surcroît leur bagage littéraire était aussi fourni que celui d'un collégien francophone et surtout, qu'il avaient beaucoup de références communes (classiques ou non) avec les francophones.

La culture littéraire partagée

Trois questions concernaient particulièrement les connaissances littéraires des élèves :

- Donne-moi des exemples de personnages que tu connais
- Donne-moi des exemples d'auteurs/écrivains que tu connais
- Donne-moi des exemples de livres que tu connais¹⁶

¹⁶ Ces questions ne sont pas exactement les mêmes que dans le questionnaire, où elles sont présentées avec moins de clarté et de précision.

Comme le montre l'annexe 4¹⁷, les ENAF interrogés (toutes classes confondues) sont capables de citer bon nombre de références de leur(s) pays d'origine, mais également des ouvrages, personnages ou auteurs de référence français. Je n'ai pas départagé les œuvres que les élèves avaient pu découvrir en classe de ceux qu'ils connaissent par eux-mêmes, car même si des livres cités sont au programme de français au collège, il est difficile de s'assurer que c'est la manière dont ils en ont eu connaissance.

Les contes (Cendrillon, Blanche-Neige, le Petit Chaperon Rouge, etc.) semblent être une référence commune à beaucoup de pays, mais également des personnages plus modernes très populaires en France tels que Titeuf, les Simpsons, Harry Potter, Lucky Luke ou encore Tom et Jerry. Les personnages de mangas, bien ancrés dans la culture adolescente sont aussi évoqués par toutes les catégories (Naruto).

En ce qui concerne les auteurs, les ENAF citent autant (voire plus) de références classiques que les francophones (V. Hugo, M. Tournier, et également beaucoup de références moins connues mais au programme en français, par exemple) qu'ils peuvent avoir vu en classe, mais dont ils ont également pu entendre parler chez eux et/ou dans leur pays d'origine. Il est en effet assez délicat de distinguer ce qui appartenait à leur bagage culturel avant leur arrivée en France et ce qu'ils ont connu ici. Après des recherches sur Internet, je me suis rendu compte que les ENAF citaient aussi des références classiques de leurs pays (par exemple Naim Frasheri, auteur albanais ; Mesrop Mashtots, érudit et créateur de l'alphabet arménien ; ou encore Can Yücel, poète turc).

Enfin, les romans cités par les ENAF sont très souvent francophones, sans doute abordés en classe ou présentés au CDI (Tistou les pouces verts, Le Roman de Renart), ou venant du contact avec leurs pairs (Beyblade, Journal d'une princesse, Harry Potter).

Pour conclure, ces résultats montrent que l'acculturation à l'écrit des ENAF est très souvent déjà faite lors de leur arrivée en France (d'autant plus s'ils ont été scolarisés, ce qui est le cas pour beaucoup d'entre eux), mais également que le bagage culturel littéraire de ces enfants est déjà très riche, aussi bien dans leur culture d'origine qu'en français.

La démarche qui leur a été proposée n'est donc pas complètement nouvelle pour beaucoup d'entre eux et je n'ai pas eu à les familiariser avec l'objet livre, ce qui aurait pu être le cas si l'expérimentation avait eu lieu en début d'année.

17 Annexe 4 : Bagage littéraire comparé des ENAF et collégiens francophones

Voyons à présent de quelle manière ce projet a été mis en œuvre : je détaillerai dans un premier temps les objectifs principaux de la séquence, basée sur l'acquisition d'un bagage culturel et littéraire en passant d'abord par l'oral et le plaisir de travailler la littérature en français. Ensuite, je mettrai en avant les référentiels sur lesquels je me suis appuyée à l'aide d'un tableau récapitulatif du CECRL, du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, et du Programme Officiel de français au collège. Pour finir, je présenterai l'intérêt d'aborder une œuvre telle que l'*Odyssée* avec des ENAF. Nous verrons également les supports choisis pour la séquence ainsi que le descriptif détaillé des activités proposées.

3. Mise en œuvre

L'objectif de ce projet était tout d'abord d'entrer en littérature avec des élèves à qui manquait un bagage linguistique a priori nécessaire pour lire une œuvre intégrale en français. Rappelons que la question est bien de savoir comment rendre accessible une œuvre littéraire classique à des locuteurs non francophones, dont la culture de référence diffère de celle véhiculée par cette œuvre. Les questions qui se sont donc posées ont d'abord porté sur la manière de leur rendre accessible le texte lui-même par la compréhension : comment faire en sorte que les élèves prennent goût à la réception de cette lecture, tout en travaillant sur la langue et en enrichissant leur bagage culturel ? Comment concilier les objectifs du FLM et ceux propres aux locuteurs non francophones en français ?

Dans cette démarche, il m'a paru important avant tout de faire des enseignants des "passeurs de lecture" (Frier, 2006), c'est-à-dire de faire entrer les élèves dans le texte par l'oral, par la facilité. Systématiquement, j'ai pris le parti de lire moi-même les textes sélectionnés ou de faire lire l'enseignante, et ce malgré la volonté des élèves de lire eux-mêmes. Leur niveau de français ne permettant pas une lecture fluide, avec le ton, seul un lecteur expérimenté en français pouvait rendre vraiment accessible le texte grâce à l'intonation, la prononciation claire et le rythme de lecture adapté. Ce partage de lecture à voix haute constitue un "garde fou contre le manque d'intérêt pour la culture écrite" (Frier 2006 : 13) et est destiné à inviter les élèves à entrer dans l'écrit en se laissant porter par l'histoire.

Un autre point important concerne l'autonomie à la lecture : entraîner les apprenants à acquérir des stratégies discursives, chercher des indices de construction du sens sont autant de compétences à acquérir en langue étrangère. Selon Marcus (1999), lire équivaut à construire du sens à partir de l'écrit, à faire appel à des compétences discursives, linguistiques, référentielles, socioculturelles. Il ne s'agit pas pour les élèves allophones de réapprendre, mais d'opérer un transfert de leurs compétences de la L1 vers le français, même si ces compétences (en

lecture/écriture par exemple) sont minimales.

D'autre part, la démarche que j'ai adoptée a pour vocation de réduire la part d'inconnu du texte, quelque soit sa longueur, et d'y entrer d'abord par ce que les élèves sont capables de comprendre. Il est important de préciser que jamais les textes n'ont été utilisés pour aborder un point linguistique, mais que c'est au contraire pour réduire la part d'inconnu d'un texte que des points culturels, lexicaux ou grammaticaux ont été travaillés. L'objectif était bien d'aller du texte au projet (ou à une tâche précise) en passant par le point linguistique qui servait d'outil et pas d'objet d'étude en soi. Même face à un texte long, il est important de les aider à retrouver des éléments du texte grâce à leur capacité d'inférence à partir des informations qu'ils ont eu en amont (destinées à les préparer) et des mots qu'ils comprennent dans le texte. Je vais maintenant préciser les différentes facettes que j'ai voulu mettre en avant dans cette séquence : l'entrée de la démarche interculturelle dans la séquence, la mise en place de la pédagogie différenciée et l'entrée dans la littérature par le plaisir et la pédagogie de projet.

Pour commencer, j'ai déjà parlé plus haut de l'intérêt d'aborder des textes littéraires par le biais d'une réflexion interculturelle. Le récit de l'Odyssée s'y prête à maintes reprises mais deux passages ont attiré mon attention et celle de ma tutrice de stage, qui m'a beaucoup guidée lors de l'élaboration des activités.

L'objectif au départ était d'essayer d'aborder un maximum de textes sous cet angle d'approche pour favoriser la discussion et l'échange entre élèves, le public s'y prêtant bien par son hétérogénéité culturelle.

Ensuite, adopter une démarche de pédagogie différenciée s'est imposée tout de suite au vu de l'hétérogénéité des classes à tout point de vue : les âges, les besoins, les niveaux de français et les degrés de scolarisation. De fait, et parce que l'organisation de l'expérimentation de la séquence dans les classes a imposé un certain mode de travail, j'ai adopté la différenciation pédagogique alternative qui m'a permis de mener les mêmes activités adaptées à différents niveaux et de mutualiser la correction. Je montrerai lors de l'analyse des résultats les intérêts et les limites de cette méthodologie que j'ai rencontrés lors de sa mise en place en place dans les classes.

Enfin, bien que le CECRL considère qu'un texte littéraire n'est abordable qu'à partir du niveau B2, il précise que "l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle" (2001 : 47).

Dans cette démarche, le groupe de travail a insisté sur le fait qu'il était important de d'abord permettre aux ENAF d'entrer par le plaisir en littérature, d'autant plus qu'ils n'y seraient peut-être jamais confrontés en CLO¹⁸ de français. Nous avons donc postulé que l'entrée dans la littérature

18 Classe ordinaire

était possible dès les premières entrées dans l'écrit, et qu'un moyen à cela était de dédramatiser la lecture. Comment ? En utilisant tous les supports nécessaires pour faciliter l'entrée dans le texte : BD, films, images, versions simplifiées ou dans le cas de l'Odyssée, par l'oral, ce qui avait notamment pour intérêt de rendre au texte sa dimension originelle. Le but étant de réduire le blocage de beaucoup d'ENAF avec l'écrit et de parier qu'il est possible de s'appuyer sur le récit oral pour enseigner des compétences narratives écrites (Ménigoz 2003) tout en redonnant à l'oral sa place d'égalité à l'écrit qui, comme nous l'avons vu, ne va pas de soi dans nos sociétés contemporaines.

Enfin, je reviendrai plus loin en détail sur la mise en œuvre de l'approche par les tâches, mais il m'avait paru intéressant d'entrer en littérature par un projet commun au groupe, qui donnerait du sens au travail des élèves et qui déboucherait sur une tâche en interaction avec d'autres acteurs du collège (pairs ou enseignants).

3.1 Créer le lien FLE/S/M : le Socle Commun, le CECRL et le programme de sixième

Un des projets centraux de cette démarche a été de faire le pont entre trois disciplines dont nous avons déjà vu la continuité, malgré leurs différences fonctionnelles. Il a donc été question ici de concilier trois manières d'enseigner le français, notamment à travers la prise en compte de plusieurs référentiels sur lesquels ces disciplines s'appuient : le Socle Commun, le CECRL et le programme officiel de sixième, l'Odyssée étant une œuvre majeure étudiée à ce moment là.

Les objectifs visés dans la séquence correspondent aux sections "lire" et "écrire" des paliers 2 et 3 du Socle Commun de Connaissance et de Compétences¹⁹ ainsi qu'aux niveaux A1 et A2 du CECRL²⁰ et au programme de lecture fixé par le Bulletin Officiel²¹ concernant le programme de français en sixième. Je précise que l'enjeu concernant l'acquisition des connaissances du CECRL était très forte, car la plupart des élèves préparaient le DELF A1, A2 ou B1 au moment de l'expérimentation. Les activités ont donc été conçues, dans la mesure du possible, pour répondre aux critères attendus par cet examen. Le tableau suivant résume toutes les compétences qui ont été visées au fil des séances :

19 Socle commun de connaissances et de compétences, grilles de références palier 2 et 3, ÉduSCOL, septembre 2009

20 CECRL, Conseil de l'Europe, Didier, Paris 2001

21 Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 - Programmes du collège : programme de l'enseignement du français.

