



HAL
open science

Littérature en EGPA : enjeux et adaptations

Florence Olmes

► **To cite this version:**

| Florence Olmes. Littérature en EGPA : enjeux et adaptations. Education. 2014. dumas-01063585

HAL Id: dumas-01063585

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01063585>

Submitted on 12 Sep 2014

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Education et pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux singularités

Mémoire de 2^e année

**LITTÉRATURE EN EGPA :
ENJEUX ET ADAPTATIONS**

Présenté par : Florence Olmes

Directeur de mémoire : Sylvie Canat

Tuteur du mémoire : Janik Coulomb

Assesseur : Monique Desk

Année universitaire 2013/ 2014

Soutenu en juin 2014

Université Montpellier II

Faculté d'éducation

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Education et pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux singularités

Mémoire de 2^e année

LITTÉRATURE EN EGPA : ENJEUX ET ADAPTATIONS

Présenté par : Florence Olmes

Directeur de mémoire : Sylvie Canat

Tuteur du mémoire : Janik Coulomb

Assesseur : Monique Desk

Année universitaire 2013/ 2014

Soutenu en juin 2014

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>PREMIERE PARTIE :</u>	
<u>LES TEXTES LITTERAIRES CONSTRUISENT LE SUJET</u>	4
A- Enjeux identitaire et existentiel	4
B- Enjeux cognitifs	6
C- Il était une fois...les contes	8
<u>DEUXIEME PARTIE :</u>	
<u>LA LECTURE DE TEXTES LITTERAIRES CONSTRUIT UNE CULTURE</u>	15
A- Développer la culture.	15
B- Donner accès à l'interculturalité.	17
C- Aborder l'interculturalité en comparant trois contes.	18
<u>TROISIEME PARTIE : ADAPTATION(S)</u>	24
A-Qu'est-ce qu' « Adapter » ?	24
B- L'intertextualité est une médiation pour permettre aux élèves d'EGPA d'entrer en littérature	25
C- La lecture faite par l'enseignant est une adaptation en EGPA	30
<u>CONCLUSION</u>	39

INTRODUCTION

Après une première année d'enseignement en Petite section de maternelle, j'ai été nommée sur un poste de Brigade ASH, poste que j'ai occupé pendant deux années consécutives. Remplaçant des enseignants qui suivaient la formation pour obtenir le CAPA-SH option F, et en charge de l'enseignement du Français, j'ai rapidement été confrontée à la difficulté des élèves d'EGPA en lecture, difficulté de décodage mais surtout de compréhension. Mon questionnement le plus récurrent concernait le choix des textes.

Souvent les textes proposés à ces élèves sont simples, sans résistance : des textes informatifs, pauvres en lexique, des textes de littérature de jeunesse pour enfants. L'offre éditoriale de manuels spécifiques à l'enseignement du français pour les élèves de SEGPA est pauvre quantitativement et qualitativement. Dans l'intention d'enrôler leurs élèves, de les mettre en confiance, certains enseignants proposent des textes proches de leur univers (exemple : paroles d'une chanson rap). Ces approches peuvent être pertinentes ponctuellement mais elles posent le problème de l'apprentissage de la compréhension. Le dernier rapport sur la grande difficulté scolaire corrobore mes constatations.¹

Des textes non résistants permettent aux élèves de développer les compétences en décodage. Or lire, ce n'est pas seulement décoder, c'est aussi, et surtout, comprendre. Comment promouvoir les opérations mentales de la lecture avec des élèves en grande difficulté ? L'enseignant sait vérifier la compréhension, mais comment peut-il l'enseigner ? Avec quels textes ?

Les problèmes de compréhension en lecture des élèves d'EGPA sont de deux types : cognitifs et culturels. Au niveau cognitif, ces élèves ont des difficultés de traitement linguistique (décodage, problèmes liés à la structuration de la langue, comme la reprise pronominale), de mémorisation (par exemple : incapacité à mémoriser les actions successives, à synthétiser les informations sur un personnage). Le traitement de l'information reste souvent au niveau d'une cohérence locale, de la microstructure

¹ Rapport n° 2013-095, Novembre 2013 « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire »

(phrase), et échoue dans l'appréhension de la macrostructure (texte). Au-delà de ces problèmes cognitifs, la connaissance du monde, au sens large du terme, est déficitaire.

On sait que, dans l'enseignement adapté, il y a surreprésentation des catégories les plus défavorisées. En SEGPA, par exemple, plus de sept élèves sur dix sont issus de milieux défavorisés, soit près du double de ce que l'on relève en classe ordinaire du premier cycle. Cet aspect socio-culturel explique aussi les difficultés de compréhension.

Selon les récentes théories sur la réception des textes, un texte n'est pas porteur de sens : c'est l'interaction entre le texte et le lecteur qui produit du sens. Ainsi le manque de culture est un frein à la compréhension. L'enseignant doit alors proposer des textes du patrimoine, des textes qui aideront les élèves à construire une culture, des textes dits littéraires. Au cours de l'Histoire, le mot *Littérature* a eu de nombreux sens. Ici, je retiendrai la définition de Serge Goffart².

Premièrement, tous les textes littéraires ont en commun « d'interroger le fonctionnement de la langue qui les porte, de l'explorer comme d'en transgresser les règles. ». Un sonnet de Pierre de Ronsard et un poème de Raymond Queneau ont en commun de jouer avec la langue. Deuxièmement, malgré l'originalité de chacun, les textes littéraires peuvent se regrouper, notamment en genres. Chaque culture engendre ses textes, textes qui cristallisent, par leur forme ou leur contenu, la société qui les a vus naître. En dernier lieu, les textes littéraires initient le lecteur au monde symbolique. Ils véhiculent « un secret », comme le disait une de mes élèves, secret que le lecteur découvrira non par la lecture seule de mots juxtaposés mais par la réflexion sur cet écrit.

