



HAL
open science

La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ?

Anne Barré

► To cite this version:

Anne Barré. La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ?. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00742277

HAL Id: dumas-00742277

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277v1>

Submitted on 16 Oct 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.



La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ?

BARRE Anne
N°d'étudiant 20033254

Sous la direction de Christelle BAGNARD et Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2011-2012

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon amie et collègue Isabelle Laban dal Canto, qui m'a accompagnée tout au long de cette année de stage, et qui m'a laissé intervenir dans sa classe. Je remercie aussi ses élèves qui ont participé avec enthousiasme aux séances sur la littérature, ainsi que M. Cimino, principal adjoint, qui m'a donné toute latitude pour agir en faveur des ENA dans son établissement. Merci également à Charlotte Dejean et à Christelle Bagnard pour leurs conseils et leur relecture tout au long de la rédaction de ce mémoire.

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis, prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.

D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. (...)

Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...).

Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

Umberto ECO, *Lector in fabula*, Grasset, 1979

DECLARATION

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

NOM : BARRÉ PRENOM : Amor

DATE : 13/09/12

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	11
PARTIE 1 - L'ACCUEIL ET L'INTEGRATION DES ENFANTS MIGRANTS EN COLLEGE.....	15
1.1. L'ACCUEIL DES MIGRANTS EN COLLEGE.....	16
1.1.1. Les ENA : qui sont-ils ?.....	16
1.1.1.1.décryptage d'un sigle.....	16
« Elèves »	16
« nouvellement arrivés ».....	17
« en France ».....	17
1.1.1.2. La diversité des parcours des migrants.....	18
1.1.1.3.Historique : du FLE au FLS, en passant par le Français de Scolarisation (FLSCO)	19
1.1.2.Les différents dispositifs existants.....	20
1.1.2.1.Les CLA.....	20
1.1.2.2.Des dispositifs ouverts ou fermés ?.....	21
1.2. – LE DAI DU COLLEGE PAUL GAUTHIER.....	22
1.2.1. La situation dans le Vaucluse	22
1.2.1.1.Le CASNAV	22
1.2.1.2.Statistiques départementales :	22
1.2.2 .La situation à Cavillon.....	23
1.2.2.1. L'éclatement des dispositifs	24
1.2.2.2. Historique.....	24
1.2.2.3 La provenance des ENA.....	25
1.2.3. Le DAI dans le collège	26
1.2.3.1. Les enseignants	26
Les intervenants dans le DAI.....	26
Les enseignants en classe ordinaire	27
1.2.3.2. L'organisation du DAI	27
DAI 1	28
DAI 2	28
DAI 3	28
1.2.3.3. Un fonctionnement par projets	29
1.2.3.4. Vers l'intégration en classe ordinaire.....	29
Un cours de FLE /FLSCO	30
La formation des autres enseignants	31
1.3. – LA QUESTION DE L'INTEGRATION EN CLASSE ORDINAIRE.....	32
1.3.1. Les modalités pratiques	32
1.3.1.1. Des aménagements d'emploi du temps	32
1.3.1.2. Le travail avec des enseignants volontaires.....	32
1.3.2. Les représentations des enseignants	33
1.3.2.1. Les ENA et la classe ordinaire	33
1.3.2.2. Le cas particulier des ENA de 3 ^e	34
1.3.3. Les représentations des élèves	35
1.3.3.1. Les représentations de la classe ordinaire.....	35
1.3.3.2. Les représentations des disciplines.....	36
PARTIE 2 - VERS UNE PEDAGOGIE DE LA COMPREHENSION DU TEXTE LITTERAIRE.....	38
2.1. – LA COMPREHENSION DES TEXTES LITTERAIRES	39
2.1.1. Le choix de la compréhension écrite	39
2.1.1.1. Place de l'écrit dans les programmes scolaires.....	39
2.1.1.2. L'évaluation par compétences en lecture	40
2.1.1.3. Confrontation des compétences dans le CECRL et le socle commun	42
La compréhension écrite en FLE : le CECRL.....	42
Les compétences de lecture dans le Socle commun.....	43
La lecture dans les programmes de français au collège	44

2.1.2. Les besoins des élèves du DAI	44
2.1.2.1. Le lexique.....	45
2.1.2.2. La morphologie	45
2.1.2.3. La syntaxe	45
2.1.2.4. L'organisation des textes.....	45
2.1.3. Place du texte littéraire en FLE et en FLS	46
2.1.3.1. La littérature en FLS : un impératif pratique	46
2.1.3.2. La littérature en FLE : une nécessité symbolique.....	47
2.2. – LE PROBLEME DE L'IMPLICITE	48
2.2.1. Définitions.....	49
2.2.1.1. Sens général	49
Le « feuilleté de la langue ».....	49
2.2.1.2. Le présupposé et le sous-entendu	50
Le présupposé	50
Le sous-entendu	50
2.2.2. La place de l'implicite dans l'enseignement.....	51
2.2.2.1. L'implicite et le cours de langue	51
2.2.2.2. L'implicite et le texte littéraire	52
2.2.3. L'implicite dans les programmes	53
2.2.3.1. Dans le CECR	53
2.2.3.2. Dans les compétences du socle commun.....	54
2.2.4. L'implicite dans les manuels scolaires	55
2.3. – DES COMPETENCES POUR COMPRENDRE L'IMPLICITE. UNE CONTINUTE FLE-FLM?	56
2.3.1. Des compétences linguistiques	56
2.3.1.1. La grammaire	56
La valeur des temps	56
Les accords	57
2.3.1.2. Le lexique.....	57
La polysémie et les niveaux de langue.....	57
Les connotations	58
2.3.1.3. L'orthographe.....	58
2.3.2. Des compétences encyclopédiques.....	59
2.3.2.1. Sur le « monde extérieur »	59
2.3.2.2. Sur l'histoire littéraire	59
2.3.3. Des compétences textuelles	60
2.3.3.1. La question du genre	60
2.3.3.2. La grammaire du discours	60
Les liens logiques	61
2.3.3.3. Les anaphores et les inférences	61
2.3.4. Des compétences stratégiques	61
2.3.4.1. La régulation de son activité de lecture.....	61
2.3.4.2. Une activité non linéaire	62
PARTIE 3 - LA MISE EN PLACE D'UN QUESTIONNEMENT SPECIFIQUE SUR L'IMPLICITE	63
3.1. – PRESENTATION DU DISPOSITIF.....	64
3.1.1. Le choix du corpus	64
3.1.1.1. Des textes conformes aux programmes	64
3.1.1.2. Des textes résistants à la compréhension explicite	64
Matin Brun : les références historiques.....	65
Le portrait de Jean Valjean : le sens symbolique	65
« Mon rêve familial » : le non-dit.....	65
L'incipit de l'Affaire Saint-Fiacre : les perturbations de l'ordre chronologique.....	66
3.1.2. Les élèves	66
3.1.2.1. En FLM.....	66
La classe de 4e.....	67
La classe de 3 ^e DRA	67
3.1.2.2. En FLE.....	67
3.1.3. L'élaboration des questionnaires	68
3.1.3.1. L'élaboration des questionnaires.....	69
3.1.3.2. Les obstacles à la compréhension posés par les questions	70

3.1.3.3. Les obstacles à la compréhension posés par les textes	71
3.2. – EVALUATION DE LA COMPREHENSION DES ELEVES	73
3.2.1. La construction d'une grille de compétences commune au FLE et au FLM.....	73
3.2.1.1. Les compétences linguistiques	73
3.2.1.2. Les compétences culturelles.....	73
3.2.1.3. Les compétences littéraires	74
3.2.2. Présentation des résultats.....	75
3.2.2.1. Analyse quantitative des questionnaires.....	75
Compétences linguistiques	75
Compétences culturelles	78
Compétences littéraires.....	81
3.2.2.2. Analyse qualitative suite à la mise en commun.....	83
Les ENA	83
Les francophones.....	86
3.3. – EVALUATION DES RESULTATS : LA MISE EN PLACE D'UNE PEDAGOGIE COMMUNE AU FLE ET AU FLM EST-ELLE POSSIBLE ?	87
3.3.1. Bilan de l'expérimentation	88
3.3.1.1. Les compétences linguistiques	88
3.3.1.2. Les compétences culturelles.....	88
3.3.1.3. Les compétences littéraires	89
3.3.1.4. Bilan global.....	90
3.3.2. Des apports mutuels	90
3.3.2.1. Les apports du FLE dans le travail avec les élèves en difficultés.....	91
3.3.2.2. La dimension interculturelle.....	92
3.3.2.3. Du continuum à la relation triangulaire.....	92
3.3.3. Des aménagements	93
3.3.3.1. Le travail sur les activités de bas-niveau	94
3.3.3.2. Le facteur temps.....	95
3.3.3.3. Les aides à la compréhension.....	95
3.3.3.4. Le travail en groupe à l'oral	96
CONCLUSION	98
Bibliographie	101
Table des annexes.....	104
Table des illustrations.....	133
Sigles et abréviations utilisés.....	134

Introduction

Depuis un peu plus de dix ans que j'exerce en collège, j'ai la double casquette d'enseignante de lettres et de FLE, prenant en charge à la fois des classes de 6^e, 5^e, 4^e ou 3^e et des ENA. La complémentarité entre les deux enseignements m'a donc toujours semblé évidente sur le plan pratique, alors que les formations universitaires de FLE et littérature restent au contraire relativement éloignées.

Le terrain oblige en effet à réunir les deux, puisque les enfants arrivant en France (ENA) ne passeront de toute façon qu'un temps limité en dispositif d'accueil : en moyenne de 3 à 15 heures par semaine, pour une durée théoriquement limitée à un an. Le problème à résoudre est donc le suivant :

L'enseignement d'adaptation étant insuffisant en termes d'horaires et de durée, quels outils concevoir pour favoriser l'intégration de ces élèves en classe ordinaire au collège, que ce soit dès leur arrivée (ENAF 1) ou dans le suivi (ENAF 2 ou sortis du DAI mais ayant encore besoin d'un soutien) ? Dès leur arrivée, les élèves sont en effet confrontés aux cours en classe ordinaire, et dès leur deuxième année, il leur est demandé d'y participer au même titre que les élèves francophones, avec seulement un soutien ponctuel. Or, en classe ordinaire, leurs difficultés de lecture peuvent ressembler à celles des élèves francophones en difficulté, notamment face aux textes littéraires. Les programmes du collège demandent en effet une pratique de lecteur expert que tous les élèves, francophones ou ENAF, sont loin d'avoir acquis. Même en considérant que l'enseignement en dispositif d'adaptation relève du FLE et donc de l'enseignement d'une langue étrangère, les programmes de 2005 précisent qu'il est nécessaire, non seulement de savoir prononcer quelques phrases pour être à l'aise dans une langue étrangère, mais "d'en connaître (...) l'arrière-plan culturel (...) à travers littérature, arts, traditions et légendes".¹

Il semble donc pertinent d'établir un continuum entre le FLE et le FLM, en passant par le FLS et le français de scolarisation, notamment sur le plan de la lecture. La compréhension des textes écrits dans un cadre scolaire relèverait alors de compétences multiples, dépendant à la fois de l'apprentissage d'une langue étrangère, de sa grammaire, de son lexique, mais aussi de savoir-faire spécifiques à la langue de scolarisation, concernant alors les ENAF aussi bien que tous les élèves. Vigner (Glottopol 2008, p.39)

¹ BO n°6 du 25 août 2005, "Programme des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1, préambule commun".

rapproche lui aussi FL2 et FLM, en inscrivant l'enseignement de lettres (FLM) dans le cadre du CECR : les évaluations 6e correspondraient au niveau A2-B1, et le brevet des collèges aux B2-C1. Dans la même revue Marie-Madeleine Bertucci (2008, p.46) propose un champ d'application au FLS en France : « C'est donc comme langue des apprentissages que l'on se proposera d'aborder le FLS, langue de l'accès à la littérature. » Le français de scolarisation se caractériserait donc en premier lieu comme une langue fonctionnelle, utilisée dans un lieu précis (l'école, pour nous le collège), par un public précis (les enseignants, les autres personnels éducatifs, les élèves), dans un but précis (la communication scolaire, essentiellement écrite). La langue de scolarisation est donc à la fois matière, apparaissant par exemple dans leur emploi du temps, et support de l'apprentissage pour les apprenants².

Les liens entre cet enseignement et celui du FLM se font dans l'étude de la langue mais aussi dans le rapport à la littérature, ainsi que dans le croisement des publics : les difficultés en français de scolarisation peuvent concerner non seulement les enfants migrants mais aussi un public francophone non familiarisé avec la langue des apprentissages, de même que les enfants du voyage, qui tout en étant parfaitement francophones à l'oral peuvent relever du FLE à l'écrit (et sont d'ailleurs gérés par les CASNAV au même titre que les enfants migrants).

Bertucci (2007) définit 3 compétences en FLS : de communication, linguistique et culturelle. Ce sont des compétences que l'on peut mettre en parallèle avec les piliers du socle commun de connaissances tel qu'il a été défini en 2006³. La compétence de communication peut correspondre aux piliers 4, 6 et 7 (Maîtrise des techniques usuelles de l'information et la communication ; Compétences sociales et civiques ; L'autonomie et l'initiative). La compétence linguistique correspond au pilier 1 (La maîtrise de la langue française) et la compétence culturelle au pilier 5 (la culture humaniste).

Quelles sont donc les compétences mises en oeuvre dans la compréhension écrite, une fois l'étape du déchiffrement dépassée ?

² Rappelons la définition la plus simple de la langue de scolarisation: "se dit de la langue qui est à la fois la langue vecteur des apprentissages et langue matière et qui à ce titre occupe dans les emplois du temps et dans les coefficients le rang le plus élevé" (Vigner 2009).

³ Le socle commun, défini par le décret du 12 juillet 2006, est sous-titré « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ».

Le choix de ce cadre théorique et pratique (la langue de scolarisation appliquée à la littérature, à la croisée des publics ENAF et francophones) me semble intéressant en premier lieu car il est en lien direct avec mon travail quotidien d'enseignant en FLM ou FLM-FLE : je constate en effet tous les jours la continuité des méthodes avec les élèves en difficultés avec l'écrit.

Ces élèves sont par exemple perplexes devant un texte qui peut sembler simple à l'enseignant, mais qui pour eux n'est pas compréhensible du fait de leurs lacunes dans le champ culturel. L'épreuve de français du brevet des collèges en 2009 proposait par exemple un extrait de *L'enfant de sous le pont*, de J.-M. G. Le Clézio⁴, texte au vocabulaire simple, décrivant une scène relevant de la vie quotidienne. Après l'épreuve, plusieurs élèves m'ont interrogée sur les phrases suivantes, qu'ils n'avaient pas comprises: "Ali aimait bien son chat. Il l'avait appelé Cendrillon, à cause de sa couleur." Les phrases sont simples, que ce soit pour des francophones ou des ENAF. Même la relation causale ne semble pas poser problème du point de vue linguistique. En revanche, les élèves ont demandé: "De quelle couleur est le chat? " Même des francophones s'avèrent donc parfois incapables de comprendre la référence implicite à la couleur grise des cendres. Pour un certain nombre d'entre eux, le nom propre *Cendrillon* renvoyait plutôt au bleu, couleur de sa robe dans le dessin animé de Walt Disney. Cette anecdote montre le décalage que nous rencontrons souvent dans la lecture des textes. Si l'explicite est acquis par la plupart des élèves francophones, et en cours d'acquisition pour les ENAF, l'implicite pose beaucoup plus de problème et va rarement de soi.

On peut donc se demander quels outils construire pour aider les élèves à comprendre l'implicite, qu'ils soient ENAF ou francophones, et si ces outils seront les mêmes selon les difficultés que comportent les textes. Il ne faut cependant pas oublier la spécificité du public FLE, notamment les élèves qui ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Il n'existe pas alors de culture commune orale, acquise dans l'enfance, sur laquelle s'appuyer, ni de compétences scolaires de compréhension et d'analyse des textes en langue d'origine.

On étudiera donc en quoi les compétences linguistiques (en lexique, morphologie, syntaxe, organisation du texte), mais aussi culturelles, sont nécessaires à la lecture de l'implicite dans les textes littéraires étudiés par extraits en classe selon les programmes du

⁴ Annabrevet 2010, Français toutes séries, Hatier.

collège, et en quoi les difficultés des ENAF sont similaires ou se différencient de celles des élèves francophones en difficulté. On se demandera quels sont les différents types d'obstacles au déchiffrement de l'implicite, et quelles solutions peuvent être apportées aux apprenants par le biais du questionnement ou de l'appareillage pédagogique.

Ce travail se situe donc dans la perspective de la recherche-action, puisqu'il a pour double objectif d'une part, de transformer le terrain (le cours de FLM centré sur la littérature) en améliorant l'intégration des ENAF dans les classes ordinaires, et d'autre part d'enrichir la connaissance sur les pratiques de lecture et notamment le décodage de l'implicite, à partir de l'observation de ce même terrain. Enfin, la recherche est conduite de concert avec les acteurs mêmes du terrain, aussi bien les enseignants de lettres ou de FLE que les ENAF eux-mêmes, par le biais de questionnaires, d'entretiens, ou de la création concertée de matériel pédagogique.

Dans un premier temps, j'étudierai les conditions de l'accueil des enfants migrants en France et en particulier au collège Paul Gauthier de Cavaillon. Mon travail portera particulièrement sur les conditions de l'accueil en classe ordinaire tel que je l'ai observé pendant mon stage d'octobre 2011 à juin 2012.

Dans une seconde partie, je m'interrogerai sur la pédagogie de la compréhension du texte littéraire, en me demandant quelles sont les compétences à développer chez les apprenants pour comprendre l'implicite, aussi bien pour les ENA que pour les élèves francophones. Ces compétences seront mises en lien avec les textes officiels qui régissent leur accueil, d'une part les programmes scolaires et le socle commun de compétences (Education Nationale), d'autre part le Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement des Langues (CECRL) pour les ENA.

Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'expérimentation que j'ai menée avec trois groupes d'élèves, ENA et francophones, durant les mois de mai et juin. Le bilan de cette expérimentation nous amènera à formuler des pistes pédagogiques pour mieux éduquer les élèves, quels qu'ils soient, à la compréhension des textes littéraires.

Partie 1

-

L'accueil et l'intégration des enfants migrants en collège

1.1. L'accueil des migrants en collège

Même si l'enseignement du français comme langue maternelle n'a pas toujours été de soi dans l'histoire de l'école française (qu'on repense aux Bretons ou aux Basques du XIXe siècle ou du début du XXe siècle par exemple, qui ne le parlaient qu'à l'école), la question de l'enseignement du FLE ou du FLS ne s'est posée sur le plan théorique en France qu'à partir des années 1970, avec l'immigration massive venant des anciennes colonies. La France a alors « mis en place progressivement, et plus nettement depuis 2002, des dispositifs de scolarisation pour un public qui reste paradoxalement souvent mal identifié, même au sein de l'institution. »(Sallé, 2012, p.15)

1.1.1. Les ENA : qui sont-ils ?

1.1.1.1.décryptage d'un sigle

Le statut des élèves arrivants est actuellement régi par la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, qui s'intitule « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Cela se substitue à l'ancienne appellation « primo-arrivants », qui avait cours depuis 1986. Depuis 2002, on utilise donc « Elève nouvellement arrivé en France », abrégé en ENA ou ENAF. Cette appellation apparemment transparente demande cependant à être décodée. Joël Sallé (2008) interprète en effet chacun des termes de la formule.

« Elèves »

Le terme renvoie donc aux enfants scolarisables, de 6 à 16 ans, âges qui bornent la scolarité obligatoire en France. Les élèves d'âge préscolaire ne sont pas pris en charge de manière spécifique, la circulaire jugeant que l'apprentissage du langage relève de plein droit de la maternelle. Le cas des élèves de plus de 16 ans est évoqué :

Ils « peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans. Ainsi des cycles d'insertion pré-professionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA) peuvent être mis en place pour les jeunes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine.⁵ »

⁵ B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002 sur la scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

« nouvellement arrivés »

La circulaire est pour le moins imprécise sur la durée induite par l'adverbe « nouvellement » :

Un élève accueilli dans une classe d'initiation ou une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.⁶

La définition est précisée dans les instructions de rentrée de l'Inspection Académique de Vaucluse pour la rentrée 2010 : « Un élève « nouvellement arrivée en France » est un élève entré sur le territoire français depuis moins de douze mois.⁷ » La circulaire de 2002 insiste sur le caractère rapide de l'intégration en classe ordinaire. Sallé conclut donc qu'il « est généralement admis qu'on ne peut demeurer ENAF au-delà d'une année, mais les exceptions sont nombreuses. » (Sallé, 2012, p.15)

Il faut en effet prendre en compte la date d'arrivée, qui ne coïncide que rarement avec la rentrée scolaire, ainsi que le passé scolaire des ENA. Un élève peu ou mal scolarisé auparavant aura besoin d'un suivi linguistique, d'ailleurs préconisé par la circulaire de 2002⁸, plus développé qu'un autre arrivant dans des conditions d'apprentissage plus sécurisantes. Le cadre de ce suivi n'est toutefois pas précisé, et dépendra donc de la politique de l'académie, voire même de l'établissement.

« en France »

Il s'agit effectivement de l'enseignement du français en contexte francophone, à destination d'élèves étrangers, comme le précise la circulaire dans sa première partie sur les conditions d'accueil. Les dispositifs peuvent toutefois concerner des élèves venant de territoires français francophones en théorie, mais en pratique scolarisés dans la langue locale (le mahorais à Mayotte est utilisé dans l'enseignement primaire même si la langue officielle de scolarisation est le français).

Le flou linguistique entoure donc le public concerné par l'enseignement du FLE en France dans les établissements scolaires, malgré des tentatives de délimitations de plus en

⁶ ibid. C'est nous qui soulignons.

⁷ Lettre de l'Inspecteur d'Académie de Vaucluse du 12 octobre 2010 sur la scolarisation des ENAF dans les établissements du second degré.

⁸ « On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations », B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002 sur la scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

plus précises depuis une trentaine d'années. Ce flou définitionnel correspond à des parcours personnels des ENA également très diversifiés.

1.1.1.2. La diversité des parcours des migrants

On peut rapidement présenter trois variables, selon leur situation légale, familiale, scolaire.

Les ENA peuvent tout d'abord être en situation régulière ou irrégulière. Cela n'influe pas sur leur accueil, puisque la circulaire de 2002 précise qu'il « n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France. » Néanmoins, cette dimension est à prendre en compte dans la mesure où elle entraîne une insécurité peu propice aux apprentissages.

Les ENA sont le plus souvent des mineurs accompagnant leurs parents étrangers admis soit au titre de demandeurs d'asile, soit au titre de leurs activités professionnelles, soit au titre du regroupement familial. Il existe également des mineurs isolés, arrivés en France clandestinement. Cette situation difficile a évidemment une incidence importante sur leur capacité à apprendre une nouvelle langue.

Enfin, la situation scolaire antérieure est peut-être le facteur le plus important pour l'intégration linguistique et scolaire des ENA. La circulaire de 2002 prévoit d'ailleurs des dispositifs spécifiques, les CLA-NSA pour leur accueil⁹. La plupart ont néanmoins suivi une scolarité, mais leur parcours a pu être chaotique : interruption de scolarité en raison d'événements dans le pays d'origine, migration longue, avec parfois une étape d'une année ou plus dans un autre pays. Un des élèves du DAI de Cavaillon a ainsi passé une année scolaire en Italie dans son parcours entre le Maroc et la France. Même si les élèves ont été bien scolarisés, il faut prendre en compte la distance existant entre le système scolaire d'origine et le système scolaire français. Les attentes des enseignants, les références, peuvent être très différentes d'un système à l'autre. Le terme générique d'ENA ne doit donc pas masquer une diversité de profils à laquelle les enseignements doivent s'adapter.

⁹ « Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. ».

1.1.1.3. Historique : du FLE au FLS, en passant par le Français de Scolarisation (FLSCO)

On peut se demander si la même incertitude préside aux contenus d'enseignement au sein des dispositifs d'insertion. On l'a vu, jusque dans les années 1970, la question de l'arrière-plan théorique ne se posait pas. Au début des années 1970 sont créés les CEFISEM¹⁰. Les premiers dispositifs d'accueil apparaissent à la même époque. Au même moment, le concept de FLS¹¹ est théorisé à propos du français étudié dans les anciennes colonies. Le FLS désigne alors une langue qui n'est pas la langue maternelle, mais qui est utilisée dans le pays par exemple dans les médias, les instances officielles, ou à l'école. Cette notion de FLS s'est étendue officiellement au français à destination des enfants de migrants à partir des programmes du collège de 2000, avec la brochure *Le Français Langue seconde*¹², correspondant à la reconnaissance d'un domaine spécifique à l'intérieur de l'enseignement du français. Avec la circulaire de 2002, les CEFISEM deviennent les CASNAV¹³ et voient leurs missions recentrées vers l'accompagnement des personnels enseignant dans les dispositifs d'accueil. Ils produisent alors des documents pédagogiques dans lesquels le français est conçu comme « langue d'intégration scolaire ». Le passage du FLS au Français de scolarisation fait donc émerger une conception plus restreinte de la langue, plus proche du FOS, dans la mesure où l'on considère le FLSCO comme une langue réservée à un cadre et à un public précis.

Depuis 10 ans, les programmes du collège ont à nouveau évolué. Les programmes de 2008 ne mentionnent pas le statut du FLS ou du FLSCO, et rien n'a remplacé la brochure de 2000. Néanmoins, l'apparition de l'évaluation par compétences avec le *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* et le *CECRL*¹⁴ amène à repenser l'enseignement du français de manière continue entre le FLE, à visée essentiellement communicative et nécessaire à l'arrivée en France, le FLS ou le FLSCO, avec une approche qui pourrait ressembler à celle du FOS, c'est-à-dire amener l'élève à effectuer un certain nombre de tâches en langue française, dans un temps limité, et le FLM¹⁵. Il s'agit,

¹⁰ Centre d'Information et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants.

¹¹ D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003), asdifle – CLE international, le FLS « désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès des publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. ».

¹² DESCO, MEN (2000), *Le Français Langue Seconde*, CNDP, coll. « Collège-Repères ».

¹³ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage.

¹⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

¹⁵ Français Langue Maternelle.

pour les ENA comme pour les autres élèves, d'acquérir un certain nombre de compétences, notamment de compréhension et d'expression, et une maîtrise de la langue française suffisante d'une part pour satisfaire aux exigences du système scolaire et à la poursuite d'études à laquelle ils ont droit, d'autre part pour évoluer dans leur vie sociale, personnelle et professionnelle.

Pour les ENA, la mise en place de dispositifs spécifiques lors de la première année suivant leur arrivée au minimum est évidemment nécessaire.

1.1.2. Les différents dispositifs existants

1.1.2.1. Les CLA¹⁶

Les dispositifs mis en place par la circulaire de 2002 à destination des ENA sont différents dans l'enseignement primaire ou secondaire, mais ils obéissent à un même principe : l'inscription en parallèle dans une classe « ordinaire » correspondant à leur âge, avec un écart maximum de deux ans par rapport à une scolarité normale.

En collège, la circulaire de 2002 met en place deux dispositifs : la CLA-NSA pour les élèves non-scolarisés antérieurement, et la CLA pour les ENA qui ont bénéficié d'une scolarité antérieure. Les élèves sont là aussi inscrits dans une classe correspondant à leur âge et suivent avec un emploi du temps personnalisé les enseignements proposés en classe ordinaire, en priorité les mathématiques, les langues vivantes (dont leur langue d'origine si possible), l'EPS¹⁸ et les matières artistiques. C'est l'apprentissage du FLSCO qui est explicitement visé : La circulaire recommande une douzaine d'heures d'apprentissage du français, mais aussi l'apprentissage de la langue des disciplines. Le nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement ne doit pas être inférieur à celui d'un élève inscrit dans la même classe.

Les CLA de lycée (général ou professionnel) suivent le même dispositif, mais elles sont beaucoup plus rares, du fait d'un nombre d'élèves de cette classe d'âge beaucoup plus faible. Ainsi, il n'existe pas dans le Vaucluse de dispositif de prise en charge des ENA de plus de 16 ans. En fonction des cas particuliers, ils sont envoyés soit en classe de 3^e (2 ENA de plus de 16 ans cette année dans le dispositif que j'ai suivi en stage), soit au lycée général sans prise en charge spécifique (une élève cette année en 1^e S), soit en lycée

¹⁶ Classe d'accueil.

¹⁸ Education Physique et Sportive.

professionnel. Ils peuvent également être pris en charge par la Mission Générale d'Insertion ou par le GRETA¹⁹.

1.1.2.2.Des dispositifs ouverts ou fermés ?

La circulaire de 2002 ou sa reprise au niveau local préconisent donc sans ambiguïté des dispositifs ouverts, avec un accueil progressif en classe ordinaire. Le « bain linguistique », s'il est insuffisant pour un apprentissage de la langue, semble néanmoins nécessaire, ne serait-ce que pour éviter l'effet de ghettoïsation des dispositifs fermés. Dans certains cas, les ENA se retrouvent en milieu homoglotte. Dans les DAI où j'exerçais précédemment, ils étaient tous arabophones, et, venant de la même région, partageaient le même dialecte. L'envers des structures ouvertes reste le manque de temps. Si la circulaire de 2002 préconise au minimum 12 heures de français, une étude de Stéphanie Clerc sur le département du Vaucluse montre que dans les faits, les ENA bénéficient de 4 heures 30 à 9 heures de français par semaine.(Clerc, 2005, p.108).

¹⁹ GRETA : Groupement d'Établissements pour la formation des adultes.

1.2. – Le DAI²⁰ du collège Paul Gauthier

1.2.1. La situation dans le Vaucluse

Dans le département du Vaucluse, l'intégration en classe ordinaire est privilégiée dès la première année d'arrivée. La lettre de l'Inspecteur d'Académie est explicite sur ce point :

Le collège doit assurer aux ENAF le même nombre d'heures qu'aux autres élèves. Le nombre d'heures en dispositif ne dépassant pas 20 heures, l'intégration partielle en classe ordinaire est donc incontournable.²¹

A leur arrivée, les élèves sont inscrits dans un établissement, puis évalués soit par l'enseignant de FLE, soit par le CASNAV d'Avignon.

1.2.1.1.Le CASNAV

Le CASNAV d'Aix Marseille dispose de deux antennes, l'une à Marseille et l'autre à Avignon. Celle d'Avignon est sous la tutelle de l'Inspection Académique du Vaucluse et emploie 3 formateurs.

Les trois missions des Casnav définies par la circulaire de 2002 sont :

- mettre à disposition des ressources pour les écoles et les établissements, et organiser des formations.
- récolter des données statistiques pour l'Inspection Académique de Vaucluse et le rectorat, et transmettre les évaluations des ENA aux établissements
- coopérer avec les différents partenaires de l'école (travailleurs sociaux, collectivités territoriales, associations...) et faire l'intermédiaire entre ces structures et les familles si besoin.

1.2.1.2.Statistiques départementales :

L'étude de Stéphanie Clerc estimait à 300 le nombre d'ENA dans le département de Vaucluse en 2005. L'observation de mai 2011 par l'I.A.²² en dénombre 143 en collège et 188 en CLIN, soit 331. Le nombre est donc stable depuis quelques années, bien que soumis

²⁰ DAI : Dispositif d'Accueil et d'Intégration.

²¹ Circulaire de l'Inspecteur d'Académie du 12 octobre 2010.

²² I.A. : Inspection Académique. L'I.A. du Vaucluse réalise chaque année une enquête sur les ENA, avec 3 observations : novembre, février et mai.

à variations au cours de l'année scolaire. En 2011-2012, seuls 15 élèves sur 385 ne bénéficient d'aucune prise en charge. Il faut noter que les dispositifs, bien que nommés CLIN et CLA, sont en réalité des dispositifs ouverts, où les élèves ne restent qu'un nombre limité d'heures.

		Nombre de dispositifs	Nombre d'élèves inscrits en dispositifs	Nombre d'élèves en classe ordinaire avec soutien	Nombre d'élèves en classe ordinaire sans soutien	Total des élèves présents
CLIN	2010-2011	18	171	0	0	171
	2011-2012	18	185	0	5	190
CLA	2010-2011	9	99	11	6	116
	2011-2012	9	104	81	10	195
lycée	2010-2011	0	0	0	0	0
	2011-2012	0	0	2	0	2

Tableau 1 : Statistiques en novembre 2010 et 2011

Dans le département du Vaucluse, selon l'observation du 14 novembre 2011, 4 ENAF de plus de 16 ans sont pris en charge dans une structure de type MGI (CIPPA). Auparavant, ils ont pu être pris en charge par le GRETA²³.

1.2.2 .La situation à Cavaillon

Cavaillon est une ville moyenne, avec un peu moins de 25 000 habitants. Elle dispose de 8 écoles maternelles et primaires, 4 collèges (3 public et 1 privé) et 2 lycées, le lycée général Ismaël Dauphin et le lycée professionnel Alexandre Dumas. En ce qui concerne le FLE, deux enseignants professeurs des écoles s'occupent des ENA sur l'ensemble des écoles de la circonscription de Cavaillon (les 8 écoles de Cavaillon et les écoles des communes alentours), sur le modèle CRI, même si le dispositif est appelé CLIN localement. Pour l'enseignement secondaire, le DAI est basé au Collège Paul Gauthier. Les ENA dépendant des autres collèges selon la carte scolaire bénéficient de plein droit d'une inscription dans le DAI, si toutefois les parents ne refusent pas²⁴. Il n'y a pas de dispositif pour les deux lycées, le nombre d'élèves concernés étant trop faible (1 à 3 par an).