	SOCLE COMMUN		CECRL		BO FRANÇAIS
Compétences culturelles générales	<ul style="list-style-type: none"> - avoir des repères géographiques (grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) [...] - avoir des repères historiques (les différentes périodes de l'histoire de l'humanité) [...] - être préparés à partager une culture européenne (par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité) [...] 		<ul style="list-style-type: none"> - Culture générale (connaissance du monde) - Savoir socioculturel - Prise de conscience interculturelle 		<p>Au collège :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. - Initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. - Partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'antiquité (l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible).
	palier 2	palier 3	A1	A2	Collège / (Sixième)
LIRE	<p>Lire avec aisance, (à haute voix, silencieusement) un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte)" <p>Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliciter des choix de lecture, des préférences, raconter de mémoire une œuvre lue, 	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu. - Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires : - reformuler les grandes lignes d'un texte, de préférence à l'oral. - Comprendre un énoncé, une consigne : - reformuler une consigne en explicitant la nature des tâches 	<p>Compréhension générale de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. <p>Lire pour s'orienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. 	<p>Compréhension générale de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. - Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter le goût et le plaisir de lire. - Situer les œuvres littéraires dans leur contexte historique et culturel, les analyser en fonction des genres auxquels elles appartiennent. - Vérification de la capacité à lire des œuvres intégrales en fonction du niveau de chacun. - Amener les élèves à être des lecteurs autonomes. - "les différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie

	<p>lire seul et comprendre un énoncé, une consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre des textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) <p>Dégager le thème d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire un texte documentaire, descriptif ou narratif et restituer à l'oral ou à l'écrit l'essentiel du texte - Repérer dans un texte des informations explicites - Inférer des informations nouvelles (implicites) 	<p>à accomplir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques et rendre compte de sa lecture : - résumer l'histoire : relations entre les personnages, relever les événements principaux - exprimer son point de vue de lecteur, le justifier oralement ou par écrit 	<p>Lire pour s'informer et discuter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. <p>Lire des instructions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre). 	<p>Lire pour s'orienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. - Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). <p>Lire pour s'informer et discuter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits. 	<p>du monde et de soi. "</p> <p>En sixième :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textes de l'antiquité, analyse de l'image.
ÉCRIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - rédiger de manière autonome un texte cohérent d'au moins 2 paragraphes, respect des consignes d'écriture. - Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale. - Adapter le propos au destinataire et à l'effet 	<p>Production écrite générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. <p>Écriture créative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. 	<p>Production écrite générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». <p>Écriture créative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, 	<p>En sixième :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire prendre conscience à l'élève du rôle de l'écrit dans notre société - compte rendu d'une expérience personnelle, écrit en relation avec le programme de lecture, favorisation expression poétique, narration, imagination

		recherché.		d'activités passées et d'expériences personnelles. - Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.	
VOCABULAIRE / LEXIQUE	<p>Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexique des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. - actions, sensations, jugements - commencer à utiliser des termes renvoyant aux notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits) <p>Maîtriser quelques relations de sens entre les mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer sens d'un verbe selon sa construction - définir un mot connu - identifier utilisation mot ou expression au sens figuré. <p>Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour un mot donné, donner 1 ou plusieurs mots de la même famille <p>Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Des émotions, des religions, des genres littéraires - formation des mots : radical, préfixation, suffixation, composition, dérivation, familles de mots, initiation à l'étymologie ; - sens propre et sens figuré - reprise et substitution du nom - synonymie, antonymie, paronymie

La démarche comporte donc plusieurs aspects qu'il a fallu concilier pour correspondre au mieux aux besoins des ENAF, d'un côté, et à l'exigence des référentiels, d'un autre côté. On peut légitimement se demander pourquoi avoir choisi l'œuvre d'Homère pour suivre ces objectifs.

3.2 Étudier une œuvre littéraire au programme du collège : l'Odysée

3.2.1 Pourquoi l'Odysée ?

Nous l'avons vu, le public auquel nous avons affaire ici est constitué d'enfants aux trajectoires très variées, plus ou moins douloureuses mais toujours faites d'aventures et de péripéties. Cette séquence s'adresse donc à des adolescents dont le parcours depuis le pays d'origine jusqu'au pays d'accueil a souvent été difficile. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de revenir de manière assez approfondie sur les voyages individuels de ces enfants, mais le thème du voyage qui jalonne cette séquence permet de faire écho aux expériences multiples de ces jeunes voyageurs, à travers les aventures d'un héros, Ulysse. Cette identification possible à un personnage aussi extraordinaire a aussi pour vocation de valoriser le vécu de chaque apprenant : Ulysse ne triomphe-t-il pas de toutes les embûches qui sont dressées sur son chemin par les dieux ? Ne finit-il pas par rentrer auprès des siens et retrouver la paix ?

Rappelons que l'Odysée, œuvre choisie pour notre séquence, fait partie du patrimoine commun aux francophones, tout en restant très éloignée culturellement de la société française actuelle. Cette distanciation permet aux discussions d'émerger sans confrontation entre le bagage culturel de chaque apprenant et la "culture française", représentée par l'enseignante (en l'occurrence).

Je reprendrai les mots de C. Charlet pour qui l'Odysée est "un récit initiatique à lire, non pas seulement au nom de la transmission d'un héritage culturel mais bien plus simplement parce qu'il permet de faire naître, dans la classe, des échanges, des questionnements, des doutes et des débuts de réponses autour des thèmes fondateurs de notre humanité" (2007 : 134).

En ce qui concerne le texte lui-même, il a l'avantage d'avoir été adapté, repris et retravaillé pour pouvoir être abordé par tout type de public. Son étude en classe de sixième en est une des raisons, mais cela montre également son intemporalité. J'en ai pour preuve la motivation et l'intérêt que les élèves ont montré pour cette œuvre, qu'elle soit étudiée en classe ordinaire ou en cours de FLScO. De plus, comme le rappelle C. Charlet (2007), ce "texte multiple" est marqué par une "oralité originelle" qui lui confère à la fois le statut de lecture et de récit à écouter, à s'appropriier.

Mais surtout, et c'est un point important, l'Odysée est une œuvre au programme de sixième et les textes officiels, nous l'avons vu, insistent sur l'importance de la transmission de ce patrimoine littéraire et culturel avant même le travail de lecture en tant que tel.²² Quelles sont alors les activités

²² "la lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à

qui ont été proposées aux ENAF pour cette démarche ? Quels objectifs a-t-elle suivis et sur quels supports s'est-elle appuyée ?

3.2.2 La séquence : objectifs et tâche finale

Comme nous l'avons vu plus haut, les objectifs de la séquence devaient se baser sur une approche actionnelle de la littérature, tout en essayant de concilier trois grands référentiels qui jalonnent la scolarité des ENAF au collège. Le choix de ces objectifs a porté sur des éléments saillants des textes abordés afin de faciliter sa lecture (et non pas l'inverse). Chaque séance devait se finaliser par une tâche intermédiaire (légèrer une carte, faire un portrait, raconter un voyage, etc.).

La tâche finale, telle qu'elle avait été pensée, avait pour but de laisser les élèves s'approprier ce voyage, ses étapes, et de naviguer avec Ulysse au gré de ses aventures. Elle a la forme d'un carnet de voyage agrémenté d'une ou deux pages à chaque séance portant sur le récit, mais sous différentes formes : dessins, cartes, tableaux, courts récits ou descriptions. Pour donner une dimension plus "réelle" à cette activité, les carnets étaient censés être présentés soit au CDI, soit au reste de la classe.

L'intérêt de cette forme est multiple. Il permet d'abord de faire de la séquence une unité, l'élève construisant au fil des séances un travail sous la forme d'un livre à partir d'une feuille cartonnée et des attaches amovibles. Les feuilles d'activités perforées ajoutées au fur et à mesure suivent un ordre logique : celui de la découverte du contexte, puis l'entrée dans les textes sélectionnés.

L'idée au départ étant de créer un carnet de voyage, il fallait donc se conformer à son genre particulier : œuvre polymorphe, mélange d'un travail d'artistique et du journal d'explorateur le carnet a aussi un enjeu pluridisciplinaire. Il demande en effet des compétences en histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre, arts plastiques et français.

Pascale Argot résume ainsi les intérêts de cette démarche :

"Ouverture culturelle, lecture, recherche documentaire, recueil d'information, confrontation de regards, appréciation critique, personnalisation de la production, créativité, démarche de projet, sont autant d'atouts qui mènent l'élève à la quête de l'autre et à la construction de soi et de son identité " (2005 : 26).

l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la Bible pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'Odyssée d'Homère, l'Énéide de Virgile et les Métamorphoses d'Ovide. Le but est que l'élève ait un contact personnel (par sa propre lecture) avec ces œuvres, et sache les contextualiser." BO n°8 du 21 février 2002

Voici donc pour résumer les objectifs principaux suivis au fil de la séquence :

- **culturels** : lire une œuvre du patrimoine littéraire français, connaître l'antiquité à travers cette œuvre et son contexte, connaître la mythologie grecque.
- **interculturels** : réfléchir à la place de l'étranger et à la relation homme/femme dans l'antiquité et les sociétés modernes.
- **linguistiques**:
 - * lexique : connaître les verbes de déplacement et de mouvement, les indicateurs spatio-temporels, le lexique des émotions/sentiments/caractères, la polysémie/homophonie, les familles de mots (dérivations), les transports et des armes de l'antiquité, des matières, du corps, localiser dans l'espace.
 - * grammaire : comparer, distinguer les pronoms directs et indirects.
 - * conjugaison : connaître et utiliser le présent, le passé composé et l'imparfait.
- **compétences interdisciplinaires** : savoir légènder une carte géographique, comprendre et compléter un tableau à plusieurs entrées, lire et placer des dates sur une frise chronologique, travailler de manière autonome, entrer dans une œuvre intégrale, se préparer au DELF.

3.2.3 Les supports utilisés

La séquence que j'ai conçue s'appuie sur un groupement de textes tirés de *L'Odysée*, Homère, (Folio Junior, Gallimard 2009) traduit et adapté par Isabelle Pandazopoulos. C'est un ouvrage qui vise spécialement un public jeune et dont le texte original a été considérablement simplifié. L'avantage des livres de littérature jeunesse est leur adaptation à un certain public, avec une mise en page et en forme (images, couleurs, typographie) ciblées.

Au commencement du projet, je pensais m'appuyer sur des textes tirés de manuels scolaires de niveau sixième. Cependant, après discussion avec ma tutrice de stage, j'ai réalisé à quel point il était beaucoup plus intéressant de travailler à partir d'une œuvre intégrale.

Premièrement, l'objet en tant que tel permet aux apprenants de plonger dans un "vrai" livre : les illustrations, les chapitres, le carnet de lecture à la fin forment un tout : "comprendre comment "l'aire scripturale" s'ordonne, se construit, est un réel apprentissage pour les apprenants étrangers, d'autant plus que la présentation des écrits n'est pas universelle" (Marcus 1999 : 33).

De plus, cette approche permet aux bons lecteurs ou aux plus curieux de lire les passages éludés ou résumés rapidement lors des séances. En effet, la séquence ne porte que sur huit textes et beaucoup d'étapes du voyage sont occultées pour des raisons de temps. Le travail autour du co-texte a donc été intéressant à plusieurs points de vue : rappel du lexique autour du livre (auteur, titre, etc), développement de l'horizon d'attente avec le titre et les images.

Deuxièmement, il est vrai que la sélection opérée par les manuels sur les œuvres ne correspond pas à une approche de FLE/S : la démarche interculturelle est complètement absente des méthodes et les textes sont choisis en fonction d'un intérêt didactique portant sur l'explication de texte et des objectifs linguistiques qui dépassent de loin ceux de nos apprenants. Il était donc nécessaire de se détacher de l'approche très orientée des manuels de FLM pour opérer sa propre sélection et la faire correspondre aux besoins des apprenants de FLE/S.

Cependant, j'ai choisi de garder un texte tiré d'un numéro de TDC²³ qui a l'intérêt de résumer assez succinctement et clairement un épisode qui me paraissait trop long à exploiter via le livre-support.