Lire des textes littéraires en classe d'EGPA permet de développer les processus cognitifs et d'élargir la culture. Si l'École n'offre pas à l'étude des textes ancrés dans notre culture, qui les portera vers cette « culture commune » ? Le fossé culturel, qui existe déjà entre élèves d'EGPA et élèves ne relevant pas de l'enseignement adapté, ne fera que se creuser. La demande institutionnelle ne demande-t-elle pas d'être ambitieux pour ces élèves là ? Comme le souligne Catherine Tauveron : « La littérature peut impressionner. Une longue tradition scolaire en a fait un objet de distinction sociale, un objet de luxe, difficilement accessible aux enfants, particulièrement aux enfants en difficulté pour lire »³. Pourtant, ces textes sont accessibles pour des élèves à besoins spécifiques, à certaines conditions, notamment en adaptant.

² Serge Goffard, « Littérature ? », in *Les adolescents et la lecture : Actes de l'Université d'été d'Evian*, Paris, CRDP Académie de Créteil, Argos, 1994

³ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002

En poste cette année à l'EREA de Montpellier, j'ai en charge l'enseignement du Français en classe de 6^{ième}. Le niveau de lecture est hétérogène mais il est relativement bon pour des élèves relevant de l'enseignement adapté. Sur seize, deux élèves sont en grande difficulté pour décoder (ENAF). En début d'année, en construisant ma progression en littérature, je me suis posée la question suivante : Pourquoi et comment faire lire des textes littéraires à des élèves d'EGPA ?

Dans un premier temps, je montrerai en quoi la lecture de textes littéraires permet la construction du Sujet, de l'enfant, de l'élève. Puis, j'expliquerai comment et pourquoi la littérature développe la culture. Pour finir, je proposerai des adaptations, permettant aux élèves d'EGPA d'entrer en littérature.

PREMIERE PARTIE :

LES TEXTES LITTERAIRES CONSTRUISENT LE SUJET

La fiction littéraire n'a pas la même fonction selon les théoriciens : elle est une déformation de la réalité ou, au contraire, un miroir du réel. En tout état de cause, l'œuvre littéraire met à distance la réalité. Elle confronte l'enfant à des questions existentielles fortes, fait vivre des situations émotionnelles intenses, interroge le monde et l'Humain. Ainsi, les textes littéraires construisent le sujet en lui permettant de se comprendre, de se forger une identité mais aussi d'approcher le sens de l'existence.

A- Enjeux identitaire et existentiel

En se construisant, l'enfant se forge une identité. Au moment de l'adolescence, cette identité vacille. Selon Serge Boimare⁴, la culture et le langage permettent aux élèves en difficultés de passer ces épreuves qui nous portent vers l'âge adulte. Ainsi, les textes littéraires sont une médiation qui réunit les deux. Ils permettent alors de mettre à distance les craintes identitaires, les angoisses, tout en aidant l'adolescent à répondre aux questions que se pose l'être humain car « notre culture n'est qu'une série de réponses à ces questions fondamentales ».⁵

Intéresser les élèves d'EGPA avec des textes littéraires peut sembler difficile. Pourtant ces textes piquent leur curiosité parce que, ayant traversés les époques, ils prennent en compte « ces grandes questions qui en définitive, contiennent toutes les autres. »⁶. Les contes, bien sur, mais aussi beaucoup d'autres textes, interrogent les grandes questions de la vie : la mort, le désir, la loi, l'amour... Confronter ces élèves régulièrement à ce genre de textes développe une appétence car ils leur permettent de mettre des mots sur des pensées, sur des émotions.

Pour Bruno Bettelheim :

Tout conte de fées est un miroir magique qui reflète certains aspects de notre univers intérieur et des démarches qu'exige notre passage de l'immatunité à la maturité. [...] il devient un lac paisible qui

⁴ Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008

⁵ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004, p.178

⁶ *Ibid.*, p80

semble d'abord refléter notre image ; mais derrière cette image, nous découvrons bientôt le tumulte intérieur de notre esprit, sa profondeur et la manière de nous mettre en paix avec lui et le monde extérieur, ce qui nous récompense de nos efforts. »⁷.

En lisant, le lecteur lit un peu en lui-même. Les textes littéraires, comme les contes, aident l'enfant à mieux se connaître : il se « trouve », « non pas un moi social, tout entier dans le regard que l'on porte sur lui, mais plutôt l'autre en soi, un soi méconnu. Cet autre en soi veut de l'espace, hors du quotidien, et des mots formulés dans une autre langue, détournés de son usage ordinaire, qui nous enlève au ton habituel de nos jours. »⁸. Ils permettent de construire une intériorité en confrontant le lecteur à des situations par procuration, en vivant les expériences et les émotions d'un héros et en découvrant que, ce que l'on éprouve, d'autres l'ont éprouvé avant nous. Ainsi, la littérature permet aussi d'approcher ce que peut être l'existence.