²³ MGI (CIPPA) : Mission Générale d'Insertion (Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance).

GRETA : GRoupement d'ETablisements (de l'éducation nationale pour la formation des adultes).

²⁴ C'est par exemple le cas d'une future élève de 6^e à la rentrée 2012, qui sera scolarisée sans dispositif spécifique dans son collège de secteur, à la demande des parents.

1.2.2.1. L'éclatement des dispositifs

L'enseignement du FLE sur Cavillon et les communes de la circonscription est marqué par une dispersion des élèves et donc des moyens, ce qui est une problématique caractéristique des zones rurales. Le choix de l'enseignement dans le 1^{er} degré est de laisser les enfants dans leur école d'inscription, et de faire circuler les enseignants. Cela se fait parfois au détriment du travail en équipe.

Au collège, l'enseignement est regroupé dans un seul établissement²⁵. Les moyens sont donc concentrés, mais cela ne va pas sans poser des problèmes organisationnels :

- Des élèves des communes limitrophes sont parfois dans l'impossibilité de se rendre au collège Paul Gauthier dans lequel est le DAI, car les transports scolaires ne les y emmènent pas.

- Les ENA sont regroupés dans un collège déjà difficile (le classement en dispositif ECLAIR²⁶ a été proposé cette année), et dans un environnement linguistique où ils peuvent parler toute la journée leur langue d'origine du fait d'une population immigrée importante.

- Le Réseau de Réussite Scolaire, qui regroupe les directions des différents collèges et des écoles, ne traite pas du problème du FLE, même si la maîtrise de la langue est inscrite dans ses priorités.

Partant de ce constat d'éclatement, la commande initiale de mon stage était de créer un « réseau FLE » sur la ville de Cavillon pour favoriser la collaboration entre enseignants. Mais mon travail s'est progressivement resserré sur l'intégration des ENA à l'intérieur du collège Paul Gauthier, ce qui constituait déjà un chantier important.

1.2.2.2. Historique

La situation du DAI du collège est en effet difficile: en 5 ans, la dotation DAI sur Cavillon est passée de 50 à 21 heures, alors que le nombre d'élèves étrangers, après un creux il y a deux ans, n'a pas baissé. Le collège Paul Gauthier est un établissement sensible, accueillant plus de 64% d'élèves issus de familles défavorisées²⁷. C'est seulement la 3^e année que le DAI fonctionne avec une enseignante formée en FLE (CAPES de lettres

²⁵ Nous verrons dans le paragraphe suivant que cela n'a pas toujours été le cas.

²⁶ Le dispositif écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

²⁷ Chiffres issus de la Connaissance Académique Partagée, 2011-12.

+ licence FLE), et d'après ses dires, c'est la 1^e année qu'elle arrive un peu à communiquer avec les collègues des autres matières (à l'exception de quelques volontaires).

1.2.2.3 La provenance des ENA

Le public est constitué d'enfants et d'adolescents très majoritairement arabophones (Marocains pour la plupart) lusophones et hispanophones. Ils ont été scolarisés avant (même si les conditions de leur scolarisation ne sont pas toujours claires) mais sont très souvent en grandes difficultés scolaires (les résultats aux tests en langue d'origine sont très souvent mauvais), et peu motivés (au moins pour la moitié d'entre eux au collège).

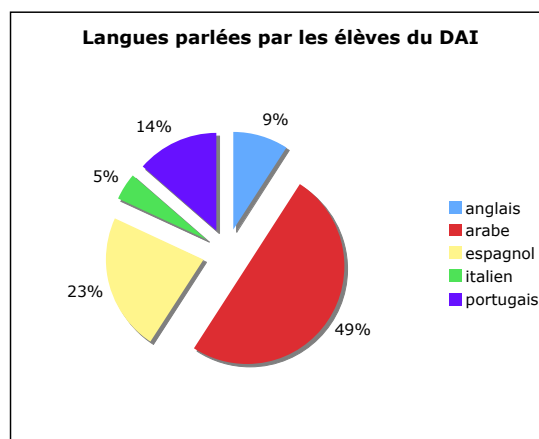


Figure 1: Répartition par langues

Il s'agit la plupart du temps de migrants économiques qui arrivent dans des conditions sociales et familiales perturbées. Certains ont été déscolarisés plusieurs mois pendant le processus de migration, qui s'effectue parfois à travers plusieurs pays de la Communauté Européenne (arrivée des Marocains par l'Italie ou par l'Espagne).

Au collège, les ENA étaient au nombre de 18 selon la liste établie le 13 octobre par l'enseignante : 9 débutants (A1 selon le CECR) et 9 avancés (A2 ou B1). Depuis, trois sont arrivés dans le groupe 1, un est passé du groupe 1 au groupe 2, une du groupe B1 ne suit plus qu'une heure de soutien pour le suivi en classe ordinaire.

Ils représentent la totalité des âges des collégiens, de 11 à 16 ans. Le graphique ci-dessous montre que la plupart sont plutôt en 4^e et 3^e, ce qui pose, on le verra, le problème de leur orientation.

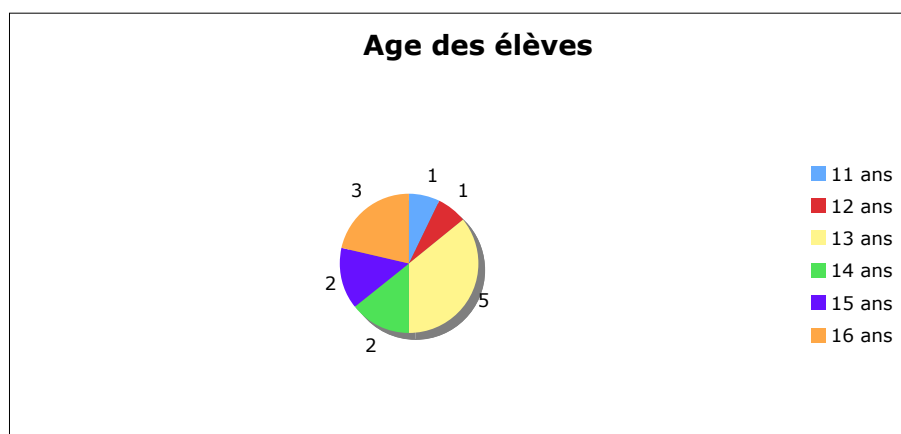


Figure 2 : Répartition par âge

1.2.3. Le DAI dans le collège

1.2.3.1. Les enseignants

D'après les chiffres de la Connaissance Académique Partagée, il y a, pour l'année scolaire 2011-12, 59 personnels exerçant au collège Paul Gauthier, hors contrat de droit privé. Les enseignants titulaires sont une quarantaine, et sont dans l'ensemble peu impliqués dans l'accueil des ENA. J'ai par exemple obtenu 7 réponses à un questionnaire distribué dans 41 casiers dans le cadre de mon stage.

Les intervenants dans le DAI

Isabelle Laban est l'enseignante de lettres intervenant dans le DAI. Elle est qualifiée en FLE (licence FLE et certification supplémentaire FLS). Elle a la quasi-totalité de son service, soit 17 heures d'enseignement, au sein du DAI. Elle assure également la fonction de professeur principal du DAI (même si le dispositif n'est pas officiellement une classe) et la coordination avec le reste des intervenants.

Renaud Rolland est certifié de mathématiques. Il intervient depuis plusieurs années au sein du DAI à raison de 3 ou 4 heures par semaine. Il n'a jamais reçu de formation FLE spécifique.

D'autres enseignants interviennent ponctuellement dans le DAI dans le cadre des projets : l'enseignante d'arts plastiques, le professeur documentaliste. L'importance du rôle des documentalistes est souligné par Bouchard : « Le rôle des documentalistes me semble à ce propos fondamental pour l'initiation des ENA à la littéracie ou pour le renforcement de celle-ci pour les plus avancés » (Bouchard, 2009, p.3)

Une heure hebdomadaire d'espagnol est prévue l'année prochaine pour les hispanophones, afin qu'ils ne perdent pas contact avec leur langue de scolarisation antérieure (en effet, la plupart d'entre eux ont été scolarisés en espagnol²⁸ mais parlent arabe ou berbère à la maison).

Il faut noter également que du personnel non enseignant intervient régulièrement aux côtés d'Isabelle Laban : l'assistante sociale et l'infirmière pour assurer le suivi sanitaire et social des élèves, et le COP (conseiller d'orientation psychologue) pour l'orientation des ENA de 3^e, qui est très souvent problématique, ainsi que pour tester certains élèves sur leur profil psychologique. Le choc de l'exil peut en effet provoquer certaines perturbations des apprentissages. Deux élèves ont par exemple perdu (momentanément) la mémoire à court terme.

Comme le préconise l'Inspection Académique de Vaucluse, le DAI de Paul Gauthier offre 20 heures de DAI aux ENA : 3 en mathématiques et 17 en français ; en revanche, les autres disciplines, l'histoire-géographie par exemple, ne sont pas présentes.

Les enseignants en classe ordinaire

Les ENA bénéficient d'un emploi du temps personnalisé, en fonction du temps qu'ils passent dans le DAI. Chaque enseignant du collège est donc susceptible d'avoir un ou plusieurs ENA dans ses classes mais la qualité de l'accueil varie selon le degré d'investissement de chacun et la volonté d'adapter son cours. L'organisation même du DAI peut poser des problèmes à l'intégration en cours : comme le soulignait un enseignant d'histoire-géographie (qui est intervenu antérieurement dans le DAI), il est possible d'adapter un cours ou une évaluation, mais c'est beaucoup plus difficile quand l'élève ne suit pas tous les cours, puisqu'il est parfois en FLE, parfois dans sa classe, et que ce n'est pas forcément la même organisation dans toutes les classes.

1.2.3.2. L'organisation du DAI

Isabelle Laban a divisé ses élèves en 3 groupes, qui suivent entre 12 et 3 heures de « FLE » hebdomadaires. Selon les groupes, il s'agit véritablement de FLE, ou d'aide à l'intégration en classe ordinaire. En plus des groupes de langue, les élèves viennent quelques heures sur des projets différents, selon leur âge par exemple.

²⁸ Beaucoup de migrants marocains arrivent depuis 2 ans en France après un séjour prolongé en Espagne. Certains ENA sont même nés en Espagne. D'autre part, depuis la crise de 2010, l'immigration espagnole est en recrudescence.

Les tableaux présentés en annexe 1 montrent l'emploi du temps du DAI. Aux horaires représentés par les cases grises, les élèves suivent l'emploi du temps de la classe dans laquelle ils sont inscrits.

DAI 1

Les élèves du DAI 1 sont ceux à qui est destiné en priorité le DAI. Ils suivent en moyenne 12 heures d'enseignement au sein du DAI. Les heures « DAI 1 » sont des heures de FLE destinées à des élèves débutant en français. La plupart sont donc des véritables ENA, arrivés depuis moins d'un an. Selon la liste établie le 13 octobre 2011, ils étaient 9 inscrits dans le DAI 1. C'est évidemment ce groupe qui s'est enrichi au cours de l'année, avec l'arrivée d'une élève en janvier, 2 en février et 2 en juin. Au cours de l'année cependant, certains élèves sont passés dans le DAI 2 en fonction de leurs progrès. Le passage se fait progressivement sur quelques semaines, en fonction des besoins en langue particuliers à chacun. A la fin de l'année scolaire, ces élèves ont passé le DELF scolaire niveau A1, niveau A2 pour certains.

Certains élèves, pourtant arrivés depuis plus d'un an, n'ont toujours pas le niveau pour suivre les enseignements du DAI 2. Se pose alors le problème de leur maintien ou non au sein du dispositif. Un seul de ces élèves était non-lecteur et non-scripteur à l'arrivée, et l'était toujours en juin.

DAI 2

Les élèves du DAI 2 sont arrivés majoritairement au cours de l'année scolaire précédente. Ils présentent généralement un oral aisé dans toutes les situations de la vie scolaire, mais ont toujours de grandes difficultés pour comprendre la langue des disciplines et surtout pour répondre aux exigences du collège essentiellement tournées vers l'écrit.

Ils passent à la fin de l'année scolaire le DELF scolaire A2. L'enseignement dans le dispositif relève du FLSCO essentiellement, avec par exemple l'utilisation des manuels de toutes les disciplines.

DAI 3

Le DAI 3 s'adresse à des élèves arrivés depuis plus longtemps (quoiqu'un des élèves arrivés en septembre soit passé en novembre dans le DAI 2 puis au printemps ait suivi parallèlement les enseignements du DAI 2 et du DAI 3), et prend en charge le suivi de ceux qui sont parfois appelés « ex-ENAF ». Il a concerné cette année scolaire une élève

de 3^e et une élève de 4^e. Il s'agit d'élèves de niveau B1, et l'enseignement vise à leur faire rattraper un bon niveau scolaire en classe ordinaire. L'enseignement du DAI est donc à mi-chemin entre le FLSCO et la langue des disciplines, essentiellement le français et l'histoire-géographie.

On le voit, le fonctionnement en groupes n'est pas rigide, et évolue en cours d'année, en fonction des besoins des élèves ou des groupes. C'est à la même logique qu'obéissent les différents projets.

1.2.3.3. Un fonctionnement par projets

Dans l'emploi du temps du DAI, 4 heures sont consacrées aux différents projets. La calligraphie concerne les élèves des DAI 1 et 2 et visent à développer la motricité fine des élèves. Il est en partenariat avec la médiathèque de Cavaillon. L'heure d'orientation est réservée aux 3^e. Pendant cette heure, l'enseignante les aide à travailler sur leur projet pour l'année suivante, mais aussi à chercher un stage en entreprise puis à rédiger le rapport de stage²⁹. Le projet « conte » concerne les élèves de 6^e³⁰, et vise à la fois une compétence interculturelle, et la lecture à voix haute. Les élèves inscrits dans ce projet participent en effet au concours départemental de lecture, et vont présenter leurs textes à l'auditorium du Thor à la finale qui a lieu en juin. Ils travaillent tout au long de l'année avec Isabelle Laban, la documentaliste, et bénéficient de quelques séances avec un acteur pour les guider en lecture. Quant au projet sur l'autobiographie, il concerne l'ensemble des élèves du DAI. Il leur permet, dans le cadre d'un projet académique, de travailler sur leur propre parcours biographique avec des ateliers d'écriture et d'arts plastiques, mais aussi de confronter leurs productions à celles d'autres élèves de collèges et de lycées lors des rencontres de l'autobiographie à Aix-en-Provence.

L'enseignement du DAI dépasse donc largement le cours de langue, même si l'apprentissage de la langue française y occupe une large part horaire. C'est avant tout l'intégration, dans la vie sociale et scolaire, qui est visée.

1.2.3.4. Vers l'intégration en classe ordinaire

Rappelons-le, le temps passé en DAI est court : même l'année de son arrivée, l'élève n'y passe qu'un peu plus de la moitié de son emploi du temps scolaire. Le reste du

²⁹ Le stage d'observation en entreprise d'une semaine est obligatoire pour tous les élèves de 3^e.

³⁰ L'étude des contes fait partie des programmes de lettres de 6^e.

temps se passe dans ce que nous appelons par commodité la « classe ordinaire ». Dès l'arrivée, le cours de FLE est donc aussi un cours de FOS, orienté vers l'urgence de la situation scolaire.

Un cours de FLE /FLSCO

Pour les ENA du groupe 1, l'urgence est avant tout de comprendre, et de pouvoir se faire comprendre dans le cadre de la vie scolaire. La méthode est donc celle du FLE, mais les supports choisis sont le plus souvent fabriqués par l'enseignante à partir des matériaux de leur environnement. Il s'agit de comprendre un emploi du temps, de connaître le vocabulaire du matériel scolaire, de très vite repérer, en compréhension orale ou écrite, ce qui relève de la consigne scolaire ou d'une remarque sur le comportement...

Avant *Entrée en Matières*³¹, paru en 2005, aucun manuel n'était destiné au public spécifique des ENA. Les autres manuels de FLE débutant apparaissaient peu adaptés à un public adolescent en France. Les enseignants de CLIN ou de CLA ont donc développé leurs propres outils. Il faut également ajouter que les dispositifs ont généralement peu de moyens financiers, et donc pas d'argent pour acheter un manuel par élève. Les supports utilisés sont donc soit fabriqués par les enseignants, soit, très rapidement, les manuels des autres disciplines dans lesquels il faut apprendre à naviguer.

La frontière entre FLE (pour les élèves véritablement débutants), FOS et FLSCO est donc très poreuse, et demande donc à être repensée dans une perspective d'intégration rapide en classe ordinaire.

³¹ Chane-Davin Fatima, Brigitte Cervoni, Manuela Ferreira-Pinto (2005) , *Entrée en Matières*, Hachette FLE.

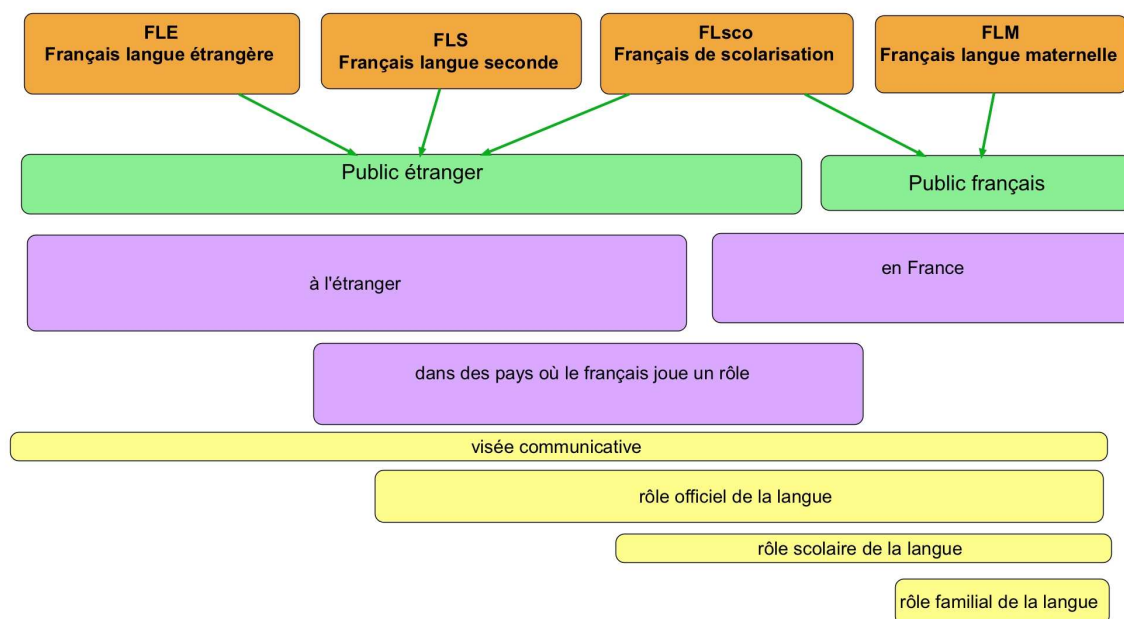


Figure 3 : Le continuum FLE - FLM

Ce schéma³² illustre le continuum théorique entre le FLE et le FLM. Le problème se pose en pratique quand des interférences non prévues arrivent : un ENA « public étranger » face à un cours qui s’adresse à un public français en France.

La formation des autres enseignants

La formation des autres enseignants, sinon au FLE, du moins à la particularité du public ENA, est un élément décisif dans leur intégration, étant donné le temps passé en classe ordinaire. C’est pourquoi, dans le cadre de mon stage, j’ai préparé et animé avec Isabelle Laban une formation pour les enseignants volontaires. Plus que de didactique véritable, il s’agissait surtout d’une sensibilisation aux problèmes spécifiques des ENA, notamment sur la compréhension, puisque c’est le point sur lequel il est possible d’agir sans devoir reconstruire complètement un cours. Cette formation, qui a surtout permis de renouer le dialogue ou de l’approfondir entre les enseignants, sera renouvelée l’année prochaine. Elle a également permis de mettre au jour divers problèmes concernant l’intégration des ENA en classe ordinaire.

³² schéma créé par nos soins lors de la formation pour les enseignants du collège « Intégrer un ENA en classe ordinaire ».

1.3. – La question de l'intégration en classe ordinaire

Si la dimension d'accueil est globalement réalisée au sein même du DAI, mais aussi à la Vie Scolaire ou avec les camarades, celle d'intégration reste plus problématique, car elle ne se comprend que sur le long terme. Claude Cortier souligne l'importance de cette articulation entre DAI et classe ordinaire :

« Or, nous avons pu constater que c'est à l'articulation de l'enseignement spécifique d'accueil et de l'enseignement dans les classes ordinaires que se situent les principales difficultés de l'intégration des nouveaux arrivants, et qu'il importe d'impliquer l'ensemble des enseignants d'un établissement pour une meilleure préparation linguistique des élèves. » (Cortier, 2012, p 72).

1.3.1. Les modalités pratiques

C'est d'abord au niveau pratique qu'il peut être difficile d'intégrer un ENA aux enseignements de la classe ordinaire. Chaque ENA bénéficie d'un emploi du temps personnalisé, et n'assiste donc pas à tous les cours d'une même matière, ce qui rend le suivi et l'évaluation difficiles.

1.3.1.1. Des aménagements d'emploi du temps

Dans son bilan de fin d'année³³, Isabelle Laban demande que, comme les textes officiels le préconisent, les ENA puissent assister aux enseignements artistiques (arts plastiques et musique) avec leurs classes. Ce sont en effet des disciplines non-linguistiques, dans lesquelles les ENA peuvent rapidement travailler au même titre que les autres élèves, et par conséquent être évalués, ce qui est important non seulement pour leur suivi scolaire (les affectations post-3^e se font par un logiciel qui utilise les moyennes trimestrielles) mais aussi pour leur représentation d'eux-mêmes en tant qu'élèves. Il est également demandé que les élèves du groupe 3, qui sont capables de suivre un cours en classe ordinaire et qui ne bénéficient plus que de 3 heures de soutien linguistique, puissent assister à tous leurs cours d'histoire-géographie, afin de permettre un travail en lien avec leur enseignant.

1.3.1.2. Le travail avec des enseignants volontaires

La formation mise en place cette année a permis de monter des projets pour mieux intégrer les ENA dans certains cours qui leur sont les plus problématiques³⁴ : le français et

³³ voir document en annexe 2.

³⁴ voir les paragraphes suivants sur les représentations des ENA et des enseignants.

l'histoire géographique. Il est donc prévu qu'à partir de la rentrée prochaine, les élèves du DAI 2 soient placés dans les mêmes classes de 3^e et de 5^e, pour pouvoir suivre tous les cours, et pour atteindre des objectifs spécifiques à chacun, qui seront définis à la rentrée par un entretien entre l'élève, Isabelle Laban et l'enseignant d'histoire-géographie. Ce type de contrat est très productif en termes de progression, mais est impossible à mettre en place si l'élève ne peut suivre tous les cours. Un aménagement a également été prévu pour les hispanophones afin de garder le contact avec la langue d'origine.

Il a été également demandé que les ENA de 3^e aient leur cours de français « ordinaire » avec les mêmes enseignantes (qui ont participé à la formation) afin de mettre en place une progression spécifique, similaire à l'histoire-géographie.

1.3.2. Les représentations des enseignants

Le questionnaire³⁵ préalable à la formation, même s'il est peu représentatif (7 réponses sur 41 questionnaires distribués) montre comment les enseignants du collège se représentent les ENA et leurs difficultés.

1.3.2.1. Les ENA et la classe ordinaire

Si tous jugent que les ENA sont capables de recopier le cours écrit, seuls 2 pensent qu'ils le comprennent. De même, ils ne les jugent pas capables de rédiger une réponse écrite. Pour l'oral, les réponses sont plus mitigées, et dépendent des types d'exercices, et des élèves. Les compétences que les ENA devraient acquérir en priorité d'après eux sont la lecture et la compréhension. Une des enseignantes de français juge néanmoins que la maîtrise des notions de base en grammaire est indispensable. Ils mettent également en avant l'autonomie et la motivation.

Pour l'évaluation, les pratiques sont diverses. Deux élèves sont évalués comme les autres dans certaines matières (notamment un ENA vénézuélien, parfaitement anglophone). La plupart sont soit non évalués, soit évalués de manière spécifique : notation adaptée, exercices ne nécessitant pas de rédiger (repérage sur une carte ou une chronologie en histoire-géographie), qualité de la langue non prise en compte.

³⁵ voir annexe 3.

1.3.2.2. Le cas particulier des ENA de 3^e

Enfin, j'ai demandé aux enseignants ce que les ENA de 3^e étaient capables d'obtenir à la fin de leur scolarité en collège, d'après eux. Les réponses chiffrées ont été nuancées par des appréciations : « tout dépend de leur niveau », « cela dépend des élèves ».

Pensez que les ENAF de 3 ^e sont en mesure :		Commentaires :
de passer les épreuves écrites et orales du brevet du collège	14 %	<i>Une seule élève concernée, inscrite au brevet série technologique</i>
de se présenter au CFG	43 %	
d'effectuer le stage d'une semaine en entreprise	86 %	<i>Un seul élève n'est pas jugé capable. Un enseignant précise que les ENA effectuent souvent leur stage dans une entreprise arabophone.</i>
de rédiger le rapport de stage	14 %	
de valider le B2I ³⁶	43 %	
de valider l'ASSR ³⁷	71 %	<i>Les enseignants précisent tous l'ASSR 1 (niveau 5^e) et non l'ASSR 2 (niveau 3^e)</i>
de valider le socle commun palier 2	28 %	<i>Le palier 2 correspond à la fin du CM2. En fin de 3^e, c'est le palier 3 qui doit normalement être atteint.</i>
de suivre les cours dans une classe de CAP	43 %	
de suivre les cours dans une classe de 2 nd ^e pro	28 %	

Tableau 2 : Les ENA de 3^e vus par les enseignants : possibilité de réussite aux examens

Les résultats de l'enquête montrent donc clairement que pour les enseignants, les ENA de 3^e, à l'exception d'une seule, ne sont pas capables de réussir aux différentes évaluations institutionnelles en fin de 3^e, ni de poursuivre leurs études. Cela ne correspond pas aux objectifs de la circulaire de 2002 : « les élèves de nationalité étrangère doivent pouvoir, comme les élèves de nationalité française, poursuivre des études engagées. »

Malheureusement, cette représentation est sûrement très proche de la réalité du terrain. Alors que les dispositifs sont prévus pour une année, deux au maximum, certains chercheurs montrent qu'il faut au contraire cinq ans minimum pour rattraper un niveau de langue correspondant aux exigences du collège. Claude Germain (1998), cité par Delphine Guédat-Bittighoffer (2012, p.31), déclare en effet : « il leur faut sept à dix ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite³⁸ ». Guy Cherqui souligne également cette disproportion entre l'effet recherché (la maîtrise du français scolaire) et le temps attribué pour cette réalisation :

Pour que les élèves allophones arrivant en France puissent assimiler le concept de la « maîtrise de la langue » dans le Socle commun, il faudrait sans doute mettre en place un apprentissage systématique de la langue (environ 600 heures au moins pour arriver au niveau B1) et un long apprentissage d'ordre culturel et interculturel. (Cherqui, 2012, p.44)

³⁶ B2I : Brevet Informatique et Internet. Son obtention est obligatoire pour le Brevet des Collèges.

³⁷ ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière.

³⁸ Germain et Séguin (1998), *Le Point sur la grammaire*, Clé International, cité dans D. Guédat-Bittighoffer (2012), « L'apprentissage-acquisition du FLE/S par les élèves allophones : la construction de l'interlangue de l'apprenant », *Le Français de scolarisation*, scéren-cndp.

Si on devait mettre cette assertion en pratique, cela signifierait en moyenne 18 heures hebdomadaires consacrées à l'étude de la langue et de la culture dans une année scolaire.

1.3.3. Les représentations des élèves

Durant mon stage, j'ai également interrogé les ENA³⁹ eux-mêmes (questionnaires et entretiens semi-guidés), afin de voir quelles représentations ils avaient du travail en classe ordinaire. Les entretiens étaient individuels et ont permis de remplir le questionnaire avec eux. Pour des raisons pratiques, j'ai parfois reçu deux élèves à la fois. Une seule élève, arrivée depuis un mois, a eu besoin de la traduction d'une camarade pour la première partie.⁴⁰ Si les ENA se jugent globalement bien intégrés à la vie de l'établissement, leur intégration en cours est plus problématique.

1.3.3.1. Les représentations de la classe ordinaire

Ainsi, comprendre ce que dit le professeur est jugé « assez difficile » ou « difficile » par 10 élèves sur 13. Tout comme les enseignants, les ENA mettent la compréhension en avant : à la question « Qu'est-ce que les professeurs attendent le plus de vous en classe ordinaire ? », ils répondent majoritairement « comprendre des textes ou des documents » et « répondre à des questions ».

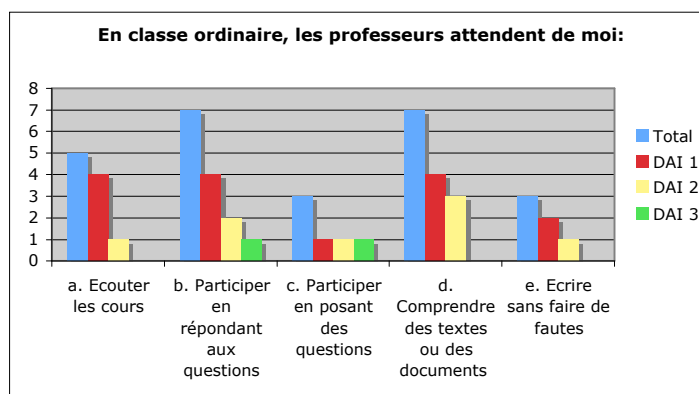


Figure 4 : Attentes des enseignants vues par les ENA

Quand je leur demande ce qui, en classe de FLE, peut les aider à mieux comprendre en classe ordinaire, ils répondent très majoritairement : « lire plus de livres » (8 réponses obtenues, les autres propositions en ayant 5 au maximum).

³⁹ Questionnaires et entretiens réalisés auprès de 13 ENA du collège en janvier et février 2012.

⁴⁰ questionnaire pour les ENA en annexe 4.

Enfin, la manière dont les ENA se représentent leur capacité à comprendre est intéressante, car elle est très proche de la réalité perçue par les enseignants : il est pour eux plutôt facile de comprendre ce que dit le professeur (réponse à nuancer toutefois, puisque c'est quelque chose qui est jugé difficile dans une autre question), et de comprendre un texte quand il est accompagné d'images. En revanche, la compréhension écrite pure est l'item qui recueille le moins de voix.

En classe française, tu arrives à :	Total	DAI 1	DAI 2	DAI 3
a. comprendre ce que dit le professeur	92 %	87,5%	100 %	100 %
b. comprendre ce qui est écrit dans le cours ou dans le manuel s'il y a des images à côté	69 %	100 %	0 %	100 %
c. comprendre ce qui est écrit dans le cours ou dans le manuel même sans image	38,5	50 %	25 %	0 %
d. recopier le cours sans faire de fautes	77 %	75 %	75 %	100 %
e. comprendre les consignes des exercices	54 %	37,5%	75 %	100 %
f. faire les exercices quand il ne faut pas trop écrire	61,5%	75 %	25 %	100 %
g. les exercices même quand il faut beaucoup écrire	31 %	37,5%	0 %	100%

Tableau 3 : L'intégration en classe ordinaire vue par les ENA

1.3.3.2. Les représentations des disciplines

La manière dont les ENA se représentent les différentes disciplines n'est pas surprenante : les disciplines non-linguistiques apparaissent comme plutôt faciles, ce qui conforte l'idée que les emplois du temps doivent être aménagés de manière à ce qu'ils puissent tous y participer. Plusieurs élèves m'ont dit au cours de l'entretien regretter de ne pas suivre les cours de musique. Pour les matières scientifiques, les réponses sont mitigées. Il ne s'agit en effet pas seulement de difficultés linguistiques. L'élève qui parle le mieux le français l'a clairement souligné : « En SVT, je ne comprends rien, mais je ne comprenais pas non plus au Maroc. » En revanche, le français apparaît comme une matière difficile : les élèves y sont confrontés à des textes souvent longs, dans une langue littéraire, avec parfois de nombreux termes techniques (appartenant au métalangage grammatical).