Un autre support m'a paru opportun pour aborder un épisode de la séquence : la bande-dessinée. J'ai réalisé en discutant avec des étrangers résidant en France depuis un certain temps que ce genre littéraire est assez limité localement. L'engouement qu'il suscite chez les jeunes francophones ne se retrouve pas dans beaucoup de pays, en Europe notamment (au Royaume-Uni ou en Espagne par exemple, l'usage de la BD est beaucoup moins répandu). Il est donc intéressant de faire manipuler cet objet culturel aux ENAF, d'autant plus que c'est ce que les adolescents disent lire unanimement. Lire une bande-dessinée demande tout un apprentissage pour quelqu'un qui n'y a jamais été confronté : ouvrir le livre de gauche à droite, regarder les vignettes de haut en bas et de gauche à droite également, suivre l'histoire à l'aide des dessins et des images, etc.

Comme le montrent les résultats des questionnaires de lecture ci-dessus, la plupart des ENAF avec lesquels j'ai travaillé avaient déjà vu et/ou lu ce type de livre au CDI ou chez eux. Je n'ai donc pas eu à passer par tout ce travail d'acculturation à cette sorte d'écrit, mais ce travail peut s'avérer tout à fait intéressant dans le cadre de cette séquence.

Enfin, dans un souci de varier les approches et de capter l'attention des élèves, j'ai aussi choisi d'utiliser un épisode d'*Ulysse 31*²⁴ pour comparer deux versions d'une même aventure d'Ulysse : l'épreuve des Sirènes. Le dessin animé, sans sous-titres, a été projeté après l'entrée dans le texte et a beaucoup plu aux élèves qui ont bien compris la scène (et ses notes humoristiques). Mais voici le descriptif des activités proposées (tous les documents supports sont joints en annexe).

3.2.4 Le descriptif des activités

23 Voir Annexe 6 page 54 : Le Cyclope

24 en ligne : <http://www.dessins-anime.com/dessins.animes/dessins.des.annees.80/ulyse.31.html>

géographique	planisphère, une carte de la Méditerranée vierge, fiches élève 2 et 3	<p>Groupes de 3-4</p> <p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Classe entière</p>	<p>Se situer dans le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves, par groupes de 3-4 (de même nationalité ou hétérogènes) de représenter le temps. Mettre en commun et si le niveau de certains élèves le permet, leur demander de justifier leur choix. - Faire une frise chronologique au tableau représentant de -3000 av.J.C. à 3000 ap. J.C. - Demander aux élèves à quoi correspond le 0 de notre ère et de placer 2012, l'antiquité grecque (de -3000 à -400) et la vie d'Homère (autour de -800). Distribuer une frise vierge, les élèves doivent la compléter. <p>Se situer dans l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur un planisphère mondial, repérer au moins son pays, la France et la Grèce. - Distribuer la fiche-élève 2 : border d'un liseret bleu la mer, écrire le nom des pays vus précédemment. Les plus avancés pourront rajouter le nom de tous les pays qu'ils connaissent et leurs capitales. - Comparer la représentation du monde aujourd'hui en Europe avec celle de l'antiquité ou montrer une carte "inversée", vue de l'Australie, par exemple. Leur demander sur ces cartes de repérer les mêmes pays que vus précédemment et la mer Méditerranée. - Marquer au tableau le nom de quelques pays et demander de trouver la nationalité correspondante. Donner quelques exemples au tableau, puis distribuer la fiche-élève 3. Laisser les élèves travailler - mise en commun, correction
2 - Les transports au temps d'Ulysse			<p>OBJECTIFS : Préparer la lecture du texte, connaître le monde de référence (suite), le lexique des matières et des moyens de transports de l'antiquité</p>
2.1 - Les matières	Jeu des matières	<p>Classe entière</p> <p>Binômes</p>	<p>Les matières</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves de citer les matières qu'ils connaissent. Les aider en désignant des objets dans la classe et leur poser des questions (Ex. "en quelle matière est la table ?" ou qu'est-ce qui est en verre dans la classe ?" en fonction des niveaux). - distribuer le jeu avec lequel les élèves doivent associer l'image, le nom et la matière de l'objet. Par deux, le premier binôme qui

			a terminé gagne. Passer dans la classe pour vérifier le bon déroulement de l'exercice.
2.2 - Les transports	Fiches prof 2 et 3, fiche élève 4	<p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Individuellement</p>	<p>Les transports</p> <p>- Demander aux élèves quels moyens de transport existaient au temps d'Ulysse (âne, cheval, à pied, bateau, char). Distinguer les transports maritimes et terrestres.</p> <p>- afficher au tableau les fiches-prof 2 et 3. Distribuer le fiche-élève 4, exercice 1 à compléter avec le vocabulaire.</p> <p>- Faire deviner en classe entière :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la coque sert à soutenir, à porter le bateau sur l'eau (un élève vient montrer au tableau) - la voile fait avancer le bateau quand il y a du vent - le mat tient la voile - les rames font avancer le bateau quand il n'y a pas de vent - on se met à l'intérieur du char - les roues font avancer le char / - le cheval tire le char <p>- Écrire au tableau les réponses des élèves, ces derniers montrent l'objet sur leur dessin et complètent le vocabulaire. En quelle matière sont tous ces objets ?</p> <p>- Faire l'exercice 2 de la fiche-élève 4 ou le donner à faire à la maison pour fixer le vocabulaire.</p>
3 - Qui est Ulysse ?			OBJECTIFS : découvrir le personnage d'Ulysse et faire son portrait, réviser le passé composé, l'imparfait et le présent, sélectionner des informations pertinentes dans un texte, former des familles de mots
	- l'Odyssée pp.7-8, p.155, fiche élève 5, texte arrangé « le portrait d'Ulysse »	<p>Classe entière</p> <p>Individuellement ou en binôme (selon niveau)</p> <p>Classe entière</p>	<p>Ulysse</p> <p>- faire au tableau le tableau de l'exercice il est/il n'est pas/il a/ il n'a pas</p> <p>- Lire les informations sur Ulysse pages 7-8 sans que les élèves aient le livre sous les yeux et leur demander comment ils peuvent commencer à remplir le tableau : qu'ont-ils compris, qui est Ulysse ?</p> <p>- Lire la page 155 et reprendre. Cette fois les élèves ont la fiche-élève 5 sous les yeux et doivent compléter seuls ou à deux le tableau. Les moins avancés peuvent repérer sur leur texte arrangé les verbes être et avoir et compléter le tableau avec moins d'informations.</p> <p>- correction et mise en commun, laisser le temps de recopier les informations, passer dans la classe pour vérifier les fiches. Mettre l'accent sur les familles de mots : dans les textes apparaissent brave/bravoure et courage/courageux. Demander aux plus</p>

		Individuellement	avancés de trouver les noms ou adjectifs correspondant aux autres éléments du tableau. - Donner le dernier exercice à faire à la maison ou à commencer en classe pour ceux qui ont fini : faire le portrait d'Ulysse à partir des informations du tableau (A2-B1), compléter le texte avec les verbes à la bonne forme pour les A1. S'assurer que le vocabulaire est compris.
4 - Les dieux de l'Olympe			OBJECTIFS : connaître les dieux grecs et leurs fonctions, former des familles de mots (suite)
	- fiches élève 6 et 7	Classe entière	Les dieux grecs - Pré-requis des élèves : marquer "dieu" au tableau : qu'est-ce que c'est ? laisser venir toutes les réponses. Les élèves connaissent-ils des dieux grecs ?
		Individuellement	- distribuer la fiche-élève 6, les laisser réfléchir seuls et aider les niveaux plus faibles.
		Classe entière	- Corriger en groupe entier et mettre l'accent sur les trois dieux importants dans les passages étudiés de l'odyssée : Poséidon (père des cyclopes, en colère contre Ulysse), Zeus (roi des dieux et père d'Athena) et Athena (qui accompagne et aide Ulysse tout au long de son voyage)
		Individuellement	- distribuer la fiche-élève 7 sur la distinction hommes/dieux et faire l'exercice avec les élèves : souligner en rouge les caractéristiques des dieux, en bleu celles des humains. Faire repérer les mots de la même famille (mort, mortel, immortel / dieu, déesse, divin, divinité / homme, humain)
5 - L'arrivée chez les Phéaciens			OBJECTIFS : se repérer sur une carte, débattre sur des thèmes de société, voir ou revoir les pronoms directs et indirects
5.1 le résumé des aventures d'Ulysse	- l'Odyssée pp.148-149, un planisphère	Individuellement	Le résumé des épisodes précédents - Faire trouver aux élèves la carte du voyage d'Ulysse (pp.148-149) dans le livre
		Classe entière	- Demander à un élève de montrer sur le planisphère de la classe où se trouve Ulysse à cet épisode. Demander aux élèves pourquoi ce n'est pas la première étape du voyage d'Ulysse. Laisser venir les hypothèses. - Résumer le voyage d'Ulysse jusque là : <i>Après son départ d'Ithaque, Ulysse vit de nombreuses aventures avant d'être retenu prisonnier par la nymphe Calypso, qui vit sur</i>

			<p>une île et oblige Ulysse à rester avec elle pendant 7 ans. Un jour, alors qu'Ulysse est particulièrement triste, la déesse Athena l'entend et prend pitié de lui. Elle envoie Hermès demander à Calypso de délivrer Ulysse. Calypso accepte. Ulysse part de l'île, mais Poséidon le voit et envoie une terrible tempête contre lui. Alors que son radeau est détruit par les vagues et qu'il est sur le point de se noyer, une déesse de la mer le sauve en lui donnant un voile magique. Grâce à ce voile il rejoint la terre et arrive chez les Phéaciens. Nous retrouvons Ulysse à la dernière étape de son voyage.</p>
5.2 L'arrivée chez les Phéaciens		Classe entière	<p>L'hospitalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - marquer le mot "hospitalité" au tableau et demander aux élèves de dire ce qui leur vient à l'esprit : est-ce que ça ressemble à un mot qu'ils connaissent ? qu'est-ce que c'est pour eux ? <p>Introduire les mots hôte et hôtesse.</p>
5.3 La rencontre avec Nausicaa	- l'Odyssée pp.24-26, fiche élève 8	<p>Classe entière</p> <p>Individuellement</p> <p>Classe entière</p>	<p>L'accueil de Nausicaa</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire le texte pages 24 à 26 - après la lecture : qui est Nausicaa ? (la fille du roi des Phéaciens) comment accueille-t-elle Ulysse ? - distribuer la fiche-élève 8 et expliquer aux A2 la partie sur les pronoms : les laisser réfléchir à la règle (éventuellement chez eux) - Corriger ensuite en expliquant la règle des pronoms directs et indirects.
			<p>Prolongement 1 : débat sur le rapport hommes/femmes à l'antiquité à partir du texte pages 26-27, dans les pays respectifs des élèves et en France.</p>
			<p>Prolongement 2 : les jeux olympiques de l'antiquité à nos jours (livre pages 31 à 34)</p>
6 - Le cyclope			<p>OBJECTIFS : comparer, raconter une histoire à partir d'une suite d'images, utiliser des connecteurs logiques, spatiaux et temporels, raconter au passé ou au présent, comprendre la polysémie et l'homophonie, découverte d'un mythe : le cyclope</p>
6.1 Ce qu'il s'est passé entre-temps			<p>Résumer des épisodes précédents :</p> <p><i>Ulysse va ensuite chez le père de Nausicaa, le roi des Phéaciens. Le roi invite Ulysse à participer à des jeux. Après les jeux, Ulysse et ses hôtes mangent un grand repas, durant lequel un aède raconte une histoire. Cette histoire rappelle des souvenirs à Ulysse qui devient très triste et se met à pleurer. Le roi le remarque et demande à Ulysse de lui raconter son histoire. Ulysse commence à raconter toute son Odyssée au roi. Ulysse est donc à la fin de son voyage quand il arrive chez les Phéaciens</i></p>