En grandissant, l'enfant commence à se connaître et à comprendre les autres. A leur âge, les élèves d'EGPA doivent sortir de leur existence egocentrique. Ce sont les expériences qui permettent ce cheminement, celles qui leur sont propres, celles de ceux qui les éduquent. Mais elles peuvent aussi se trouver aussi dans les livres : « Quand il est jeune, c'est dans les livres qu'il peut le plus aisément trouver ces informations. »⁹. La fiction littéraire permet donc de grandir car elle donne un sens à la vie : « Les histoires ne sont effectivement pas innocentes : elles sont toujours porteuses d'un message »¹⁰. La fiction littéraire ne donne pas de leçons mais permet de considérer ce qui se passe dans nos vies (« La fiction littéraire, même si elle a en effet le pouvoir de mettre fin à l'innocence, n'a pas vocation à donner des leçons : elle invite à reconsidérer ce qui paraît évident. »¹¹) En glissant dans la fiction, l'enfant se découvre, découvre l'Autre mais découvre aussi que les épreuves, qui jalonnent sa vie, sont surmontables.

La lecture de textes littéraires permet de construire son identité, permet d'approcher le sens de la vie mais elle est aussi propice au développement cognitif, notamment à travers le développement de l'imaginaire.

⁷ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont 1976, réédition Pocket, 1999

⁸ Michèle Petit, *Eloge de la lecture*, Belin, Paris, p.35

⁹ Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, Paris, 2002, p. 10

¹⁰ *Ibid*, p.9

¹¹ *Ibid*, p. 13

B- Les enjeux cognitifs

1- Développement de l'imaginaire

L'imaginaire est une faculté essentielle pour la conquête des autres et de soi-même. Il est différent de la rêverie, nécessaire, mais qui coupe du monde. Il permet de découvrir des mondes non familiers, en dehors de soi-même, mondes où l'enfant n'est pas le centre, et, par ce biais, se décentrer, aller vers l'Autre. Selon Georges Jean, les textes littéraires, par leurs jeux de langue, leurs résistances, leurs symboles..., permettent de développer cet imaginaire par le langage. L'imaginaire est défini ainsi par ce poète :

Le mot imagination désigne grossièrement la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire [...] les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite « reproductrice »), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent, ou non, par des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres... L'imaginaire serait alors le mot qui désigne les domaines, les territoires de l'imagination.¹²

Cette faculté est très largement travaillée en maternelle, à travers l'imaginaire plastique, corporel mais son développement n'est plus, me semble-t-il, un objectif au cycle 2 et 3, puis au collège. On demande aux élèves d'être « créatifs » (par exemple en Arts plastiques, production écrite en maîtrise de la langue...) mais on ne leur donne pas les moyens de développer cette faculté. Une pédagogie qui développe l'imagination n'est pas une pédagogie de l'irréel. Au contraire, elle permet la représentation des possibles et est indispensable à l'avènement de l'intelligence : elle permet de passer de la perception à la représentation, de ce que l'élève voit, de ce qu'il éprouve, à une représentation mentale plus élaborée. Ce passage entre réalité et représentation est un stade délicat pour de nombreux élèves d'EGPA. Pour toutes disciplines, l'imaginaire est mobilisé, pour toutes démarches en classe (déduction, raisonnement) l'élève doit anticiper sur la demande. Ainsi, la lecture littéraire permet de développer des compétences cognitives à travers le déploiement de l'imaginaire mais aussi par le biais d'une lecture exigeante.

¹² Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, Paris, 1991

2- Enjeux de compréhension/interprétation

Lire est une activité complexe sur le plan cognitif et implique la mémoire, le langage, le raisonnement, la perception, l'attention. Lire des textes littéraires est, de surcroît, une démarche mettant en jeu des mécanismes cognitifs importants car le texte littéraire doit être interprété.

La lecture de textes littéraires permet d'aborder des « textes résistants »¹³, textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation. En effet, le texte littéraire est celui qui favorise le plus le travail d'interprétation car il est, volontairement, « lacunaire ». Il est donc propice au développement cognitif car il provoque un processus créatif de recherche du sens : elle est une activité de résolution de problème.

Mais les difficultés de lecture sont aussi d'un autre ordre comme le souligne Michèle Petit :

Le passage à la forme, de la lettre vers le sens, qui suppose de faire un détour par son monde intérieur, est impossible pour ceux dont l'équilibre psychique précaire repose sur son évitement. Cela supposerait qu'ils se confrontent à l'incertitude, au doute, qu'ils abandonnent une position de toute-puissance.¹⁴

Ainsi, l'enseignant spécialisé doit proposer des lectures qui permettront de faire ce détour afin de relancer la pensée.

3- Relancer la pensée

Les élèves d'EGPA, ces élèves « empêchés de penser »¹⁵, ne sont pas déficients : leur intelligence est la même que celle des élèves ne relevant pas de l'enseignement adapté. Si l'on considère les élèves de la classe de sixième dont j'ai la charge, leurs compétences sont celles d'élèves plus jeunes de 3 ou 4 ans. Au cours de leur scolarité, aucune aide n'a pu se révéler efficace : non seulement ils ont accumulé un retard scolaire mais, en plus, s'est installée ce que certains nommeraient une démotivation. Il s'agit surtout d'un manque de confiance tout d'abord en eux, puis, en l'adulte, et particulièrement envers l'enseignant. Ce manque de confiance ne leur permet pas de se confronter aux difficultés liées aux apprentissages.

Pour Serge Boimare, ces difficultés d'apprentissage répondent à une logique : « celle de la peur d'apprendre et de sa conséquence majeure, l'empêchement de

¹³ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002

¹⁴ Michèle Petit, *Eloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002

¹⁵ Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008

penser. A cause de ces deux facteurs, les enfants concernés n'ont plus les moyens de se servir normalement de leur intelligence. »¹⁶. Ce psychopédagogue considère qu'il faut aider ces enfants à construire des « points d'appui intérieurs » pour qu'ils puissent accéder à leur pensée. Ces points d'appui se construisent à travers le langage et la culture. Si Serge Boimare a développé ses réflexions et sa pratique notamment autour de l'étude de textes mythologiques et de contes, il ne réduit pas sa réflexion à ces seuls textes. Il parle de textes fondateurs, de textes prenant en compte les inquiétudes, et qui aident à mettre des images avec des mots sur les craintes archaïques des élèves. Ainsi la littérature est un médiateur, par le langage, permettant d'affronter les angoisses paralysant la pensée de certains élèves. Travailler les textes littéraires aide l'élève à renouer avec sa pensée et avec les apprentissages. Les contes ont néanmoins une place particulière dans sa réflexion.