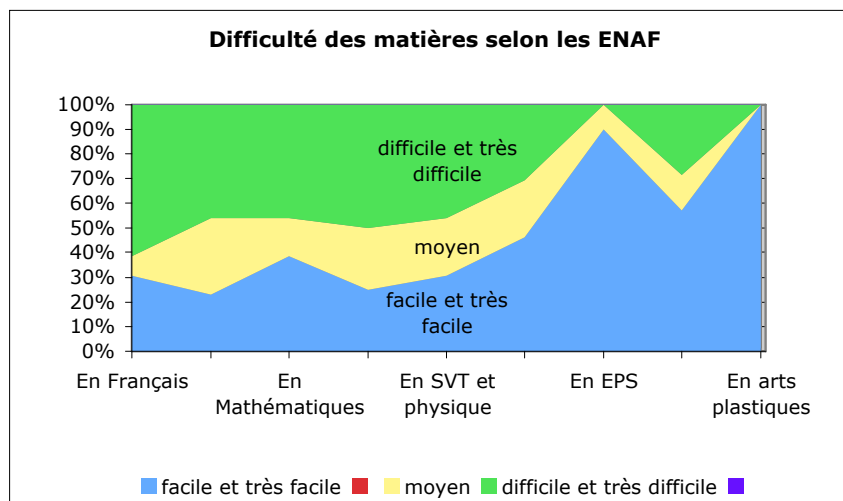


Figure 5 : La difficulté des différentes disciplines vue par les ENA

L'analyse de ces entretiens, ajoutée à une longue pratique des difficultés des élèves en lecture dans mon enseignement du français langue maternelle, m'ont conduite à porter ma réflexion vers une meilleure compréhension des textes, notamment littéraires.

Partie 2

-

Vers une pédagogie de la compréhension du texte littéraire

Le choix de restreindre ma recherche aux difficultés de lecture rencontrées par les ENA se justifie à plusieurs titres : d'une part l'enquête de terrain a montré que l'écrit, notamment littéraire, est un des obstacles les plus difficiles à surmonter. D'autre part, cette problématique rencontre également mon travail quotidien avec les élèves francophones en difficultés.

2.1. – La compréhension des textes littéraires

2.1.1. Le choix de la compréhension écrite

L'enseignement au sein du DAI permet globalement de résoudre dans le temps imparti (une à deux années scolaires) les difficultés de compréhension des élèves dans un oral quotidien. En revanche, la compréhension des écrits reste souvent problématique : d'une part la langue scolaire est une langue souvent éloignée de celle qu'ils parlent au quotidien, d'autre part lire des textes, notamment littéraires, suppose des compétences que les ENA ne possédaient pas encore obligatoirement dans leur langue d'origine.

2.1.1.1. Place de l'écrit dans les programmes scolaires

Même si l'oral est mis en avant par les programmes scolaires depuis ceux de 1996, la place de l'écrit reste prépondérante au collège. Dans le questionnaire distribué aux enseignants de Paul Gauthier, à la question « Quelles sont les parts respectives de l'oral et de l'écrit dans votre cours (environ) ? », les réponses montrent une répartition en apparence équilibrée :

Répartition oral / écrit	Nombre de réponses
60 % / 40 %	2 (français)
50 % / 50 %	2 (anglais et histoire géographie)
66,6 % / 33,3 %	1 (français)
33,3 % / 66,6 %	1 (arts plastiques)

Tableau 4 : Répartition Oral / écrit d'après les enseignants

Il faut cependant nuancer cette répartition : les supports des interactions orales restent très souvent des documents écrits : texte documentaire en histoire-géographie ou en sciences, texte littéraire ou leçon du manuel en français⁴¹. On peut penser que seule la réponse de l'enseignante d'anglais (qui répartit également le temps en compréhension

⁴¹ Rappelons que ce sont les enseignants de ces deux disciplines qui ont majoritairement répondu au questionnaire.

écrite, compréhension orale, production écrite, production orale) établit une véritable égalité.

L'évaluation (en dehors des disciplines artistiques, de l'EPS et des langues) reste centrée sur l'écrit. La tradition scolaire veut que dans de nombreuses matières, y compris scientifiques, les réponses soient rédigées. La rédaction des réponses et la qualité du français interviennent ainsi pour 4 points sur 40 dans les épreuves de mathématiques et d'histoire géographie éducation civique au brevet des collèges. Maryse Adam-Maillet (2012) souligne cette importance, et même ce quasi-monopole du français écrit :

Le poids de l'écrit dans notre système éducatif semble excessif : la maîtrise précoce de l'écrit sert de filtre pour orienter les élèves. **Les élèves de collège sont notés à 98 % sur leurs productions écrites.** De surcroît, comme l'enseignement se fait massivement en réception sans entraînement spécifique à l'écrit et comme il ne développe pas l'ensemble des compétences langagières en utilisant l'oral, les compétences de production écrite des élèves sont presque entièrement tributaires de leurs compétences acquises (dans le meilleur des cas) en dehors de l'école.⁴² (Adam-Maillet, 2012, p. 38)

C'est donc l'ensemble du champ de l'écrit, aussi bien en compréhension qu'en production, qui reste prépondérant dans le système français, et particulièrement dans le secondaire. J'ai choisi de restreindre mon champ de recherche à la lecture, afin de m'interroger sur la compréhension des textes.

L'approche par compétences, développée dans les programmes et généralisée par le Socle Commun de Connaissances et de Compétences en vigueur depuis 2009 dans les collèges, permet-elle de renouveler cette approche traditionnelle de l'écrit, et particulièrement de la lecture ?

2.1.1.2. L'évaluation par compétences en lecture

Les compétences de lecture sont tout d'abord des compétences de déchiffrage. Sans maîtrise du code, ou avec une maîtrise du code insuffisante, l'accès à la compréhension reste limité. La plupart des élèves pensent d'ailleurs qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils utilisent massivement la lecture mot à mot ou phrase par phrase. La maîtrise du code est donc indispensable à la compréhension. Sans automatisation du déchiffrage, le processus de compréhension est entravé. Vigner (2009, p.81) affirme en effet que si l'attention du lecteur est « mobilisée à l'excès par le traitement des unités de plus bas-niveau dans le texte », « le contrôle attentionnel ainsi engagé se paie

⁴² C'est nous qui soulignons.

d'un coût cognitif suffisamment élevé au détriment des activités de plus haut niveau.» Ainsi, le travail de déchiffrage, s'il n'est pas automatisé, mobilise la mémoire de travail et ne la rend pas disponible pour la compréhension.

Ces activités de haut-niveau peuvent se résumer par le terme de « compréhension ». Or, tout se passe au collège comme si la compréhension des textes était de l'ordre de l'acquis. Elle est évaluée (par des questionnaires de lecture) mais elle n'est jamais enseignée. La tradition scolaire confond généralement compréhension du texte et réponse à un questionnaire, et les élèves pratiquent donc une lecture parcellaire, par prélèvement d'informations, sans s'interroger sur le sens global du texte⁴³. On peut dans un premier temps distinguer la compréhension littérale de son interprétation, mais on verra que cette distinction n'est pas toujours opérante, puisque le véritable sens du texte relève autant de la seconde que de la première. Il faut donc faire appel à d'autres domaines pour définir des compétences de lecture (au sens d'une véritable compréhension des textes, l'étape du déchiffrage étant supposée acquise).

La compréhension repose sur 4 domaines d'apprentissage, comme l'écrit Gérard Vigner : « La compréhension se fonde sur l'usage que fait le lecteur des éléments lexicaux et syntaxiques dans son avancée dans le texte » (Vigner, 2009, p.80):

- le traitement du lexique : étendue et connaissance du vocabulaire
- la morphologie : dérivation, flexions nominale et verbale
- la syntaxe : ordre des mots, groupes fonctionnels, construction passive, phrase complexe, ponctuation
- l'organisation du texte : inférences, anaphores, connecteurs.

Il faudra également s'interroger sur le terme « usage ». Cèbe et Goigoux (2009) montrent ainsi que la compétence la plus délicate à acquérir est la compétence stratégique, c'est-à-dire la « régulation, [le] contrôle et [l']évaluation, par l'élève, de son activité de lecture. » L'élève doit apprendre à s'interroger en permanence sur son activité de lecture, pour évaluer sa compréhension du texte et éventuellement la modifier en cours de lecture.

Enfin, il faut y ajouter des compétences référentielles : un savoir sur le monde de type encyclopédique, ainsi qu'un savoir littéraire.

⁴³ Ces réflexions sont inspirées par la présentation de la méthode *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Retz (2009).

2.1.1.3. Confrontation des compétences dans le CECRL et le socle commun

Comment ces compétences sont-elles présentées dans les textes officiels qui régissent l'enseignement du français au collège, que ce soit le FLE ou le FLM ?

La compréhension écrite en FLE : le CECRL

Dans le passeport adulte standard, la grille d'auto-évaluation du portfolio européen des langues décrit les compétences suivantes pour la ligne « lire » :

Compétences de lecture :	
A1	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
A2	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
B1	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
B2	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.
C2	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire .

Tableau 5: Compétence « lire » dans le portfolio européen

La compréhension du texte littéraire (que nous avons mise en rouge dans le tableau) n'apparaît donc qu'au niveau B2. Or les ENA de collège y sont confrontés dès leur arrivée (niveau A1, A2 dans le meilleur des cas), par les programmes de collège qu'ils suivent dans leur classe ordinaire.

Le CASNAV de l'Académie de Versailles a mis en ligne des grilles d'évaluation des ENA dans les différentes compétences⁴⁴. Si le texte littéraire reste absent du niveau A1 qui se contente du déchiffrage et de la compréhension phrastique, il apparaît dès le niveau A2 : « dégager le thème d'un texte littéraire » et « comprendre ces textes scolaires. » Au niveau B1, on demande de « comprendre des textes littéraires en faisant les inférences nécessaires. » Un référentiel élaboré au niveau collège ne peut donc ignorer le texte littéraire, auquel les ENA sont de toute manière confrontés.

⁴⁴ voir annexe 5.

Les compétences de lecture dans le Socle commun

Le tableau présenté en annexe 6 récapitule les compétences de lecture telles qu'elles sont présentées dans le livret personnel de compétences, qui atteste de la maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun. La lecture dans le socle commun relève à la fois des domaines 1 (Maîtrise de la langue française) et 5 (la culture humaniste). Rappelons que la maîtrise d'une langue étrangère est une compétence totalement séparée (compétence 2). Ce tableau exclut volontairement les compétences qui ne font pas explicitement référence à la lecture : ainsi, en maîtrise de la langue, on peut penser que les compétences de conjugaison sont utiles pour comprendre un texte. Néanmoins, elles sont formulées en terme de production (« conjuguer » et non « repérer »).

On peut noter en première analyse que la culture humaniste n'apparaît pas au palier 1. En revanche, l'approche par l'étude de la langue disparaît au palier 3, en contradiction avec les programmes de français au collège qui laissent une large place à l'étude de la langue.

Une deuxième remarque concerne l'évolution générale : on part d'une conception de déchiffrage et de compréhension thématique au palier 1, pour arriver à une conception beaucoup plus floue de la lecture : les compétences telles qu'elles sont énoncées au palier 3 ne sont pas précises : « les éléments », « par des moyens divers »... Tout se passe comme si la compréhension était un fait déjà acquis en arrivant au collège, et non un processus toujours en cours de construction.

Une troisième remarque portera sur la culture humaniste : absente au palier 1 (alors que les élèves lisent déjà, depuis la maternelle, des œuvres du patrimoine, des contes par exemple), elle consiste essentiellement en repérage des œuvres dans le temps pour les paliers 2 et 3. Au palier 3 apparaît de surcroît la dimension critique, mais la compétence n'apparaît pas de manière précise dans le socle commun. Il faut donc se référer aux programmes de français pour trouver des compétences plus définies.

La lecture dans les programmes de français au collège

Les programmes d'enseignement du français au collège⁴⁵ ont été rédigés conjointement aux objectifs du socle commun. En ce qui concerne la lecture, les axes annoncés dans le préambule sont les suivants :

- un déroulement chronologique, avec des époques privilégiées pour chaque niveau
- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires
- le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts.

En lien avec les objectifs du socle commun, l'enseignement de la lecture vise à « fonder une culture humaniste ». Pour cela, le professeur « doit s'assurer de la capacité de ses élèves à lire des œuvres intégrales, en tenant compte du niveau de chacun ». Les différentes formes de lecture (analytiques, intégrale, cursive) doivent être pratiquées « avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une dimension de compréhension approfondie du monde et de soi. Elles s'attachent dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire. » Le programme décline ensuite, par classe, des propositions d'œuvres à étudier, correspondant à la progression chronologique du programme d'histoire. La compréhension est ainsi mise en avant mais rien ne vient préciser selon quelles modalités ni quelles compétences précises.

Les élèves, et parmi eux les ENA, se trouvent donc confrontés à des textes parfois difficiles et ce, dès l'entrée au collège. On leur demande de plus d'être capables de les analyser avec un œil critique, à la fois dans leur dimension esthétique et dans leur rapport au monde.

2.1.2. Les besoins des élèves du DAI

Les ENA, pour comprendre les textes auxquels ils sont confrontés en classe ordinaire, font tout d'abord face aux obstacles linguistiques.

Vigner (2009) répertorie les différents domaines d'apprentissage communs à tous les élèves et les besoins spécifiques aux ENA.

⁴⁵ MEN (2008), *Programmes d'enseignement du français, classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, eduscol.education.fr.

2.1.2.1. Le lexique

Si des élèves francophones peuvent rencontrer dans les textes littéraires de nombreux obstacles lexicaux, ceux-ci sont sans commune mesure avec ceux rencontrés par les ENA. Une des urgences à gérer est donc l'acquisition du vocabulaire, qu'il soit quotidien ou plus éloigné de leurs préoccupations immédiates. Un travail sur les familles de mots, les différents procédés de dérivation, sur les réseaux lexicaux, sera immédiatement utilisable dans l'étude des textes.

2.1.2.2. La morphologie

Pour certains ENA, la notion même de marques de flexion est étrangère à leur langue. Pour d'autres (langues à déclinaison), ces marques sont interprétées de manière fonctionnelle et non comme marques de genre et de nombre. Enfin, le nombre important de lettres muettes en français pose évidemment de nombreux problèmes aux ENA.

2.1.2.3. La syntaxe

Les difficultés principales des ENA par rapport aux francophones sont :

- l'ordre des mots (ordre canonique sujet – verbe – objet, ou inversé, et les valeurs de cette inversion)
- l'identification des groupes fonctionnels (par les accords communs dans le groupe, la place des groupes dans la phrase, des activités de réduction ou d'expansion).

Enfin, tout comme les francophones, ils peuvent être gênés par des difficultés dans la phrase complexe, par exemple dans la compréhension des rapports logiques.

2.1.2.4. L'organisation des textes

C'est sur ce plan que le savoir antérieur de lecteur de l'ENA est au moins aussi important que sa maîtrise de la langue française : il s'agit de faire des inférences, de repérer les anaphores, les connecteurs, de comprendre le schéma textuel. C'est sur ce point aussi que se fait la distinction entre les informations explicites et implicites, entre ce qui est dit dans le texte et ce qui s'appuie sur les savoirs antérieurs (qu'ils soient littéraires ou relèvent de la connaissance sur le monde en général).

2.1.3. Place du texte littéraire en FLE et en FLS

2.1.3.1. La littérature en FLS : un impératif pratique

Il est nécessaire d'aborder la littérature au sein du DAI tout simplement parce que cela fait partie de l'enseignement du FLSCO, que le français littéraire est l'une des variétés de français auxquelles l'ENA se trouve confronté lors de sa scolarité au collège. Les manuels de FLE / FLS intègrent souvent des extraits de textes littéraires dans leurs documents. On peut néanmoins se demander de quelle manière ils sont traités.

Le texte littéraire peut tout d'abord être utilisé comme prétexte à des activités de compréhension essentiellement lexicales ou grammaticales. Dans ce cas, il s'agit souvent d'extraits courts. On peut alors se demander, comme Estelle Riquois⁴⁶, quel est l'intérêt de choisir un texte littéraire plutôt qu'un autre document, authentique ou fabriqué. De même, les textes poétiques sont souvent prétextes à des exercices de diction, sans travail spécifique sur la compréhension.

Trois ouvrages rédigés spécifiquement pour les ENA proposent des textes littéraires :

L'objectif de *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France* est de « créer un continuum entre les manuels de FLE pour adolescents et les manuels de français niveau collège afin de permettre aux élèves d'aborder des textes comportant un vocabulaire plus riche dont ils auront besoin pour lire des textes littéraires.⁴⁷ » C'est donc l'apprentissage lexical qui est mis en avant, puis l'apprentissage culturel : « Le choix de supports culturels répond à la nécessité de proposer aux élèves des textes porteurs d'une richesse qui ne se limite pas à la civilisation française, mais qui s'ouvre aux autres et d'aborder ainsi une dimension interculturelle. » Même si le manuel propose après les textes des questions de compréhension, celles-ci sont très rapides, et visent essentiellement à vérifier la compréhension littérale, avant de mettre en place des activités lexicales et grammaticales préparant une production écrite. Dans ce manuel, la compréhension de la littérature ne fait donc pas l'objet d'activités spécifiques.

⁴⁶ Riquois (2010), « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, mars 2010.

⁴⁷ Faupin et Théron (2008), *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, les cahiers VEI, scéren – crdp académie de Nice (avant-propos).

*Entrée en matières*⁴⁸ est le premier ouvrage rédigé spécifiquement pour les ENA. Dans le guide pédagogique, les auteures précisent qu'elles proposent

des textes littéraires pour initier les élèves aux écrits rencontrés en français langue maternelle, en histoire et de plus en plus dans les rubriques interdisciplinaires des différents manuels. Ces textes sont introduits dès que l'élève commence à manipuler la nouvelle langue – en optant pour les plus accessibles et les plus adaptés à son niveau. L'élève, ainsi, utilisera des textes similaires (récit, conte, poème, dialogue, lettre, etc.) à ceux étudiés par son camarade natif.⁴⁹

Les compétences de lecture mises en évidence dans le tableau des contenus abordent en effet les différents types de textes (de la compréhension globale dans l'unité 4, à « identifier le dialogue dans le récit et au théâtre » dans l'unité 11), mais ceux-ci sont traités de la même manière, qu'ils soient littéraires ou non.

Le *Français langue seconde*⁵⁰ est une publication récente, qui prend en compte le double ancrage du socle commun et du CECRL. Il s'agit d'un manuel spécifiquement destiné aux ENA, rédigé par un enseignant de classe d'accueil. L'enseignement de la littérature y a sa place au même titre que les autres disciplines : dans chacune des 9 séquences, on trouve une double page « Un film / Un livre ». En revanche, on peut noter que le cours de français « lettres » n'apparaît pas dans la rubrique « vers d'autres disciplines ». On trouve également une dizaine de pages à la fin de l'ouvrage intitulées « Le coin des lecteurs ». Néanmoins, les livres choisis comme supports sont pour la plupart des albums, et les questions portent souvent sur les illustrations ou le paratexte (résumé par exemple) et non sur le texte littéraire.

Ainsi, les manuels de FLE destinés aux ENA, s'ils prennent en compte le texte littéraire comme support d'activités diverses (compréhension, lexicale, grammaire, prétextes à production), n'effectuent que très rarement un travail spécifique sur la compréhension littéraire en tant que telle.

2.1.3.2. La littérature en FLE : une nécessité symbolique

On peut se demander, à la suite d'Isabelle Nauche et de Maryse Adam-Maillet (2010) si cette conception instrumentalisée de la littérature en FLS, permettant de faire « d'une pierre deux coups », à savoir renforcer la maîtrise de la langue tout en préparant

⁴⁸ Cervoni, Chnane-Davin, Ferreira-Pinto (2006), *Entrée en matières*, Hachette FLE.

⁴⁹ *Entrée en matières*, guide pédagogique.

⁵⁰ Lévét (2012), *Français langue seconde*, Belin.

aux cours de français ordinaire, n'est pas trop réductrice. Ces auteures pensent que la lecture ne doit pas être considérée dans sa seule fonction de communication et de socialisation (acquérir un savoir commun, l'un des objectifs du socle) :

Le signe ne doit pas être envisagé seulement dans sa relation à autrui, mais aussi dans son rapport à nous-mêmes, au monde, aux autres signes. C'est pourquoi la fonction symbolique est essentielle. [...] La littérature dans son ensemble résulte de l'exercice de cette fonction. Elle ne reproduit pas le réel, elle le représente. Cette fonction s'avère absolument essentielle à la construction de l'identité du sujet humain.⁵¹ (Nauche et Adam-Maillet, 2012, p.113)

La littérature est donc ici redéfinie dans le sens d'une nécessité vitale, permettant à l'être humain de se construire. Or, des adolescents déracinés en ont peut-être besoin encore plus que d'autres. Les ENA, du fait de leurs difficultés linguistiques, devraient-ils être privés d'une véritable compréhension des textes, notamment dans leur dimension symbolique ? La médiation du texte littéraire peut être la passerelle interculturelle nécessaire, en tant qu'expérience faisant appel à la sensibilité notamment, pour que l'ENA entre dans le monde linguistique qui l'entoure. La littérature ne doit donc plus être un « horizon lointain » réservé aux niveaux avancés, mais bien une découverte dès l'arrivée en cours de FLE. Ce point de vue n'est pourtant pas partagé par tous les chercheurs. Astrid Berrier (2010) par exemple indique que l'enseignement au Québec, avec l'avènement des méthodes communicatives, privilégie les documents authentiques issus par exemple de la presse, ainsi que des « textes actuels qui recourent les préoccupations des élèves (pas comme *Le Cid* par exemple)⁵². Cette approche qui opposerait littérature et approche communicative ne me semble cependant pas pertinente : pourquoi priver les élèves d'un accès à ces textes, au *plaisir littéraire*, si cela est possible pour eux ?

2.2. – Le problème de l'implicite

Cette prise de position ne doit néanmoins pas nous faire oublier l'absolue nécessité d'une compréhension du texte, à la fois littérale et interprétative. C'est pour cela que la question de l'implicite nous a semblé essentielle : l'essentiel du texte littéraire réside souvent dans ce qu'il ne dit pas ouvertement, mais qui fait appel à l'être du lecteur.

⁵¹ Nauche et Adam-Maillet (2012), « Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizon lointain ou voie royale ? », *Le Français comme langue de scolarisation*, scéren-cndp.

⁵² Berrier Astrid (2010), « Le FL2 veut-il d'un partage ou de son autonomie », dans Defays Jean-Marc, Delcominette Bernadette, Dumortier Jean-Louis, Louis Vincent (2010), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, E.M.E.

2.2.1. Définitions

2.2.1.1. Sens général

L'adjectif « implicite », tel qu'il est défini dans le Petit Robert 2012, édition électronique, s'applique à ce « qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction. »

Le nom « implicite » signifie quant à lui « ce qui est sous-entendu, non formulé, présumé ». Il est synonyme de « non-dit » ; il est question de faire apparaître ce qui était sinon caché, du moins masqué.

La compréhension de l'implicite implique donc un processus réflexif, visant à faire passer du « non-dit » au « dit ».

Le « feuilleté de la langue »

Étymologiquement, *implicite* est un emprunt au latin *implicitus*, qui signifie enveloppé, plié. Il apparaît d'abord dans un contexte religieux: *foy implicite* désignant alors la foi sans connaissance parfaite de la doctrine. Aux XVI^e et XVII^e siècles, il a signifié “compliqué”, “obscur”, sens aujourd'hui disparu. Il s'applique depuis Furetière (1690) à ce qui, sans être formellement exprimé, est virtuellement contenu dans un fait, une proposition. Le mot s'oppose à *explicite*⁵³. C'est pourquoi de nombreuses métaphores lui sont appliquées : comprendre l'implicite, ce serait par exemple déployer le « feuilleté de la langue ». On parle aussi du tissage (mot qui a d'ailleurs une étymologie commune avec *texte*), dans lequel s'entremêlent de manière imperceptible différents fils.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la définition donnée s'applique à la connaissance explicite ou implicite d'une langue étrangère, et définit la “connaissance implicite de la grammaire” comme la “compétence grammaticale d'un locuteur (...) indépendante ou distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire⁵⁴”. On pourra retenir de cette définition, en l'appliquant à la lecture, que l'apprenant peut avoir une compréhension implicite d'un texte, même si ses connaissances linguistiques et discursives ne lui permettent pas de la formuler clairement.

⁵³ Robert Historique de la Langue Française (1998), sous la direction d'Alain Rey.

⁵⁴ Collectif, sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, asdifle.

2.2.1.2. Le présupposé et le sous-entendu

Dans le champ des sciences du langage, l'ouvrage de Catherine Kerbrat Orecchioni (1986), *L'implicite*, a fait date⁵⁵. Elle distingue deux principaux types de contenus implicites, c'est-à-dire qui n'apparaissent pas directement à la surface de l'énoncé signifiant, les présupposés, de type phéno-linguistique, et les sous-entendus, de type phéno-pragmatique.

Le présupposé

Nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif.

Le présupposé, sans être formulé, ne dépend donc pas du contexte énonciatif. C'est une information contenue dans la phrase même si elle n'est pas formulée directement. Un énoncé de type *La chaise est rouge* présuppose l'existence même de la chaise, *Demain il faudra prendre son parapluie* présuppose qu'il va pleuvoir. L'interprétation du présupposé n'est normalement pas ambiguë ; il constitue « une zone de consensus entre les interactants ». La littérature peut justement jouer sur cette zone de consensus, en choisissant de la déborder, ou de la renverser. Dans le cas d'une langue étrangère, le présupposé n'est pas toujours transparent.

Le sous-entendu

La définition du sous-entendu est plus vague et varie en fonction des linguistes. La classe des sous-entendus « englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ». Les sous-entendus sont donc variables en fonction des interlocuteurs.

Le sous-entendu peut donc être culturel, au sens de « dépendant de la culture d'un pays, d'une époque, (on s'interrogera donc sur son statut particulier en FLS) mais il peut aussi résulter de l'intention particulière de l'auteur. Dans ce dernier cas, il posera également des difficultés de compréhension au lecteur francophone. On peut penser aux cas particuliers de l'allusion (notamment l'allusion au sens rhétorique, c'est-à-dire le renvoi intertextuel), de l'insinuation, ainsi que de l'ironie.

⁵⁵ Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986), *L'implicite*, Paris, A. Colin.

Jean-Pol Roquet reprend cette distinction de manière appliquée à l'enseignement⁵⁶ :

Présumé	culturel	« Ce sont des informations non dites parce qu'elles sont supposées être connues. »
Sous-entendu	intentionnel	« C'est un <u>implicite volontaire</u> qui répond à des codes sociaux bien établis. Il suppose une connivence entre l'auteur et son lecteur. »

Tableau 6 : Présumé et sous-entendu d'après Roquet

Roquet ne prend donc en compte que les dimensions culturelles et individuelles, laissant de côté les inférences linguistiques (incluses pour lui dans le culturel). La place du culturel varie donc selon que l'on considère que cette connaissance est de l'ordre du présumé, comme Roquet (qui place implicite culturel et linguistique au plan du présumé) alors que Kerbrat-Orechionni l'envisage sous l'angle du sous-entendu, puisque dépendant du contexte énonciatif.

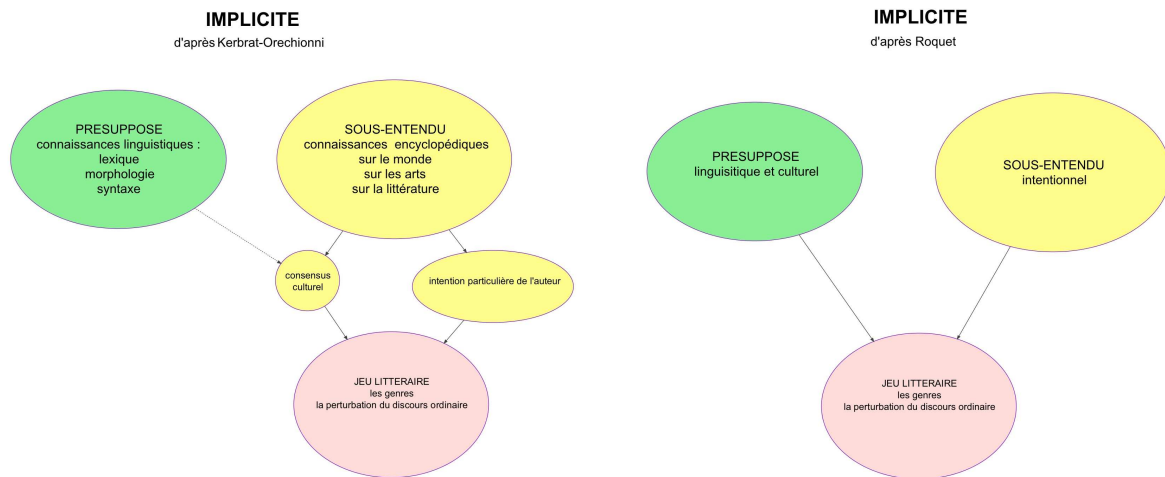


Figure 6 : L'implicite d'après Kerbrat-Orechionni et Roquet

2.2.2. La place de l'implicite dans l'enseignement

2.2.2.1. L'implicite et le cours de langue

L'enseignement / apprentissage de stratégies de compréhension de l'implicite a donc toute sa place dans le cours de langue étrangère, et ce dès les premiers moments. Pu Zhihong⁵⁷, s'appuyant sur les travaux de E.T. Hall montre que la notion de « grammaire

⁵⁶ Roquet (2007), « Reconnaître les implicites et développer une attitude interprétative », dossier *Qu'est-ce que lire ?* par l'I.E.N. de Landvisiau.

⁵⁷ Pu Zhihong (2008), « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Synergies Chine* n°3.

culturelle cachée⁵⁸ » est contenue dans la langue, et que les locuteurs natifs emploient le plus souvent cet implicite de manière inconsciente : « L'implicite inconscient déroule surtout des *habitus* construits dans un environnement social et culturel défini » (Pu Zhihong, 2008, p.162). Or le destinataire d'une langue et d'une culture étrangère décode le message selon des normes, des codes qui lui appartiennent.

Mais il arrive souvent que le destinataire ne comprenne que la signification littérale. Il ne trouve pas dans son répertoire la même liaison entre l'explicite et l'implicite que celle qu'établit son locuteur. Ou encore, il établit une autre liaison sous l'effet de l'interférence de sa culture maternelle.(p.164)

Pu Zhihong suggère ensuite quelques pistes pour lever ces interférences :

- Le rôle de l'enseignant est tout d'abord de rendre conscients ces processus inconscients. Le décryptage de l'univers autre ne peut se faire sans la médiation d'un regard extérieur.

- La langue ne peut s'enseigner en dehors de son contexte culturel. Il répète donc la nécessité absolue d'une approche communicative en contexte.

Même si cela n'est pas l'objet de l'article de Pu Zhihong qui s'appuie sur l'enseignement du FLE en Chine, cette nécessité de l'explicitation du contexte et de la prise de conscience de l'existence de l'implicite semble tout particulièrement vraie en ce qui concerne le texte littéraire.

2.2.2.2. L'implicite et le texte littéraire

La littérature se démarque des autres textes dans le sens où le texte porte la marque de préoccupations esthétiques⁵⁹. Il ne s'agit donc pas d'un usage ordinaire de la langue, à vocation informative ou communicative. Les questionnaires de compréhension habituels, portant sur la littéralité du texte et donc sur ce qu'il raconte (qui ? où ? quand ? comment ?) ne laissent donc que peu de place pour la perception même de l'élève. Au contraire, Catherine Tauveron (2002, p.18) définit la lecture littéraire comme « une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection ». Le terme même de « densité » porte donc sur l'épaisseur, sur les dimensions (symboliques, esthétiques) qui sont cachées à

⁵⁸ La grammaire culturelle est définie par E.T. Hall ainsi : « Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. » (Hall, 1984, p.14-15), *La danse de la vie*, Seuil, cité par Pu Zhihong.

⁵⁹ Dictionnaire *le Petit Robert* 2012, édition électronique.

⁶¹ Le relevé des occurrences du mot *implicite* dans les descripteurs a été fait dans le document « les descripteurs du CECRL en un coup d'œil », site Internet de l'académie de Rennes.

l'intérieur des plis du texte. Trop souvent à l'école, la compréhension est enseignée avant l'interprétation. Or, pour de nombreux textes résistants à la compréhension, et par là même intéressants, l'interprétation peut et doit précéder la compréhension. Il est essentiel de s'appuyer sur cette première interprétation du lecteur pour entrer véritablement dans les textes. Ensuite, cette première lecture, de l'ordre du sensible, pourra être étayée grâce à une étude guidée par l'enseignant, afin de la conforter, de la rectifier ou même de la contredire :

Autrement dit, l'interprétation, loin d'être une étape postérieure à la compréhension, précède la compréhension (plus exactement *une* compréhension possible) pour la faire advenir. En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture. Mais dans le même temps, il convient de prendre garde que, « s'il existe plusieurs lectures raisonnables possibles d'un texte, certaines de ces lectures sont meilleures que d'autres et qu'il en est qui sont carrément mauvaises : les contresens, les délires, les erreurs de calcul interprétatif, ça existe. » (Taveron, 2002, p.31)

Le texte littéraire programme littéralement son incompréhension, empêchant la compréhension immédiate, explicite. L'implicite peut résider dans plusieurs causes : l'adoption d'un point de vue inattendu ou variable, la perturbation de l'ordre chronologique, des ellipses, l'éloignement par rapport au genre affiché, la perturbation des valeurs, la pratique de l'ironie...