			<i>et raconte son voyage depuis son départ de Grèce.</i>
6.2 Définition d'un cyclope	- Bande dessinée <i>La malédiction de Poséidon</i> , fiche élève 9	Classe entière Individuellement Classe entière	Qu'est-ce qu'un Cyclope ? - distribuer la bande dessinée - Observer le cyclope sur l'image 3 et le demander aux élèves de le décrire, puis de trouver tous les adjectifs qui permettent de le comparer à Ulysse. Trouver les contraires de ces adjectifs. - Demander à la classe comment on peut comparer deux choses ou personnes ? Faire produire des exemples avec plus que/ moins que / aussi que et les noter au tableau. - distribuer la fiche-élève 9 et laisser les élèves plus avancés en autonomie. - Correction et mise en commun
6.3 Entrer dans le texte par l'image	- texte découpé de l'épisode du cyclope, bande dessinée	Classe entière Binômes Classe entière Individuellement	Le récit - chaque élève raconte en quelques phrases (selon le niveau) les images de la BD. Les A2-B1 peuvent raconter au passé, les A1 au présent. Faire émerger le vocabulaire important pour la suite : une caverne, un tronc d'arbre, des moutons, du vin, percer. - distribuer les bouts de texte en fonction des niveaux et laisser du temps pour associer images et textes. Pour faciliter l'exercice, faire repérer en amont dans le texte les indicateurs de temps et de lieu. - lire les deux textes, les élèves vérifient l'ordre de leurs vignettes. - après la lecture, demander aux élèves quelle ruse utilise Ulysse pour sortir de la caverne, puis les guider vers le nom qu'il donne au cyclope ("personne"). Réfléchir sur la polysémie de ce mot et sur la ruse d'Ulysse. - Retrouver la table des matières et le passage du cyclope dans le livre. - Donner à faire à la maison les exercices sur les homophones et les mots polysémiques (fiche-élève 9)
7 - Les Sirènes			OBJECTIFS : découverte d'un mythe : les sirènes, décrire un tableau et localiser dans l'espace, comparer deux versions d'un même récit, réviser les terminaisons et accords du passé composé et de l'imparfait.
7.1 Découverte de l'épisode	- fiche prof 4, l'Odyssée pp.69-70	Classe entière	Qu'est-ce qu'une sirène ? - montrer la fiche-prof 4 (les différentes représentations des sirènes en fonction des époques). Pourquoi autant de représentations différentes ? Faire décrire les sirènes aux élèves, faire des hypothèses sur leurs intentions. - lire le texte pages 69-70, laisser les élèves expliquer la scène avec leurs mots et deviner pourquoi les sirènes sont représentées différemment.

7.2 Décrire une image	- fiche prof 4, dessins sirènes à reproduire	Classe entière Binômes	<p>Localiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeter une des scènes au tableau et demander aux élèves de la décrire précisément. En profiter pour revoir le lexique des transports. Faire réviser la localisation dans l'espace et la description de tableau. - Faire mettre les élèves par paires et distribuer à chaque binôme deux dessins différents et quelques images de sirènes et bateau et des feuilles blanches. Chaque élève doit décrire le plus précisément possible son dessin à l'autre, qui doit le reconstituer à l'aide des images et/ou dessiner la scène.
7.3 Une autre version des Sirènes : Ulysse 31	Fiche élève 10, dessin animé <i>Ulysse 31</i>	Classe entière Individuellement	<p>Comparer deux versions de l'épisode</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuer la fiche-élève 10 (le tableau comparatif du dessin animé et du livre) et remplir la partie du livre. - visionner le dessin animé de 9'46" à 12'55" - Remplir la deuxième partie du tableau.
7.4 le passé composé et l'imparfait	- fiche élève 11,	Classe entière Individuellement	<p>La distinction des temps du passé</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuer les fiches-élèves 11 et expliquer la consigne. S'assurer que les élèves connaissent la formes des deux temps, leur faire donner des exemples. Laisser les A2 en autonomie pour le repérage des verbes au passé composé et à l'imparfait, aider les A1 qui doivent repérer les verbes être et avoir. - En groupe entier, demander aux élèves de donner les verbes au passé composé et à l'imparfait pour chaque phrase. Inscrire les verbes en deux colonnes au tableau. - Faire rappeler la règle d'accords avec les auxiliaires être et avoir et demander aux élèves de corriger les verbes un par un.
	- fiche "le retour d'Ulysse"		<p>Prolongement : Préparer à la maison un ou plusieurs paragraphes du texte "le retour d'Ulysse", en vue d'une lecture en classe.</p>
8 - Le massacre des prétendants			<p>OBJECTIFS : réviser le lexique de la localisation dans l'espace, découvrir les armes à l'époque d'Ulysse, réviser les parties du corps, travailler sur les verbes de mouvement, les émotions et sentiments du texte, s'exprimer sur son ressenti d'un texte</p>
8.1 Révision et découverte du	- Fiche prof 5, fiche élève 12,	Classe entière	<p>Description</p> <ul style="list-style-type: none"> - projeter la fiche-prof 5

thème de la scène			- la décrire (une phrase chacun) avec le lexique de la localisation et s'aider la fiche-élève 12 pour décrire les armes.
8.2 Défricher l'inconnu du texte	- fiche élève 13, fiche prof 6, jeu en ligne, jeu de cartes des actions	Classe entière Trinôme Classe entière Individuellement	Vocabulaire : les armes, les verbes de mouvement, le corps - Les armes : donner les noms connus. En quelle matière sont-elles ? - Distribuer la fiche-élève 13 à compléter avec les noms d'armes cités (bouclier, épée, casque, lance) - Projeter la fiche-prof 6, décrire les actions des combattants avec des verbes. Mimer les actions non connues. - distribution du jeu de carte : par 3 (par groupes de niveau), un mime un verbe, les autres devinent, ils ont la liste des verbes sous les yeux -> au tableau. Trouver des synonymes pour chaque verbe ! Un verbe chacun, on tourne, celui qui a deviné le plus d'actions a gagné. - les parties du corps. Faire le jeu en ligne (http://lexiquefle.free.fr/vocab.swf : le corps et le visage). Si pas Internet, se servir de son corps et dire "qu'est-ce que c'est ?" - Marquer les parties du corps sur la fiche-élève 13 (en particulier : gorge, cou, mains, narines, pied, genoux, coeur, poitrine, foie, yeux)
8.3 Le massacre des prétendants	- l'Odyssée pp.121-124	Classe entière	Le massacre - Expliquer les mots du titre : massacre et prétendants et lire le passage pages 121 à 124. - Questions aux élèves : que pensez-vous de ce passage ? L'avez-vous aimé ou pas, pourquoi ? Quelles émotions sont présentes dans l'extrait ? Que ressent Ulysse ? Les prétendants ?
			Prolongement : jouer la scène en adaptant le texte si besoin.
9 - Bilan			OBJECTIFS : réviser la séquence, contrôler les acquis des élèves, fixer le vocabulaire appris, formuler une question
9.1 Fixation du vocabulaire	- Fiche-prof 7	Classe entière	Le sac de mots - découper la fiche-prof 7 et mettre les étiquettes dans un chapeau ou un sac - faire tirer les étiquettes par les élèves qui doivent expliquer chaque mot ou dire à quoi il correspond dans le récit.
9.2 Révision des épisodes		Classe entière	Le quiz - former des équipes de deux élèves. Chaque équipe doit formuler deux questions sur un thème de la séquence (les transports, le cyclope, les sirènes, les prétendants, l'époque d'Ulysse, Ulysse, les dieux grecs, Nausicaa)

		<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève pose une question à la classe, trois possibilités : -> l'élève le plus rapide répond à la question et gagne un point -> l'enseignant désigne un élève pour la réponse : un point pour une réponse juste, 0 point si pas de réponse, -1 si réponse fausse -> chaque élève marque toutes les réponses sur une feuille que l'enseignant ramasse et grâce à laquelle il compte les points.
		<p>Prolongement : les mots préférés</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque élève dit le mot nouveau qu'il a préféré et après avoir donné sa définition explique, si possible, pourquoi

4. Résultats et analyse

La séquence que je viens de présenter a donc pour but d'entrer dans la lecture d'une œuvre intégrale avec des élèves ayant à la fois besoin d'améliorer leur niveau de français général, d'acquérir du métalangage et d'aborder la littérature sous un double angle culturel. En effet, les ENAF ne maîtrisent ni les références culturelles auxquelles fait référence le texte, ni totalement la langue dans laquelle l'œuvre est écrite.

Comment les élèves se sont-ils donc appropriés les différents textes et activités abordés dans la séquence ? Leur rapport à la littérature a-t-il vraiment changé ? Si oui, de quelle manière ? Y a-t-il eu un processus d'acculturation, comme cela était attendu ?

Les séances ont eu notamment pour but de répondre à ces questions et d'amener les ENAF à s'approprier l'Odyssée pour que l'œuvre fasse partie de leur patrimoine littéraire. J'ai déjà présenté les conditions dans lesquelles se sont déroulées ces séances. Voyons à présent ce que nous pouvons en tirer comme conclusions, au vu des résultats obtenus.

Comme c'est souvent le cas, on constate une différence entre ce qui était prévu et la manière dont se déroulent réellement les choses. Dans cette séquence j'ai observé de nombreux écarts entre ce que j'avais en tête au départ et le résultat final.

Nous verrons dans un premier temps comment la pédagogie de projet s'est transformée en une approche plus traditionnelle des activités accomplies. Puis, dans un deuxième temps, je reviendrai sur la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans la séquence pour pointer ses avantages et limites. Dans un troisième temps je montrerai quelle a été finalement la place de l'approche interculturelle dans ce travail et pour finir je reviendrai sur la manière dont a été reçue cette œuvre littéraire par les ENAF.

4.1 La pédagogie de projet : une approche adéquate ?

Perspective actionnelle, pédagogie de projet, approche par les tâches... Toutes ces dénominations recourent une même réalité : donner sens au travail de l'élève dans la classe et faire le lien entre son quotidien et son travail scolaire. C'est la méthodologie à laquelle j'ai été formée et que tout le monde se doit aujourd'hui de faire entrer d'une manière ou d'une autre dans la classe car elle a fait ses preuves, en particulier en ce qui concerne la motivation et l'implication des élèves. Mais, étrangement, l'application de cette démarche s'est avérée beaucoup plus complexe que prévu et n'a finalement pas abouti. Essayons d'expliquer pourquoi.

4.1.1 L'objet "carnet de voyage"

Pour revenir sur l'objet du carnet en tant que tel, je mettrai en évidence deux aspects de sa production : d'une part la manière dont je l'ai imaginé et produit, et d'autre part son appropriation par les élèves.

Conçu au départ pour unifier le travail sur l'Odyssée et pour être un travail personnel et individuel malgré les tâches communes, l'objet que j'imaginai ressemblait de loin à celui que j'ai montré lors de la première séance aux élèves : coloré, avec beaucoup d'illustrations et d'informations sur l'œuvre, son auteur et son contexte.

Le résultat s'est avéré très différent de cette idée de départ : la présentation, très scolaire²⁵, laisse finalement peu de place à la libre expression des élèves et le manque de temps n'a pas permis d'en faire véritablement un objet personnalisé : l'objet fini n'a pas été assez anticipé et je ne visualisais pas vraiment le résultat final avant de l'avoir commencé avec les élèves.

En ce qui concerne les productions finales des élèves, la mise en forme et en œuvre a fait émerger des problématiques auxquelles je n'avais pas toujours pensé : les élèves ont eu besoin en général d'un guidage très important pour la réalisation de leur carnet et j'ai réalisé à ce moment là que certains ne s'étaient pas encore appropriés les normes de l'écrit occidental : une jeune fille arabophone, par exemple, avait entièrement construit son carnet pour une lecture de droite à gauche. En effet, je n'ai pas commencé la séquence par des aspects aussi formels mais fondamentaux tels que celui-ci, considérant l'acculturation à l'écrit de ces élèves déjà relativement avancée.