Nombreux sont les auteurs qui préconisent leur étude, ou lecture, en classe. Tout d'abord, ces textes sont ancrés dans les cultures auxquelles ils appartiennent. De plus, ils sont porteurs de valeurs fortes, de charges symboliques denses, répond au besoin de magique de l'enfant... Bruno Bettelheim a travaillé particulièrement sur l'importance des contes qui « sont arrivés à s'adresser simultanément à tous les niveaux de la personnalité humaine, en transmettant leurs messages d'une façon qui touche aussi bien l'esprit inculte de l'enfant que celui plus perfectionné de l'adulte. »

C- Il était une fois... les contes

L'étude des contes est au programme de sixième : nous en avons donc lu plusieurs, tout au long de l'année, issus de cultures différentes. Parmi eux, nous avons lu *Dame Holle*, ou *Dame Hiver*, conte étiologique d'origine germanique, diffusé grâce à la version de Jacob et Wilhelm Grimm. Une réflexion sur ce conte, à partir de *Psychanalyse des contes de fées* de Bruno Bettelheim, permettra de comprendre en quoi il peut aider les élèves d'EGPA à grandir, à affronter leurs difficultés.

1- Résumé et analyse de Dame Holle

Le conte débute par l'introduction des personnages : une marâtre, figure négative de la mère, sa propre fille « laide et paresseuse » et une jeune fille « jolie et

¹⁶ Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008, p. XI

courageuse ». Cette dernière est une « Cendrillon » : elle réalise toutes les tâches ménagères et elle n'est pas reconnue comme un membre à part entière du foyer. La situation est injuste comme souvent dans l'incipit des contes. La jeune fille tombe dans un puits en voulant récupérer sa quenouille. La quenouille, qui blesse et fait saigner la jeune fille, élément perturbateur comme dans *La Belle aux Bois Dormant*, et le puits, passage vers un autre monde, sont des symboles de la puberté. Le voyage de la jeune fille est une période de croissance : « le fait d'aller à la découverte du monde signifie la fin de la première enfance. L'enfant doit alors entreprendre le voyage long et difficile qui fera de lui un adulte. »¹⁷.

La jeune fille est confrontée à deux épreuves : des pains demandent à être sortis du four et des pommes demandent à être cueillies. La jeune fille s'exécute et ne les mange pas, ce qui préfigure qu'elle se contrôle. Elle rencontre alors Dame Holle, sorte de sorcière, en apparence. Dame Holle est aussi laide physiquement qu'elle est accueillante et chaleureuse. Face à la laideur de cette femme, la jeune fille fait front et elle dépasse son angoisse : son processus d'entrée dans l'âge adulte commence. Dame Holle est la figure de la mère aimable, sorte de déesse de la Nature, qui va permettre à la jeune fille de se transformer. Les enfants ont besoins de s'imaginer des forces naturelles pour avoir confiance car, même si les adultes leur montrent le côté rationnel du monde, ils ne peuvent le comprendre avant un certain stade de développement.

Dame Holle lui demande de travailler chez elle et, en retour, nourrit la jeune fille. Cette dernière en tire satisfaction : elle prend soin d'un foyer, elle devient une femme. Mais au bout d'un certain temps, la jeune fille veut rentrer chez elle. Dame Holle la remercie et la couvre d'or. De retour, elle se trouve face à la jalousie de sa (demie)-sœur, qui va réaliser le même parcours. Cependant, Dame Holle la renvoie, couverte de poix. Elle sera poisseuse à vie, rejetée par les autres.

2- Réactions des élèves

a) Triomphe de la Justice

L'injustice de l'incipit n'a pas été acceptée par les élèves alors que Bruno Bettelheim écrit que de « nombreux enfants pensent que l'héroïne mérite probablement

¹⁷ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont 1976, réédition Pocket, 1999, p.274

le sort qui lui est fait au début de l'histoire »¹⁸. Ils étaient révoltés par le sort de cette jeune fille. Elle est rejetée par les autres et cette situation semblait faire écho chez eux. L'injustice est une préoccupation récurrente des élèves.

La plupart des élèves de la classe ont, ce que l'on nomme communément, des problèmes de comportement, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas le comportement attendu des élèves de leur âge. Ainsi, ils sont régulièrement rappelés à l'ordre, sanctionnés pour leur écart à un règlement, ou même à la Loi. N'arrivant pas à comprendre et/ou appliquer les règles de vie communes, scolaires, les décisions prises par les adultes leur semblent injustes. De plus, leur échec scolaire les a fragilisés. Ainsi face à la situation injuste du départ, ces élèves n'étaient pas dans la résignation mais dans la révolte. Ils attendaient une fin heureuse qui montrerait qu'une situation pareille est réversible. Lorsque la jeune fille est couverte d'or, la justice triomphe, ce qui répond à un fort besoin chez l'enfant (« besoin pour l'enfant de voir triompher la justice »)¹⁹.