Il convient donc de prendre en compte d'une part ce qui relève de l'incompréhension programmée par le texte lui-même, qui doit être explicité et décodé, et d'autre part ce qui appartient à la réception sensible du lecteur, à son interprétation.

2.2.3. *L'implicite dans les programmes*

Si un travail spécifique sur la compréhension de l'implicite s'avère donc nécessaire, qu'en est-il dans les textes officiels encadrant l'enseignement du FLE en collège ?

2.2.3.1. Dans le CECR

Le relevé des occurrences du mot *implicite* dans les descripteurs du CECRL nous montre que le terme n'apparaît que pour les utilisateurs expérimentés⁶¹.

échelle globale	C1	« Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites »
compréhension orale	C1	« Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites » ou « non explicitement indiquées »
Comprendre des émissions de radio et des	C1	« Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue

enregistrements		non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs. »
compréhension générale de l'écrit	C2	« Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite. ».
Lire pour s'informer et discuter	C1 C2	« Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites . »
Interaction – prendre des notes	C2	« A conscience de l'implicite et du sous-entendu dans ce qui est dit et peut le prendre en note aussi bien que le discours explicite du locuteur. »

Tableau 7 : Relevé des occurrences de « implicite » dans les descripteurs du CERCL

Il s'agit donc d'une lecture non seulement experte au niveau linguistique (saisir les « significations » ou les « articulations » du discours, culturel (« implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs »), mais même d'une lecture de type universitaire, comme on le voit par la prise de notes. Néanmoins, ce relevé peut trouver des correspondances dans le socle commun qui régit les exigences minimales à demander à des collégiens.

2.2.3.2. Dans les compétences du socle commun

On trouve en effet dans les compétences de lecture du socle commun deux occurrences du mot : « *Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments **implicites** nécessaires* » (palier 3, compétence 1 « Maîtrise de la langue française », rubrique « Lire ») et « *Repérer dans un texte des informations explicites. Inférer des informations nouvelles (**implicites**)* » au palier 2.

On peut s'interroger sur cette formulation pour le moins ambiguë au palier 3: il ne s'agit pas de comprendre le texte, comme cela était formulé au palier 2, mais seulement de prélever des informations. Cela montre combien l'enseignement de la compréhension des textes est tributaire de la démarche par questionnaires. L'implicite est considéré au même titre que l'explicite, alors que, nous l'avons vu, il oppose des obstacles différents à la compréhension des textes par les élèves. Au palier 2, il est même posé comme synonyme de « nouvelles ». Seul le verbe « inférer » propose une démarche interprétative, mais qui n'est explicitée nulle part dans les textes officiels.

Néanmoins, avec l'apparition du mot dans les programmes scolaires, il fait aussi son apparition dans les sommaires des manuels scolaires de 3^e (année de validation du LPC⁶²).

2.2.4. L'implicite dans les manuels scolaires

Sur 15 manuels de français⁶³ de 3^e parus en 2012, 11 présentent des pages portant spécifiquement sur l'implicite : 9 en grammaire, 1 en vocabulaire, 1 lors d'une page de leçon sur la littérature engagée. La notion, apparaissant dans le socle commun, apparaît donc également dans les manuels, généralement liée à une « initiation à la grammaire de l'énonciation »⁶⁴. Le tableau suivant résume les principaux points traités dans les manuels à propos de l'implicite, ainsi que les supports proposés pour les activités.

	Point traité	Nombre d'occurrences
Langue (grammaire, lexicque)	Les relations logiques implicites	2
	Distinction présumé et sous-entendu	7
	Implicite et figures de style	1
	Modalisateurs, modalisation	2
	Connotations	1
Supports des activités	phrases isolées de la langue courante	10
	Texte littéraire court (moins de 10 lignes)	5
Sur la littérature:	Sur la littérature engagée : « <i>Les textes étudiés n'expriment pas clairement d'opinion. Faire des allusions, sous-entendre une chose plutôt que de l'exprimer clairement, laisser le lecteur tirer lui-même une conclusion, en bref ne rien affirmer mais rester implicite, est un procédé très subtil et habile pour mieux convaincre le lecteur.</i> » ⁶⁵	
	Un autre manuel présente un prolongement à sa leçon grammaticale : dans sa rubrique « pour aller plus loin », il envisage le cas des ellipses narratives. ⁶⁶	

Tableau 8: Traitement de la notion d'implicite dans les manuels scolaires de 3e

La notion est donc traitée de manière essentiellement linguistique et non littéraire, laissant le soin à l'enseignant de faire la passerelle entre les deux. L'implicite littéraire se révèle pourtant d'une autre nature que celui de la langue quotidienne : la connivence avec le lecteur suppose de sa part un travail interprétatif nécessitant des compétences particulières, linguistiques (avec un travail sur les particularités de la langue littéraire) mais

⁶² Livret Personnel de Compétences, qui valide l'obtention du Socle Commun par chaque élève.

⁶³ Il s'agit des spécimens de français littérature, langue ou livres uniques reçus en mai-juin 2012 à l'occasion du changement de programme.

⁶⁴ Bertagna C. et Carrier F. (2012), *Fleurs d'encre, français 3^e*, Hachette éducation.

⁶⁵ Lachnitt C. (sous la direction de) (2012), *Français 3^e*, collection Fenêtres ouvertes, Bordas.

⁶⁶ Abensour C. (sous la direction de) (2012), *Français 3^e*, collection Passeurs de textes, Weblettrés le Robert.

aussi culturelles (sur le monde en général et sur la littérature en particulier) ainsi qu'une mise en lien avec son propre vécu.

2.3. – Des compétences pour comprendre l'implicite. Une continuité FLE-FLM?

L'étude des présupposés théoriques et des documents officiels semble donc montrer que la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires par les ENA (aussi bien que par les élèves francophones en difficultés) relève d'un haut niveau de compétences. Le terrain les confronte néanmoins à ce défi lorsqu'ils sont en classe ordinaire et suivent les enseignements de FLM. On peut donc penser qu'il existe un continuum des compétences de lecture, à développer en FLE ou en FLM, afin de surmonter ces obstacles.

Partant de la distinction entre présupposé et sous-entendu faite par Kerbrat-Orechionni (1986), on peut classer les compétences suivant 3 pôles : linguistique, culturel, textuel. Les trois dimensions, traitées séparément pour la clarté de l'exposé, sont évidemment étroitement imbriquées dans la réalité.

2.3.1. Des compétences linguistiques

Des compétences linguistiques sont nécessaires pour comprendre les présupposés d'un texte, ce sur quoi il repose.

2.3.1.1. La grammaire

Des connaissances grammaticales, même non formalisées de manière explicites comme elles le seraient en grammaire traditionnelle, aident à la compréhension des textes. Pour les ENA comme pour les francophones, il s'agit tout d'abord de les repérer, non comme de simples marques formelles, mais comme des formes significatives.

La valeur des temps

Les formes verbales conjuguées sont au cœur de la phrase française. Elles doivent d'abord être identifiées, aussi bien dans leur valeur temporelle, que dans leur valeur aspectuelle. Cette dernière pose des problèmes aux élèves quels qu'ils soient. La valeur temporelle peut également être un obstacle pour les ENA débutants. L'identification des temps en parallèle avec leurs valeurs (en dehors même de leur conjugaison souvent difficile à maîtriser) doit donc être une priorité, car c'est l'une des conditions pour

appréhender les textes narratifs. L'enseignement de FLM accorde d'ailleurs une large part à la distinction entre les usages de l'imparfait et du passé simple. On peut donc penser que celle-ci doit être abordée avec les ENA plus tôt qu'elle ne le serait avec un autre groupe de FLE. De même, la voix passive doit être repérée rapidement, car elle est source de nombreuses difficultés de compréhension.

Les accords

La chaîne des accords permet dans certaines phrases de repérer des associations entre groupes fonctionnels. Pour les francophones, les difficultés se situent dans des phrases qui ne respectent pas l'ordre canonique, ou qui sont longues. Pour les ENA, l'ordre même des mots dans la phrase française peut être une difficulté. Le repérage de l'accord sujet-verbe par exemple permettra alors de trouver l'actant de la phrase.

2.3.1.2. Le lexique

Contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas les mots compliqués ou rares qui sont le plus susceptibles de freiner la compréhension des textes. Ils sont en effet beaucoup plus rarement polysémiques, et le recours au dictionnaire ou aux explications de l'enseignant suffit généralement à lever les ambiguïtés. En revanche, les mots fréquents ont très souvent de nombreuses acceptions parmi lesquelles il est difficile de savoir laquelle actualiser. Comme le dit Catherine Tauveron, leur « sens tremble en contexte » (Tauveron, 2002, p.82). La consigne « *Donne le sens de ce mot dans le texte* » est souvent appliquée ainsi : l'élève recopie, dans le meilleur des cas, toutes les définitions du mot, dans le pire, uniquement la première. Si l'erreur est souvent commune, on peut se demander si les raisons n'en sont pas différentes : le francophone va s'appuyer sur ce qu'il sait (et qui peut être vrai, mais inadéquat) alors que l'ENA va chercher parmi des informations multiples sans posséder les filtres nécessaires.

La polysémie et les niveaux de langue

Parmi les erreurs lexicales, on retrouve la confusion entre les différents sens d'un mot ou d'une expression. Le sens qui n'est pas celui de la langue courante n'est pas toujours perçu. C'est l'une des grandes difficultés lexicales auxquelles se heurtent les ENA. C'est ainsi que les textes en langue courante, voire familière, sont parfois plus difficiles pour eux qu'un texte plus classique, car le niveau de langue utilisé n'est pas celui

qu'ils apprennent en classe. Ainsi, la nouvelle de Sarah Cohen-Scali « Mauvais plan »⁶⁷, présente des phrases de ce type : « *Mais qu'est-ce qu'elle cocotte ! Avec quoi elle a pu s'asperger ? Elle a dû s'gourrer de bouteille. Elle a confondu la vinaigrette avec le déodo... Tiens, à défaut de lèvres, j'ai encore un pif ?* ». Ce texte est transparent pour les francophones, et les attire même par son mime de l'oralité dans la bouche du narrateur. En revanche, il présente plusieurs difficultés pour les ENA : la syntaxe qui ne respecte pas l'ordre traditionnel de l'écrit, des mots familiers (*pif*), des abréviations (*déodo*), la référence à la bouteille de parfum qui n'est pas claire pour un lecteur qui ignore le sens spécialisé du verbe « *cocotter* ».

Les connotations

Les connotations d'un mot peuvent être très différentes selon les univers linguistiques et culturelles. Les couleurs par exemple n'auront pas la même valeur selon les pays ou les époques. La blondeur, autrefois synonyme de perfection féminine (Iseult la Blonde, ou le vers de *Cyrano de Bergerac* concluant sur les mérites de Roxane « la plus blonde ») est aujourd'hui perçue comme un défaut, montrant la stupidité de la femme (représentation venue des blagues de « blondes »). La valeur d'un adjectif s'est donc inversé, suscitant sinon des erreurs du moins des interrogations de la part des élèves.⁶⁸

2.3.1.3. L'orthographe

L'orthographe est très souvent traitée en production écrite. Or elle pose également des problèmes en compréhension. On peut penser d'abord à l'homonymie. Un francophone, un ENA encore plus, peut mal comprendre un texte car il bute sur un homonyme. La poésie joue souvent sur ce genre de difficultés, par exemple le poème de Maurice Carême, « *il y a le vert du cerfeuil / et il y a le vers de terre (...) l'amoureux qui écrit en vers...* ».

Pour les ENA, la non-conformité entre graphie et phonétique est une difficulté supplémentaire. Le film *Amélie Poulain*, dans sa scène d'ouverture, joue sur ce thème en montrant une leçon de lecture : La jeune Amélie, instruite par sa mère à la maison, doit lire « *Les poules couvent au couvent.* » Si la phrase choisie est artificielle à des fins comiques,

⁶⁷ Cohen-Scali Sarah (2000), « Mauvais Plan » dans le recueil *Mauvais sangs*, Flammarion, Tribal.

⁶⁸ Une élève de 3^e m'a demandé cette année : « Elle est blonde. Mais Madame, c'est un compliment ? ».

le cas se présente souvent en classe : une mauvaise lecture oralisée est le signe d'une non-compréhension du mot juste.

2.3.2. Des compétences encyclopédiques

La compréhension du texte, au-delà de son sens littéral et de la somme de tous ses mots, demande donc une mise en relation avec d'autres connaissances, supposées partagées entre auteur et lecteurs, qu'elles portent sur le monde extérieur ou sur les références littéraires.

2.3.2.1. Sur le « monde extérieur »

Les programmes de collège insistent en effet sur la littérature comme regard sur le monde. C'est pourquoi les programmes de lettres suivent chronologiquement ceux d'histoire, abordant par exemple l'Antiquité en 6^e, le Moyen-Age et la Renaissance en 5^e, les XVIII^e et XIX^e siècles en 4^e, les XX^e et XXI^e en 3^e. Même avec un travail en équipe pédagogique, les élèves ont souvent du mal à faire le lien avec ce qui, pour eux, relève d'une autre matière, quasiment d'un autre monde ! On peut supposer que pour les ENA, qui n'ont souvent pas les compétences linguistiques pour assimiler les cours d'histoire, la difficulté est encore amplifiée. De plus, les cours d'histoire sont généralement centrés sur la culture européenne et peuvent entrer en conflit avec les représentations des apprenants.

D'autre part, en dehors de ces liens avec la période historique, la littérature repose en grande partie sur la réutilisation de mythes et de symboles, c'est-à-dire des références culturelles communes. L'enseignant a donc la tâche de sensibiliser les élèves à ces références, qu'il a souvent totalement intériorisées, mais qui ne vont pas de soi.

Le même travail de mise en lumière doit être effectué sur les stéréotypes culturels. Catherine Tauveron montre en effet que les enfants de CP ne sont pas sensibles à des textes écrits pour eux (albums) présentant le stéréotype de l'Avare, avant de l'avoir travaillé. Il sera intéressant de voir à quel point les cultures d'origine peuvent être un frein, ou non, à cette approche.

2.3.2.2. Sur l'histoire littéraire

Enfin les textes fonctionnent très souvent par référence à des textes sources, qui peuvent être connus ou ignorés des lecteurs. Les nouveaux programmes de collège préconisent d'ailleurs une initiation à l'histoire littéraire, afin que les textes ne soient pas conçus comme des îlots, mais comme se nourrissant les uns des autres. Les textes

bibliques, pourtant abordés en 6^e, sont bien souvent oubliés des élèves de 4^e ou de 3^e alors qu'ils en auraient besoin pour comprendre ceux qu'ils étudient. L'enseignant doit alors effectuer un travail visant à faire émerger des réminiscences, ou, en cas d'échec, à donner les clés des références utilisées par les textes étudiés.

2.3.3. Des compétences textuelles

A la jonction des compétences linguistiques et culturelles, l'élève doit acquérir des compétences touchant au fonctionnement du texte, qui n'est pas un simple agrégat de mots ou de phrases isolées. C'est pourquoi le travail sur l'implicite avec pour support des phrases isolées proposé par la grande majorité des manuels ne peut être suffisant. Pour des élèves arrivant en fin de scolarité obligatoire (4^e ou 3^e), les compétences doivent s'exercer sur des textes longs, voire sur des œuvres entières.

2.3.3.1. La question du genre

La première question à se poser est celle du genre. Catherine Tauveron explique que « la connaissance des caractéristiques du genre joue comme un horizon d'attente ». Des connaissances génériques préalables aident donc à mieux comprendre un texte, tout comme le texte servira à travailler la notion de genre en le comparant avec d'autres. C'est pourquoi les textes ne sont pas lus isolément mais en réseaux. C'est ainsi que l'étude de la tragédie en 3^e ne peut se faire sans aborder plusieurs textes, notamment ceux venant de l'Antiquité, sans lesquels les élèves ne peuvent comprendre les motivations des personnages, qui n'ont rien à voir avec une approche de nature psychologique, avec laquelle ils sont plus familiarisés. Un horizon fantastique ou au contraire réaliste quant à eux permettront de lever des erreurs d'interprétation potentielles : ce qui est possible dans l'un ne l'est pas dans l'autre. Ainsi, dans *La peur* de Maupassant, poser l'horizon réaliste dès le départ interdira l'option du fantôme, qui est pourtant la voie mise en avant par le narrateur⁶⁹.

2.3.3.2. La grammaire du discours

Une définition simple du discours pourrait être celle de la langue en situation. Comme en grammaire de phrase, les notions théoriques n'ont pas besoin d'être explicitées pour comprendre des textes. Néanmoins, des questions portant soit sur l'énonciation, soit

⁶⁹ Maupassant, « La peur », dans les *Contes de la Bécasse*.

sur le type de textes pourront aider à dévoiler des dimensions implicites des textes : quelle peut être l'identité du « je » (auteur ? narrateur ? poète ?), quelle est la fonction de ce texte : raconter, ou bien défendre des idées ? A qui s'adresse réellement cette tirade ?

Les liens logiques

Les liens logiques sont parfois explicites, à l'aide de connecteurs de classes grammaticales variées. Mais ils sont souvent également implicites. La simple ponctuation « : » peut introduire aussi bien une causalité dans l'explication, qu'une conséquence, ou des paroles rapportées. Aussi bien en FLE qu'en FLM, ces liens implicites doivent être mis au jour.

2.3.3.3. Les anaphores et les inférences

« Le traitement des continuités anaphoriques doit systématiquement prendre place dans toute activité de lecture (pronoms personnels d'abord, reprises nominales, anaphores conceptuelles ensuite) » écrit Gérard Vigner (2009, p.80). Il s'agit donc, pour les francophones comme pour les ENA, de les aider à lire le texte en continu, et non comme des unités de sens isolées. De même, pour les inférences, qu'elles soient intra ou extra-textuelles, il s'agira de vérifier si les présupposés sont connus ou non des élèves, et pour quelles raisons : difficultés linguistiques ? culturelles ?

2.3.4. Des compétences stratégiques

Pour améliorer ces compétences en lecture, il faut avant tout mettre en place ou consolider des compétences de « métalecteur ». En cela, les acquis ou les difficultés de l'ENA sont les mêmes que pour les autres élèves :

Un enfant de huit ans, qu'il soit d'origine kurde ou péruvienne, dispose de capacités d'analyse qui sont celles de tous les enfants de huit ans. Il en va de même pour les adolescents.(Vigner, 2009)

Ces compétences reposent donc sur la scolarité antérieure, les habitudes de lecture, et non les compétences linguistiques.

2.3.4.1. La régulation de son activité de lecture

Une étude menée par Roland Goigoux en 2000 a montré que de nombreux élèves en difficultés assimilaient la lecture à du prélèvement d'informations. La cohésion du texte n'est pas prise en compte (en dehors d'un repérage thématique) et ces informations ne sont pas mises en relation les unes avec les autres. Il faut donc les aider à « comprendre » les

textes au sens étymologique, *comprehendere*, « saisir ensemble ». C'est pourquoi il est nécessaire de les aider à construire une représentation mentale du texte au fur et à mesure de son déroulement.

2.3.4.2. Une activité non linéaire

Une autre difficulté réside justement dans cette avancée de la lecture. Les élèves en difficultés ont souvent du mal à revenir sur une première impression erronée. Ils mobilisent leur attention sur la forme littérale et non sur le contenu comme les lecteurs experts. C'est ainsi que lorsqu'on leur demande un résumé, les faibles lecteurs donnent des phrases (citations quasi-exactes) du début, alors que les lecteurs experts sont capables de récapituler la trame avec leurs propres mots. Il faut donc leur apprendre à aller et venir dans le texte, contrairement à la compréhension orale qui demande une compréhension immédiate linéaire, pour revenir en arrière et vérifier, voire corriger ce qui a été mal compris, trouver un indice qui aide à mieux comprendre la suite.

Le caractère dynamique de la compréhension au cours de la lecture nécessite que la construction de la représentation s'effectue de manière continue, par mise au point ininterrompue de l'interprétation, au fur et à mesure que des informations nouvelles – mots, phrases, paragraphes – sont traitées. Cette construction continue présente des fluctuations : ralentissements ou retours en arrière permettant que toutes les informations soient traitées et intégrées. (Gaonac'h et Fayol, 2009, p.11)

Ces compétences de lecteur, pour des collégiens, sont supposées construites. Or, leur attitude devant les textes montre que souvent, ce n'est pas le cas. La lecture est terminée une fois pour toutes, parce qu'elle demande beaucoup d'énergie (dépasser les obstacles linguistiques pour les ENA, culturels, référentiels pour tous les élèves). C'est pourquoi la mise en place d'un questionnement spécifique portant sur l'implicite, sur le déchiffrement des indices et non sur le prélèvement d'informations, peut aider les élèves à mieux comprendre les textes dans leur ensemble.

Partie 3

-

**La mise en place d'un questionnaire spécifique
sur l'implicite**

3.1. – Présentation du dispositif

Le travail mis en place dans ma classe de FLM ou avec les élèves du DAI a pour but d'aider les élèves à comprendre l'implicite, dans ses différentes dimensions (linguistiques et culturelles). Pour cela, j'ai élaboré des questionnaires auxquels ils ont répondu individuellement (afin de mettre en lumière les compétences personnelles) puis nous avons travaillé en groupes pour faire émerger le(s) sens profond(s) des différents textes. J'ai laissé le plus possible les élèves débattre de leurs interprétations, tout en relançant la discussion par des questions quand cela s'avérait nécessaire : impasses interprétatives, impossibilité de parvenir à une interprétation satisfaisante du point de vue du groupe par exemple.

3.1.1. Le choix du corpus

La majorité des élèves concernés étaient en 4^e ou 3^e. J'ai donc choisi des textes correspondant aux programmes de ces classes, et présentant des obstacles à la compréhension explicite. Nous avons donc travaillé sur trois textes narratifs : l'incipit de *L'Affaire Saint-Fiacre* de Simenon et le portrait de Jean Valjean dans *Les Misérables* de Victor Hugo, à dominante descriptive, une nouvelle argumentative contemporaine, *Matin Brun* de Frank Pavloff, et un sonnet de Verlaine, *Mon rêve familial*.

3.1.1.1. Des textes conformes aux programmes

Les textes correspondent aux périodes traitées dans les programmes de français, du XIX^e à la fin du XX^e siècle pour Pavloff. Ils correspondent également aux objectifs des programmes : l'étude de la poésie lyrique (en 3^e auparavant, en 4^e avec les nouveaux programmes, étude de dialogues argumentatifs (anciens programmes) ou de textes porteurs d'un regard sur le monde contemporain, le portrait inséré dans le roman, la construction du récit, la lecture de textes classiques de la littérature française.

3.1.1.2. Des textes résistants à la compréhension explicite⁷⁰

Les quatre textes présentent chacun des obstacles spécifiques à la compréhension des élèves, soit sur les présupposés linguistiques ou sur les sous-entendus culturels. Nous verrons au cours de l'étude si les faits de langue relevés et mis en avant par les

⁷⁰ Les textes sont présentés en annexe 7.

questionnaires sont bien ceux qui ont fait obstacle à la compréhension des élèves, et si les ENA et les francophones ont eu les mêmes difficultés. Même si ce choix de textes semble a priori trop difficile pour des ENA de ce niveau (réflexion faite par l'enseignante de FLE du DAI), il m'a semblé intéressant qu'ils travaillent sur les textes auxquels ils sont confrontés de toute manière en classe ordinaire.

Matin Brun : les références historiques

Le dialogue écrit par Frank Pavloff présente une simplicité apparente : deux personnages dialoguent au sujet de leur vie quotidienne, et de leur environnement proche : leurs animaux, leurs loisirs, les matchs, la vie politique. C'est pourtant sur ce point, à peine effleuré explicitement, que repose l'intérêt du texte. Cette dizaine de pages appelle donc à plusieurs relectures afin de trouver le sens réel, la dénonciation de la lâcheté politique. Ce thème est d'ailleurs annoncé en 4^e de couverture, et l'un des élèves de 3^e a fait la remarque suivante (après une seule écoute du texte lu par des comédiens) : « Mais il n'y a aucun rapport avec l'histoire ! ». Le sens ne se dévoile donc pas sans un important travail herméneutique, qui nécessite également des connaissances intertextuelles : l'apport du poème de Martin Niemöller servira également à éclairer le sens du texte.

Le portrait de Jean Valjean : le sens symbolique

Cet extrait est intéressant à double titre : d'une part c'est un portrait physique organisé de façon classique (La compréhension explicite est donc relativement aisée), d'autre part, ce portrait cache un certain nombre d'indices qui ne seront compris que dans la suite du récit. Il est donc intéressant d'y revenir après avoir lu la suite du texte, pour voir quelle est la dimension symbolique cachée dans ces quelques lignes.

« Mon rêve familial » : le non-dit

Le sens de ce sonnet ne se laisse pas saisir facilement, et il est intéressant de comparer les différentes interprétations au sujet de la « femme inconnue » qui surgissent à l'issue des questionnaires remplis individuellement. Après une discussion collective, on peut voir ce qui peut être accepté, ou les interprétations qui sont exclues par le sens explicite du texte.

L'incipit de l'Affaire Saint-Fiacre : les perturbations de l'ordre chronologique

Le texte présente une scène de la vie quotidienne apparemment simple : un homme, Maigret, se lève dans un hôtel. Mais les difficultés sont nombreuses pour les élèves : d'une part son ancrage dans le passé (les années 30) font qu'ils se trompent parfois parce qu'ils ne comprennent pas des présupposés qui étaient transparents à l'époque. D'autre part, les anticipations et les retours en arrière liés au genre policier rendent la chronologie difficile à saisir sans une lecture attentive. Il faut noter que ce texte, par manque de temps, n'a pu être testé que sur des élèves francophones.

3.1.2. Les élèves

L'étude a inclus 46 élèves, 40 francophones répartis sur 2 classes, et 6 ENA. Deux autres ENA ne sont venus que trop ponctuellement pour que leur participation soit retenue. Les élèves ont été prévenus qu'ils avaient à remplir des questionnaires sur des textes différents, afin de les aider à mieux comprendre les textes en général. Pour chaque groupe, l'étude s'est faite en trois temps :

- Une lecture oralisée par moi-même (ou l'écoute d'un CD dans le cas de *Matin Brun*⁷¹), les élèves ayant le texte sous les yeux. A ce stade, un temps d'échange oral est prévu, pour lever les obstacles à la compréhension explicite du texte, et surtout pour permettre aux élèves de se forger une première image des textes.

- Un temps individuel pour que les élèves remplissent les questionnaires, en revenant autant de fois qu'ils le souhaitent au texte.

- Un temps collectif (après correction des questionnaires) pour confronter les différentes interprétations, et discuter des sources d'erreurs possibles.

3.1.2.1. En FLM

Les élèves de FLM sont des élèves des classes dans lesquelles j'exerce quotidiennement, au collège Clovis Hugues.

⁷¹ *Matin brun* de Frank Pavloff (2002), lecture par Jacques Bonnaffé et Denis Podalydès, Harmonia Mundi, un projet sonore de Vincent Josse.

La classe de 4e

Les 27 élèves de 4^e ont répondu aux questionnaires de lecture sur Jean Valjean, le sonnet de Verlaine et Maigret. Comme tous les élèves de 4^e, ils ont 4 heures de français par semaine, sans dispositif spécifique. 6 sont en très grande difficulté en lecture, 4 sont de très bons lecteurs à même de saisir l'implicite des textes au même titre que des lecteurs experts.

Le questionnaire sur Jean Valjean leur a été donné au milieu de l'étude de l'œuvre intégrale (par extraits) des *Misérables*. Leur compréhension était donc guidée, puisqu'ils connaissaient déjà le nom et une partie du rôle du personnage dans le roman.

Le questionnaire sur Maigret a été donné au titre d'évaluation de compréhension sur le récit, sans aide extérieure.

Le texte de Verlaine a été étudié en ouverture d'une séquence sur la poésie lyrique. L'horizon d'attente des élèves n'était donc délimité que par leurs connaissances personnelles antérieures.

La classe de 3^e DRA⁷²

Dans cette classe de 3^e, il y a 13 élèves qui se préparent à la voie professionnelle (CAP), tout en restant soumis à l'obligation scolaire puisqu'ils n'ont pas 16 ans et n'ont pas terminé leur scolarité obligatoire. Ils sont donc au collège les lundis, mardis et mercredis, et font des stages d'observation en entreprise (ouvrant parfois la voie à un apprentissage). Ils sont volontaires pour entrer dans cette classe, et y sont acceptés après entretien de l'équipe pédagogique avec eux-mêmes et la famille. Pour la plupart, ils sont en grosses difficultés scolaires, particulièrement à l'écrit. Ils se préparent au Brevet des Collèges série professionnelle, ainsi qu'au CFG. Ils suivent 3 heures de français par semaine, ainsi qu'une heure par quinzaine de « français professionnel » (lettre de motivation, rapport de stage...). Pour la plupart, ils ont développé une attitude de refus par rapport à la lecture, et la lecture de fiction en particulier, jugée inutile et chronophage.

3.1.2.2. En FLE

Les élèves de FLE ont été pris parmi les élèves du DAI. Il s'agit d'élèves de niveau A2 avancé ou B1, afin qu'ils puissent surmonter relativement aisément les difficultés de compréhension globale des textes. Leur profil est très différent selon leur scolarité

⁷² DRA : Dispositif de Réussite par Alternance.

antérieure. On verra lors de l'analyse des résultats que c'est le facteur qui joue le rôle le plus déterminant, une fois que l'on entre dans la compréhension fine des textes.

	Date d'arrivée en France	Age	Scolarité antérieure	Inscription en DAI	Classe ordinaire
Ahlame	Mai 2011	17 ans	1 ^e littéraire au Maroc	DAI 3	3 ^e
Sarah	Mars 2010	15 ans	Née au Maroc, scolarisée en Espagne	DAI 3	4 ^e
Lakhdar	2008 (en CM2)	15 ans	Maroc – FLE en CM2	DAI 2	4 ^e
Nouha	2008 (en CM2)	15 ans	Tunisie. Pas d'enseignement de FLE à son arrivée, suivi FLS repris cette année scolaire	DAI 2 et 3	4 ^e
Fouad	Mars 2010	14 ans	Né au Maroc, scolarisé en Espagne	DAI 2	4 ^e
Nabil	Septembre 2011	12 ans	Espagnol d'origine marocaine	DAI 1 puis DAI 2	6 ^e

Tableau 9 : Présentation des ENA

Pour eux, les textes ne correspondaient pas à un programme, mais ils y ont parfois été confrontés en classe ordinaire : Ahlame a fait remarquer que les élèves de sa classe de 3^e avaient étudié le sonnet de Verlaine, même si elle n'était pas en classe lors de l'étude. Pour certains, ce sont des textes qu'ils découvriront l'année suivante dans leur scolarité ordinaire.

J'ai travaillé avec eux pendant 6 heures : 3 heures sur *Matin Brun*, texte long qui a nécessité 1 heure 30 de travail sur la compréhension globale et la structure du texte ; 1 heure 30 pour chacun des 2 autres textes : le sonnet de Verlaine et le portrait de Jean Valjean. Seule Ahlame a travaillé ensuite sur Maigret.

3.1.3. L'élaboration des questionnaires⁷³

Les questionnaires ont été élaborés avec le souci que les élèves puissent y répondre seuls. Même si cela n'a pas toujours été possible pour toutes les questions, le but premier était qu'il n'y ait pas de vide, de réponses laissées en blanc. C'est pourquoi j'ai travaillé (et parfois retravaillé entre deux classes quand cela était possible) les consignes dans le sens de la plus grande transparence possible. Les obstacles à la compréhension devaient venir des textes et non des questionnaires.

⁷³ Les questionnaires et leurs différentes versions (le cas échéant) sont présentés en annexe 8.

3.1.3.1. L'élaboration des questionnaires

Les quatre textes sont des textes que j'ai déjà travaillés lors des années précédentes avec des élèves francophones. Les difficultés de compréhension qu'ils posent me sont donc connues. C'est à partir de ce constat que j'ai élaboré des questionnaires pour que les élèves y répondent de manière autonome. C'est pourquoi, contrairement à ce qui est souvent demandé en FLM, je n'ai porté aucune attention à la rédaction des réponses. Ainsi, dans les questionnaires sur Maigret, *Matin brun* et sur Verlaine, il est demandé aux élèves de remplir des tableaux, à l'aide d'une part de leurs réponses, d'autre part avec les indices prélevés dans le texte. De même, dans le questionnaire sur Maigret, le découpage du texte en scène est déjà effectué, et l'élève n'a qu'à reporter le numéro de la scène sur la chronologie.