Je prendrai également un autre exemple dans un registre concernant plus la logique scolaire, cette fois. J'ai constaté que quelques exercices, bien que plutôt classiques pour la plupart, posaient parfois des problèmes d'organisation de l'espace. Il s'agissait surtout des dessins à légender avec des flèches tel que celui présenté en annexe 6²⁶ : comme je n'avais pas tout explicité, certains élèves n'avaient pas perçu la signification et l'utilité des flèches désignant les objets à nommer. Je reviendrai en détail sur cette notion d'acculturation à l'écrit dans la partie 4.4.3.

Précisons tout de même que la réalisation du carnet s'est déroulée de manière inégale au collège de l'Edit et à Fantin-Latour à cause de situations très différentes concernant les moyens techniques.

Au Péage de Roussillon, les élèves avaient dès la première séance tout le matériel nécessaire à l'élaboration du carnet (feuilles cartonnées et attaches parisiennes). Ce détail a changé beaucoup de choses au niveau de la cohérence du travail demandé car les élèves ont tout de suite compris ce que j'attendais d'eux et de quoi il allait être question. Les élèves avaient également la possibilité de

²⁵ Voir Annexe 6 page 20 : fiche élève 3

²⁶ Annexe 6 page 27 : Exercice d'appariement

garder leur carnet chez eux, ce qui leur a permis de travailler dessus, de l'illustrer²⁷ et par conséquent de se l'approprier.

Au collège Fantin-Latour, en revanche, les élèves ont dû attendre la quatrième séance pour enfin commencer à construire leur carnet. Beaucoup de feuilles volantes perdues, aucune cohérence du travail et du temps perdu à la réalisation effective du carnet ont entaché la cohérence de la séquence dont j'avais moi-même du mal à voir la finalité. Résultat : les élèves n'ont prêté que peu d'attention à l'objet en tant que tel et avaient du mal à s'y repérer. Mais ce manque d'intérêt pour l'objet a une autre cause, capitale pour capter la motivation des élèves : un objectif commun à la classe qui mette le carnet au centre de la séquence, pour en faire "quelque chose".

4.1.2 Faire sortir la production de la classe

Lors de la première séance au collège de l'Edit, j'ai annoncé aux élèves que leur production serait, si possible, exposée au CDI à la fin des six séances. Le but était de présenter le voyage d'Ulysse aux autres élèves, et en particulier aux sixièmes qui auraient vu le texte pendant l'année. Cela aurait permis de valoriser les ENAF par un travail qui s'inscrivait dans le programme scolaire et qui aurait parlé aux autres élèves (qui à la fin de l'année auraient tous connu Ulysse).

J'ai donc montré un exemple de "carnet de voyage" (Witschger, 2004) et le groupe a eu une réaction intéressante : certains élèves étaient impressionnés, mais j'ai senti que cette idée serait un moteur et motiverait le groupe. Cela a bien été le cas jusqu'à la fin : la plupart des filles ont pris beaucoup de soin à l'illustration de la page de garde de leur carnet et m'ont reparlé de cette exposition durant les dernières séances.

Malheureusement, cette présentation via le CDI n'a jamais eu lieu pour des raisons pratiques : le CDI fermait ses portes le jour même de ma dernière intervention au collège (la séquence s'étant un peu plus prolongée que prévu) et je n'avais pas pensé à une solution de repli. Le carnet ne sera donc jamais sorti de la classe et les élèves ont sans doute été frustrés et déçus que nous n'ayons pas respecté ce qui avait été annoncé. Cependant, cette illusion de projet a servi de liant (implicite, voire inconscient car je n'en ai parlé qu'à la première séance et pensais qu'ils avaient oublié) à leur travail et les a incité à s'impliquer.

Sans surprise, c'est bien l'effet inverse qui s'est produit au collège Fantin-Latour, car je savais dès le départ qu'il ne serait pas possible de mettre ce projet en place avec si petit nombre d'heures. Je dois bien avouer que mon implication a aussi énormément joué car elle n'a pas été la même pour les deux groupes en raison du temps effectif passé avec eux. Le groupe de Fantin-Latour, avec qui j'ai commencé l'expérimentation a en quelque sorte payé les "pots cassés" de mon

²⁷ Voir un exemple en Annexe 5

organisation imparfaite.

4.1.3 Perspective actionnelle et FLSCO : une union impossible ?

En remettant en question cette approche qui me semblait pourtant des plus intéressantes, je me suis alors demandé quelle était la ou les cause(s) réelle(s) de l'écart entre ce que j'attendais et la réalisation finale.

Premièrement, ma façon de m'organiser et d'anticiper tous les tenants et aboutissants de la séquence a beaucoup joué dans la non-réalisation de cet aspect de mon travail. Je me suis laissée portée et prendre par le temps, sans prendre contact assez tôt avec les documentalistes, par exemple, qui auraient pu me conseiller et me guider.

Mais au delà de ces problèmes organisationnels, un point qui me paraissait évident s'est transformé en interrogation : comment finalement concilier des objectifs très scolaires (la lecture d'une œuvre intégrale) et la notion de "tâches réelles" dans cette démarche ?

En effet, le CECRL -dont j'ai déjà pointé quelques objectifs principaux- définit la perspective actionnelle comme une approche qui :

"considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. [...] celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification." (2001 : 15).

Or, en fait d'une réalisation hors du contexte scolaire, les tâches ne sont pas sorties de la classe et ont perdu une partie de l'intérêt qu'elles auraient pu avoir dans un cadre de tâches réelles. L'approche, qui se voulait au départ actionnelle, est finalement restée très scolaire. Je me suis donc laissée rattraper malgré moi par les méthodologies que j'ai connues étant élève, alors que ce travail aurait demandé un regard critique plus aiguisé pour mieux prendre conscience de ma pratique d'enseignante.

Cependant, il ne faut pas oublier que ces élèves sont destinés dans l'immédiat à suivre des cours en classe ordinaire, où l'approche actionnelle est finalement encore très peu pratiquée par les enseignants : j'ai effectivement constaté durant les observations de classes que la pédagogie restait très proche de celle que j'avais connue il y a quelques années. Le biais de l'approche que j'ai suivie ne viendrait donc pas de la pédagogie par les tâches, mais de la volonté, en amont, de vouloir absolument la mettre en place dans ce projet et avec ce type de public.

Un autre point important qui peut expliquer les difficultés rencontrées concerne les textes sur lesquels je me suis appuyée. Le fait de devoir tenir compte de multiples référentiels m'a certes guidée dans le choix des activités et aidée à faire le tri des compétences à viser, mais m'a également enfermée dans des objectifs scolaires, littéraires et linguistiques laissant finalement peu de place à des tâches dépassant ce cadre scolaire.

Finalement, la séquence met beaucoup l'accent sur la réception (orale et écrite) au détriment de la communication/interaction, et la densité des contenus que j'ai souhaité aborder y est pour quelque chose : pour travailler de manière équilibrée les cinq compétences il aurait fallu réduire considérablement les objectifs linguistiques que je m'étais fixés.

Pour conclure, je constate un hiatus entre la réalisation de tâches qui sortent du cadre scolaire et la nécessité de s'appuyer sur de multiples référentiels en FLSco. Si le but de cette discipline est bien de donner des outils aux ENAF pour intégrer et suivre au mieux une classe ordinaire, les objectifs ne sont pas complètement conciliables avec ceux du CECRL pour lequel il importe d'être d'abord un acteur social capable de communiquer en langue étrangère.

4.2 Retour sur la pédagogie différenciée

Le deuxième point à analyser concerne la démarche pédagogique à mettre en place dans un tel contexte : la pédagogie différenciée. Je rappelle que l'approche que j'ai mise en pratique est celle que Meirieu (dans Gillig 1999 : 60) appelle la "pédagogie différenciée alternative". Elle consiste à partir d'une même situation initiale pour arriver aux mêmes objectifs, mais en passant par des pistes alternatives lors de la réalisation de l'activité. Voyons sa mise en œuvre avec les ENAF.

4.2.1 Exemples d'activités

Lors de la conception de la séquence, j'ai été confrontée à plusieurs choix méthodologiques concernant la manière de concevoir les activités différenciées.

La première, que j'ai expérimentée dans la première activité (cf Annexe 6 page 21) s'est présentée comme suit : à partir d'un même thème (les nationalités), j'ai créé deux exercices correspondant aux niveaux de la classe : (A1-1, A1-2 et A2-1, A2-2). L'objectif principal de cette activité était de retrouver la nationalité correspondant à plusieurs pays dont le suffixe se construisait différemment. Chaque niveau avait ensuite ses objectifs spécifiques :

- A1-1 peu lecteurs : établir des correspondances entre mots en utilisant la discrimination visuelle.
- A1-2 lecteurs : idem, mais prendre conscience des différentes terminaisons possibles des nationalités et des différences masculin/féminin.

- A2-1 : réviser les nationalités et chercher en autonomie (dictionnaire, cours, aide d'un autre élève) les terminaisons au masculin et au féminin et les différences de prononciation.

- A2-2 : exercice de révision principalement.

Ce type d'exercice m'a donc permis d'expliquer une seule consigne et de faire une correction commune à toute la classe : j'ai réalisé lors de la mise en commun du bien fondé de cette démarche, les moins avancés se retrouvant lors de la correction à pied d'égalité avec les plus avancés en ayant seulement à lire la réponse qui leur était déjà donnée. Les A1 ont même été valorisés dans la classe : une A2 ne sachant pas qu'il y avait deux types d'exercices s'est exclamée "*mais comment elle sait ça, elle?!*" en réaction à la contribution d'une A1 peu lectrice.

A l'inverse, il m'est arrivé de devoir créer des activités complètement différentes à partir d'un même thème. C'est par exemple le cas du portrait d'Ulysse pour lequel j'avais séparé la classe en deux niveaux (A1/A2). Les A1 devaient s'appuyer sur un texte fabriqué (cf Annexe 6 page 36) à partir duquel ils devaient compléter un tableau, puis un court texte où il ne manquait que les verbes être et avoir (cf Annexe 6 page 32). Les A2, quant à eux, devaient remplir le même tableau à partir du livre directement, puis utiliser les informations récoltées pour écrire en quelques lignes un portrait précis d'Ulysse.

Les activités, bien qu'adaptées aux niveaux des élèves, ont pris beaucoup de temps : pour l'explication des consignes, déjà, sur lesquelles je devais insister pour être sûre de leur bonne compréhension, et après l'exercice pour la correction différenciée. Ces deux activités, bien qu'ayant un thème commun et un intérêt pour les élèves, se sont donc révélées assez improductives pour la classe. J'ai compris suite à cela que la pédagogie différenciée ne doit pas être utilisée systématiquement si elle ralentit, voire casse le rythme de la classe et qu'il est indispensable de penser à toutes les conséquences de sa mise en œuvre.

4.2.2 Avantages et limites de la démarche au vu de l'expérimentation

La question qui se pose est donc de savoir s'il vaut mieux faire une seule activité, en prenant le risque de perdre quelques élèves mais en avançant et en faisant le pari qu'ils en tireront tout de même quelque chose ou de mener deux activités en parallèle, ce qui implique également, comme je l'ai montré ci-dessus, des choix pédagogiques.

Mener deux activités en même temps implique d'expliquer deux consignes et éventuellement de faire deux corrections, ce qui entraîne une perte de temps importante. La solution la plus productive que j'ai expérimentée est de créer un même exercice en trouvant le moyen de le faciliter pour les niveaux plus faibles, ou au contraire de le rendre plus complexe pour les niveaux plus

élevés. Cette démarche a, comme je l'ai évoqué, l'avantage de mettre les apprenants sur un pied d'égalité lors de la correction. Malheureusement, il n'est pas toujours évident de trouver sur le champ les pistes didactiques adéquates, surtout lorsque l'on manque de pratique.

4.3 La démarche interculturelle

J'en viens à mon troisième point : la manière dont a été introduite la démarche interculturelle et comment elle s'est réellement manifestée dans les classes.