Ainsi, ce conte de fée, parce que le Bien l'emporte, permet aux élèves d'imaginer qu'un avenir différent est possible. La portée morale du conte réside en cela. Pour Bruno Bettelheim, le conte de fée a cette vertu :

La lutte contre les graves difficultés de la vie est inévitable et fait partie intrinsèque de l'existence humaine, mais si, au lieu de se dérober, on affronte fermement les épreuves inattendues et souvent injustes, on vient à bout de tous ces obstacles et on finit par remporter victoire.²⁰

b) Identification

Alors que nous avons étudié tout au long de l'année de nombreux contes, *Dame Holle* a été celui où les élèves ont pu verbaliser le fait qu'ils s'identifiaient à l'héroïne. Ce travail d'identification a été possible grâce à l'absence d'identité de l'héroïne. La jeune fille n'a pas de nom, ce qui permet ce cheminement chez l'élève. De plus, un jour, alors que nous débutions le cours, un élève a dit : « on va lire Dame Olmes ? ». J'ai répondu : « Madame Olmes, c'est moi. Le conte s'intitule Dame Holle. » « C'est pareil, répond l'un d'entre eux, Dame Holle, elle fait travailler la fille comme vous nous faites travailler... ». Une conversation a débuté entre eux, où ils se comparaient à la jeune fille. Evidemment, tous les ressorts du conte n'étaient pas conscients mais ils sentaient que la jeune fille passait une étape importante de sa vie comme eux.

¹⁸ *Ibid.*, p.359

¹⁹ *Ibid.*, p 221

²⁰ *Ibid.*, p. 20

L'adolescence est une période de changement difficile à vivre, notamment pour ces élèves :

Changer, c'est avoir besoin d'abandonner quelque chose, dont on a joui jusqu'alors [...] au prix d'expériences de croissance difficiles et douloureuses qui ne peuvent être évitées. Ces histoires apportent également à l'auditeur la conviction qu'il ne doit pas avoir peur d'abandonner sa position infantile de dépendance vis-à-vis des autres, puisque, après de rudes épreuves de la période de transition, il débouchera sur un plan meilleur et supérieur qui lui permettra d'avoir une existence plus riche et plus heureuse.²¹

Les contes peuvent donc aider les adolescents à passer cette période de changement, en leur assurant qu'ils trouveront, après les épreuves, une harmonie et une richesse intérieure. L'héroïne de Dame Holle n'est-elle pas couverte d'or?

3- Lire des contes : une aide à la production écrite

a) Difficultés face à la production écrite

Les élèves d'EGPA sont particulièrement en difficulté pour la production écrite. Tout d'abord, la simple copie pose des problèmes. Mais il faut en plus imaginer, planifier, mettre en mots. Je pense qu'au-delà de ces difficultés « techniques » il existe une difficulté à se livrer. Ecrire un texte, c'est mettre un peu de soi comme le souligne Dominique Boucheton²²: « Ce rapport à l'écriture, on le sait, s'enracine très profondément dans l'entrecroisement de l'histoire personnelle, familiale, sociale, scolaire de chacun ». Ecrire demande, comme la lecture, un détour vers son monde intérieur, en utilisant des règles lexicales, orthographiques, grammaticales, ... Il est alors très délicat pour l'enseignant spécialisé d'apaiser le rapport à la langue, d'ouvrir un espace d'écriture qui sera, forcément, un espace plus ou moins, intime.

La lecture d'un conte semble propice à la production écrite car elle permet une médiation entre l'intériorité de l'élève et sa production. Sous couvert de la consigne, l'élève pourra exprimer un rapport au monde ou à lui-même.

b) Production d'écrits suite à la lecture du conte Les deux bossus

Suite à une série de contes intitulés *Les deux bossus* (Cf. Annexes), j'ai demandé aux élèves d'écrire un conte selon la consigne suivante : *Tu entres dans une grotte. Sept*

²¹ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont 1976, réédition Pocket, 1999, p 322

²² Dominique Boucheton, « L'épaississement du texte par la réécriture », in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, 1996, pp 160-161

génies sont là et te demandent de formuler un vœu. Il s'agit d'une production d'écrit avec un caractère imaginaire ou fictionnel, narratif. Il est demandé ici de produire un écrit littéraire, écrit ayant pour fonction de créer, de nourrir l'imaginaire, de jouer avec le langage. La consigne se veut être particulièrement directive, avec une contrainte de thème forte, afin d'aider les élèves.

L'objectif de la séance a été atteint puisque tous les élèves ont pu écrire quelques lignes. Seuls deux élèves ont eu recours à une dictée à l'adulte. Si l'on regarde précisément le fond des textes, sur 15 élèves, 10 écriront un vœu relatif à leur physique (« ne pas être grosse », « avoir des cheveux différents », « avoir des pectoraux »...). Je vois deux raisons à cela. Premièrement, ces contes tendaient à aborder la question de la différence, par le biais d'une différence physique. Les élèves ont donc repris ce thème, logiquement. Deuxièmement, la question de l'apparence physique est une question qui revient régulièrement lors de discussions, lors de moqueries entre élèves.

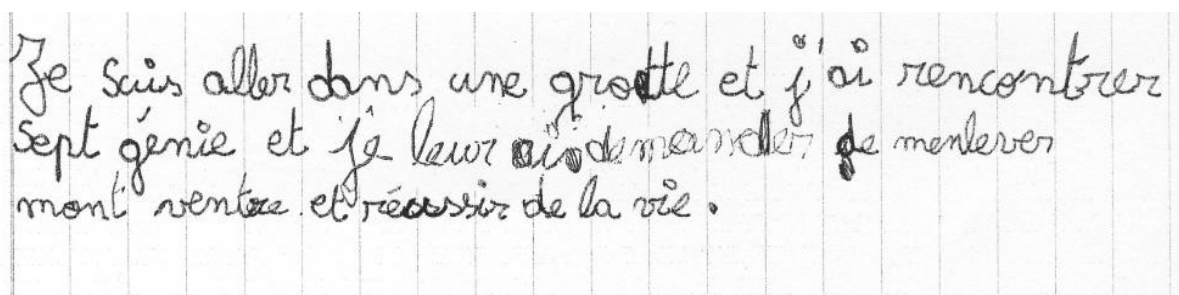
A l'adolescence, le corps se transforme radicalement. Il quitte sa carapace devenue trop étroite (« complexe du homard », Dolto). En réaction à ces changements physiques, l'adolescent va s'intéresser à l'image qu'il renvoie sur un plan esthétique, bien plus qu'il ne le faisait auparavant.