Toujours dans l'optique de rendre les élèves le plus autonome possible face aux questionnaires, j'ai parfois modifié la tâche ou simplement sa présentation entre les différents groupes. Le relevé des pronoms « on » pour *Matin brun* s'est en effet avéré long et fastidieux. J'ai donc limité le relevé à une dizaine d'occurrences significatives pour les élèves du DAI. De même, le questionnaire sur Jean Valjean a été remodelé pour les ENA :

- introduction de silhouettes à entourer pour « trapu et robuste » (alors que les francophones devaient définir les termes)

- précision dans la présentation : La question 8 du questionnaire pour les francophones demandait de « citer un indice pour chaque vêtement ou chaque partie du corps décrite ». Le questionnaire ENA demande de relever un indice pour la chemise, la cravate, le pantalon, la blouse et les souliers, en mettant un élément par ligne afin que la réponse soit écrite à côté. De même, pour la question 9 (« *Relève un indice [prouvant que l'homme vient de la mer] qui l'indique dans la description de ses vêtements* ») a souvent été ratée par les élèves francophones, car ils ont mal lu la fin de la question, et ont relevé le hâle. J'ai donc réécrit la question, demandant d'une part de relever un indice dans la description du visage, d'autre part dans la description des vêtements.

La présentation des questions ainsi que leur rédaction est donc très importante, dans la mesure où il s'agit de mesurer la compréhension des textes, et non la faculté de répondre à un questionnaire scolaire traditionnel.

3.1.3.2. Les obstacles à la compréhension posés par les questions

Si l'on part de la distinction opérée par Goigoux⁷⁴ entre questions dont la réponse est inscrite dans le texte (littéralement ou non) et questions dont la réponse n'est pas inscrite dans le texte, et pour lesquelles il faut raisonner, c'est plutôt aux secondes que nous nous intéressons. Ainsi le cadre spatio-temporel des textes doit être déduit des différents indices relevés par les élèves (date et saison pour Maigret, indices culturels et langagiers tels que le pastis ou des expressions pour *Matin brun*). Mais nous verrons que le premier type de questions n'est pas exempt d'erreurs de compréhension, quand par exemple le lien n'est pas fait entre différents substituts par exemple (Marie Tatin et la petite fille dans Maigret).

En reprenant la typologie de Goigoux sur les procédures pour répondre aux questions et en l'appliquant à la problématique de l'implicite, nous avons le tableau suivant :

Explicite	Implicite
Pour répondre, il faut :	
Recopier un morceau de texte	
Reformuler des morceaux du texte	
	Réunir des informations données à plusieurs endroits du texte
	Utiliser des connaissances extérieures au texte

Tableau 10 : Explicite et implicite selon les types de réponses

Les élèves qui assimilent donc l'activité de réponse à un questionnaire à une activité de prélèvement ne peuvent donc répondre qu'à une petite partie des questions. D'autre part, de nombreux élèves de 4^e ont souvent confondu « désigner » et « décrire », relevant pour la question 1 sur Jean Valjean des mots relevant de la description et non des substituts lexicaux. Pour Verlaine, de nombreux élèves ont demandé ce que voulait dire « relation avec je », preuve que la question devra être reformulée si le questionnaire est réutilisé.

Lors de la passation des questionnaires, pour éviter au maximum ce type d'erreurs, j'ai répondu à toutes les questions portant sur le questionnaire lui-même, pour éclaircir les tâches demandées.

⁷⁴ Goigoux Roland, Cèbe Sylvie, Thomazet Serge: *Enseigner la compréhension, principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Adaptation d'un outil de remédiation en lecture pour des élèves non-francophones* (document sur le site de l'Académie de Toulouse).

3.1.3.3. Les obstacles à la compréhension posés par les textes

Les quatre textes opposent des obstacles différents à la compréhension. Afin d'analyser les problèmes posés par la compréhension de l'implicite, les obstacles à la compréhension explicite ont été levés en classe avant que les questionnaires soient distribués. Ainsi le vocabulaire des textes a été expliqué (sauf celui que l'on pouvait comprendre par inférence et qui faisait justement l'objet de questions). Avant de distribuer les feuilles, je me suis assurée de la compréhension globale et littérale des textes. Ainsi le texte de *Matin brun* a été travaillé pendant plusieurs séances avec les francophones, et pendant plus d'une heure avec les ENA. Les autres textes plus courts ont fait l'objet de questions orales pour vérifier la compréhension globale : portrait d'un homme qui marche pour Jean Valjean, poète qui rêve d'une femme pour Verlaine, policier qui pense à un crime à Matignon pour Maigret.

Si leur point commun est que le sens ne se dévoile pas immédiatement (quelle que soit la simplicité apparente), les présupposés et les sous-entendus ne sont pas les mêmes. Le tableau présenté ci-dessous⁷⁵ montre que les sous-entendus reposant sur les connaissances encyclopédiques sont par exemple absents du poème de Verlaine, alors que la compréhension globale de *Matin brun* repose presque entièrement dessus. C'est cette grille qui servira de base à l'analyse quantitative des questionnaires.

⁷⁵ Tableau inspiré par le classement de Gérard Vigner (2009, pp. 78-80)

		<i>Matin brun</i>	<i>Sonnet de Verlaine</i>	<i>Jean Valjean</i>	<i>Maigret</i>
Grammaire	Liens logiques, ponctuation				Points de suspension Lien entre le papier et sa venue
	Temps	« avais dû » / « aurais dû »		Sens modal « avait dû »	Système des temps du récit
	Références des pronoms	Pronom « on » « nous »	Identité « elle »	« il » anaphores nominales et pronominales	anaphores nominales et pronominales concernant les 2 personnages
	modalisateurs	Mise à distance des mesures prises par le gouvernement			
Lexique	polysémie	Mots qui désignent la population La milice Lâcheté	Rêve	« dans la force de l'âge »	
	Connotations / non-dits	Lumière / brun	Sentiments du poète Relations avec la femme Evocation de la mort	Champs lexical pauvreté (hyperonyme absent)	Saison (hyperonyme absent) : périphrases et indices
Texte	énonciation	Identité du narrateur	Identité du « je »	Position du narrateur (pose des questions)	
	Organisation du texte	Evolution des sentiments du narrateur		Organisation du portrait	Prolepse et analepse Citations Sentiments du personnage
	genre	fable	Connaissances sur la poésie lyrique	Horizon d'attente générique	Horizon d'attente générique
	Histoire littéraire	Poème de M. Niemöeller	Connaissances sur l'auteur	Connaissance du personnage / du livre	Connaissance du personnage (par la télé)
Connaissances encyclopédiques	Connaissances scolaires	Couleur brune L'Etat national La milice		1815 année de Waterloo	
	Autres connaissances	Détails de la vie quotidienne			vie quotidienne dans les années 30

Tableau 11 : Synthèse des obstacles à la compréhension dans les textes

3.2. – Evaluation de la compréhension des élèves

Ce tableau qui récapitule les obstacles à la compréhension, nous amène à analyser les différentes compétences mises en œuvre par les élèves pour lire les textes.

3.2.1. La construction d'une grille de compétences commune au FLE et au FLM

En reprenant la distinction de Kerbrat-Orechionni (1986), on peut considérer deux grandes catégories de compétences, sachant que celles-ci ne sont pas étanches : les connaissances sur le genre littéraire par exemple seront ainsi classées à part, car elles se démarquent des compétences mises en œuvre dans le langage quotidien.

3.2.1.1. Les compétences linguistiques

Obstacles		Compétences
Grammaticaux	Liens logiques, ponctuation	Comprendre les liens logiques quand ils ne sont pas explicités par des connecteurs
	temps	Comprendre les valeurs temporelles des tiroirs verbaux Comprendre les valeurs modales des tiroirs verbaux
	Références des substituts	Faire les inférences entre les substituts pronominaux et lexicaux Inférer l'identité à partir de la situation d'énonciation
	Modalisateurs	Comprendre la mise à distance d'une opinion par le locuteur (ici, narrateur)
lexicaux	polysémie	Trouver le sens activé en contexte (à l'aide du contexte uniquement, ou à l'aide de définitions)
	non-dits	Trouver un hyperonyme absent à l'aide de champs lexicaux, de périphrases
textuels	Organisation du texte	Retrouver l'ordre sous-jacent d'un texte - chronologique - logique
	Idee générale	Comprendre l'intention du texte, au-delà du thème

Tableau 12: Compétences linguistiques

3.2.1.2. Les compétences culturelles

Obstacles		Compétences
Sous-entendus culturels (culture savante)	Connotations culturelles	Connaître les connotations d'une couleur par exemple dans la culture d'origine du texte
	Allusions historiques	Connaître les faits historiques auxquels il est fait allusion
Présumposés liés à la culture populaire	anachronismes	Connaître la vie quotidienne à l'époque du texte
	Allusions à la vie quotidienne	Comprendre le contexte culturel (large) grâce à des indices
	Allusion à un particularisme régional	Comprendre le contexte culturel (restreint) grâce à des indices

Tableau 13: Compétences culturelles

3.2.1.3. Les compétences littéraires

Obstacles		Compétences
Connaissances génériques	discours : narratif, descriptif, argumentatif, poétique	Identifier le discours apparent et sous-jacent (effet perlocutoire)
	Genre (poésie lyrique, récit policier, historique...)	Identifier le genre grâce à des indices Utiliser le genre comme horizon d'attente à la lecture
Connaissances relevant de l'histoire littéraire	Sur l'auteur	Utiliser ses connaissances sur l'univers de l'auteur comme horizon d'attente
	Sur l'intertexte	Connaître d'autres textes Utiliser ces textes comme grilles de lecture pour mieux comprendre le texte
Connaissances relevant de l'histoire des arts	Liens entre la littérature et les autres arts	Utiliser ses connaissances culturelles pour mieux comprendre le texte Reconnaître un personnage célèbre dans la littérature ou les arts

Tableau 14: Compétences littéraires

Ces trois types de compétences reposent donc sur des tâches que les élèves doivent maîtriser :

- faire émerger une relation sous-jacente (inférer)
- faire un choix entre plusieurs sens (sélectionner)
- utiliser des connaissances extérieures comme horizon d'attente et grille de lecture (relier).

Or, ces tâches qui doivent être traitées de manière simultanée sont loin d'être évidentes pour bon nombre d'élèves, comme le montrent les résultats qui suivent, pour les ENA comme pour les francophones.

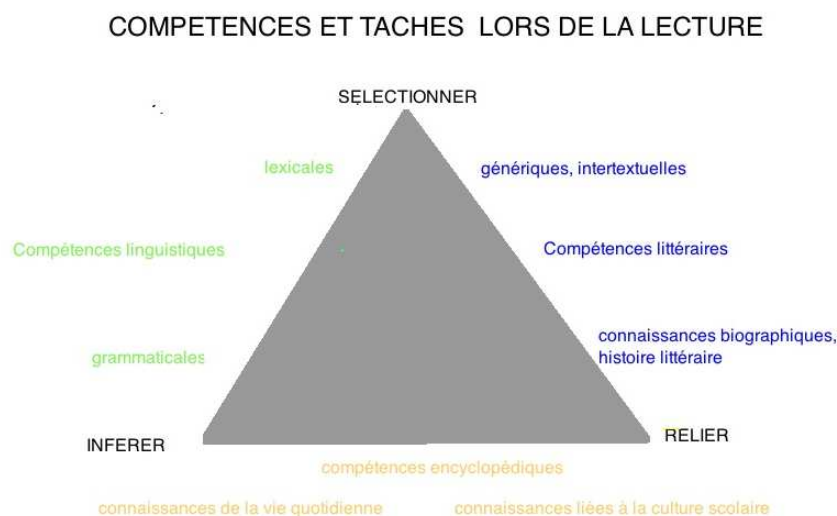


Figure 7 : Compétences mises en oeuvre lors de la lecture

3.2.2. Présentation des résultats

Les résultats des questionnaires seront présentés en deux temps. J'ai choisi de distinguer les réponses aux questionnaires des réponses données en classe, car il s'agit dans le premier cas d'une lecture individuelle des textes, dans l'autre d'interprétations qui émergent suite à une lecture collective.

3.2.2.1. Analyse quantitative des questionnaires

Compétences linguistiques

- **Comprendre les liens logiques quand ils ne sont pas explicités par des connecteurs** : La ponctuation est interprétée par les francophones d'après ce qu'ils ont appris dans des textes précédents, et dans le texte lui-même. Ainsi les points de suspension sont presque systématiquement interprétés comme signifiant le « suspense », et non le doute, l'hésitation, ou le temps laissé au souvenir pour émerger comme dans le texte de Maigret.

- **Comprendre les valeurs temporelles des tiroirs verbaux** : la moitié des élèves francophones environ a encore des difficultés à remettre les événements du texte dans l'ordre quand il n'y a pas de complément de temps précis pour compléter la distinction morphologique entre le plus-que-parfait et les autres temps du passé. Les ENA ne perçoivent pas cette différence, pas plus que la différence aspectuelle entre le passé simple et l'imparfait.

- **Comprendre les valeurs modales des tiroirs verbaux** : La différence entre « avais dû » et « aurais dû » n'est pas perçue par les ENA, et n'est perçue que par 3 élèves du DRA sur 11. La plupart du temps, les explications sont confuses. La différence est souvent expliquée comme temporelle (avant / après pour 3 élèves).

- **Faire les inférences entre les substituts pronominaux et lexicaux** : L'identification des pronoms personnels de la 3^e personne ne semble pas poser de problème, ni en DAI ni pour les francophones : « il » est assimilé à Jean Valjean, « ils » aux habitants, « elle » à la femme inconnue, « il » à Maigret (deux occurrences de confusion avec son père). En revanche, l'usage des pronoms dans *Matin Brun* a posé de nombreux problèmes aux élèves :

ON		identifié	Quelques erreurs	Non identifié	NOUS		identifié	Quelques erreurs	Non identifié
	DAI	3	2	8		DAI	2	0	9
3 ^e	2	1	2	3 ^e	0	0	5		

Tableau 15: identification des pronoms dans *Matin Brun*

L'identification du « on », dont la valeur est variable dans le texte, allant du « nous » (le narrateur et son ami) à l'ensemble de la société avec une valeur proverbiale, n'est pas mieux faite par des élèves francophones en difficultés que par les élèves du DAI. Pour le « nous » de la 4^e de couverture, la référence aux lecteurs, ou à l'ensemble de la société n'est pas faite.

Les élèves sont donc capables de faire des inférences simples, mais pas celles dont la référence est variable.

- **Inférer l'identité à partir de la situation d'énonciation** : Deux textes utilisent la 1^e personne : le sonnet et *Matin Brun*. L'identification du *je* de « Mon rêve familial » à Verlaine ne pose aucun problème aux élèves. Il semblerait que pour la poésie, l'habitude est prise d'inférer que celui qui s'exprime est le poète. Pour *Matin brun*, la plupart des élèves indiquent qu'il s'agit du narrateur. La distinction entre auteur et narrateur semble acquise, y compris par les ENA. En revanche, 3 élèves de 3^e répondent qu'il s'agit de « Matin Brun ». Le narrateur est donc perçu comme personnage éponyme. On peut penser que l'erreur provient d'une lecture trop rapide du titre, et que « Matin » est lu comme le prénom « Martin ». On peut aussi penser que la première question, dans l'esprit des élèves, porte sur le début du texte et donc sur le titre.

- **Comprendre la mise à distance d'une opinion par le locuteur** (ici, narrateur) : 6 élèves de 3^e et 3 ENA ont choisi de ne pas répondre à la question, soit la moitié des élèves. Sur les 8 questionnaires restants, les réponses sont très variées. Pour les francophones, les élèves ont majoritairement relevé des expressions comportant le champ lexical de la pensée. Seul un élève relève les modalisateurs « pas très clair », « c'est de la folie » qui étaient attendus. Ceux-ci sont également trouvés par une ENA. Les autres réponses sont confuses, le relevé manque de pertinence.

- **Trouver le sens activé en contexte** (à l'aide du contexte uniquement, ou à l'aide de définitions) : Les résultats sont différents selon les textes. La plupart des élèves, francophones ou du DAI, sont capables de définir le mot *rêve* dans le sonnet de Verlaine comme un désir, et non comme l'activité du cerveau pendant le sommeil. Cependant, les justifications données sont confuses ou inexacts. Elles correspondent parfois même au

sens à rejeter: « parce qu'il est vraiment endormi » ou « il veut rêver d'elle dans son sommeil ». La longueur de la définition est parfois le critère de choix : « c'est la 2 car elle est plus détaillée. ». Seul 1/3 des élèves justifient correctement leur choix : « c'est ce qu'il veut », « il veut échapper au réel », ou formulations approchantes.

Pour l'expression « la force de l'âge » dans le portrait de Jean Valjean, les ENA se sont aidés du contexte (« il pouvait avoir quarante-six ou quarante-huit ans ») car on peut supposer qu'ils ne connaissaient pas l'expression antérieurement. En revanche, les francophones connaissaient en grande majorité l'expression (7 erreurs sur 37 élèves), mais de manière beaucoup plus approximative : ils se sont fondés sur leurs connaissances antérieures et non sur le texte lui-même.

Le sens correct du mot *lâcheté* dans la 4^e de couverture de *Matin brun* n'a pas été trouvé : aucun ENA n'a donné la bonne réponse, et seuls 4 francophones sur 11 l'ont compris. Les mots abstraits semblent donc poser plus de difficultés.

- **Trouver un hyperonyme absent à l'aide de champs lexicaux, de périphrases :** La grande majorité des élèves trouvent les mots qui désignent la population dans *Matin brun*. De même, les indices évoquant la mort dans le sonnet de Verlaine sont bien relevés : seuls 1 ENA et 7 francophones ne trouvent pas les 2 indices. La pauvreté de Jean Valjean est également trouvée à partir de la description de ses vêtements, sauf par 3 élèves. On peut cependant se demander s'ils auraient inféré l'hyperonyme « mort » si la question avait été posée à l'envers. En effet, sur un élément beaucoup plus concret, la moitié des élèves de 4^e disent que l'incipit de Maigret se passe en hiver, relevant uniquement les indices à propos du froid, et pas le « jour des morts », c'est-à-dire le 2 novembre. On peut se demander s'ils ont simplement omis l'indice car moins évident, ou s'ils ne l'ont pas compris et relié à la Toussaint. De même, seuls 2 élèves de 3^e (et aucun ENA) sont capables de dire que *Matin Brun* se déroule dans le sud de la France, à partir des indices « putain con (...) comme on le fait par chez nous » et « pastis ».

Les élèves semblent donc capables de trouver des indices quand on leur donne une idée, mais pas de déduire l'idée à partir des indices. La tâche est d'autant plus difficile que les mots sont abstraits.

- **Retrouver l'ordre sous-jacent d'un texte chronologique ou logique :** Les grandes lignes de *Matin brun* (la montée de l'oppression) ou du portrait de Jean Valjean (description de la tête aux pieds) sont généralement bien perçues par les élèves qui ont

répondu aux questions. 9 francophones sur 11 comprennent l'organisation de ces deux textes, même si l'on constate des difficultés à nuancer (manque de lecture fine à propos des sentiments du narrateur dans *Matin brun* par exemple). En revanche, c'est une question qui, souvent, n'a pas été traitée par les ENA. On peut se demander si cela vient de la difficulté des questions, ou d'un manque de visibilité de la macro-structure des textes.

En revanche, le questionnaire sur Maigret montre de très nombreuses erreurs. La moitié des élèves ne remettent pas correctement les événements proposés dans l'ordre chronologique. A cette perturbation de l'ordre du temps s'ajoutent deux autres confusions : un problème d'énonciation avec le rôle des différentes italiques, ainsi que l'identification entre Marie Tatin et la petite fille qui n'est pas réalisée par un petit nombre d'élèves.

- **Comprendre l'intention du texte, au-delà du thème** : C'est sur ce point que semblent résider les principales difficultés de lecture. Le thème général est globalement compris par les élèves (y compris par les ENA après avoir répondu à leurs questions) mais l'intention sous-jacente a beaucoup de mal à émerger. Le sonnet de Verlaine est lu comme un poème d'amour, Jean Valjean est perçu comme un militaire ou un simple voyageur, les élèves arrivent difficilement à faire le lien au premier abord entre l'histoire de *Matin Brun* et la 4^e de couverture.

Le travail sur les compétences linguistiques montre que la maîtrise de la langue est souvent insuffisante pour faire les inférences nécessaires à la bonne lecture des textes. Si ceux-ci sont souvent compris en surface, y compris par les ENA, le sens profond échappe souvent à la compréhension des élèves. Dès lors que les références ne sont pas stables, que le sens flotte, des erreurs surgissent. Les ENA se heurtent de plus à la non-compréhension des valeurs des temps et du vocabulaire abstrait. En revanche, ils semblent mieux à même de saisir le sens en contexte, car ils ne peuvent s'appuyer sur des connaissances antérieures.

Compétences culturelles

On peut poser comme hypothèse que c'est sur ce plan que la différence entre les ENA et les francophones sera la plus grande. Les sous-entendus ne sont pas en effet partagés par toutes les cultures de la même manière.

- **Connaître les connotations** (d'une couleur par exemple) **dans la culture d'origine du texte** : Aucun élève du DAI ne comprend les connotations de la couleur brune dans *Matin Brun*. Quant aux élèves de 3^e, s'ils associent tous le brun à une couleur

négative, elle est associée à l'uniforme nazi dans moins de la moitié des réponses. Pour le « front blème⁷⁶ » de Verlaine, les ENA ne font pas non plus le lien avec un sentiment négatif, puisque 4 sur 5 déduisent que le poète est heureux (déduction faite à partir d'autres indices, notamment le fait que leur amour soit réciproque). Pour les francophones, ils sont beaucoup plus nombreux à l'associer au malheur, mais deux d'entre eux font une mauvaise lecture de l'indice, et déduisent que le poète est malade. Comme nous l'avions suggéré, la compréhension des connotations est donc étroitement liée au contexte culturel, même si ce bagage culturel manque également à certains élèves francophones.

- **Connaître l'époque historique à laquelle il est fait référence** : Les connotations liées à la couleur brune par exemple ne peuvent être comprises qu'avec des connaissances historiques. Si l'on reprend précisément les réponses données par les francophones à la question « A quoi fait penser la couleur brune dans l'histoire du XXe siècle ? », on obtient le tableau suivant⁷⁷ :

Références historiques		Autres interprétations	
Allemands	3 réponses	Sentiments négatifs	2 réponses (peur, tristesse)
Vichy, milice	2 réponses	noir	1 réponse
2 ^e guerre mondiale	2 réponses	esclaves	1 réponse
1 ^e guerre mondiale	1 réponse	Front national	1 réponse
		Noir et blanc des télévisions anciennes	1 réponse

Tableau 16: Réponses des élèves à propos de la couleur brune

On voit donc qu'une moitié des élèves seulement utilisent leurs connaissances historiques, un peu plus si l'on compte ceux qui les utilisent à mauvais escient. Les autres réponses montrent que les élèves s'appuient sur une culture personnelle (sentiments, autres références) qui est souvent fragile. La réponse sur le Front national montre sûrement par exemple une confusion avec l'Etat national qu'ils ont étudié avec la collaboration. Enfin la réponse qui fait référence à la télévision vient sûrement d'une confusion avec le court-métrage tiré de la nouvelle, vu par élèves, qui utilise beaucoup des couleurs sépia. Une autre question sur les régimes politiques confirme que les élèves utilisent peu ou mal leurs connaissances historiques scolaires : sur 11 élèves, 4 ne répondent pas, 4 répondent de manière juste (la seconde guerre mondiale ou équivalent), 3 se trompent de période (réponses : Algérie, Révolution, 1^e guerre mondiale).

⁷⁶ Le mot leur a été expliqué à plusieurs reprises à l'oral.

⁷⁷ Le nombre de réponses est supérieur au nombre d'élèves car certains ont donné plusieurs réponses.

Les autres textes ne présentent pas de références historiques directes. Néanmoins on peut voir certains anachronismes dans les réponses des élèves. Pour une dizaine de francophones, Jean Valjean est un randonneur : pour ces élèves, un homme qui marche le fait pour le plaisir. La marche n'est pas perçue comme un moyen de transport d'une ville à l'autre. De même, dans le texte sur Maigret, une élève a émis l'hypothèse qu'il devait s'agir d'un prisonnier, puisqu'il était dans un grenier et n'avait pas l'eau courante. Quant au poème de Verlaine, si les élèves ne font pas de contresens majeur, il est souvent compris à la manière des histoires d'amours adolescentes (réponses « un garçon » et « une fille », et non « le poète » et « la femme »).

Sur ce point, les réponses des ENA et des francophones diffèrent donc : les ENA n'ont pas les connaissances nécessaires pour pouvoir comprendre le contexte historique des textes. La plupart du temps, ils choisissent donc de ne pas répondre. S'ils le font, ils déduisent par rapport à leur culture personnelle, qui n'est pas celle du texte. 2 ENA émettent en effet l'hypothèse que Verlaine rêve à une « femme de la télé », ce qui représente sûrement pour eux l'idéal inaccessible. Les francophones eux s'appuient sur des connaissances, même si les références sont souvent partiellement erronées.

- **Comprendre le contexte culturel grâce à des indices** : En revanche, le contexte qui relève des connaissances non-scolaires est généralement bien compris par les francophones : Les élèves de 3^e ne commettent que peu d'erreurs sur *Matin brun* en ce qui concerne les loisirs des Français par exemple. Cet aspect pose en revanche de nombreux problèmes aux élèves du DAI, qui ignorent la couleur du pastis (et donc ne comprennent pas l'humour sur « pastis brun ») ou le rôle du bar dans la société française. De même, de nombreux francophones connaissent déjà le personnage de Maigret par la télévision, alors que les ENA ignorent son existence⁷⁸.

C'est peut-être le poème de Verlaine qui a été le mieux compris par l'ensemble des élèves. En effet, il repose essentiellement sur l'expression des sentiments, domaine qui est partagé par toutes les cultures même s'il peut prendre des formes différentes. Les compétences culturelles, comme je l'avais posé en hypothèse, sont donc un point prioritaire à travailler avec les ENA, qu'elles soient scolaires (connaissances historiques) ou relevant de la vie quotidienne.

⁷⁸ Avec la télévision par satellite ou par internet, les ENA regardent désormais très peu les chaînes françaises.

Compétences littéraires

On peut en revanche se demander si, en ce qui concerne les compétences littéraires, ce n'est pas la scolarité antérieure qui compte plus que la connaissance de la langue. Les ENA ne seraient alors pas désavantagés par rapport aux francophones, s'ils étaient de bons lecteurs dans leur langue d'origine.

- **Identifier le discours apparent et sous-jacent (effet perlocutoire)** : Les types de discours sont un point intéressant comme outils de vérification de la compréhension du texte. Ainsi trois textes du corpus relèvent en apparence du discours narratif, mais ont des effets perlocutoires différents. *Matin brun* vise à convaincre le lecteur d'agir de manière juste dans la société, Maigret est un récit policier sans intention autre que de divertir, et le portrait de Jean Valjean a un rôle symbolique et politique. Or, si les élèves identifient sans problème le discours apparent (c'est un portrait dans un roman pour Jean Valjean ; récit policier pour Maigret, nouvelle ou « histoire » (si le terme *nouvelle* est inconnu des élèves) pour *Matin brun*, l'intention de l'auteur n'est pas comprise d'emblée. La question sur la fable permet cependant aux élèves de comprendre cette dimension dans le cas de *Matin brun* :

	Morale exprimée	Non répondu
DAI	3 Les 3 réponses portent sur le racisme	2
3 ^e DRA	5 - « ne pas être un lâche » « ne pas se laisser faire » « ne pas fermer les yeux » « toujours réfléchir et agir pour la bonne cause » « il commence par la main et il finit par le bras »	6

Tableau 17 : Morale exprimée par les élèves à propos de *Matin Brun*

Ainsi, face à un problème interprétatif, les élèves cherchent une réponse qu'ils ne trouveraient pas spontanément. Pour ce texte, si le sens moral est compris, les connaissances des élèves ne leur permettent pas d'en comprendre le sens politique et la critique de la montée du Front national. La forme proverbiale utilisée par l'un d'entre eux montre que la dimension générique de la fable est perçue avant sa dimension contemporaine. De plus, cette réponse qui montre apparemment une bonne compréhension du sens global du texte doit être mise en relation avec la question sur le petit garçon : « *Entre le petit garçon et « nous », de qui partages-tu les sentiments ? Pourquoi ?* ». Trois élèves francophones font un contresens et indiquent « nous », en le justifiant par le fait que le narrateur et son ami respectent la loi (la réponse attendue est : le petit garçon, car le lecteur partage sa peine à la mort de son chien).

De même, si le portrait de Jean Valjean est globalement bien compris, sa valeur symbolique reste étrangère à la plupart des élèves, même aux francophones qui ont étudié le reste du roman. Tout se passe comme si les élèves n'osaient pas utiliser leurs connaissances pour répondre à la question « Qui est ce personnage ? ». Peut-être cela vient-il de la tradition scolaire mal comprise, qui apprend que l'on doit utiliser uniquement le texte pour répondre à un questionnaire.

- **Identifier le genre grâce à des indices** : L'identification du genre, comme celui du discours, pose peu de problèmes aux élèves du moment que l'on en reste aux grandes lignes. Le genre poétique est identifié immédiatement par sa forme, que ce soit par les ENA ou par les francophones. En revanche, le genre de la poésie lyrique reste inconnu des élèves (ce qui est normal, puisque le but de la séquence est justement de le découvrir). Quand on demande aux élèves, après qu'ils ont répondu aux questionnaires, « De quoi parle finalement ce poème ? », les ENA soit ne répondent pas, soit disent qu'il s'agit d'un poème d'amour. Pour les francophones, les réponses sont plus nuancées :

Type de réponse	Non répondu	amour	malheur	Echapper à la réalité	« amoureux d'une chimère »
Nombre de réponses	16	6	2	4	1

La dimension élégiaque du poème de Verlaine n'est pas comprise de manière explicite du moins par la majorité des élèves.

Le texte sur Maigret ne pose pas non plus de problème d'identification générique. D'une part, pour un certain nombre d'élèves francophones, Maigret est connu par la télévision. D'autre part, les indices sont nombreux et transparents : « crime », « police », « Quai des Orfèvres », « l'Affaire ».

Encore une fois, c'est quand les références sont flottantes que l'identification est plus difficile. Sans autres indices, le portrait de Jean Valjean n'est pas perçu comme appartenant à un roman historique. Quant à *Matin Brun*, sa dimension d'apologue semble comprise au moment où les élèves trouvent la morale de la fable, mais le retour sur le reste du texte reste encore à effectuer.

- **Utiliser ses connaissances culturelles pour mieux comprendre le texte** : Les élèves du DAI n'ont pas les compétences culturelles pour comprendre les textes. Mais les francophones qui les ont savent-ils les utiliser ? Les élèves de 3^e DRA par exemple ne se servent à aucun moment du poème de Martin Niemöller qui leur a pourtant été distribué

lors d'une séance précédente, et qui constitue un intertexte indispensable à la bonne compréhension de *Matin Brun*. En revanche, certains se souviennent d'avoir étudié *Les Misérables* l'année précédente, et s'en servent donc pour mieux comprendre le portrait de Jean Valjean. Il semble donc indispensable, d'une part de donner aux élèves les connaissances nécessaires pour comprendre les textes, d'autre part de leur faire acquérir les compétences pour utiliser ces connaissances à bon escient.

L'analyse quantitative a donc montré que c'est sur le plan culturel et sur celui du lexique que les lacunes des ENA sont les plus importantes. En revanche, leurs compétences de lecteurs ne sont pas différentes de celles des francophones, comme va le montrer l'analyse qualitative des réponses fournies lors des séances de lecture collective. En effet, il faut prendre en compte le niveau de production écrite des ENA, qui parfois les a empêchés de répondre aux questionnaires, alors que l'oral a montré qu'ils avaient compris.

3.2.2.2. Analyse qualitative suite à la mise en commun

Les ENA

Compréhension globale : Le texte de *Matin Brun* est compris au sens littéral : « ça parle des chiens et des chats ». Le sonnet de Verlaine leur pose logiquement de nombreux problèmes lexicaux (« exila », « blème », « moiteurs », « hélas »...) mais le sens global est compris. Lakhdar dit à la 2^e lecture qu'il « rêve de sa copine ». L'identité de la femme fait l'objet, après 20 minutes de travail individuel, de plusieurs interprétations : une femme morte, sa femme dont il est divorcé, une femme imaginaire. Le portrait de Jean Valjean est compris rapidement : après une lecture silencieuse, ils répondent qu'il s'agit du portrait d'un homme bizarre en train de marcher.

Erreurs grammaticales : Dans *Matin brun*, le pronom « on » suivi de la terminaison « ait » choque les élèves, alors qu'il désigne visiblement un pluriel. Après discussion suite à ma question « pourquoi emploie-t-il *on* tout le temps ? », Sara répond que ça concerne les gens », et Ahlame reprend aussitôt « ça veut dire que c'est la société ».

Le sonnet de Verlaine pose peu de problèmes grammaticaux aux élèves. Pour le vers 2, « et que j'aime, et qui m'aime », il est cependant nécessaire de faire relever les sujets du verbe aimer aux élèves pour leur faire comprendre la réciprocité du sentiment amoureux. Les accords peuvent également les induire en erreur. Quand il faut relever ce qui concerne le poète, les ENA relèvent parfois des adjectifs ou des expressions qui

concernent la femme. Le portrait de Jean Valjean offre peu d'obstacles grammaticaux. La préposition « en » dans l'expression « en haillons » est interprétée comme introduisant une matière. L'inférence par rapport à d'autres expressions connues se fait donc de manière erronée.