4.3.1 La construction du monde de référence

Une œuvre littéraire n'est pas, comme nous l'avons vu, exempte de nombreux implicites culturels. En ce qui concerne l'Odyssée, la plupart des élèves n'avaient jamais ou que très peu entendu parlé de l'antiquité grecque. Il a donc été nécessaire de construire en amont ce monde de référence afin que les élèves se situent dans le temps et dans l'espace, mais également dans la civilisation ayant produit cette œuvre. Les élèves ont donc été amenés à se repérer sur une frise chronologique linéaire telle qu'ils peuvent en voir en cours d'histoire et de situer, après avoir déterminé à quoi correspondait le "zéro" de la frise la période de l'antiquité grecque et celle de la vie d'Homère. Cette activité, sur laquelle je pensais au départ pouvoir passer rapidement s'est avérée fastidieuse pour beaucoup des élèves, même ceux ayant été déjà scolarisés.

La découverte du monde de référence est également passée par un repérage de différents pays sur un planisphère mondial et une carte de la Méditerranée. Cette activité s'est révélée particulièrement valorisante et motivante pour les élèves, qui ont su pour la plupart placer leur pays sur les cartes et qui étaient fiers de le montrer aux autres (voir Annexe 6 page 20).

La mise en place du contexte de référence a eu également pour but de réduire l'inconnu du contenu des textes étudiés dans l'Odyssée. Ainsi, avant d'entrer dans le récit lui-même, les élèves ont été amenés à s'interroger sur les différents moyens de transports à l'époque, mais aussi sur les matières existant ou non. À ce moment là, j'ai tout de même compris qu'ils avaient une représentation de l'époque en question, ou au moins des repères dans le temps : les noms qu'ils m'ont donné spontanément (« *bateau, cheval, âne, à pied* » ou encore « *bois, fer, tissu* ») entraient tout à fait dans le contexte. Cette démarche de réduction de l'inconnu du texte par le "défrichage" du vocabulaire au préalable a été répétée et utilisée de manière plus ou moins poussée pour tous les textes et a, comme nous le verrons, porté ses fruits.

4.3.2 *L'interculturel là où l'on ne l'attend pas*

Lors de la conception de la séquence, j'avais pour objectif de mener une réflexion sur quelques thèmes culturels avec les élèves. Le texte de l'Odyssée s'y prêtait à plusieurs reprises, avec par exemple un passage sur le rapport hommes/femmes dans l'antiquité ou encore l'accueil d'un étranger.

Contrairement à certaines démarches que j'ai décrites plus haut, consistant à utiliser un texte littéraire pour aider les enfants migrants à comprendre les différences entre des traits de leur culture et ceux de la culture cible, le passage par le texte de l'Odyssée ne renseigne pas directement les élèves sur la culture française. Cependant, la démarche me paraît également intéressante car elle permet non seulement aux élèves de se décentrer par rapport à leur propre culture, mais aussi de sortir de cette dichotomie "ma culture vs la culture française" pour en introduire une nouvelle, en décalage avec tous les bagages culturels présents dans la classe, dont celui de l'enseignante (d'habitude représentante par excellence de la culture d'accueil).

Lors de l'expérimentation, j'avais prévu de mener un débat dans la classe à propos de la manière d'accueillir un inconnu ou un étranger chez soi, à partir de la scène où Ulysse rencontre Nausicaa.

Le débat s'est avéré beaucoup plus lent et difficile à faire démarrer que prévu. Les élèves, hostiles au départ à l'idée même d'accueillir chez eux un inconnu ont finalement détourné la conversation pour aboutir à la définition d'un hammam dans la société maghrébine.

Cependant et pour illustrer mon propos précédent, plusieurs activités ont été l'occasion de discussions spontanées à propos de points culturels bien spécifiques. Par exemple, la séance sur les dieux grecs a suscité de nombreuses réactions chez les élèves. Pour certains, il était inconcevable que les Grecs aient plusieurs dieux, mais également pour d'autres qu'ils soient immortels. Ils ont finalement fait preuve de relativisme culturel en admettant que c'était la croyance des Grecs et que chaque civilisation avait ses manières d'expliquer le monde.

4.3.3 *La valorisation des cultures individuelles*

Pendant mon travail avec les ENAF, un point m'a toujours beaucoup frappée : dès qu'il était question de parler de leur façon de voir les choses ou de mettre en avant leur culture ou leur pays, les élèves étaient toujours intarissables et même les plus timides trouvaient les mots pour expliquer d'où ils venaient ou montrer leur pays sur une carte. L'activité de situation du contexte géographique dont j'ai parlé plus haut a particulièrement bien illustré ce point : tous les élèves sans exception -même les NSA qui ne savaient pas situer les pays sur une carte- ont fait l'effort de trouver leur

pays, l'écrire en français et, surtout, le montrer aux autres.

Les débats dont je viens de parler sur de grands sujets culturels ou de société tels que la religion, la manière de représenter de temps et l'espace ou encore la façon de recevoir un étranger étaient donc l'occasion de laisser un instant les élèves s'exprimer sur leur conception du monde et de les faire interagir entre eux. Cette démarche avait à la fois l'intérêt de les inciter à considérer d'autres points de vue, comme je l'ai précisé plus haut, mais également de leur donner l'occasion de mettre en avant leur bagage culturel et personnel.

En classe ordinaire ces occasions sont très rares, voire inexistantes, et l'enthousiasme des élèves a bien montré pourtant que laisser les ENAF s'exprimer sur qui ils sont et d'où ils viennent est positif à la fois pour leur valorisation en tant que personne, mais également pour leur rapport à la scolarité : une école qui s'intéresse à eux en tant qu'individu, ne renie pas leur passé et considère leur bagage culturel favorablement aura toutes les chances d'être perçue de manière positive.

Après ce point sur la démarche interculturelle et la manière dont les élèves se la sont appropriée, voyons plus précisément quelle a été leur réception de l'œuvre d'Homère et quelles sont les marques de leur acculturation à l'écrit et à la littérature : quels ont été les avantages d'une entrée par l'oral dans le texte ? Qu'ont retenu les ENAF du bagage culturel transmis par l'œuvre ? Ce bagage est-il devenu le leur ? Mais également, y a-t-il eu réellement acculturation à la littérature ?

4.4 La réception d'une œuvre littéraire francophone

4.4.1 L'entrée par l'oral et le plaisir

Tout d'abord, le fait de toujours passer par l'oral pour aborder un texte s'est révélé très positif pour sa réception : que certains suivent le passage en même temps sur leur livre ou que d'autres se laissent juste porter par l'histoire, le passage par l'oral a toujours permis de dédramatiser ensuite l'entrée dans l'écrit. Cependant, le fait de ne pas donner la parole aux élèves n'a pas toujours été bien reçu par ces derniers qui, systématiquement, demandaient à lire le texte eux-mêmes comme ils devaient habituellement le faire en classe.

Il m'est arrivé une fois lors d'une correction (Séance 6, activité 6.3) de mal expliquer une consigne, que les élèves ont compris comme le fait le pouvoir lire un passage du texte, alors que j'attendais simplement une phrase sur une image correspondant à ce texte. Incompréhensible pour les autres et pour moi, cette lecture s'est révélée tout à fait inappropriée et improductive, ce qui m'a confortée dans l'idée de réserver des instants de lecture spécifiques et préparés par les élèves. Ainsi, une activité de la séquence (prolongement de l'activité 7) est consacrée à une lecture par les élèves de morceaux de texte qu'ils ont au préalable lus et préparés chez eux : bien que fastidieuse et

longue, cette activité a permis aux élèves de prendre conscience que la qualité d'une lecture est importante pour sa réception et que la lecture à haute voix est d'abord un partage.

De plus, le fait de prendre soin systématiquement de réduire la part d'inconnu du texte par des activités de lexique ou de grammaire en amont de la lecture a été très productif pour la compréhension générale des textes.

Cette entrée dans les textes, d'abord par la réception et sans confronter les élèves à leurs difficultés a aussi eu pour but de les amener à considérer la lecture comme un plaisir. C'était l'un des enjeux de la séquence et un but fixé par le groupe de travail : dédramatiser l'accès à la lecture en français pour les ENAF et parier que la littérature étudiée en classe peut être amenée de manière plaisante. J'ai constaté que cet objectif a été en partie atteint au vu des réactions des élèves : ils ont en effet manifesté beaucoup de plaisir lorsque tout à coup ils comprenaient le sens d'un texte ou d'un passage particulièrement difficile. Par exemple, dans l'épisode du Cyclope, Ulysse sort victorieux de l'épreuve grâce à sa ruse : il se présente au Cyclope comme étant "Personne" et ce dernier passe pour un fou aux yeux de ses compagnons. Les élèves ont mis plus ou moins temps à comprendre le jeu de mots d'Ulysse, mais tous sans exception ont beaucoup ri et apprécié ce passage, prouvant qu'ils maîtrisaient assez la langue française pour en saisir l'humour.

La variété des supports a également beaucoup joué dans la réception ludique de l'œuvre. Tout d'abord, le fait d'introduire la bande-dessinée et de dessin animé (connus de tous) a beaucoup plu aux élèves pour qui la compréhension à l'aide des images était facilitée. Ainsi, la séance autour de la version en bande-dessinée d'Ulysse et du Cyclope a si bien fonctionné que les élèves ont réussi à faire une activité pourtant difficile pour eux : reconstituer un texte compliqué à l'aide de groupes d'images que les passages du texte résumaient. L'intérêt des élèves pour le support combiné à l'aide visuelle leur a donné l'occasion de se surpasser et d'éprouver de la fierté pour le travail accompli.

D'autre part, ces différentes versions ont permis d'établir des comparaisons entre plusieurs interprétations du texte et d'exprimer ses préférences pour telle ou telle version. Ainsi, certains élèves ont pu dire qu'ils préféreraient la version animée de l'épisode des Sirènes, mais tous n'étaient pas d'accord car contrairement au livre, le dessin animé finit mal.

Pour résumer, la manière d'entrer dans les textes comme les activités et supports qui ont jalonné la séquence ont toujours eu pour ambition de ne pas mettre en échec ou en difficulté les élèves, mais bien de les amener à s'estimer capables de comprendre un livre en français, quel que soit leur niveau.

4.4.2 *L'acquisition du bagage culturel*

En ce qui concerne le bagage culturel acquis par les ENAF, j'ai constaté à plusieurs reprises que des images ou des activités présentées dans la séquence faisaient échos aux cours de français ou d'histoire de certains élèves. Un mot ou une peinture ravivait leur mémoire et permettait soudainement de faire le lien entre leurs différents enseignements.

Ainsi, pendant l'épisode des Sirènes, je présentais aux élèves différentes représentations de ces personnages (Annexe 6, page 66, fiche-prof 4) à travers les époques à l'aide d'illustrations célèbres et reprises par les manuels de français langue maternelle. Les élèves de niveau sixième ont tout de suite reconnu ces illustrations qu'ils avaient rencontrées en français et en histoire et ont réagi très vivement : ce lien a tout de suite entraîné une plus grande motivation et un regain d'intérêt pour un sujet qui n'était pas complètement inconnu.

La répétition permettant la fixation des connaissances, je peux espérer que ces allées-venues entre plusieurs disciplines ont été un moyen de mémoriser plus durablement ce qui a été vu dans la séquence. Je n'ai malheureusement pu contrôler l'acquisition des connaissances dans les deux groupes, faute de temps au collège de l'Edit (j'y reviendrai). J'ai toutefois pu réaliser au collège Fantin-Latour le quiz final et le jeu du "sac de mots". Ces activités clôturant la séquence, dernier cours de l'année pour beaucoup des élèves présents dans la classe, l'ambiance générale ne se prêtait pas du tout au travail et pourtant, j'ai été surprise de constater que les élèves ont réagi très positivement à ce bilan, et qu'ils étaient tout à fait capables de présenter des personnages de l'œuvre (Ulysse, les Sirènes, le Cyclope) ou des termes vus dans la séquence (Annexe 6, page 78, fiche prof 7).