Nous allons nous intéresser particulièrement à la production écrite de deux élèves.

c) *Production de Marion*

Marion est une élève solitaire. Ayant des troubles de l'attention, elle a des difficultés dans les apprentissages mais a un lexique et une culture générale étendus. Elle veut souvent partager son savoir, ce qui déplaît aux autres. Ainsi, elle a beaucoup de difficulté à se faire accepter par l'ensemble de la classe.

Au moment de commencer la production écrite, Marion m'a demandé si le texte serait lu à toute la classe. Je l'ai rassuré : le texte ne sera pas lu sans l'accord de l'élève. Elle me demanda alors si elle peut écrire quelque chose de personnel. Voici son texte (avant correction et réécriture)



Je suis aller dans une grotte et j'ai rencontrer
sept génie et je leur ai demander de m'enlever
mon ventre et réessier de la vie.

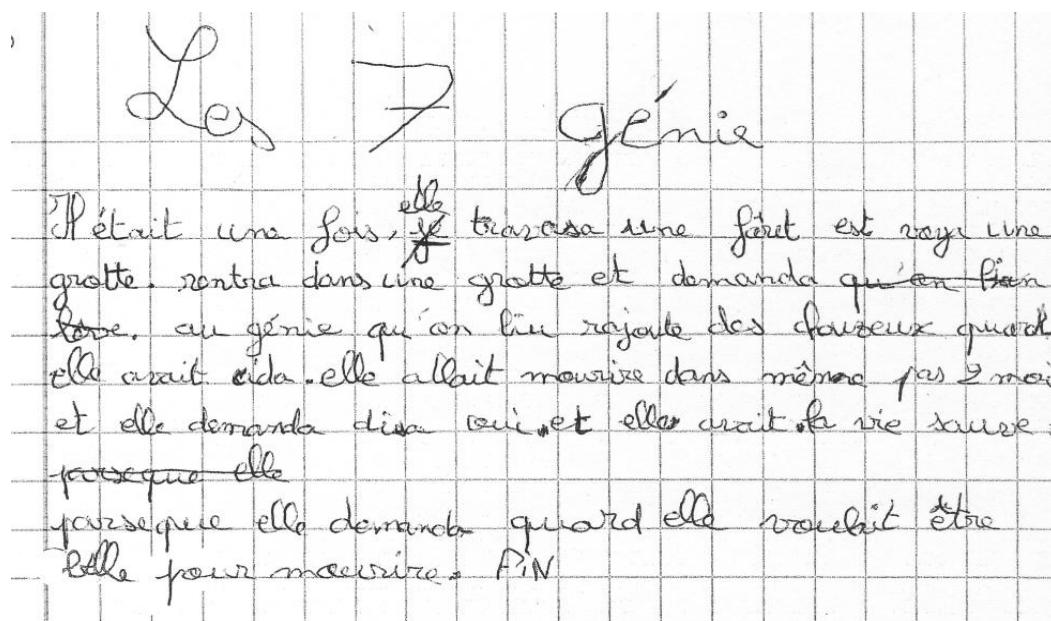
Comme la majorité de la classe, Marion écrit sur son apparence physique. Etant en surpoids, et se plaignant de nombreuses moqueries, elle désire que ce corps change. Lorsqu'elle parle de cette différence, elle a un discours d'acceptation bien établi, dans le sens où elle récite ces paroles : « toute façon je suis comme ça et puis voilà ». Cependant la dernière partie du texte, « réussir dans la vie », montre qu'elle se projette au-delà de cette simple apparence. Pense-t-elle sincèrement à son avenir ou est-elle dans l'exercice scolaire ? Est-elle plus soucieuse que les autres de l'attente scolaire ou de l'enseignant ? Le « Je » est-il le sien ?

En corrigeant ces productions, je me suis posée la question de la pertinence de la consigne. Le « Je » imposé n'était-il pas trop intrusif ? Si je considérais la première personne comme pouvant être fictive, les élèves, eux, la considéraient comme réelle, attachée à leur personne. Seul un élève a été en difficulté face à ce « Je ».

d) Production de Christophe

Depuis le début de l'année, je m'interroge beaucoup sur cet élève. Son niveau est correct s'agissant d'un élève d'EGPA. Mais il ne semble pas comprendre les règles élémentaires de la classe. De plus, il passe son temps à se regarder le nombril, au sens propre du terme. Il demande régulièrement, aux autres élèves et à moi-même, si ses abdominaux sont musclés, nous montre ses vêtements... Il semble emprisonné par l'image qu'il veut donner de lui-même.

Voici le texte de Christophe (avant correction et réécriture).