Erreurs lexicales : Les ENA commettent des erreurs sur le sens des expressions : « *piquer un chien* » est interprété comme : « on lui a volé son chien. », alors que le contexte immédiat évoque bien la mort⁷⁹. « *Taper le carton* », par inférence avec la phrase précédente qui parle des bières, est compris comme « boire les bières qui sont dans le carton ». Le lexique est difficile à appréhender pour les ENA dans le sonnet de Verlaine, mais une fois expliqué, il n'est pas source d'erreurs (mots qui ne sont pas polysémiques). Le choix entre les deux définitions de rêve est fait assez rapidement, et justifié par Nabil : « parce qu'il y a écrit *désir* ». Les élèves font quelques erreurs dans le portrait de Jean Valjean. Fouad a compris au départ qu'il y avait un marché, par confusion avec le verbe « marcher ». Il pense aussi que « *misérable* » veut dire riche, sans pouvoir expliquer sa réponse. Nabil lui explique alors que c'est pareil qu'en espagnol. Les ENA mobilisent leurs connaissances dans plusieurs langues pour pallier leur manque de connaissances lexicales en français.

Erreurs culturelles : Les ENA se trompent sur la réaction du petit garçon : « Le narrateur, il va pas pleurer pour un chien puisqu'il est grand. Le garçon, il pleure parce qu'il est petit. » Le chien n'est pas un animal de compagnie auquel on s'attache dans la culture arabe. Le cadre spatio-temporel n'est pas compris. Les élèves pensent que c'est l'été parce qu'il fait chaud. Un élève confond avec la date mentionnée en 4^e de couverture, sur la fondation de la maison d'édition). Pour le lieu, Nouha suggère « la ville brune ».

Ahlame, seule élève de 3^e, trouve après que je lui ai dit qu cela avait un rapport avec le cours d'histoire que le brun fait référence à l'uniforme des soldats allemands. En revanche, aucun élève ne comprend les références au régime de Vichy, ni aux dictatures en général. A la question sur le régime politique, ils suggèrent « les riches », « les gens qui ont des usines », « le maire ».

⁷⁹ « Lorsqu'il m'a dit qu'il avait dû faire piquer son chien, ça m'a surpris, mais sans plus. C'est toujours triste un clebs qui vieillit mal, mais passé quinze ans, il faut se faire à l'idée qu'un jour oul'autre il va mourir » (*Matin brun*, p.2).

Sur les médias et la notion de censure, les élèves considèrent que les journaux servent à savoir ce qui se passe. La notion d'opinion leur est étrangère. Lakhdar dit : « le journal est interdit parce qu'il dit des trucs interdits. » Les ENA du groupe semblent donc étrangers à la notion de liberté de la presse. On peut penser d'une part que la plupart des adolescents non sensibilisés réagissent de la même manière, d'autre part que ce n'est pas un sujet qui est débattu dans les écoles marocaines dont ils viennent pour la plupart.

Le sonnet de Verlaine, qui fait peu référence au monde extérieur, n'oppose pas d'obstacles de ce type aux ENA. Un seul élève fait un anachronisme en imaginant qu'il s'agit peut-être d'une « femme qu'il a vue à la télé ».

Pour la culture non scolaire, les références ne sont pas comprises clairement non plus. Les élèves discutent plusieurs minutes avant de conclure que les Français vont effectivement souvent dans les bars pour jouer au tiercé⁸⁰.

Sur le sens profond du texte : Ahlame (lectrice experte dans sa langue) a compris dès la page 5 à la première relecture qu'il s'agissait d'un texte sur le racisme. J'ai repris ce thème à la fin, en demandant au groupe pourquoi elle avait émis cette hypothèse. Les élèves en restent d'abord au sens littéral, et au « racisme sur les couleurs ». Je leur ai demandé de reformuler leur pensée, en parlant de notre société et pas des chiens. Seule Ahlame est alors capable de répondre : « Tout ce qui est différent on met des sécurités. Ça parle de tolérance, qu'il faut défendre sa thèse. »

Pour le sonnet de Verlaine, les élèves déduisent assez vite qu'il est malheureux, après cependant une discussion : il est peut-être heureux parce que l'amour est réciproque, parce qu'il rêve. Nabil en conclut qu'il est malheureux quand le rêve s'arrête : « Son rêve il ne se fait pas. ». Ahlame émet l'hypothèse qu'il « est malheureux parce qu'il n'y a personne qui sent les choses comme lui ». L'identité de la femme à l'issue de l'étude du texte reste pour eux indéfinissable. La proximité entre le poète et elle montre qu'il peut s'agir de son amour, de sa sœur ou de sa mère. Le fait qu'une figure humaine puisse peut-être incarner la mort semble leur poser des problèmes, même s'ils ont relevé à juste titre des indices : « Le regard des statues ça évoque la mort ». On peut se demander comment est représentée la mort dans la culture arabe.

⁸⁰ « Chacun son loisir, commente Ahlame. Et les arabes ils vont au kebab. »

Si le portrait de Jean Valjean est compris au sens littéral par les ENA, son interprétation s'avère beaucoup plus compliquée. Suite au relevé des indices prouvant qu'il vient de la mer, et en reliant ce point au malaise des habitants, les élèves en concluent qu'il s'agit d'un récit de pirates. Après leur avoir réfléchi à ma demande sur les cheveux rasés, Nabil s'oriente vers une explication plus proche du texte : il était en prison et il s'était échappé. Une fois cette hypothèse posée, les élèves s'avèrent capables de retrouver les différents indices qui le prouvent, et cette fois de les interpréter correctement. Ils font alors le rapport avec le Comte de Monte-Christo et le château d'If, qu'ils ont vu en cours de FLE. Fouad se souvient alors que sa classe de 4^e a étudié les *Misérables* : « Ah oui je me souviens Jean Valjean il a volé du pain. »

La mise en commun à l'oral et la construction d'hypothèses de manière collective est donc très intéressante avec un groupe d'ENA. En effet, la production orale leur est souvent beaucoup plus facile que la production écrite. On a vu également que les explications des uns, les références aux langues d'origine, aident à pallier les difficultés lexicales. Une fois les connaissances culturelles et les horizons d'attente donnés (horizon générique des *Misérables* pour corriger la mauvaise interprétation par exemple), les élèves s'avèrent capables de reconstruire une lecture des sous-entendus du texte.

Les francophones

Les séances collectives ont été moins fructueuses avec les francophones. D'une part, il existe pour eux moins de différences entre leurs réponses écrites et celles qu'ils sont capables de donner à l'oral. D'autre part, le travail en grands groupes (13 élèves pour les 3^e DRA mais 27 élèves pour les 4^e) est moins propice à ce genre d'exercices.

La compréhension globale initiale n'a pas fait l'objet de discussions avec les élèves. En effet, les textes avaient parfois déjà été étudiés (*Matin Brun*, Jean Valjean). On peut cependant noter, à partir de questions posées pendant les questionnaires ou de remarques faites à voix haute, que c'est une étape qui ne va pas de soi. Ainsi le voyage à pied est assimilé par plusieurs élèves à du tourisme. Jessy, élève du DRA, remarque que s'il est à pied « il ne voyage pas, il promène ». Les élèves de la classe émettent alors l'hypothèse qu'il peut s'agir d'un gitan qui va en pèlerinage. En 4^e, Vincent fait une erreur similaire : s'il est à pied, c'est que c'est un touriste, qui « visite la ville de Digne ».

Les erreurs sur les pronoms sont peu nombreuses, à l'exception d'un élève qui interprète le « elle » du sonnet non comme la femme inconnue, mais lui donne le sens plus

large de « destinée ». On trouve également des erreurs fondées sur une mauvaise lecture des accords et des sujets : ainsi pour plusieurs élèves, c'est le poète qui pleure et non la femme (« elle seule les sait rafraîchir, en pleurant »). Pour un autre élève, l'ordre des groupes syntaxiques pose problème : « Les rares habitants (...) regardaient ce voyageur avec une sorte d'inquiétude. » Par la proximité des groupes, il déduit que c'est le voyageur qui est inquiet.

Les erreurs lexicales sont moins fréquentes que chez les ENA, mais néanmoins présentes, car les élèves utilisent mal les indices présents dans le texte pour déduire le sens d'un mot en contexte. Ainsi, « cet ensemble délabré » est utilisé plusieurs fois pour justifier le fait que Jean Valjean soit riche. « Mon rêve familial » est compris par Nathanaël comme « mon rêve de famille », et il construit donc une histoire où le poète dans le coma rêve que sa famille vient lui parler.

Les connaissances culturelles sont également mal utilisées. Les élèves de 4^e, qui ont pourtant étudié plusieurs extraits des *Misérables* avant de travailler sur ce texte, peinent à définir le personnage de Jean Valjean, se cantonnant aux informations données par le texte. En revanche, quelques élèves de 3^e se souviennent qu'ils ont étudié le roman l'année précédente. A l'un de ses camarades qui s'exclame : « Ils ne disent pas comment le mec il s'appelle. », Florian répond : « C'est Jean Valjean. Il a tué quelqu'un. »

Enfin, l'étude des questionnaires nous a montré que le sens implicite du texte (par exemple la dimension politique de *Matin Brun*) reste souvent obscur pour les élèves, malgré un dévoilement des différents nœuds de compréhension. On s'aperçoit que leur compréhension n'était qu'apparente si on prend la peine de les interroger.

Les compétences de lecture pour dévoiler l'implicite nécessitent donc un gros travail, que ce soit pour les ENA ou pour les francophones. Malgré des différences importantes, notamment sur les plans lexical et culturel, on peut néanmoins esquisser une pédagogie commune, comme le montre le tableau récapitulatif des compétences en annexe 9.

3.3. – Evaluation des résultats : La mise en place d'une pédagogie commune au FLE et au FLM est-elle possible ?

Le travail en classe pendant plusieurs heures avec les 3 groupes demande évidemment à être complété par d'autres expérimentations que nous n'avons pas pu mener

par manque de temps. Néanmoins, il est déjà possible de tirer un bilan de ces expérimentations, ainsi que des pistes pour un nouveau travail sur la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires.

3.3.1. Bilan de l'expérimentation

Le bilan sera différent selon les compétences. Néanmoins, on peut déjà dire que le travail sur les questionnaires a permis de confirmer un certain nombre d'hypothèses, la première d'entre elles étant que le travail sur des textes littéraires est possible avec des ENA de niveau A2 ou B1, à condition de mettre en place un dispositif de questionnement qui leur soit adapté.

3.3.1.1. Les compétences linguistiques

L'hypothèse de départ était que les compétences linguistiques pouvaient constituer un frein pour les ENA plus que pour les francophones. Cela ne s'avère vrai qu'en partie. En effet, à partir du moment où la compréhension littérale du texte a déjà été travaillée en groupe, les ENA parviennent aussi bien que les autres élèves à lever les obstacles relevant par exemple de la chaîne anaphorique. En revanche, des aspects tels que la valeur aspectuelle ou modale des temps ne sont pas perçues par les ENA.

Sur le plan lexical, un gros travail doit également être fait par les ENA pour reconstruire des réseaux sémantiques qui sont reconnus implicitement par les francophones. Néanmoins, ils s'avèrent capables de retrouver des enchaînements lexicaux à condition que le vocabulaire leur soit expliqué. C'est ainsi qu'ils arrivent à rétablir les deux paradigmes de la peur et de la sécurité dans *Matin brun* après que je leur ai expliqué le mot « tracas ».

3.3.1.2. Les compétences culturelles

Les compétences culturelles sont un domaine qui est presque entièrement à acquérir chez les ENA. Il s'agit ici plus d'un problème de connaissances que de compétences. Leurs difficultés linguistiques (ou la structure du DAI) ne leur permettent pas en effet de suivre les cours d'histoire qui leur apporteraient les connaissances contextuelles nécessaires à la compréhension des textes littéraires. Ces connaissances doivent donc leur être fournies comme « clés » à la lecture des textes. Le travail avec les francophones peut parfois être le même quand il s'agit de connaissances que l'univers scolaire ne leur fournit pas ou qu'ils ne se sont pas appropriées. La connaissance du contexte agit alors comme un horizon

d'attente qui permet d'éclairer la lecture du texte littéraire, et de combler certains blancs, ou d'en construire l'arrière-plan. Avec les francophones, le travail doit également être méthodologique. Il s'agit d'apprendre à actualiser des connaissances au moment de la lecture du texte. C'est ainsi que pour la question sur les loisirs des personnages dans *Matin brun*, les élèves ne pensent pas à utiliser leurs connaissances sur ce que font leurs parents par exemple, ou que les élèves de 4^e ne se servent pas du reste des *Misérables* pour expliquer qui est ce personnage qui arrive à Digne.

En ce qui concerne les connaissances relevant du monde extérieur (connaissances non scolaires), l'expérimentation montre que c'est un gros obstacle pour les ENA. J'avais choisi le texte de *Matin Brun* notamment parce qu'il me semblait simple du point de vue de la compréhension littérale, même si son sens implicite restait très difficile à dévoiler. Or, pour les ENA, deux difficultés supplémentaires se sont ajoutées aux difficultés linguistiques : la langue appartenant parfois au registre familier utilise des sens secondaires de mots qu'ils connaissent, mais interprètent mal. C'est ainsi qu'ils ont d'abord déduit du verbe « piquer » que le narrateur avait dû se faire voler son chien, alors qu'il l'avait fait euthanasier. D'autre part, les nombreuses références à la vie quotidienne des Français ont constitué pour eux un obstacle, car elles étaient opaques, alors qu'elles étaient transparentes pour les lecteurs français. La connivence recherchée avec les personnages n'était donc pas possible sur ce plan-là.

3.3.1.3. Les compétences littéraires

L'hypothèse sur ce terrain était que les compétences de lecteur expert dans la langue d'origine étaient transposables en français. La présence dans le groupe de deux excellentes élèves, une Marocaine élève de 1^e littéraire dans son pays, et une déjà trilingue (berbère, arabe, espagnol) et possédant une bonne maîtrise du français oral a permis en effet de vérifier cette hypothèse. Visiblement, pour ces deux élèves (comme pour les autres, mais à un moindre niveau), ces cours de littérature ont été un véritable plaisir. Il ne faut donc pas négliger cet aspect de motivation dans la conception de l'enseignement : les ENA veulent aussi de confronter aux mêmes textes que les autres élèves de leur âge. Néanmoins, ce transfert de compétences, pour être possible, suppose au moins deux conditions.

- d'une part, que ces compétences soient solidement installées en langue d'origine. Le transfert n'a pu s'effectuer que partiellement pour les autres élèves.

- d'autre part, que les activités de lecture de bas-niveau soient prises en charge avant le travail sur la compréhension de l'implicite. En effet, même si pour ces élèves l'étape du déchiffrage est franchie depuis longtemps, toutes les activités ne sont pas encore automatisées comme elles le sont en langue maternelle. L'énergie dépensée (de manière imperceptible certes, mais multipliée par le nombre d'éléments) « finit par constituer un handicap pour la mise en œuvre des mécanismes de compréhension de haut-niveau » (Gaonac'h, 2003, p.146), telles que le traitement des inférences ou le recours aux connaissances encyclopédiques. Avant le travail littéraire en lui-même, le texte doit donc être lu avec une méthodologie qui relève plus de la compréhension écrite en FLE ou FLS : compréhension du sens général, des différents éléments explicites, du lexique utilisé notamment.

3.3.1.4. Bilan global

L'expérimentation a donc tout d'abord montré que l'enseignement de la littérature était possible avec des ENA de niveau A2 ou B1, avec des aménagements certes, mais possible néanmoins. Les textes choisis n'étaient pourtant pas faciles, ne relevant pas par exemple de la littérature de jeunesse

Sur le plan pratique, on peut donc penser qu'une didactique commune au FLE, au FLS et au FLM est possible, chacun l'appliquant ensuite dans une pédagogie particulière, en fonction de son public et de son contexte.

3.3.2. Des apports mutuels

Si l'enseignement du FLE et du FLM (autrement dit celui des lettres) sont considérés comme deux choses différentes, c'est d'abord dû au fait que ce sont deux disciplines séparées au niveau universitaire, venant de deux traditions totalement différentes. En ce sens, le FLE semble plus proche de l'enseignement des langues vivantes que de celui du français en France. Or, l'enseignement aux ENA et leur intégration en classe ordinaire montrent au contraire que le croisement des disciplines est possible et même profitable.

3.3.2.1. Les apports du FLE dans le travail avec les élèves en difficultés

La « méthodologie FLE » permet en premier lieu d'aborder les textes (littéraires ou non) d'une manière différente avec les élèves francophones en difficultés. Le premier apport est de se centrer sur le texte lui-même, et non sur le devoir scolaire tel qu'il est conçu dans la tradition scolaire française. En effet, pour réussir un devoir de lecture au collège, l'élève doit comprendre le texte, comprendre les questions, rédiger ses réponses, et parfois même rédiger un texte entier. L'apport du FLE permet de mettre en œuvre l'approche par compétences préconisée dans le Socle Commun, mais qui reste théorique pour bon nombre d'enseignants. Mon expérience en FLE me permet en classe ordinaire de travailler les compétences séparément, et donc de travailler la compréhension écrite des textes littéraires, sans faire appel par exemple à la production écrite.

Deuxièmement, l'apport du FLE permet de s'interroger, avant le véritable travail littéraire, sur la compréhension littérale des textes, avec des questions de type « qui ? quand ? où ? pourquoi ? », étape qui est souvent considérée comme allant de soi pour les francophones, ce qui n'est pas le cas pour les élèves faibles lecteurs, qui ont souvent du mal à se construire une représentation mentale de ce qu'ils lisent. Ce travail préalable est nécessaire à la compréhension de l'implicite dans les textes.

Enfin le FLE permet de séparer le travail formel sur la langue du travail de compréhension. Le questionnaire initial (de type « brevet des collèges ») sur le poème de Verlaine comportait par exemple cette question :

vers 2 : «... et que j'aime, et qui m'aime... » :

- a) De quel type de propositions s'agit-il ?
- b) Quel est leur antécédent commun ?
- c) Quelle est la fonction des pronoms relatifs à l'intérieur de chacune de ces propositions
- d) En vous appuyant sur vos réponses précédentes, dites sur quoi insiste le poète dans le vers 2.

Dans la version utilisée pour l'expérimentation, j'ai reformulé la question :

Quel est le verbe qui est répété dans la 1^e strophe ?
Sur quoi insiste-t-il ?

Le métalangage grammatical a donc disparu, à l'exception de « strophe », qui ne pose pas de problème aux élèves. Certes, l'objectif n'est plus tout à fait le même. Mais dans l'optique d'amener les élèves à comprendre les textes (ici, la réciprocité de la relation), le questionnaire est bien plus efficace. Avec les élèves en difficultés, il convient

de remettre à une autre séance la préparation au brevet, puisqu'ils devront, dans les faits, répondre à ce type de questions⁸³.

3.3.2.2. La dimension interculturelle

Les didactiques du FLE et du FLM peuvent également s'entrecroiser dans une perspective interculturelle. Si le niveau de français des ENA leur permet rarement de bénéficier de tous les apports du cours de français en classe ordinaire, les dimensions interculturelles et symboliques constituent un plus par rapport à une simple approche communicative. Le sonnet de Verlaine a par exemple été l'occasion d'esquisser une réflexion sur la représentation de la mort sous des traits humains, la femme inconnue représentant peut-être l'ensemble des « voix chères qui se sont tues ». Il a également permis une autre lecture plus proche de celle que font spontanément ces adolescents (ENA comme francophones), c'est-à-dire l'expression du sentiment amoureux. Le texte de *Matin brun* a été lui l'occasion de réfléchir aux morales possibles d'un apologue (même si le terme n'a évidemment pas été employé). Les ENA l'ont vu comme un texte sur le racisme, les francophones comme une fable sur le comportement. Il aurait été intéressant de voir comment le débat aurait tourné si les élèves avaient été ensemble comme ils le sont en classe ordinaire.

L'apport du FLM, en tout cas de l'enseignement de la littérature en FLE, semble donc positif, d'une part dans une perspective interculturelle, d'autre part pour la seule dimension du plaisir esthétique que cela procure.

3.3.2.3. Du continuum à la relation triangulaire

On peut donc poser, suite à cette expérimentation, qu'en ce qui concerne l'enseignement de la littérature et plus particulièrement la compréhension des textes littéraires, les deux pédagogies, celle du FLE et celle du FLM, se rejoignent dans une didactique commune, celle de la compréhension des textes littéraires. On sortirait donc de l'idée d'un continuum linéaire entre FLE et FLM avec le FLS comme stade intermédiaire, selon le schéma défini par Michèle Verdelhan-Bourgade⁸⁴ :

⁸³ Il faut noter que dans la session de juin 2012, les questions de type grammatical avaient quasiment disparu de l'épreuve du brevet.

⁸⁴ Verdelhan-Bourgade Michèle (2002), *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Puf, Education et Formation.

La situation intermédiaire du FLS conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM, qu'on pourrait représenter de la façon suivante :

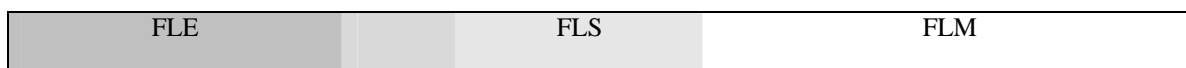


Figure 8 : Une nouvelle représentation de la didactique des langues d'après M. Verdelhan-Bourgade

Cette représentation linéaire laisse donc place à une relation triangulaire, dans laquelle les deux didactiques apporteraient chacune leurs spécificités dans un objectif commun, la compréhension des textes littéraires. En fonction du seuil d'acquisition de la langue française, le triangle serait équilatéral, ou plus proche du triangle rectangle. Il s'agirait alors de « doser » les apports du FLE ou du FLM (voire même du français de scolarisation en ce qui concerne les consignes) en fonction des élèves.

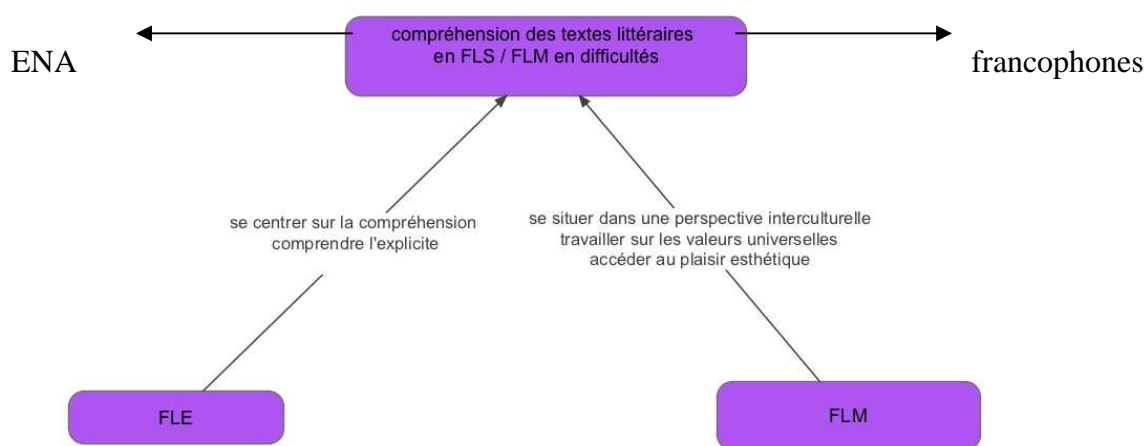


Figure 9 : Le triangle FLE - FLS - FLM

Le pôle « FLE » peut par exemple permettre aux élèves d'accroître leurs compétences linguistiques, sans utilisation du métalangage. Le pôle FLM quant à lui peut offrir un arrière-plan intertextuel au texte étudié par exemple, ou faire comprendre les métaphores présentes dans un texte poétique.

Cette convergence didactique nécessite néanmoins des aménagements au cours de français tel qu'il est pratiqué en classe ordinaire. Penser que des ENA de niveau A2 ou B1 pourraient suivre un cours « classique » relève d'une naïveté angélique.

3.3.3. Des aménagements

Lors de cette expérimentation, pour des raisons pratiques liées aux conditions matérielles de mon stage, les ENA n'étaient pas avec les francophones. Il semble

néanmoins possible de mieux les intégrer au cours en classe ordinaire, avec quelques aménagements : soit une différenciation par l'enseignant de la classe, soit une collaboration avec l'enseignante du DAI.

3.3.3.1. Le travail sur les activités de bas-niveau

On l'a vu précédemment, les activités de bas-niveau telles que le déchiffrage ou la reconnaissance lexicale ne sont pas automatisées en langue étrangère, même à un niveau avancé. Le travail sur la lettre du texte doit donc être commencé avant le travail sur la compréhension. La double lecture est encore plus indispensable pour les ENA que pour les francophones. Selon les textes, j'ai proposé différentes méthodes.

- *Matin brun* : texte distribué, écoute du CD audio avec lecture du texte par des comédiens (pour les francophones, écoute sans le texte sous les yeux).

- le sonnet de Verlaine : texte distribué, lecture par moi-même

- le portrait de Jean Valjean : lecture silencieuse par les élèves

- Maigret : lecture silencieuse par les élèves (pour les francophones uniquement).

La méthode la plus efficace pour une première compréhension semble être la lecture par l'enseignant. L'écoute du CD a été déroutante pour les ENA (pas pour les francophones, qui ont apprécié ce changement dans les habitudes de classe). La lecture silencieuse autonome est une activité dont les élèves ont l'habitude (y compris les ENA pour les initiés aux pratiques de la classe ordinaire). Pour les ENA, ce temps de première lecture doit être doublé par rapport aux francophones. Ils ont plus souvent besoin de revenir sur les phrases pour comprendre les enchaînements du texte.

Cette étape de lecture doit être suivie d'une étape d'explicitation du texte au sens littéral. En effet, aux niveaux A2 et B1, les ENA ne comprennent pas toute la littéralité du texte. Il ne faut pas forcément expliquer tout le lexique mais surtout s'assurer de la bonne compréhension des grandes lignes du texte. C'est aussi une étape qui doit être travaillée avec les francophones, mais de manière beaucoup plus rapide. Martine Rémond résume les quatre stratégies fondamentales pour s'assurer de la compréhension des textes⁸⁵ :

- résumer

⁸⁵ Rémond Martine (2003) « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs » dans Gaonac'h D. et Fayol M. (coordonné par), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette éducation.

- élaborer des questions
- prédire la suite
- clarifier

Cette dernière étape n'est cependant pas nécessaire à ce stade de l'étude du texte, puisqu'elle porte sur les ruptures dans la compréhension.

3.3.3.2. Le facteur temps

Le facteur temps est en effet indispensable avec les ENA (tout comme avec les élèves en difficultés, dans une moindre mesure). On peut avoir avec eux les mêmes objectifs, mais ils ne peuvent être atteints dans le même temps ni avec les mêmes méthodes. Ce temps supplémentaire peut par exemple être une heure de littérature intégrée au DAI, dans laquelle on prépare au travail en classe ordinaire sur le même texte.

C'est dans ce cadre que l'on pourra fournir aux ENA les compétences qui leur manquent : le temps supplémentaire de lecture littérale (avec un retour constant à l'oral pour vérifier la compréhension, la représentation mentale que se font les lecteurs du texte comme le préconise Goigoux⁸⁶) ainsi que des aides extérieures au texte pour les aider à saisir l'implicite.

3.3.3.3. Les aides à la compréhension

Pour les aider à comprendre le contexte culturel des textes, on pourra fournir aux élèves des documents simples leur donnant les éléments nécessaires leur permettant ensuite de trouver les indices dans les textes. Il ne s'agit pas de leur faire un cours de sciences ou d'histoire, mais de leur donner quelques clés pour comprendre. On pourra alors travailler avec des allers-retours entre le document d'appui et le texte, en faisant par exemple surligner les indices. Le véritable travail d'interprétation sera fait lui en classe entière. Il faut cependant être attentif à ce que ces aides ne viennent pas interférer dans le processus de compréhension du texte. Daniel Gaonac'h⁸⁷ montre en effet que « la nécessité, pour l'apprenant, de traiter simultanément l'image et les énoncés verbaux peut conduire à des paradoxes ». Les images augmentent les temps de pause dans la lecture et favorisent le

⁸⁶ Cèbe Sylvie et Goigoux Roland (2009), *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6e-Segpa*, éditions Retz.

⁸⁷ Gaonac'h Daniel (2003), « Comprendre en langue étrangère », dans Gaonac'h D. et Fayol M. (coordonné par), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette éducation.

traitement local des textes. Les informations données doivent donc être préalables et non simultanées, afin de ne pas gêner la lecture elle-même. C'est à cette étape également que l'on peut travailler sur les réseaux lexicaux, puisque c'est l'un des manques principaux des ENA par rapport aux francophones.

Une fois les activités de bas-niveau et les connaissances culturelles et lexicales acquises par les ENA, ceux-ci sont à même de travailler sur le texte pour les activités d'interprétation avec les élèves francophones. Il faut noter que ce même dédoublement peut être mené avec des élèves francophones en difficultés⁸⁸.

3.3.3.4. Le travail en groupe à l'oral

Lors du travail interprétatif, le questionnaire, comme ceux que j'ai utilisés, est utile pour favoriser le travail autonome des élèves, et pour fixer leurs réponses. Mais la compréhension des textes ne peut se faire uniquement par ce procédé, ainsi que l'atteste le nombre important de questions auxquelles les élèves n'ont pas répondu. Un temps collectif est indispensable, et il l'est encore plus pour les ENA.

D'une part, ce temps collectif se joue à l'oral. Or, l'écrit reste une étape difficile pour eux comme pour les élèves en difficultés. Produire une réponse écrite, même non rédigée, vient gêner le processus de compréhension.

D'autre part, le travail en groupe permet de faire émerger des hypothèses, comme le montre par exemple l'échange suivant à propos des médias dans *Matin brun* :

Ma question (Q1): *Pourquoi les médias sont importants dans le texte ?*

Réponse de Nouha (R1) : *Pour savoir ce qui se passe dans le monde.*

Q2 : *Ils vont savoir tout ce qui se passe avec Radio Brune ou les Nouvelles Brunes ?*

R2 (Lakhdar) : *Ils vont donner que les nouvelles brunes. Ils demandent la permission avant de dire.*

On passe ainsi d'une réponse juste mais trop générale sur les médias, à une compréhension de ce qu'est la censure, même si elle est encore approximative. Les élèves peuvent donc se corriger, se compléter, s'expliquer les uns aux autres ce qu'ils ont compris. L'enseignant doit cependant être attentif à ce que le travail en groupe ne soit pas le fruit de quelques élèves pendant que les autres restent passifs. Cela est sûrement plus

⁸⁸ J'ai par exemple pendant l'année scolaire 2010-2011 pris en charge 2 élèves de 6^e en grandes difficultés de lecture, une heure le vendredi, pour préparer la lecture des textes qu'ils étudiaient ensuite en classe le lundi. L'expérimentation est à poursuivre, mais il m'a semblé que ce travail en amont était plus efficace, et plus motivant, que de reprendre les travaux sur lesquels ils avaient déjà été en échec.

facile à réaliser dans de petits groupes tels que le DAI que dans une classe entière de 27 élèves.

Enfin, le travail collectif doit être suivi d'un retour individuel, car *in fine*, c'est ce travail qui sera demandé aux élèves lorsqu'ils seront évalués lors de leur scolarité.

Conclusion

Cette expérimentation de la lecture littéraire, et particulièrement de la compréhension de l'implicite, montre qu'une telle démarche est envisageable avec les ENA comme avec les francophones en difficultés. Elle a été conduite de manière systématique sur trop peu de temps pour en tirer des conclusions générales, mais les résultats aux questionnaires comme les réactions des élèves ont montré qu'une telle démarche était profitable sur le court terme. Il faudrait voir par la suite de quelle manière ces progrès peuvent être appliqués dans le travail en classe ordinaire ou dans la réponse à des questionnaires plus classiques, correspondant par exemple à ce qui leur sera demandé à l'épreuve de français du brevet des collèges. Le travail sur la production écrite reste également à faire, puisque c'est la modalité principale d'évaluation dans le système français.

Il reste néanmoins qu'en fournissant aux élèves les armes qui leur manquent (compétences méthodologiques, linguistiques, culturelles), il leur est possible de comprendre des textes qui leur étaient *a priori* inaccessibles.

La continuité entre enseignement du FLM et du FLS doit donc être vue comme un ajustement constant en fonction du public selon les modalités d'une pédagogie différenciée. Un temps plus ou moins long sera consacré à une première lecture du texte en fonction du degré d'automatisation des activités de bas-niveau. L'étude du lexique sera conduite plus systématiquement avec les ENA qu'avec les francophones. De même, avec les ENA, il pourra être utile de s'attarder sur une lecture phrase par phrase afin de s'assurer de la compréhension des différentes unités de sens.

L'apport du FLE à l'enseignement de la littérature réside également dans la séparation des compétences. La compréhension est alors séparée de la réponse écrite aux questions, et le débat à l'oral est très souvent porteur de clés interprétatives fournies par les élèves eux-mêmes.

Dans l'autre sens, l'apport de la littérature au FLS permet d'introduire très tôt la dimension interculturelle, avec le travail sur les symboles ou sur les connotations par exemple. Il permet également de travailler sur la langue non seulement dans sa fonction de communication, mais aussi dans sa fonction de transmission de mémoire culturelle, et de représentation du monde.