Pour résumer, l'entrée dans l'Odyssée a été accueillie très favorablement par les élèves, qui sont tout de suite entrés dans le voyage d'Ulysse avec l'envie d'en savoir plus sur ses aventures. La durée de la séquence (de sept à douze heures selon les contextes d'expérimentation) a permis aux ENAF d'avoir une vision d'ensemble de l'œuvre, bien que beaucoup de points auraient pu être approfondis. Mais la séquence a-t-elle changé le rapport des ENAF à l'écrit ? De quelle manière ces élèves se sont-ils appropriés l'œuvre littéraire proposée ?

4.4.3 *L'acculturation à l'écrit*

Lorsque j'ai présenté le projet aux élèves, et en particulier le livre que l'on allait étudier, j'ai senti beaucoup d'excitation, mais également du découragement et de l'incrédulité : « *Comment ? Nous faire lire un livre aussi long en entier, et en plus en français ?!* ». Les élèves NSA en particulier éprouvaient beaucoup d'appréhension face à ces pages remplies de mots inconnus. J'ai

donc pris soin dès le début de dédramatiser l'accès au récit, en passant comme je l'ai expliqué par l'oral, tout d'abord, puis par des activités de leur niveau qui leur ont permis de saisir les aspects essentiels du texte. Les activités de discrimination visuelle, notamment, ont aidé à cette entrée dans le texte. L'appréhension a donc peu à peu disparu quand les élèves ont compris que la lecture et les activités étant toujours guidées et accompagnées, ils n'étaient pas livrés à eux-mêmes face au livre.

J'ai également constaté un blocage très important pour le passage à l'écrit en tant que tel : souvent les ENAF étaient amenés à rédiger des phrases ou de courts textes en lien avec l'œuvre. Ces activités provoquaient des réactions de refus même chez les élèves ayant un très bon niveau de français à l'oral. Par exemple, lors de la dernière séance au collège de l'Edit, les élèves ont commencé à rédiger des questions pour le quiz final. Un groupe de filles m'a appelée pour que je les aide à rédiger la phrase que l'une d'elles avait en tête : « *qu'est-ce que c'est une sirène ?* ». L'élève de niveau plus avancé (A2) avait tous les éléments pour passer à la rédaction : elle avait vu et révisé le verbe être en cours avec moi et le mot « sirène » était écrit sur plusieurs documents. Il a fallu que j'insiste et que je l'encourage longtemps avant qu'elle ose enfin poser sa phrase à l'écrit et qu'elle se rende compte que cette phrase (« *q'es ce qe c'est un sirène?* ») était tout à fait compréhensible et facilement améliorable.

La difficulté de la langue française écrite combinée à l'importance accordée à l'écrit par les enseignants de classe ordinaire comme de FLS peut expliquer cette appréhension et ces blocages liés au passage à l'écrit. Le travail effectué lors de la séquence a eu pour but de dédramatiser à la fois sa réception et sa production, mais beaucoup reste à faire dans la représentation que les élèves ont de cet écrit : il reste l'un des principaux enjeux d'accès à une scolarité "normale" et à la fois la compétence la plus difficile et lente à acquérir pour beaucoup des élèves.

En ce qui concerne l'accès et l'acculturation à une œuvre littéraire, j'ai également constaté quelques changements dans le point de vue et les réactions des élèves. Tout d'abord, j'ai déjà parlé de l'appréhension de certains ENAF face à l'objet livre au départ. Beaucoup d'entre eux lisaient déjà dans au moins une de leurs langues maternelles, mais peu avaient déjà ouvert un livre en français. Les activités proposées ont eu alors pour but de développer leur autonomie à la lecture en français en mettant en place des stratégies telles que repérer d'abord les mots connus, deviner par inférence les mots inconnus, créer du sens à partir de ce que l'on connaît, etc. Au fil de la séance, les élèves les plus réticents se sont appropriés l'objet livre (beaucoup voulaient le garder chez eux pendant la séquence) mais j'ai aussi senti plus d'autonomie lors des activités. Les élèves très débutants en particulier, au départ incapables de trouver une page seuls, pouvaient à la fin se situer dans le livre et retrouver le passage étudié grâce à quelques mots clés.

Concernant plus particulièrement la réception de la littérature, les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer sur leurs ressentis concernant un passage du livre. Je prendrai comme exemple la séance durant laquelle nous avons abordé le massacre des prétendants : la scène, sanglante et violente a fait émerger des sensations fortes : dégoût, peur pour Ulysse, soulagement, curiosité, qui leur ont fait toucher du doigt l'un des aspects essentiels de la littérature : s'identifier au personnage, ressentir des émotions avec et par les mots et ce malgré la "barrière" de la langue étrangère.

Les résultats de l'expérimentation montrent que malgré quelques écarts entre les productions attendues et le travail accompli, les élèves ont su dépasser à la fois leur appréhension du récit en français et le niveau de langue du texte, parfois bien au dessus du leur. Ceci a été facilité par des activités en adéquation avec les besoins des apprenants, mais également par la pédagogie différenciée qui permet à l'enseignant d'adapter les contenus aux capacités de chaque élève. La démarche interculturelle a permis de d'aborder le texte d'une manière peu commune pour les élèves mais qui leur a donné l'occasion de s'exprimer et d'être valorisé en tant qu'élève venu d'ailleurs.

Nous en arrivons à la conclusion, dans laquelle je reprendrai d'abord quelques points que j'aborderais d'une manière différente si je devais refaire une telle expérimentation pour en arriver ensuite à un récapitulatif de mes hypothèses.

Conclusion

Je voudrais donc dans un premier temps revenir sur certains points qui auraient pu être améliorés ou abordés d'une manière différente. J'aborderai dans un premier temps la fixation d'objectifs bien définis, puis les conséquences de ma gestion du temps sur le déroulement des expérimentations.

Tout d'abord, un point important est la nécessité de fixer des objectifs clairs au préalable. Le fait de devoir "jongler" avec trois référentiels, dont deux m'étaient totalement inconnus avant la conception des activités (le Socle Commun et le Programme Officiel de FLM) m'a empêchée de prendre le recul nécessaire pour faire la part des choses entre les compétences principales à viser, et d'autres plus secondaires. Par exemple, il m'a semblé opportun à un moment donné d'aborder la question des mots polysémiques et des homophones, alors qu'il aurait été plus pertinent d'approfondir une compréhension de texte ou de proposer des activités d'expression écrite aux élèves. Ceci m'a ainsi conduite à aborder trop de contenus de manière peu approfondie et de ne pas avoir l'opportunité de revenir sur des connaissances importantes pour s'assurer de leur acquisition.

D'autre part, le manque d'objectifs très clairs m'a fait prendre conscience, lors des

expérimentations, du manque d'équilibre manifeste entre les activités de production et de réception. De fait, et cela se voit à la lecture du descriptif de la séquence, l'accent est mis sur des activités de réception/compréhension orales et écrites et très peu sur des activités d'interaction orale et de production écrite. Or, l'importance du "faire" par les élèves était un point capital des objectifs fixés par le groupe de travail.

Un autre point important, est la gestion du temps générale, qui a eu des répercussions importantes sur la clôture de la séquence, notamment.

J'ai déjà parlé de la séance de bilan que j'ai pu proposer au groupe de Fantin-Latour et que j'ai trouvée positive dans son rôle de révision et de fixation de quelques connaissances. Dans l'autre groupe, je n'ai pu effectuer la même activité que très rapidement à la fin des deux heures, si bien que l'enseignante a dû la finir seule.

Après ces quelques points qui auraient pu être améliorés, passons au récapitulatif des hypothèses de départ pour mettre en évidence les points les plus importants qui ressortent de cette étude.

Tout d'abord, je voudrais revenir sur mes questions initiales qui portaient sur le bagage littéraire des ENAF au début de leur scolarité : avec quels repères littéraires ces élèves arrivaient-ils en France ? Ces repères étaient-ils si éloignés de ceux des collégiens francophones ? Comment alors rendre accessible aux ENAF la littérature francophone ?

L'objectif de ce travail était de comprendre comment acculturer les ENAF à une œuvre littéraire du patrimoine européen, tout en permettant l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles nécessaires à une poursuite de la scolarité en France. Les questions préalables concernant la lecture des ENAF en dehors de l'école et l'expérimentation de la séquence sur l'Odysée ont montré que d'une part ces élèves ont pour la plupart une bonne acculturation à l'écrit, ou sont en tout cas tous sensibles à la transmission orale ou écrite d'un récit.

D'autre part, les résultats nous montrent que des élèves peu lecteurs et scripteurs en français sont tout à fait capables d'entrer dans une œuvre littéraire destinée aux collégiens francophones, pour peu que l'approche de cette œuvre soit conçue de manière à les valoriser. J'entends par là que l'entrée dans le livre est bénéfique si elle est adaptée aux niveaux et besoins variés de ces apprenants particuliers, mais aussi si elle fait écho à leurs histoires singulières et qu'ils trouvent pendant ce moment de lecture l'occasion de s'exprimer, confronter leur point de vue d'acteurs sociaux, d'élèves et de lecteurs.

La pédagogie différenciée s'est avérée être un bon outil pour transmettre cet héritage à un public aux objectifs communs mais, je viens de le rappeler, aux niveaux de français et de scolarisation très divers. Cette séquence sera donc, je l'espère, un support utilisable pour les enseignants confrontés aux ENAF dans différentes configurations (module FLE, FLSco ou classe ordinaire).

L'accès à une œuvre complète est donc possible avec des ENAF, et y entrer par les mêmes moyens (l'oral, le plaisir, le "faire") serait sans doute très profitable en classe ordinaire. Car l'enjeu de redonner goût à la lecture scolaire reste entier, et les ENAF comme les autres élèves seront encore confrontés à une approche distancée et utilitaire des œuvres, au détriment du développement de leur sensibilité littéraire.

En ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle chez les ENAF, elle me paraît être une démarche dont on peut difficilement faire l'économie. Aborder la question du relativisme culturel dans une classe d'enfants migrants permet d'accorder une place à ce qu'ils sont et ce qu'ils apportent avec eux, tout en ouvrant leur horizon des possibles en ce qui concerne les croyances ou les manières d'appréhender le monde. Cette ouverture d'esprit leur sera d'autant plus bénéfique qu'ils seront en contact avec des sociétés aux valeurs différentes des leurs, en premier lieu celle du pays d'arrivée et que cette compétence leur sera utile au quotidien.

Cette séquence aura donc été l'occasion de travailler autour d'une œuvre capitale de la civilisation gréco-latine, qui pourrait certainement faire l'objet d'un autre mémoire tant les pistes qu'elle ouvre sont riches.

De nouvelles questions se posent alors : comment concilier la pédagogie de projet et le français de la scolarisation, ou encore l'approche actionnelle et la littérature ? Quelles tâches d'écriture donner aux élèves pour qu'elles fassent sens pour eux, tout en les formant à l'esthétique littéraire ? Mais aussi et plus généralement, comment aider les ENAF à trouver leur place dans leur environnement scolaire ? Comment leur permettre de valoriser leur travail et d'être considérés comme des élèves à part entière ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Abdallah-Pretceille, M. (2011) *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Besse, J.-M. (1993). Culture écrite et "illétrisme". Dans Poulain, M. (dir.), *Lire en France aujourd'hui* (pp.207-226). Paris : Éditions du cercle de la Librairie.

Canvat, K. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences. Dans Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. (coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?* (pp.29-42). Grenoble : Scéren-CRDP.

Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature. Dans Coste, D., Besse, H. (dir), *Littérature et classe de langue, français langue étrangère* (pp. 59-74). Paris : Hatier/CREDIF.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université, analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Etchegoyen, A. (1990). *Le capital lettres : des littéraires pour l'entreprise*. Paris : François Bourin.

Ferran, S. (2002). *Ulysse, la malédiction de Poséidon*. Paris : Emmanuel Proust éditions.