Les 7 Génie

Il était une fois, ~~je~~ ^{elle} traversa une forêt est vint une grotte. rentra dans une grotte et demanda qu'en bien faire. au génie qu'on lui rajoute des cheveux quand elle avait eida. elle allait mourir dans même pas 2 moi et elle demanda disa oui et elle avait la vie dure. parceque elle
parceque elle demanda quand elle voulait être elle pour mourir. FIN

Transcription : Il était une fois , elle trarasa une forêt est voya une grotte. Rentra dans une grotte et demanda au génie qu'on lui rajoute des cheveux quand elle avait cida ; elle allait mourir dans même pas 2 mois et elle demanda disa oui et elle avait la vie sauve parceque elle demanda quand elle voulait être belle pour mourir ;

Christophe a débuté sa production par la situation d'une femme malade. Il n'arrivait pas à écrire à la première personne. Son texte est long par rapport à celui des autres : visiblement, il avait une histoire à raconter. Son premier jet est très incohérent : cette femme demande-t-elle d'avoir la vie sauve ou d'avoir de beaux cheveux pour mourir ? Est-elle sauvée précisément car elle souhaitait être belle devant la mort ? Pourrait-on comprendre que vouloir être beau est salvateur ? Christophe n'a pas su répondre à mes questionnements. Il n'a pas voulu réécrire le texte, contrairement aux autres.

Les élèves ont été en situation de réussite puisqu'ils ont tous réussi à écrire quelques lignes. Le conte étudié a permis de donner un thème, une contrainte et un imaginaire. Il n'est pas question pour l'enseignant d'analyser les écrits des élèves sous un angle psychologique ou autre. Cependant, on ne peut ignorer que l'écriture, comme la lecture, ne mettent pas en jeu uniquement des processus cognitifs.

La lecture de textes littéraires n'est pas seulement un apprentissage du décodage et de la compréhension de l'écrit. Elle doit être, comme le dit l'écrivain Alessandro Baricco :

Un moyen pour faire face à la tristesse de la réalité, à nos peurs et au silence. Elle doit essayer de prononcer des mots puisque nous avons peur de ce qui est inconnu et innommable. [...] Elle donne un nom à nos blessures, à nos peurs, en les rendant ainsi moins effrayantes.²³

La lecture littéraire met en jeu des processus identitaires, existentiels, cognitifs. Mais développer ces aspects n'est pas suffisant. L'Ecole doit permettre à l'individu de se sentir appartenant à un groupe, groupe existant par sa culture.

²³ Michèle Petit, *Eloge de la lecture*, Belin, Paris, 2002

DEUXIEME PARTIE :

LA LECTURE DE TEXTES LITTERAIRES CONSTRUIT UNE CULTURE

Les instructions officielles auxquelles doit se référer l'enseignant rappellent, à maintes reprises, l'importance de la lecture de textes littéraires par les élèves d'EGPA car « réserver les écrits dits fonctionnels à ces jeunes serait faire preuve d'une attitude discriminatoire et à long terme inefficace, car on les priverait ainsi de l'accès aux textes littéraires, indispensables pour l'acquisition d'une culture commune. »²⁴. De plus, le renforcement d'une éducation culturelle est officialisé par la nouvelle loi de juillet 2013²⁵ puisque le socle commun de connaissances et de compétences a évolué. Il s'intitule désormais : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Si l'on conçoit aisément que l'accès à la culture est indispensable, il convient de se demander en quoi développer la culture chez les élèves à besoins particuliers s'avère être primordial.

A- Développer la culture.

Le mot culture accepte de nombreuses définitions : on se limitera ici à deux acceptations. En premier lieu, la culture est « un ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation »²⁶. Elle est une référence pour les individus d'un groupe, elle rassemble. Les valeurs culturelles font l'identité du groupe (famille, société, pays...), elles le structure. Avoir accès à la culture, c'est avoir accès à une mémoire collective, c'est « s'humaniser ». L'enfant, dès sa naissance, est imprégné de la culture de sa famille et, au-delà, de celle du groupe et de la société à laquelle il appartient. Beaucoup d'élèves d'EGPA sont issus de milieux dits culturellement défavorisés. Ils ont une culture mais cette culture est peu étendue ou en décalage avec celle l'Ecole, celle de société en général. Ce décalage, ou ce déficit, les met en échec au niveau scolaire mais, aussi, au niveau de la structuration même de leur individualité car l'enculturation, transmission des valeurs culturelles, structure

²⁴ Orientations pédagogiques des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, « Documents d'accompagnement », 2005

²⁵ Loi d'orientation et de programme pour la refondation de l'école, 8 juillet 2013

²⁶ Dictionnaire Larousse

l'individu, en lui donnant des repères²⁷. En développant la culture des élèves, l'École permet aux individus de s'inscrire dans une communauté.

Ce déficit provient d'un problème d'accessibilité. Emmanuel Wallon, sociologue, définit les deux conditions qui rendent accessibles les œuvres : l'accessibilité symbolique et l'accessibilité intellectuelle. L'accessibilité symbolique est « la capacité de chacun acquiert de reconnaître, comme lui étant destinés, des romans, des pièces, des tableaux, des sculptures, des films qui semblaient réservés à d'autres. »²⁸ Ainsi, étudier et faire lire à ces élèves des textes littéraires permet de leur donner l'occasion de les fréquenter, leur donne l'opportunité de se confronter à eux, tout en démontrant qu'ils leur sont adressés comme à tout autre lecteur. Le texte littéraire n'est plus un objet éloigné de l'univers de l'élève : il est préhensible de ces textes, il les saisit. Lors d'un remplacement en troisième, j'ai travaillé l'extrait d'une nouvelle de J.M.G Le Clézio. Les élèves ont été conquis, à ma grande surprise, par la beauté du texte. Je leur proposais alors d'étudier la nouvelle entière, leur précisant que cet auteur venait d'avoir le prix Nobel de Littérature, qui il était,... A ce stade, les élèves ont changés d'avis : cet auteur n'était pas pour eux. Les élèves de SEGPA, n'ayant pas confiance en eux, pensent qu'ils ne sont pas en mesure de lire ce genre de textes. L'enseignant doit leur permettre l'accès symbolique aux textes littéraires et plus largement l'accès symbolique à la culture.