Le travail plus traditionnel de réponse à des questions, indispensable puisqu'il constitue à terme la modalité d'évaluation des élèves, est alors séparé, et devient méthodologique : quelle réponse donner, sous quelle forme, à tel type de questions ? Ce travail doit également être conduit avec les ENA, comme avec les élèves en difficultés.

Le lien avec le travail en classe ordinaire est donc la clé d'une intégration scolaire réussie pour les ENA (comme le lien entre le cours de soutien et le cours de français l'est pour l'élève en difficultés). Cela implique de mettre en place les conditions pour que ce lien soit effectif et ne reste pas au stade du vœu pieu :

- L'enseignant du DAI doit être formé à la prise en charge des ENA. Cette évidence n'en est pourtant pas une sur le terrain. C'est le cas à Paul Gauthier depuis 3 ans, mais cela ne l'a pas toujours été. Ni un enseignant de français titulaire d'un poste en lettres, ni un vacataire recruté pour sa formation universitaire en FLE ne sont totalement à leur place. Il faut en effet connaître les deux pôles (sans compter le rôle du français de scolarisation dans les disciplines non linguistiques) pour s'adapter parfaitement à ce public, qui est en lui-même très hétérogène.

- Les autres enseignants de classe ordinaire doivent également être formés à cette intégration, tout comme ils devraient l'être à la prise en charge des élèves en difficultés. Or, c'est loin d'être le cas, puisque la formation des enseignants reste en très grande partie disciplinaire. Apprendre à gérer les difficultés de compréhension des élèves, quelles qu'elles soient (ENA, dyslexiques, handicaps...) se fait sur le tas, sans arrière-plan théorique. Or notre expérimentation montre à une petite échelle qu'une « formation FLE » n'est pas utile qu'avec un groupe d'ENA. Elle permet également d'adapter sa pédagogie à d'autres groupes d'élèves en difficultés, en déplaçant simplement le curseur vers un obstacle ou un autre.

La clé de la prise en charge des ENA comme des autres élèves classés « mauvais lecteurs » réside donc partiellement dans une démarche de formation des enseignants à la didactique du français en général, qu'il soit langue étrangère ou langue littéraire.

- Un autre facteur réside dans l'organisation même des dispositifs de prise en charge. Sans une volonté de l'institution (à l'échelle de l'établissement, du département, ou même de l'Education Nationale), la prise en charge ne pourra se faire qu'en fonction des bonnes volontés locales. Qu'un enseignant s'en aille, et tout est à recommencer ou presque.

Il faut donc mettre en place des temps de coordination entre les enseignants, ainsi que de prise en charge des élèves en dehors de la classe comme cela est le cas pour le DAI.

La démarche que j'ai développée pendant ce stage me semble correspondre à la réalité du terrain que je fréquente depuis plusieurs années maintenant : individualisation des méthodes en fonction du public, concertation avec les enseignants, tout en maintenant l'exigence des objectifs. En cela, l'enseignement dans le cadre du DAI peut être un modèle pour la prise en charge de tous les élèves, et une meilleure réussite de tous.

Bibliographie

- Adam-Maillet (2012), « Les représentations stéréotypées du français : paradoxalement, des leviers pour l'apprentissage / enseignement du FLSCO », *Le Français de scolarisation*, scéren-cndp.
- Auger Nathalie (2010), *Elèves nouvellement arrivés en France : réalité et perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines.
- Baraona Geneviève (coordonnée par) (2010), « Littérature et FLE, tissage et apprentissage », *Cahiers de l'Asdifle* n°22.
- Bertucci Marie-Madeleine (2008), *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*, GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne n°11, janvier 2008, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>.
- Blanchard Martine, Denis Desmottes, Josianne Gabry, Nicolas L'Hotellier, Evelyne Varlot (2004), *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français -maths*, les cahiers Ville École Intégration (VEI), SCÉRÉN, CRDP de Créteil.
- Castellani Gérard (1995), *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel.
- Chavanes Jacques (2011), *La scolarisation d'un nouvel arrivant dans une classe ordinaire en primaire*, Guide pédagogique 20 avril 2011 sur le site du Casnav d'Orléans-Tours
[guide pédagogique de la scolarisation d'un nouvel arrivant en classe ordinaire](#) -
- Cherqui Guy (2012), « Socle commun de connaissances et de compétences, français langue de scolarisation et allophonie », *Le français comme langue de scolarisation*, sous la direction de Catherine Klein, sceren-cndp.
- Chiss Jean-Louis (sous la direction de) (2008), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Langue et didactique.
- Chnane-Davin Fatima (2009), *FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ?* - Les Cahiers pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage.html>.
- Clerc Stéphanie (2005), « La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France », *Ville Ecole Intégration, Diversité*, SCÉRÉN.
- Cuq Jean-Pierre (sous la direction de) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, asdifle.
- Defays Jean-Marc, Delcominette Bernadette, Dumortier Jean-Louis, Louis Vincent (2010), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, E.M.E..
- De Keyser Danielle (sous la direction de), Coisne Muriel, Mimoza Marie-Claude, Morisson Françoise (1999), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, méthode naturelle de lecture écriture pour les apprenants illettrés débutants, guide méthodologique et pratique*, Retz, Outils pour la formation.
- DESCO/ Ministère de l'Éducation nationale (2000), *Le Français Langue seconde*, CNDP, coll. « Collège-Repères ».
- Eco Umberto (1985 pour la traduction française par Myriem Bouzaher), *Lector in fabula*, Le livre de poche, biblio essais.
- Frier Catherine (sous la direction de) (2006), *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*, Retz.
- Gaonac'h D. et Fayol M. (coordonnée par) (2003), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*, Hachette éducation.
- Germain et Séguin (1998), *Le Point sur la grammaire*, Clé International.

- Goï Cécile (2005), *Des élèves venus d'ailleurs*, les cahiers Ville École Intégration (VEI), SCÉRÉN, CRDP d'Orléans-Tours.
- Goigoux Roland, Cèbe Sylvie, Thomazet Serge: *Enseigner la compréhension, principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Adaptation d'un outil de remédiation en lecture pour des élèves non-francophones* <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/>
- Kerbrat-Orechionni Catherine (1986), *L'implicite*, Armand Colin.
- Launay Catherine (2006), *Former en français langue seconde, Une pédagogie active*, L'Harmattan.
- Leroy Denis et Collegia Jean-Pascal (coordonné par) (2004), « *La langue des apprentissages : premiers pas dans le français à l'école* », SCÉRÉN, CNDP, les cahiers Ville École Intégration (VEI).
- Marcus Catherine (1999), *Français langue seconde - Lectures pour les collèges*, CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave.
- MEN (2008), *Programmes d'enseignement du français, classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, eduscol.education.fr.
- Nauche Isabelle (2009) , *La littérature en classe d'accueil*, - Les Cahiers pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-litterature-en-classe-d-accueil.html>.
- Pu Zhihong (2008) , « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Synergies Chine* n°3.
- Rafoni Jean-Charles (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan.
- Raynal Marie (coordonné par) (2007), *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, Diversité décembre 2007, VEI scéren CNDP.
- Riquois (2010), « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, mars 2010.
- Roquet Jean-Pol (2007), « Reconnaître les implicites et développer une attitude interprétative », dossier *Qu'est-ce que lire ?* par l'I.E.N. de Landivisiau.
- Sallé Joël, « Les ENA, le public prioritairement concerné par le FLSCO en France », *Le français comme langue de scolarisation*, sous la direction de Catherine Klein, sceren-cndp, 2012.
- Schneeberger Patricia et Vérin Anne (dir.) (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*, INRP, , p. 380-381.
- Tauveron Catherine (sous la direction de) (2002), *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Hatier Pédagogie.
- Tauveron Catherine (présenté par) (2008), « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège », *Repères* n°37.
- Todorov Tzvetan (1995), *La littérature des autres*, INRP.
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2002), *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Puf, Education et Formation.
- Vigner Gérard (2009), *Le Français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette éducation.
- Vigner Gérard (2008), *D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du Ministère de l'Education Nationale*, GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne n°11, janvier 2008, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>.

Méthodes de FLE et FLS

- Auger Nathalie (2005), *Comparons nos langues : démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (DVD + un livret de 31 pages), CRDP de l'académie de Montpellier.

- Chane-Davin Fatima, Brigitte Cervoni, Manuela Ferreira-Pinto (2005) , *Entrée en Matières*, Hachette FLE.
- Di Giura Marcella, Beacco Jean-Claude (2007), *Alors ?*, Didier FLE.
- Gallon Fabienne, Himber Céline, Rastello Charlotte (2007), *Le Kiosque*, Hachette FLE.
- Levet Dominique (2012), *Français langue seconde*, Belin.
- Lopes Marie-José, Le Bougnec Jean-Thierry (2007-2008) , *Et toi ?*, Didier FLE.
- Samson Colette (2007), *Amis et compagnie*, Clé International.
- Site de Roland Kara (enseignant de CLIN). Avec des documents téléchargeables et utilisables dans la classe : <http://roland.kara.chez-alice.fr>.
- Site d'Albert Scolena : <http://albert.scolena.free.fr/>.

Méthodes de lecture ou de français (FLM)

- Abensour C. (sous la direction de) (2012), *Français 3^e*, collection Passeurs de textes, Webletters le Robert.
- Ballanfat Evelyne, Dufour Myriam, Jaillot Elise, Soulier Coraline (2012), *Mon cahier de français 3^e*, Magnard.
- Bertagna C. et Carrier F. (2012), *Fleurs d'encre, français 3^e*, Hachette éducation.
- Borel-Maisonny Suzanne, Sylvestre de Sacy Clothilde (2006, 32^{ème} édition), *Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle*, ESF éditeur.
- Cèbe Sylvie et Goigoux Roland (2009), *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6^e-Segpa*, éditions Retz.
- Lachnitt C. (sous la direction de) (2012), *Français 3^e*, collection Fenêtres ouvertes, Bordas.

Corpus

- Hugo Victor, *Les Misérables*, 1862.
- Pavloff Frank (1998), *Matin brun*, éditions du Cheyne.
- Matin brun* de Frank Pavloff (2002), lecture par Jacques Bonnaffé et Denis Podalydès, Harmonia Mundi, un projet sonore de Vincent Josse.
- Avedikian Serge (2005), *Un beau matin*, court-métrage adapté de la nouvelle, coproduit par Arte.
- Simenon Georges, *L’Affaire Saint-Fiacre*, 1932.
- Verlaine Paul, « Mon rêve familial », *Poèmes saturniens*, 1866.

Sitographie

Document « Les descripteurs du CECRL en un coup d’œil »

<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/espaceeducatif3/pid/4529>.

Centre académique de ressources sur la maîtrise de la langue, académie de Créteil

http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pratiques_pedagogiques/pratiques_ecrit_en_reception.php.

Conférence : Progresser dans la compréhension des textes par Patrick JOOLE

<http://www.cddp91.ac-versailles.fr/spip.php?article184#ancre>.

<http://www.cndp.fr/bienlire/>.

<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/TFL.asp>.

Table des annexes

Annexe 1 Emplois du temps du DAI	105
Annexe 2 : Bilan du DAI (Français), Année 2011-2012.....	107
Annexe 4 : Questionnaire pour les élèves du DAI.....	114
Annexe 5 : Grille d'évaluation des compétences en lecture.....	117
Annexe 6 : La lecture dans le livret personnel de compétences.....	118
Annexe 7 : Les textes du corpus.....	121
Annexe 8 : Les différentes versions des questionnaires.....	124
Annexe 9 : Tableau synthétique des compétences	131

Annexe 1 Emplois du temps du DAI

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8-9			DAI 2		DAI 1
9-10		maths	DAI 1		
10-11				maths	Projet conte 6°
11-12		DAI 3			Projet autobiographie
14-15		DAI 1		DAI 1	DAI 2
15-16				Projet calligraphie / arts plastiques	
16-17		DAI 2		Orientation 3°	DAI 3

Emploi du temps général du DAI

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8-9	français	SVT		technologie	DAI 1
9-10	EPS	maths	DAI 1	Hist-géo	
10-11				maths	Projet conte 6°
11-12	maths	Hist-géo	anglais	anglais	Projet autobiographie
14-15	Hist - géo	DAI 1		DAI 1	musique
15-16				Projet calligraphie / arts plastiques	Accompagnement au travail personnalisé
16-17		français		français	

Emploi du temps d'Antonio, élève de 6°, arrivé en février 2012

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8-9	SVT		DAI 2		Physique
9-10	Maths	maths	Hist-géo	maths	Technologie
10-11	Français		français	maths	Arts plastiques
11-12	EPS	français		Hist-géo	Projet autobiographie
14-15	anglais	anglais		anglais	DAI 2
15-16	espagnol	Hist-géo		Projet calligraphie / arts plastiques	
16-17		DAI 2			espagnol

Emploi du temps de Nouha, élève de 4^e, arrivée en CM2 mais qui n'avait pas suivi de cours de FLS jusqu'à cette année

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8-9	espagnol	français	Technologie		maths
9-10	Hist-géo	maths	Physique		
10-11			Anglais	maths	espagnol
11-12	français	DAI 3	technologie	français	Projet autobiographie
14-15	Maths	Musique		Hist-géo	Arts plastiques
15-16	SVT	Maths			Anglais
16-17	physique	espagnol		Orientation 3 ^e	DAI 3

Emploi du temps d'Ahlame, élève de 3^e, arrivée en cours d'année scolaire 2010-11

Annexe 2 : Bilan du DAI (Français), Année 2011-2012

Isabelle Laban-Dal Canto

I. Effectifs

Nous commençons l'année avec 17 élèves (6 nationalités différentes : Maroc (6), Espagne(4), Portugal (4), Italie (1), Tunisie (1), Vénézuéla (1).
4 élèves arrivent en milieu d'année.
2 en fin d'année.

Nous finissons donc l'année à 23 élèves répartis sur 3 groupes de niveau différents :

- groupe 1, niveau A1 :10 élèves
- groupe 2, niveau A2 : 8 élèves
- groupe 3, niveau B1 : 5 élèves

I. Déroulement de l'année

1. La classe

Très lourd sur l'année parce que le groupe était pénible, avec quelques éléments qui ont plombé le travail de l'ensemble des élèves.

Les points positifs

- La rentrée : rencontre individuelle avec chaque élève, fixer des objectifs.
- Les DELF blancs, deux fois dans l'année, pour mesurer la progression, avec jury d'oral
- Les interventions d'Anne Barré (cf 3)
- Les collaborations avec les collègues. L'équipe que nous formons avec M. Rolland, les collaborations plus ponctuelles avec Jean-Marc Molinier, Claire Dossard et Isabelle Joas en particulier. On peut dire aussi que globalement, il n'y a plus la même agressivité envers le DAI que lorsque je suis arrivée.

Les points négatifs

- L'absence de suivi des réunions, alors que le groupe aurait vraiment nécessité une prise en charge collective.
- Le dispositif repose essentiellement sur moi, et demande toujours un effort renouvelé. Après trois ans au collège Paul Gauthier, j'ai encore le sentiment que rien ne roule. D'une part, je fatigue, les responsabilités et la charge de travail sont trop lourdes ; d'autre part quand je partirai, faudra-t-il que le suivant réinvente tout ?
- Les parents ne sont pas impliqués dans le dispositif, alors qu'on sait que leur implication favorise la réussite des élèves. Parce qu'il y a trop de travail par ailleurs, je renonce à cet aspect des choses pour l'année prochaine encore.
- Le DELF : un examen qui nous demande énormément (une semaine de surveillance, de correction et d'oral), qui est mal organisé (voir pièce jointe) et dont les élèves n'ont même pas les résultats avant la fin de l'année : pourquoi mettre en place un dispositif si lourd si au final cela n'a aucune importance ?

2. Les projets

J'avais choisi deux projets institutionnels, pensant qu'ils seraient plus faciles à mettre en œuvre. Que nenni ! Les deux sorties de fin d'année ont été incroyablement lourdes à organiser, et je n'ai même pas pu assister à la journée de l'Autobiographie pour cause de jury de DELF

Les élèves ont quand même pu présenter leurs travaux

- Lecture à haute voix à l'auditorium du Thor : trois contes étrangers
- A la Cité du Livre à Aix, restitution sur scène des textes autobiographiques écrits pendant l'année, exposition des masques

Organisation d'une fête de fin d'année pour partager les travaux avec les personnels du collège et les parents, mais il n'y avait pas de parents !

3. Interventions d'Anne Barré

- Avec les élèves : rencontres individuelles au début de l'année, puis deux fois 3 heures de travail sur la lecture et la compréhension de textes littéraires pour les élèves les plus débrouillés. Les élèves ont beaucoup apprécié de faire de la littérature sans se sentir exclus.
- avec les collègues : la formation a permis de renouveler les rapports avec les collègues à l'extérieur du DAI et d'envisager de nouvelles collaborations, en particulier avec l'histoire.

II. Pour l'année prochaine

1. Répartition des élèves dans les groupes

Sortent du DAI :

- Abouyaala Ahlame (seconde)
- Bellahsni Farid (CAP)
- Houssaini Zoubeir (CAP)
- Ben Saïd Nouha (opérationnelle en troisième)
- El Hatate Youssef (plus de progrès)
- Fernandez Luis (plus de progrès)
- Godinho Tiago (plus de progrès)
- Laaroussi Sarah (opérationnelle en troisième)
- Mendoza Luis (seconde?)

Viennent du dispositif CLIN (CM2) (cf documents joints)

- Taibi Yassine : sortie du dispositif
- Barrosa Pedro : groupe 2
- Fiori Océane : groupe 2

Restent 14 élèves (+ deux élèves venant du CM2) :

Groupe 1 : ceux qui sont arrivés en fin d'année, ceux qui arriveront et Antonio Carrique (pour l'instant 4 élèves)

Groupe 2 :

- Abouyaala Youssef
- Carrique Mireya
- Grulha Joao
- Hammou Loubna
- Machado Liliana
- Machado Silvia
- Fiori Océane
- Barrosa Pedro
- + Chahid, arrivé en mai 2012, mais déjà très débrouillé (suivrait les deux niveaux pendant le 1er trimestre)

Groupe 3

- Houssaini Nabil
- Ilafquihen Sabah
- Malki Hamza
- Romli Lakhdar
- Taibi Fouad

2. Proposition de répartition des heures

Total de 17 heures

LANGUE

Groupe 1 : 7 heures de langue

Groupe 2 : 4 heures de langue

Groupe 3 : 3 heures de langue

= 14 heures de langue

ORIENTATION 3e

1 heure pour les 3e (orientation, recherche du stage et rédaction du rapport de stage)

Grulha (si passage en troisième)

Hammou

Machado

Romli

Taibi

• + Laaroussi Sarah et Ben Saïd Nouha Cette heure pourrait être placée de 16h30 à 17h30

PROJETS

1 heure pour le projet lecture à voix haute (6e et 5e)

1 heure pour le projet poésie (4e et 3e)

MATHS

total de 4 heures :

2 heures pour les débutants

2 heures pour les 3e

3. Innovations dans le dispositif

Lien entre les élèves du groupe 3 et l'histoire géo

Les élèves suivent tous les cours d'histoire, ils fixent avec leurs enseignants (histoire et FLE) des objectifs à atteindre suivant leur niveau.

Placer les 3 élèves de 5e (Houssaini, Ilafquihen, Malki) dans la même classe avec M. Cavelier.

Placer les 2 élèves de 3e ensemble (Romli, Taibi) avec M. Cavelier s'il a des 3e.

Attention aux emplois du temps compatibles

Une heure d'espagnol pour les hispanophones (et peut-être les lusophones), afin qu'ils ne perdent pas la langue dans laquelle ils ont été antérieurement scolarisés (pour 2 voire 3 d'entre eux, c'est une langue qu'ils ne parlent plus, puisque la langue parlée à la maison est l'arabe)

Elèves concernés : Les deux Carrique, Nabil Houssaini, Sarah Laaroussi, Fouad Taibi, Luis Fernandez s'il est toujours dans le collège à la rentrée

Dégager une heure pour ce groupe d'élèves avec Mme Puertas, qui est d'accord.

4. Projets

cf documents joints

5 Rentrée

Renouveler les rencontres individuelles entre les élèves et nous (M. Rolland, Mme Hugon et moi), cette fois en proposant une fiche de contrat : qu'est-ce que l'élève est capable de faire, qu'est-ce qu'on lui demande de faire, qu'est-ce qu'il s'engage à faire ? (cf document joint)

Je pourrais préparer en amont avec les enseignants des élèves des groupes 2 et 3 (par

exemple au moment de la prérentrée) pour choisir les matières dans lesquelles ils doivent faire le même travail que leurs camarades francophones.

- Pour moi, une heure de disponibilité pour assurer le suivi de la liaison avec l'histoire et le secrétariat (listes et dossiers de compétence)
- Si nous ne sommes pas écrasés de travail, M. Rolland et moi, mise en place d'une heure d'aide aux devoirs spéciale pour les élèves du DAI, pour les aider à rattraper les cours manquants et comprendre les leçons en classe ordinaire.

Organiser les emplois du temps pour que les élèves puissent faire de l'Art plastique, de la musique et de l'EPS avec leur classe.

Il faudrait réparer les volets roulants en salle 202 : impossible de faire l'obscurité, et donc utilisation réduite du vidéo-projecteur.

Annexe 3 : Questionnaire à destination des enseignants du collège Paul Gauthier, Cavaillon

Janvier 2012

Anne Barré, enseignante en français (au collège Clovis Hugues) et en FLE, stagiaire en FLE au CASNAV et dans le DAI du collège Paul Gauthier
Académie d'Aix-Marseille, Vaucluse

Ceci est un questionnaire de recherche en Master 2 Français Langue Etrangère. Il est destiné à l'ensemble des professeurs du collège, afin de récolter des données concernant l'intégration des élèves non-francophones dans les classes ordinaires du collège.

L'objectif est d'élaborer des outils permettant aux élèves de mieux s'intégrer dans l'apprentissage des matières ordinaires, et à vous de pouvoir les évaluer. Une formation devrait vous être proposée à ce sujet.

Je vous remercie de le compléter le plus précisément possible, vos réponses étant le socle sur lequel je vais m'appuyer pour contruire ces outils et cette formation. Ce n'est bien sûr en aucun cas une évaluation ou un jugement sur votre travail, mais une base de données.

Nom et prénom de l'enseignant (facultatif) :

Discipline enseignée :

Niveaux : 6^e 5^e 4^e 3^e

Avez-vous des ENAF dans vos classes ? oui non

Si oui, à quel niveau ? 6^e 5^e 4^e 3^e

Impressions

A votre avis, les ENAF que vous avez, ou que vous avez eus en cours, sont-ils en mesure :

- de comprendre le cours à l'oral ?
- de recopier le cours écrit ?
- de comprendre le cours écrit ?
- de comprendre une consigne simple (une tâche à réaliser) ?
- de comprendre une consigne complexe (problème de maths, rédaction...)?
- de répondre à une question à l'oral ?
- de répondre à une question à l'écrit ?
- de réaliser des exercices à l'écrit, ne nécessitant pas de rédiger une réponse ?

Nom de l'élève concerné : _____

Vous pouvez préciser si vous le désirez : _____

A votre avis, quelles sont les compétences à acquérir en priorité dans le DAI pour que l'élève puisse suivre en classe ordinaire ?

1. _____
2. _____
3. _____

Contenus et modalités de travail

Nombre d'heures hebdomadaires par classe ? ____ en 6^e, ____ en 5^e, ____ en 4^e, ____ en 3^e

Le cours est :

distribué écrit au tableau dicté avec mots clés écrits au tableau

Quelles sont les parts respectives de l'oral et de l'écrit dans votre cours (environ) ?

Liste des différents types d'activités réalisées par les élèves lors d'un cours « type ».

A l'oral	A l'écrit
Comprendre :	Comprendre :
Produire :	Produire :

Quelles sont les consignes que vous utilisez le plus souvent ?

-
-

Evaluation

Evaluez-vous les élèves du DAI :

comme les autres élèves (évaluation notée)

avec une évaluation spécifique. Précisez : _____

non, je ne les évalue pas. Ils n'ont pas les compétences nécessaires pour réaliser les contrôles.

Quelle est la fréquence de vos évaluations ? _____

Quelle est la durée de vos évaluations ? _____

Plusieurs réponses sont évidemment possibles.

Quelles sont les compétences et les acquis nécessaires dans votre matière ?

Compétences transversales, nécessaires dans la plupart des matières	Compétences spécifiques à votre matière

Consacrez-vous une partie de l'évaluation à la langue française ? oui non

Si oui, comment ? _____

Les **ENAF de 6^e** ont-ils passé les évaluations 6^e ? oui non

Si oui, avec quels résultats ?

- en français :

- en maths :

Pensez que les **ENAF de 3^e** sont en mesure :

de passer les épreuves écrites et orales du brevet du collège

de se présenter au CFG

d'effectuer le stage d'une semaine en entreprise

de rédiger le rapport de stage

de valider le B2I niveau primaire niveau collège

de valider l'ASSR 1 l'ASSR 2

de valider le socle commun palier 1 palier 2

de suivre les cours dans une classe de CAP

de suivre les cours dans une classe de 2nde pro

Autres.....

Les élèves de DAI préparent le DELF.

Pensez-vous que les examens du DELF préparent efficacement les élèves à leur intégration en classe ordinaire ? oui non

Pourquoi ? _____

Projets

Avez-vous un projet spécifique (sorties, spectacles, construction...) pour une classe dans laquelle se trouve un ENAF ? non oui (précisez) : _____

Si oui, comment les ENAF s'y intègrent-ils ? _____

Quels sont les points positifs de l'intégration à un projet pour ces élèves ? _____

Commentaires et remarques sur l'élaboration d'outils pour mieux intégrer les ENAF en classe ordinaire _____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

(déposez le questionnaire rempli dans le casier d'Isabelle Laban dal Canto)

Annexe 4 : Questionnaire pour les élèves du DAI

Janvier 2012

Anne Barré, enseignante en français et en FLE, stagiaire en FLE au CASNAV et dans le DAI du collège Paul Gauthier, Académie d'Aix-Marseille, Vaucluse

Ce questionnaire a pour objectif d'améliorer la classe d'accueil pour les prochaines années. Grâce à vos réponses, nous pourrions apporter des modifications aux cours pour que l'intégration en classe ordinaire soit plus facile.

Informations générales

Nom et prénom :

Classe actuelle :

Age :

Date d'arrivée en France :

Langues parlées :

S'intégrer au collège

Pour chaque question, cochez les réponses de 1 (facile) à 5 (très difficile)

1. Qu'est-ce qui a été le plus difficile en arrivant au collège ?

	1	2	3	4	5
Aller de chez moi au collège					
Se repérer dans le collège (bâtiments, salles de classe)					
Comprendre mon emploi du temps					
Comprendre le règlement intérieur du collège (ce qu'on a le droit de faire ou pas)					
Connaître les adultes du collège et leurs fonctions					
Utiliser le carnet de correspondance					
Autre :					

2. Qu'est-ce qui a été le plus difficile dans votre classe ?

	1	2	3	4	5
Communiquer avec les élèves					
Comprendre les professeurs					
Ecrire les cours					
Comprendre les consignes des exercices					
Lire les textes					
Utiliser le matériel (manuel par exemple)					
Utiliser l'agenda					
Faire le travail à la maison					

3. Dans quelles matières avez-vous eu le plus de difficultés ?

	1	2	3	4	5
En Français					
En Histoire-Géographie					
En Mathématiques					

En langue (anglais, espagnol)					
En SVT et physique					
En technologie					
En EPS					
En musique					
En arts plastiques					

Comment s'intégrer ?

(Pour chaque question, entourez deux réponses)

4. Quelles attitudes sont les plus importantes à votre avis dans une classe française ?
 - a. Etre présent à tous les cours
 - b. Etre à l'heure en classe
 - c. Etre attentif en classe
 - d. Etre respectueux des règles de classe
 - e. Etre autonome dans son travail
5. Qu'est-ce qui vous a fait le plus progresser en classe de FLE ?
 - a. Prendre la parole
 - b. Apprendre ses leçons
 - c. Faire ses devoirs
 - d. Poser des questions
 - e. Lire à voix haute
6. Qu'est-ce que les professeurs attendent le plus de vous en classe ordinaire ?
 - a. Ecouter les cours
 - b. Participer en répondant aux questions
 - c. Participer en posant des questions
 - d. Comprendre des textes ou des documents
 - e. Ecrire sans faire de fautes

Mieux comprendre en classe ordinaire

7. Pour comprendre mieux en classe française, il faudrait dans la classe de FLE :
 - a. Lire plus de livres
 - b. Faire plus de dictées
 - c. Ecouter plus d'enregistrements audio
 - d. Faire plus d'exposés devant la classe
 - e. Ecrire plus de rédactions
8. Qu'est-ce qu'il faut apprendre le plus en classe de FLE pour être à l'aise en classe française ?
 - a. Comprendre des personnes à l'oral
 - b. Comprendre des textes écrits
 - c. Savoir parler couramment
 - d. Savoir écrire des textes
 - e. Connaître la culture française
9. En classe française, tu arrives à :
 - a. comprendre ce que dit le professeur
 - b. comprendre ce qui est écrit dans le cours ou dans le manuel s'il y a des images à côté
 - c. comprendre ce qui est écrit dans le cours ou dans le manuel même sans image
 - d. recopier le cours sans faire de fautes

- e. comprendre les consignes des exercices
 - f. faire les exercices quand il ne faut pas trop écrire
 - g. les exercices même quand il faut beaucoup écrire
10. En classe, tu sais utiliser les outils suivants :
- a. le dictionnaire bilingue unilingue en français
 - b. la table des matières ou le sommaire de tes manuels
 - c. des graphiques ou des camemberts
 - d. un tableau à double entrée
 - e. un tableau de conjugaison
11. Tu peux obtenir plusieurs diplômes ou certifications à la fin du collège. Penses-tu pouvoir obtenir ?
- a. Le brevet des collèges
 - b. Le B2I
 - c. Le DELF scolaire niveau A1 A2 B1
 - d. L'ASSR
 - e. Le CFG

Annexe 5 : Grille d'évaluation des compétences en lecture

LECTURE						
Capacités et connaissances évaluées	période 1	période 2	période 3	période 4	période 5	Niveaux CECRL
Comprendre des textes littéraires en faisant les inférences nécessaires.						B1 Lire et comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue connue ou relative à son travail. Lire et comprendre le descripteur d'équipements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
Lire à voix haute et de façon claire et fluide des textes littéraires courts.						
Prélever des informations présentes de façon implicite dans un texte.						
Dégager le thème d'un texte littéraire.						A2 Lire des textes courts très simples. Trouver une information particulière précisée dans des documents courts comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
Comprendre ces textes scolaires.						
Lire de façon claire et fluide des textes scolaires relatifs aux diverses activités de la classe.						
Sélectionner des informations explicitement fournies dans un document, en fonction de la consigne.						A1.2 Lire et comprendre des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Comprendre ces mêmes phrases ou des consignes.						
Lire à voix haute des phrases simples construites avec des structures et du lexique étudiés.						
Connaître les différentes graphies d'un son étudié et les différentes valeurs d'une lettre étudiée.						A1.1 Lire et comprendre des mots familiers, des noms.
Faire correspondre des combinaisons de lettres et des sons.						
Faire correspondre des lettres et des sons.						
Identifier et mémoriser des mots familiers et des mots-outils.						
Connaître l'alphabet latin sous ses quatre graphies.						
Connaître le sens de lecture en français.						
Avoir compris et retenu le principe alphabétique.						
Avoir conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit.						
<i>Respecter des attitudes</i>						

Document communiqué par le C. d'Égypte et le C. d'Égypte (France) de l'Association de Professeurs de Français en Égypte

Annexe 6 : La lecture dans le livret personnel de compétences

Compétences et connaissances	Palier 1 (CE1)	Palier 2 (CM2)	Palier 3 (collège)
Compétence 1 : Maîtrise de la langue française			
LIRE	<p>Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus</p> <p>Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature jeunesse adaptés à son âge</p> <p>Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court</p> <p>Lire silencieusement un texte en déchiffrant des mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions</p>	<p>Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte</p> <p>Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge</p> <p>Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne</p> <p>Dégager le thème d'un texte</p> <p>Repérer dans un texte des informations explicites</p> <p>Inférer des informations nouvelles (implicites)</p> <p>Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)</p> <p>Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre</p> <p>Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédias)</p> <p>Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque</p>	<p>Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi</p> <p>Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.</p> <p>Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire.</p> <p>Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu.</p> <p>Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés.</p>
ETUDE LA LANGUE _ VOVABULAIRE	<p>Donner des synonymes</p> <p>Trouver un mot de sens opposé</p>	<p>Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient</p> <p>Maîtriser quelques relations de sens entre les mots</p>	

		Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique	
ETUDE LA LANGUE - GRAMMAIRE	Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet) Repérer le verbe d'une phrase et son sujet	Distinguer les mots selon leur nature Identifier les fonctions des mots dans la phrase	
Compétence 5 : La culture humaniste			
AVOIR DES CONNAISSANCES ET DES REPERES		AVOIR DES REPERES LITTERAIRES : Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse Etablir des liens entre les textes lus	RELEVANT DE LA CULTURE LITTERAIRE : Œuvres littéraires du patrimoine
SITUER DANS LE TEMPS, L'ESPACE, LES CIVILISATIONS			Situer des œuvres littéraires ou artistiques
PRATIQUER LES ARTS ET AVOIR DES REPERES EN HISTOIRE DES ARTS		Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) Reconnaître et décrire des œuvres préalablement étudiées	
LIRE ET PRATIQUER DIFFERENTS LANGAGES		Lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques	Lire et employer différents langages : textes – graphiques – cartes – images – musique Connaître et pratiquer diverses formes d'expressions à visée littéraire
FAIRE PREUVE DE SENSIBILITE, D'ESPRIT CRITIQUE, DE CURIOSITE			Etre sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire Etre sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique

			<p>Etre capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre</p> <p>Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles ou artistiques</p>
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 7 : Les textes du corpus

Texte de 4^e de couverture de la nouvelle de Frank Pavloff, éditions du Cheyne (1998)

Charlie et son copain vivent une époque trouble, celle de la montée d'un régime politique extrême : l'Etat brun. Dans la vie, ils vont d'une façon bien ordinaire : entre bière et belote. Ni des héros, ni des salauds. Simplement, pour éviter les ennuis, ils détournent les yeux. Sait-on assez où risquent de nous mener collectivement les petites lâchetés de chacun d'entre nous ?