Frier, C. (dir) (2006). *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.

Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.

Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. Dans C. Frier (dir.), *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école* (pp.19-43). Paris : Retz.

Haouch Hamdouch, A. (1998). La pédagogie différenciée. Dijon : CRDP Bourgogne, CADAPP d'El Jadida.

Homère. (2009). L'odyssée. Trad. Isabelle Pandazopoulos. Paris : Gallimard jeunesse.

Lecocq, B. (coord.) (2012). Cap sur le français de la scolarisation : Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde. Pas de Calais : Scérén CRDP.

Marcus, C. (1999). Français langue seconde, lectures pour les collèges. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble & Delagrave.

Michaudet, P. (2006). Rapport à l'écrit et lectures partagées en milieu non francophone. Dans C. Frier (dir.), *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école* (pp.98-131). Paris : Retz.

Nauche, I., Adam-Millet, M. (2012). Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizon lointain ou voie royale ? Dans Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp.113-117). Lille : Scérén-CNDP-CRDP.

Perregaux, C. (1994). Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Paris : Peter Lang.

Polet, J.-C. (2000). Patrimoine littéraire européen. Bruxelles : De Boeck université.

Przesmycki, H. (2004). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette éducation.

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

Séoud, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Coll. LAL. Paris : Hatier/Didier.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). La littérature et les manuels d'enseignement du FLS. Dans Bouguerra, T., *Du littéraire, analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques* (pp.175-188). Montpellier : PULM.

Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Evreux : Clé international.

Veck, B., Verrier, J. (dir.) (1995). La littérature des autres. Place des littératures françaises dans l'enseignement des langues nationales. Paris : INRP.

Witschger, A.-L. (2004). Voyage en Grèce. Paris : Seuil jeunesse.

Articles

Argot, P. (2005). Une production artistique et pédagogique : le carnet de voyage. *Lire au collège*, 70, 26-32.

Barré de Miniac, C. (2003). Présentation. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, LIDIL*, 27, 5-10.

Charlet, C. (2007). Entrer en lecture de l'Odyssée en sixième. *Recherches : littérature, revue de didactique et de pédagogie du français*, 46, 125-134.

Cogis, D. (2003). Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, LIDIL*, 27, 103-115.

Collès, L., Dufays J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de lettres*, 4, 53-69.

Daunay B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.

De Croix, S. (2008). Pratiques et paroles de "mauvais lecteurs" au premier degré différencié : observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté". *Le langage et l'Homme, revue de didactique du français. Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ?* 43(1), 167-182.

Delas, D. (1994). De la littérature à la culture ou l'inverse ? : Le fait francophone. *Études de Linguistique Appliquée, revue de didactique des langues et cultures*. 93, 90-99.

Ducatez, G., Goï, C. & Baudoin, C. (2007). L'école comme principal levier d'intégration des enfants nouvellement arrivés. *Cahiers de l'action : Enfants et jeunes nouvellement arrivés, Guide de l'accompagnement éducatif*, 12, 29-35.

Lits, M. (1994). Approche interculturelle et identité narrative. *Étude de linguistique appliquée*, 93, 25-38.

Maillard - De la Corte Gomez, N. (2008). Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel ? Discours d'enseignants et pratiques dans une université algérienne. *Le français et l'homme, revue de didactique du français : Enseigner et apprendre la littérature en FLS ou FLE, pour quoi faire?* 43(1), 95-103.

Ménigoz, A. (2003). La littéracie en milieu multilingue, principes didactiques. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactiques, LIDIL*, 27, 89-102.

Moro, M.-R. (2007). La construction identitaire de l'enfant et de sa famille en situation de migration. *Cahiers de l'action : Enfants et jeunes nouvellement arrivés, Guide de l'accompagnement éducatif*, 12, 21-24.

Naqvi, R. (2003). Le rôle de la famille dans la construction de la littéracie chez le jeune enfant immigrant. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, LIDIL*, 27, 117-129.

Painchaud, G. (1992). Littératie et didactique de l'écrit en L2. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55-66.

Roch, S. (2009). Émotions et compréhension de textes en langue étrangère. *Langue, langage et interactions culturelles, Cahiers du CIRHILL*, 31, 117-118.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le Français aujourd'hui*, 157, 65-73.

Savelli, M. (2003). L'oral au service de l'écrit. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, LIDIL*, 27, 41-52 .

Séoud, A. (1994). Document authentique ou texte littéraire en classe de français. *Études de Linguistique Appliquée, revue de didactique des langues et cultures*, 93, 8-24.

Articles en ligne

Collès, L. (2010). *A l'indépendant : De la culture à l'interculturel*. Repéré le 2 juillet 2012 à <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html>

Collès, L. (2009). *A l'indépendant : Littéracie : le français comme langue usuelle et langue de scolarisation*. Repéré le 6 juillet 2012 à <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2009/11/18/15836108.html>

Jung, L. (2004). *FLE, FLS : français langue étrangère, français langue seconde, français langue de scolarisation*. Repéré le 15 juin 2012 à <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-fle-Imp.htm>

Vaufrey, C. (2012). Homer ou Homère ? Thot Cursus : formation et culture numérique. Repéré le 4 juillet 2012 à <http://cursus.edu/article/896/homer-homere/>

Sites Internet

Bienvenue les enfants, Ulysse 31. Repéré le 15 mars 2012 à <http://www.dessins-anime.com/dessins.animes/dessins.des.annees.80/ulyse.31.html>

Académie de Toulouse. *ARED, "Bibliothèque pour ENAF"*. Repéré le 10 juin 2012 à <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/spip.php?article101>

Méthodes et manuels

Bouchery, C., Taillandier, I. (2009). *Le Fle par les textes, littérature et activités de langue*. Paris : Belin.

Chane-Davin, F., Cervoni, B. & Ferreira - Pinto, M. (2005). *Entrée en matière, livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.

Estéoule-Exel, M.H., Regnat-Ravier, S. (2008). *Livres ouverts*. Grenoble : PUG.

Flumian, J., Lanascoule, J. & Royer, C. (2004). *Rond-point 2*. Barcelone : PUG/Difusión.

Loiseau, Y., Mérieux, R. (2004). *Connexion 2*. Paris : Didier.

Vignaud, M.-F., Rennes, Y. & Bosquet, M. (2008). *Pourquoi pas ! 2*. Espagne : Maison des langues/Difusión.

Textes officiels

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Repéré le 10 janvier 2012 à www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. *B.O. spécial n°6 du 28 août 2008, les programmes du collège*. Repéré le 20 février 2012 à <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

Ministère de l'Éducation Nationale. *B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002*. Repéré le 20 février 2012 à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#mission>

Ministère de l'Éducation Nationale. *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences*. Repéré le 19 février 2012 à <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references-socle-commun.html>

Cours

Trimaille, C. (2011). *Plurilinguisme : aspects sociolinguistiques et éducatifs*. Université Stendhal, Grenoble.

Mémoire

Tremblay, C. (2009). *L'utilisation de l'album jeunesse dans le développement de la littéracie en français langue seconde et langue étrangère (Mémoire de M1 non publié)*. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Dictionnaire

Littérature (2006). Dans *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
I. Première partie.....	4
1. Le public ENAF	4
1.1 Qui est-il ?	4
1.2 Les spécificités de ce public.....	5
1.2.1 Une très grande hétérogénéité	5
1.2.2 Gérer cette hétérogénéité dans la classe de FLS : la pédagogie différenciée.....	6
1.2.2.1 Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?	7
1.2.2.2 Les différents types de pédagogie différenciée	8
2. Se construire comme élève en France.....	10
2.1 Le processus de construction identitaire de l'enfant migrant.....	10
2.2 L'acculturation scolaire et la socialisation par l'école	11
2.2.1 Qu'est-ce que l'acculturation ?	11
2.2.2 La socialisation par l'école	12
3. Ce qu'on entend par FLM, FLE, FLS et FLScO	13
3.1 Le français-discipline (FLM) et le français-outil (FLE).....	13
3.1.1 Le français langue maternelle : FLM	13
3.1.2 Le français langue étrangère : FLE	14
3.1.3 La relation entre les deux enseignements	14
3.2 Le français langue seconde (FLS) et le français de la scolarisation (FLScO).....	15
4. Littératie et bagage culturel	17
4.1 . La place de la littératie dans les sociétés occidentales.....	17
4.1.1 Qu'est-ce que la littératie ?	17
4.2 Cultures orales, cultures écrites	18
4.3 La littératie chez l'enfant migrant.....	18
4.3.1 L'acculturation à l'écrit	18
4.3.2 Développement de la littératie.....	19
4.4 Le bagage culturel et littéraire à rattraper par les ENAF à l'entrée au collège.....	20
4.4.1 Le patrimoine littéraire commun et la culture partagée	20
4.4.2 Les implicites littéraires.....	23
4.4.3 La valorisation des cultures d'origines : place et importance de l'éducation interculturelle.....	24

5. Littérature et ENAF.....	26
5.1 L'intérêt d'enseigner la littérature aux ENAF.....	26
5.1.1 La fonction anthropologique de la littérature	27
5.1.2 Le rôle des émotions en littérature	27
5.2 La place du littéraire.....	28
5.2.1 Dans les manuels de FLE.....	28
5.2.2 En module FLSco.....	29
5.3 La construction du sujet lecteur	32
II. Deuxième partie	35
1. Le contexte de stage	35
1.1 La commande.....	35
1.2 Le CASNAV.....	35
1.2.1 Qu'est-ce que le Casnav ?	35
1.2.2. Quelles sont ses missions ?	36
1.3 Les besoins institutionnels et pédagogiques.....	40
1.4 Les outils de recueil des données	41
2. Les différents contextes d'expérimentation.....	42
2.1 Le collège Fantin Latour, Grenoble.....	42
2.2 Le collège de l'Edit : le Péage de Roussillon.....	44
2.3. L'analyse des besoins du public ENAF dans ces contextes.....	45
2.3.1 Retour sur les observations de classe	46
2.3.2 Résultats des questionnaires	47
3. Mise en œuvre.....	51
3.1 Créer le lien FLE/S/M : le Socle Commun, le CECRL et le programme 6e.....	53
3.2 Étudier une œuvre littéraire au programme du collège : l'Odyssée.....	57
3.2.1 Pourquoi l'Odyssée ?	57
3.2.2 La séquence : objectifs et tâche finale	58
3.2.3 Les supports utilisés	59
3.2.4 Le descriptif des activités.....	60
4. Résultats et analyse	70
4.1 La pédagogie de projet à l'épreuve de la réalité.....	70
4.1.1 L'objet "carnet de voyage"	71
4.1.2 Faire sortir la production de la classe.....	72

4.1.3 Perspective actionnelle et FLSco : une union impossible ?.....	73
4.2 Retour sur la pédagogie différenciée	74
4.2.1 Exemples d'activités.....	74
4.2.2 Avantages et limites de la démarche au vu de l'expérimentation.....	75
4.3 La démarche interculturelle.....	76
4.3.1 La construction du monde de référence	76
4.3.2 L'interculturel là où l'on ne l'attend pas	77
4.3.3 La valorisation des cultures individuelles.....	77
4.4 La réception d'une œuvre littéraire francophone	78
4.4.1 L'entrée par l'oral et par le plaisir.....	78
4.4.2 L'acquisition du bagage culturel	80
4.4.3 L'acculturation à l'écrit.....	80
Conclusion	82
Bibliographie.....	85
Table des matières.....	91
Annexes.....	94
Annexe 1 : Les textes littéraires dans <i>Entrée en matière</i>	1
Annexe 2 : Questionnaire ENAF et sixièmes.....	6
Annexe 3 : Questionnaire quatrièmes	8
Annexe 4 : Bagage littéraire comparé des ENAF et des collégiens francophones.....	11
Annexe 5 : Page de garde d'un carnet de voyage.....	15
Annexe 6 : Documents supports de la séquence.....	16