Le texte de la nouvelle est téléchargeable librement ici :

http://eppee.ouvaton.org/IMG/pdf/MATIN_BRUN.pdf

Le poème de Martin Niemöller (Traduction de l'allemand, version française la plus courante)

Lorsque les nazis sont venus chercher les communistes
Je n'ai rien dit
Je n'étais pas communiste.
Lorsqu'ils sont venus chercher les sociaux-démocrates
Je n'ai rien dit
Je n'étais pas social-démocrate.
Lorsqu'ils sont venus chercher les syndicalistes
Je n'ai rien dit
Je n'étais pas syndicaliste.
Lorsqu'ils sont venus chercher les catholiques
Je n'ai rien dit
Je n'étais pas catholique.
Lorsqu'ils sont venus chercher les Juifs
Je n'ai rien dit
Je n'étais pas Juif.
Puis ils sont venus me chercher
Et il ne restait plus personne pour protester.

Le portrait de Jean Valjean, extrait des Misérables de Victor Hugo

Dans les premiers jours du mois d'octobre 1815, une heure environ avant le coucher du soleil, un homme qui voyageait à pied entra dans la petite ville de Digne⁸⁹. Les rares habitants qui se trouvaient en ce moment à leurs fenêtres ou sur le seuil de leurs maisons regardaient ce voyageur avec une sorte d'inquiétude. Il était difficile de rencontrer un passant d'un aspect plus misérable. C'était un homme de moyenne taille, trapu et robuste, dans la force de l'âge. Il pouvait avoir quarante-six ou quarante-huit ans. Une casquette à visière de cuir rabattue cachait en partie son visage brûlé par le soleil et le hâle⁹⁰ et ruisselant de sueur. Sa chemise de grosse toile jaune, rattachée au col par une petite ancre d'argent, laissait voir sa poitrine velue ; il avait une cravate tordue en corde, un pantalon de coutil⁹¹ bleu, usé et rapé, blanc à un genou, troué à l'autre, une vieille blouse grise en haillons, rapiécée à l'un des coudes d'un morceau de drap vert cousu avec de la ficelle, sur le dos un sac de soldat fort plein, bien bouclé et tout neuf, à la main un énorme bâton noueux, les pieds sans bas dans des souliers ferrés, la tête tondu et la barbe longue.

La sueur, la chaleur, le voyage à pied, la poussière, ajoutaient je ne sais quoi de sordide à cet ensemble délabré.

Les cheveux étaient ras, et pourtant hérissés ; car ils commençaient à pousser un peu, et semblaient n'avoir pas été coupés depuis quelques temps.

Personne ne le connaissait. Ce n'était évidemment qu'un passant. D'où venait-il ? Du midi. Des bords de la mer peut-être. (...) Cet homme avait dû marcher tout le jour. Il paraissait très fatigué.

Victor Hugo, *les Misérables*

Le sonnet de Verlaine

Mon rêve familial

Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant
D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime,
Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même
Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.

Car elle me comprend, et mon cœur, transparent
Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème
Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,
Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse ? — je l'ignore.
Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore
comme ceux des aimés que la Vie exila.

Son regard est pareil au regard des statues,
Et pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a
l'inflexion des voix chères qui se sont tues.

Paul VERLAINE, Poèmes saturniens, 1866

⁸⁹ Ville située dans les Alpes de Haute-Provence

⁹⁰ l'air

⁹¹ Toile croisée et serrée, en fil ou coton.

L'incipit de L'Affaire Saint-Fiacre de Simenon

Maintenant le commissaire Maigret était debout, les pieds nus sur le plancher glacial. Il marcha vers la porte qui fermait à l'aide d'une ficelle enroulée à deux clous. Il y eut des pas qui fuyaient et quand il fut dans le couloir, il eut juste le temps d'apercevoir une silhouette de femme en camisole⁹² et en jupon blanc.

Alors il ramassa le broc⁹³ d'eau chaude que Marie Tatin lui avait apporté, ferma sa porte, chercha un bout de miroir devant lequel se raser.

La bougie n'en avait plus que pour quelques minutes à vivre.

Au-delà de la lucarne⁹⁴, c'était encore la nuit complète, une nuit froide d'hiver naissant. Quelques feuilles mortes subsistaient aux branches des peupliers de la grand-place.

Maigret ne pouvait se tenir debout qu'au centre de la mansarde⁹⁵, à cause de la double pente du toit. Il avait froid. Toute la nuit un filet d'air, dont il n'avait pu repérer l'origine, avait glacé sa nuque.

Mais justement cette qualité de froid le troublait en le plongeant dans une ambiance qu'il croyait avoir oubliée.

Le premier coup de la messe... Les cloches sur le village endormi... Quand il était gosse, Maigret ne se levait pas si tôt... Il attendait le deuxième coup, à six heures moins le quart, parce qu'en ce temps-là il n'avait pas besoin de se raser... Est-ce que seulement il se débarbouillait ?

On ne lui apportait pas d'eau chaude... Il arrivait que l'eau fût gelée dans le broc... Peu après ses souliers sonnaient sur la route durcie...

Maintenant, tandis qu'il s'habillait, il entendait Marie Tatin qui allait et venait dans la salle de l'auberge, secouait la grille du poêle, entrechoquait de la vaisselle, tournait le moulin à café.

Il endossa son veston, son pardessus. Avant de sortir, il prit dans son portefeuille un papier épinglé d'un papillon⁹⁶ administratif qui portait la mention :

Police municipale de Moulins.

Transmis à toutes fins utiles à la Police Judiciaire de Paris.

Puis une feuille quadrillée. Une écriture appliquée :

Je vous annonce qu'un crime sera commis à l'église de Saint-Fiacre pendant la première messe du Jour des Morts.

Le papier avait traîné pendant plusieurs jours dans les bureaux du Quai des Orfèvres. Maigret l'avait aperçu par hasard, s'était étonné.

- Saint-Fiacre, par Matignon ?
- C'est probable, puisque cela nous est transmis par Moulins.

Et Maigret avait mis le papier dans sa poche. Saint-Fiacre ! Matignon ! Moulins ! Des mots qui lui étaient plus familiers que tous les autres.

Il était né à Saint-Fiacre, où son père avait été pendant trente ans régisseur⁹⁷ du château ! La dernière fois qu'il s'y était rendu, c'était justement à la mort de son père, qu'on avait enterré dans le petit cimetière, derrière l'église.

...un crime sera commis... pendant la première messe...

Maigret était arrivé la veille. Il était descendu à l'unique auberge, celle de Marie Tatin.

Elle ne l'avait pas reconnu, mais il l'avait reconnue, lui, à cause de ses yeux. La petite fille qui louchait, comme on l'appelait jadis ! Une petite fille malingre⁹⁸ qui était devenue une vieille fille encore plus maigre, louchant de plus en plus, s'agitant sans fin dans la salle, dans la cuisine, dans la cour où elle élevait des lapins et des poules !

Le commissaire descendit. En bas, c'était éclairé au pétrole. Le couvert était mis dans un coin. Du gros pain gris. Une odeur de café à la chicorée, du lait bouillant.

Georges Simenon, *L'Affaire Saint-Fiacre*, 1932

⁹² Vêtement à manches, porté sur le vêtement principal.

⁹³ Récipient à anse et à bec verseur. Autrefois, on ne faisait pas sa toilette sous la douche, mais avec un simple broc d'eau chaude et un gant.

⁹⁴ Ouverture en forme de petite fenêtre.

⁹⁵ Pièce aménagée sous un toit et dont un mur au moins est incliné.

⁹⁶ Petite feuille volante jointe à un document.

⁹⁷ Personne qui a la responsabilité de gérer et d'administrer (des biens) pour un propriétaire.

⁹⁸ Maigre et fragile.

Annexe 8 : Les différentes versions des questionnaires

Matin Brun de Frank Pavloff

En orange : les éléments de la version 1 (testée par le DRA de Clovis Hugues) qui ont été supprimés ou modifiés

En orange encadrés : mes premiers commentaires suite à l'évaluation et aux remarques des élèves, et avant correction des copies.

Les personnages

Qui sont les 2 personnages principaux ?

Sait-on beaucoup de choses sur eux (noms, professions, portrait physique ou moral) ?

Que sait-on de leurs goûts ?

Pourquoi sait-on si peu de choses sur eux ?

Le reste de la population

Par quels mots sont-ils désignés ?

p. 5 :

p. 9 :

Est-ce que ce sont des termes précis ?

Pourquoi ?

Le pronom « on » est appelé « indéfini car il peut servir à désigner des personnes plus ou moins précises. Il peut remplacer « nous » (« je » = le narrateur » + quelqu'un d'autre) ou désigner une ou des personnes inconnues.

Indiquez qui est désigné par « on » dans les différentes pages de la nouvelle, en justifiant votre choix par un extrait du texte :

Partie beaucoup trop longue à réaliser, fastidieuse et redondante. Les élèves découragés ont souvent préféré la sauter.

p. 1 : « on ne parlait pas vraiment » :

p.3 : ~~« on oublie vite »~~

« comme on dit »

« on n'avait plus grand-chose à se dire »

p.5 : « on ne pouvait pas se passer d'informations tout de même »

~~« si on lisait bien... on relevait »~~

p.6 : « à ce qu'on détourne la loi »

« où on aurait surpris notre conversation »

« on avait pris l'habitude »

« comme on le fait par chez nous »

~~« on était bien vus »~~

« on avait même fini par toucher le tiercé »

p.7 : ~~« on a attrapé un sacré fou rire »~~

p.8 : ~~« puis on avait allumé la télé »~~

~~« on se sentait en sécurité »~~

~~« ce qu'on lui disait »~~

~~« on en trouvait »~~

p.9 : « on joue à la belote »

« on l'a bien vu »

p.10 : ~~« parce qu'on aurait acheté récemment »~~

~~« même si on n'a pas eu personnellement »~~

p. 11 : « on frappe à la porte »

Le petit garçon (p. 8)

Après quel épisode apparaît ce personnage ?

Quel est le mot qui revient 2 fois dans le paragraphe précédent ?

Quelle est au contraire la réaction du petit garçon ?

A quoi fait allusion « *comme nous, il se sentirait en règle et oublierait vite l'ancien* » à la fin du paragraphe ?
 Dans cette opposition entre « le petit garçon » et « nous », qui apparaît comme le personnage positif ? >
 Entre « le petit garçon » et « nous », de qui partages-tu les sentiments ?

Les élèves ont posé des questions sur la notion de personnage positif. Ils ne comprenaient pas ce qu'il fallait répondre.

Pourquoi ?

Le cadre spatio-temporel

Sait-on précisément où et quand se passe cette histoire ?
 Relevez au moins une indication de lieu et une indication de temps pour prouver votre réponse.

Les références historiques

La couleur brune envahit peu à peu le texte.
 A quoi fait penser cette couleur dans l'histoire du XXe siècle ?

p. 2 : « l'Etat national »
 Quel régime de l'histoire de France au XXe siècle cela rappelle-t-il ?

p. 3 : les milices

Définition du Petit Robert
 Troupe de police supplétive qui remplace ou renforce une armée régulière. *Milices populaires.*

- ◆ **Spécialt** *La Milice* : corps paramilitaire de volontaires français formé par le gouvernement de Vichy pour soutenir les forces allemandes d'occupation contre la résistance française, de 1943 à 1944.
- ◆ Police, dans certains pays.
- ◆ Formation illégale chargée par une collectivité (parti politique, groupe de pression, entreprise, etc.) de la défendre ou de défendre ses intérêts, en recourant à la force. *Milices privées.*

Encore une fois, à quelle période historique est-il fait allusion ?
 Plus largement, quels sont les régimes politiques qui emploient aujourd'hui des milices ?

Les thèmes abordés

Quels sont les loisirs des deux personnages :
 Ces loisirs sont-ils populaires en France ? > Est-ce que ce sont des loisirs pratiqués en général par les Français ?

Les élèves ont posé la question : « Comment on le sait ? » Ils s'interrogent aussi sur le sens de populaire. Ils ne pensent pas qu'ils peuvent prendre leur entourage comme référence d'habitude des Français.

p. 4-5 : relevez les mots qui désignent les journaux :

Quels sont les autres médias (moyens d'informations) dont il est question dans le texte ? Relevez-les précisément.

3 élèves sur 12 ont demandé la définition de média. Un a dit que même avec la définition, il ne voyait pas d'autres moyens de s'informer dans le texte.

Pourquoi les médias sont-ils un thème important ?

Les interdictions

Mesures prises par le gouvernement	Argument du gouvernement pour justifier la mesure	Modalisateurs (mots qui mettent à distance, qui montrent que le narrateur n'est pas forcément d'accord)
chats	Surpopulation, bruns mieux adaptés à la vie citadine	D'après ce que les scientifiques de l'Etat national disaient
Interdiction du		

journal le <i>Quotidien</i>		
Les livres de la bibliothèque		
Les arrestations de propriétaires <i>avant</i>		

Les sentiments du narrateur

Relevez les mots qui indiquent les sentiments du narrateur à la fin de chaque épisode :

p. 2-3 après les chiens :

p. 4-5 après les journaux :

p. 5-6 : après les livres de la bibliothèque :

p. 7-8 : ~~après la finale de foot~~ après la finale à la télé :

p. 9-10 : après l'arrestation de Charlie :

p. 11 : quand on frappe à sa porte :

Modification de la numérotation : dans la 1^e version je n'avais indiqué que la page où apparaissait le sentiment, soit la fin du passage. Or les élèves cherchaient systématiquement les mots « chiens », « journaux », « livres »... qui apparaissent au début, à la page précédente. Il semblerait donc qu'en voulant simplifier on brouille les pistes : les élèves ont besoin de trouver le mot explicitement puis d'aller à la fin du passage.

Autre modification : Il n'est nulle part écrit qu'il s'agit de foot : le texte écrit « pour regarder la finale de la Coupe des coupes ». C'est moi qui l'ai inféré (référence culturelle à « coupe des coupes » + influence du court-métrage « Un beau matin » adapté du récit, où on voit effectivement les personnages regarder un match de foot à la télévision). Les élèves attachés à la lettre du texte m'ont fait remarquer que rien ne disait que c'était du foot.

L'évolution du texte

Entre la page 8 et la page 11, les sentiments s'opposent. Pourquoi a-t-il changé de sentiments ?

Relevez, vers la fin, la phrase du texte qui a inspiré le titre.

A quelle phrase, au début du livre, s'oppose-t-elle par le sens ? > A quelle phrase, au début du livre, la phrase que tu as relevée s'oppose-t-elle ?

Le pronom « elle » de la question n'a pas été compris par les élèves. Ils ne voient pas qu'il fait référence à la phrase relevée à la question précédente.

1) « Pour les chats, j'étais au courant. Le mois dernier, j'avais dû me débarrasser du mien, un de gouttière qui avait eu la mauvaise idée de naître blanc, tâché de noir. C'est vrai que la surpopulation des chats devenait insupportable, et que d'après ce que les scientifiques de l'Etat national disaient, il valait mieux garder les bruns. » (p. 2)

2) « J'aurais dû me méfier des Bruns dès qu'ils nous ont imposé leur première loi sur les animaux. » (p.11)

Comparez ces deux extraits sur les points suivants :

Quels sont les temps employés pour « avais dû » et « aurais dû » ?

Quelle différence de sens le changement de temps donne-t-il ?

Comment appelle-t-il dans les 2 cas le régime politique ?

A votre avis, que signifie ce changement d'appellation ?

Quelle est l'expression dans la 1^e citation qui montre qu'il est d'accord avec ce que dit le gouvernement ?

Quel est le verbe dans la 2^e citation qui montre qu'au fond, il ne partageait pas cet avis ?

Le texte de la 4^e de couverture

« *Simplement, pour éviter les ennuis, ils détournent les yeux.* »

Donne un exemple précis pris dans le texte.

« *Sait-on assez où risquent de nous mener collectivement les petites lâchetés de chacun d'entre nous.* »

LACHETE : 1. Manque de bravoure, de courage devant le danger. *Cowardise*. 2. Passivité excessive ; manque d'énergie morale. 3. Manque de courage moral qui porte à profiter de l'impunité. 4. Action, manière d'être d'un lâche.

A quelle définition de lâcheté correspond le sens du texte ?

Qui est le « nous » visé par le texte ?

Cette question fait écho à une autre question posée p.11. Relevez-la.

Ce récit est une sorte de fable. Ecris-en la morale en une phrase ou deux.

La notion de fable ne pose aucune difficulté aux élèves de FLM. Il suffit de leur préciser qu'ils n'ont pas besoin d'écrire la morale en vers. Les *Fables* de La Fontaine sont en effet parmi les textes très souvent étudiés en cours de français.

Le portrait de Jean Valjean, extrait des Misérables de Victor Hugo

En noir la version pour les francophones, en orange les modifications effectuées pour les ENA.

- 1) De qui est-il question dans ce texte ? Relève tous les mots ou groupes de mots qui le désignent. /3
- 2) Que fait-il ? /1
- 3) A) Quelles sont les autres personnes dont il est question dans le texte ? /1
B) Que font-ils ? (L.1-4) /1
C) Que ressentent-ils ? /1
- 4) Ces autres personnes connaissent-ils le premier personnage ? Relève précisément ce qui t'a permis de répondre. /1
- 5) Dans quel ordre sont décrites les différentes parties du corps de l'homme ? /1
- 6) Que signifie « trapu et robuste » ? /1

Entoure la silhouette qui correspond à la description du texte : « de moyenne taille, trapu et robuste ».



- 7) D'après le texte, que signifie « dans la force de l'âge » ? /1
- 8) A) Cet homme semble-t-il riche ou pauvre ? /1
B) Relève un synonyme qui prouve ta réponse. /1

Cet homme semble : riche pauvre

Relève un synonyme qui prouve ta réponse :

- C) Cite un indice (si possible) pour chaque vêtement ou chaque partie du corps décrite. /4

Cite les indices précis pour chaque vêtement ou chaque partie du corps décrite :

Chemise :

Cravate :

Pantalon :

Blouse :

Souliers :

- 9) Dans le dernier paragraphe, le narrateur émet l'hypothèse qu'il vient « du bord de la mer peut-être ». Relève un indice qui l'indique également dans la description de ses vêtements. /1

Dans le dernier paragraphe, le narrateur émet l'hypothèse qu'il vient « du bord de la mer peut-être ». Relève dans le reste du texte un indice qui l'indique également :

- dans la description de ses vêtements :

- dans la description de son visage :

- 10) A ton avis, quelle est la profession (ou du moins l'occupation) de cet homme ? Relève précisément le ou les indices qui t'ont permis de répondre. /2
- 11) A ton avis, que vient faire le personnage à Digne ? Comment vont l'accueillir les habitants ?

L'incipit de L'Affaire Saint-Fiacre de Simenon

Complétez le tableau. Ne rédigez pas vos réponses, mais justifiez-les à l'aide d'indices du texte, aussi souvent que possible.

Le héros	Les lieux	Le temps de l'histoire	Marie Tatin
Nom :	Ville d'où est venu le héros :	Epoque :	Métier :
Métier :	Ville où se trouve le héros :	Saison :	Physique :
Raison de sa présence sur les lieux :	Hôtel :	Jour de l'année :	Liens avec le héros :
	Pièce :	Moment de la journée :	

Pour répondre aux questions ci-dessous, aidez-vous de la construction du texte :

- * Scène 1, du début à « avait glacé sa nuque » : lignes 1 à 11
- * Scène 2, jusqu'à « sur la route durcie » : lignes 12 à 18
- * Scène 3, jusqu'à « du Jour des Morts » : lignes 19 à 27
- * Scène 4, jusqu'à « plus familiers que tous les autres » : lignes 28 à 33
- * Scène 5, jusqu'à « derrière l'église » : lignes 34 à 36
- * Scène 6, jusqu'à « des lapins et des poules » : lignes 37 à 42
- * Scène 7, jusqu'à la fin

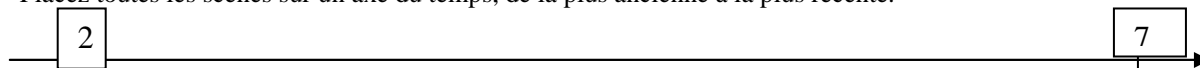
Que fait le héros dans les scènes 1, 3 et 7 ?

.....

.....

Quelles scènes sont des retours en arrière ? n°

Placez toutes les scènes sur un axe du temps, de la plus ancienne à la plus récente.



Dans la scène 2, le héros se souvient de son enfance.

Expliquez ce qui déclenche le souvenir.

.....

Justifiez à l'aide du texte.

.....

Quel signe de ponctuation est très souvent employé dans ce passage ?

Pourquoi ?

Pensez-vous que le retour sur les lieux de son enfance est un moment heureux pour le héros? Justifiez votre réponse.

.....

A votre avis, que va-t-il se passer dans la suite de la journée ?

.....

A quel genre peut appartenir ce texte ? réalisme ? science-fiction ? policier ? historique ?

Justification ?

.....

Le sonnet de Verlaine

Qui est « je » ?
 Qui est « elle » ?
 Quel est le rêve de « je » ?

Relis les deux quatrains. Comment est présentée la femme ?
 - adjectif :
 - relation avec « je » :

Quel est le verbe qui est répété dans la 1^e strophe ?
 Sur quoi insiste-il ?

A ton avis, le poète est-il heureux malheureux malade ? Justifie :
 - manifestation physique :
 - interjection :

Relis les deux tercets. Quels sont les éléments de la femme qui sont évoqués ? Comment sont-ils décrits ?

Éléments de la femme	description

Sait-on vraiment qui est cette femme ?

Relève les deux expressions qui évoquent la mort :
 -
 -

Dans le titre et dans le 1^{er} quatrain, relève les expressions qui présentent ce rêve comme habituel :

-
 -
 -

Relève dans l'ensemble du poème les expressions qui montrent au contraire que ce n'est pas un rêve si habituel que cela :

-
 -
 -

Voici les deux définitions du mot « rêve » dans le *Robert Collège*.

REVE n.m. **1.** Suite de phénomènes psychiques (d'images en particulier) se produisant pendant le sommeil. L'activité psychique pendant le sommeil. **2.** Construction de l'imagination à l'état de veille, destinée à échapper au réel, à satisfaire un désir.

Selon toi, laquelle correspond le plus au sens du poème ? Justifie ta réponse.

Annexe 9 : Tableau synthétique des compétences

	Compétences	ENA	francophones	BILAN
Compétences linguistiques	Comprendre les liens logiques quand ils ne sont pas explicités par des connecteurs (valeur de la ponctuation)	Non testé	Points de suspension interprétés comme marque de suspense	Leçon apprise et sens non cherché dans le texte
	Comprendre les valeurs temporelles des tiroirs verbaux	Non acquis sauf distinction présent / passé / futur	Plus-que-parfait : acquis pour la moitié des élèves	Les valeurs des temps doivent être travaillées pour les 2 groupes, en accentuant sur la valeur modale ou aspectuelle pour les francophones.
	Comprendre les valeurs modales des tiroirs verbaux	Non acquis	Confusion avec la distinction temporelle	
	Faire les inférences entre les substituts pronominaux et lexicaux Inférer l'identité à partir de la situation d'énonciation	Acquis sauf « on » acquis	Acquis sauf « on » Acquis sauf erreur de lecture	Tous les élèves sont capables de faire des inférences simples ; en revanche, dès que les références ne sont pas stables, ils sont en échec.
	Comprendre la mise à distance d'une opinion par le locuteur (ici, narrateur)	Acquis pour 1 élève	Acquis pour 1 élève, confus ou non-répondu pour les autres	Compétence à travailler dans la précision de la lecture
	Trouver le sens activé en contexte (à l'aide du contexte uniquement, ou à l'aide de définitions)	Non acquis pour les mots abstraits ; utilisent le contexte quand c'est possible	Difficile pour les mots abstraits ; utilisent leurs connaissances (mêmes floues) plutôt que le contexte	Le travail doit porter sur la méthodologie de la lecture d'une part, sur l'acquisition du vocabulaire abstrait d'autre part.
	Trouver un hyperonyme absent à l'aide de champs lexicaux, de périphrases	Non acquis ou très difficile	difficile, interprétations souvent erronées en fonction d'indices partiels	Compétence à travailler en méthodologie Pour les ENA le manque de vocabulaire empêche souvent les déductions.
	Retrouver l'ordre sous-jacent d'un texte - chronologique - logique	Non-répondu le plus souvent	Acquis pour les grandes lignes ; Difficile quand l'ordre est volontairement perturbé	S'interroger sur la non-réussite des ENA. Compétence à travailler pour les francophones.
	Comprendre l'intention du texte, au-delà du thème	Non-acquis	Très confus	C'est sûrement l'un des points les plus difficiles. Le travail de lecture collective devrait permettre de travailler cette compétence.
Compétence culturelle	Connaître les connotations d'une couleur par exemple dans la culture d'origine du texte	Non acquis ou très difficile	Acquis partiellement, mais de manière souvent confuse	Le contexte culturel est un des éléments qui doit être travaillé avec les ENA.

	Connaître les faits historiques auxquels il est fait allusion Connaître la vie quotidienne à l'époque du texte	Non acquis (ou non répondu)	Connaissances souvent mal utilisées; anachronismes	Pour les ENA: acquérir des connaissances. Pour les francophones, il faut apprendre à utiliser les connaissances.
	Comprendre le contexte culturel grâce à des indices	Non acquis ou erreurs d'interprétation fréquentes	Acquis malgré quelques erreurs d'interprétation.	
Compétences littéraires	Identifier le discours apparent et sous-jacent (effet perlocutoire)	Discours apparent identifié, plus difficile pour l'effet perlocutoire		L'implicite ne semble pas plus perçu par les francophones que par les ENA.
	Identifier le genre grâce à des indices	Les grands genres sont identifiés, les nuances sont parfois plus difficiles à percevoir.		Apprendre à utiliser ses connaissances de manière fine
	Utiliser ses connaissances sur l'univers de l'auteur comme horizon d'attente Connaître d'autres textes Utiliser ces textes comme grilles de lecture pour mieux comprendre le texte Utiliser ses connaissances culturelles pour mieux comprendre le texte Reconnaître un personnage célèbre dans la littérature ou les arts	Non acquis, les connaissances culturelles sont absentes.	Connaissances présentes (plus ou moins solides) mais peu ou mal utilisées.	Donner aux élèves les connaissances pour comprendre les texte Faire acquérir les compétences nécessaires pour utiliser ces connaissances comme horizon à la lecture.

Table des illustrations

Tableau 1 : Statistiques en novembre 2010 et 2011	23
Figure 1: Répartition par langues	25
Figure 2 : Répartition par âge.....	26
Figure 3 : Le continuum FLE - FLM	31
Figure 4 : Attentes des enseignants vues par les ENA	35
Tableau 3 : L'intégration en classe ordinaire vue par les ENA	36
Figure 5 : La difficulté des différentes disciplines vue par les ENA.....	37
Tableau 4 : Répartition Oral / écrit d'après les enseignants	39
Tableau 5: Compétence « lire » dans le portfolio européen.....	42
Tableau 6 : Présupposé et sous-entendu d'après Roquet	51
Figure 6 : L'implicite d'après Kerbrat-Orechionni et Roquet.....	51
Tableau 9 : Présentation des ENA.....	68
Tableau 10 : Explicite et implicite selon les types de réponses.....	70
Tableau 11 : Synthèse des obstacles à la compréhension dans les textes.....	72
Tableau 12: Compétences linguistiques.....	73
Tableau 13: Compétences culturelles.....	73
Tableau 14: Compétences littéraires	74
Figure 7 : Compétences mises en oeuvre lors de la lecture.....	74
Tableau 15: identification des pronoms dans <i>Matin Brun</i>	76
Tableau 16: Réponses des élèves à propos de la couleur brune	79
Tableau 17 : Morale exprimée par les élèves à propos de <i>Matin Brun</i>	81
Figure 8 : Une nouvelle représentation de la didactique des langues d'après M. Verdelhan- Bourgade.....	93
Figure 9 : Le triangle FLE - FLS - FLM	93

Sigles et abréviations utilisés

ASSR : Attestation **S**colaire de **S**écurité **R**outière

B2I : **B**revet **I**nformatique et **I**nternet

CASNAV : **C**entre **A**cadémique pour la **S**colarisation des **N**ouveaux **A**rrivants et des enfants du **V**oyage

CECR(L) : **C**adre **E**uropéen **C**ommun de **R**éférence (pour les **L**angues)

CIO : **C**entre d'**I**nformation et d'**O**rientation

CLA : **C**lasse d'**A**ccueil

CLIN : **C**lasse d'**I**nitiation

COP : **C**onseiller d'**O**rientation **P**sychologue

CRI : **C**ours de **R**attrapage **I**ntégré

DAI : **D**ispositif d'**A**ccueil et d'**I**ntégration

DRA : **D**ispositif de **R**éussite par **A**lternance

ECLAIR (dispositif) : **D**ispositif **E**coles, **C**ollèges et **L**ycées pour l'**A**mbition, l'**I**nnovation et la **R**éussite

ELCO : **E**nseignement des **L**angues et des **C**ultures d'**O**rigine

ENA(F) : **E**lève **N**ouvellement **A**rrivé (en **F**rance)

EPS : **E**ducation **P**hysique et **S**portive

FLE : **F**rançais **L**angue **E**trangère

FLM : **F**rançais **L**angue **M**aternelle

FLP : **F**rançais **L**angue **P**remière (parfois utilisé à la place de **FLM**)

FLS : **F**rançais **L**angue **S**econde

FLSCO : **F**rançais **L**angue de **S**colarisation

GRETA : **G**roupement d'**E**tablissements pour la formation des **A**dultes

I.A. : **I**nspection **A**cadémique

LM : **L**angue **M**aternelle (aussi appelée langue source)

LPC : **L**ivret **P**ersonnel de **C**ompétences

LV : **L**angue **V**ivante

RRS : **R**éseau de **R**éussite **S**colaire

SEGPA : **S**ection d'**E**nseignement **G**énéral et **P**rofessionnel **A**dapté

MOTS-CLÉS : compréhension écrite, FLS, ENA, implicite, lecture, littérature.

RÉSUMÉ

Les élèves étrangers arrivant en France (ENA) sont le plus souvent intégrés en classe ordinaire, en même temps qu'ils bénéficient d'une prise en charge spécifique pour l'apprentissage du français. Ils doivent donc apprendre, dans un temps limité, une langue étrangère dans son usage quotidien, mais également une langue de scolarisation, avec ses propres codes. On peut se demander quels outils élaborer pour favoriser l'intégration de ces élèves en classe ordinaire au collège, et particulièrement au cours de français langue maternelle. Le français auquel ils sont confrontés est alors une langue littéraire, qui peut aussi être très éloignée de celle des élèves francophones. La compréhension écrite, et particulièrement celle des textes littéraires, qui jouent sur l'implicite, est une des compétences qui posent problème à de nombreux élèves. La continuité de l'enseignement du FLS et du FLM est alors non seulement profitable aux ENA, mais aussi utile pour la prise en charge des élèves francophones en difficultés de lecture.

KEYWORDS : reading comprehension, French as a Second Language, foreign pupils, implicit, reading, literature

ABSTRACT

Foreign students arriving in France are usually admitted to ordinary classes, while specific action is taken for their training in French. Therefore they have to learn, over a short period of time, a foreign language in its everyday usage, but also the language of schooling, with its own codes. One may ask what type of tools can be used to ease the integration of these pupils in ordinary middle school classes, particularly in French as a native language classes. The French they're in contact with in this case is a literary language, which may be quite different from the language of native French pupils. Reading comprehension, particularly concerning literary texts, which often rely on the implicit, is one of the skills that many pupils have problems with. Continuity between French as a Second Language and French First Language not only benefits foreign pupils but is also useful in dealing with French-speaking pupils who experience problems with reading.