L'accessibilité intellectuelle à la culture implique de « décrypter les codes, de comprendre les références, de maîtriser les langages »²⁹. La fréquentation, l'étude, de textes littéraires ne suffisent pas : l'élève doit se saisir de ces textes, se faire l'interprète de ceux-ci. C'est en abordant régulièrement les textes littéraires que les élèves enrichiront leur culture, et pas seulement leur culture littéraire.

Le mot culture peut avoir une autre acception : la culture peut être la connaissance dans un domaine particulier (culture scientifique, culture artistique,...) Ainsi, lire des textes littéraires permet de développer une culture littéraire, culture qui permettra de mieux comprendre les textes littéraires. Mais la lecture littéraire permet aussi de développer la culture au sens large du terme puisque les œuvres littéraires issues d'une société reflètent celle-ci, par sa forme, son lexique, son récit. Lire *L'Odyssée* d'Homère ne développe pas simplement une culture littéraire. La lecture de cette œuvre, par exemple, permet d'enrichir sa culture historique, sa culture artistique...

²⁷ Jean-Louis Le Run, Dossier Cultures, médiations, revue *Enfance et Psy*, n°6, 1999, p.3

²⁸ Emmanuel Wallon, *Ville école intégration*, Paris, Scéren, 2007, p.23

²⁹ *Ibid.*

L'Ecole doit être émancipatrice des déterminismes culturels pour permettre l'égalité des chances. Travailler sur des textes littéraires permet aux élèves de SEGPA d'amoindrir, ou d'éliminer, ce que Bourdieu nomme « l'effet destin », c'est-à-dire le « handicap lié au défaut de capital culturel et tout spécialement linguistique »³⁰. Mais donner accès à la culture ne signifie pas uniquement donner accès à la culture de notre société : c'est aussi approcher des cultures différentes.

B- Donner accès à l'interculturalité.

Pour J.M.G Le Clézio, « Grandir dans une culture, c'est en principe accepter toutes ses limites. Cependant, il se pourrait bien que la littérature n'existe que pour mieux nous obliger à transgresser ces limites. » Cet auteur n'invite pas à transgresser les règles de la société : il faut entendre que grandir dans une culture invite aussi à vouloir découvrir les autres cultures. Ce que résume Jerome Bruner : « Par nature, la culture, toute culture humaine, constitue à la fois une solution à la vie en commun, et, de manière moins visible, une menace et un défi pour tous ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites »³¹. Ainsi, accéder à une culture permet de vivre en harmonie avec les autres mais il faut considérer et, dans une certaine mesure, accepter les différences, l'Autre.

Plus qu'hier, nous vivons dans une société multiculturelle. L'Ecole doit permettre aux élèves de découvrir cette diversité, tout en les aidant à considérer les permanences de ces cultures. Ainsi l'approche de l'enseignant ne doit pas être celle de la « multiculturalité » qui est « une description statique d'un état de lieu »³². Une métaphore américaine nomme cette approche *Botanic Garden* (jardin botanique) en référence à une coexistence de cultures différentes. Il est préférable de développer l'aspect interculturel, « interface entre les différentes cultures »³³, qui permet d'avoir une vision de l'Humain, à travers les différentes cultures.

Les programmes en littérature du collège vont dans ce sens là : on n'étudie plus uniquement des textes de la culture dite occidentale, mais des textes d'origines variées (par exemple, en lecture, en 6^{ième} : les contes de Charles Perrault, *Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop, *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* de Léopold Sédar Senghor...)

³⁰ Pierre Bourdieu, *L'ordre des choses*, Actes de Recherches en Sciences Sociales, 1991

³¹ Jerome Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002, p.81

³² Emmanuel Wallon, *Ville école intégration*, Paris, Scéren, 2007, p.24

³³ *Ibid.*

C- Aborder l'interculturalité en comparant trois contes.

1- Introduction de la séance

Pour travailler cette notion d'interculturalité, j'ai utilisé trois textes issus d'un manuel de 6^e ³⁴. Les trois contes offrent les mêmes personnages, la même structure, ... mais sont issus de trois cultures différentes. Ces trois textes sont trois versions du conte « Les deux bossus » : versions tunisienne, bretonne et japonaise (Cf. annexe 2). Pourtant, chaque culture apporte ses variantes et c'est ce point précisément que je souhaitais travailler avec les élèves.

Les trois premières séances de la séquence visaient à lire, à comprendre, les trois contes (une séance pour chaque conte). Pendant ces trois séances, les élèves ont pu dégager les principales caractéristiques des contes, les caractéristiques physiques et morales des deux bossus (par exemple : relevé d'adjectifs qui permet de mettre en exergue certains éléments, permettant d'élaborer une description des bossus) et déterminer le rôle des adjuvants. La dernière séance de cette séquence visait à comparer les contes.

2- Description de la séance

- Les objectifs de la séance

La séance avait pour objectif spécifique de déterminer les points communs et les différences des trois contes.

- Le déroulement de la séance

En début de séance, il y a un temps de présentation générale à l'oral, permettant de situer les élèves dans la matière d'enseignement (littérature). Puis, je vérifie les pré-requis à l'oral (avoir mémorisé le schéma actanciel, les personnages, ... des trois contes). Je leur présente alors le but de la séance et le matériau sur lequel nous allons travailler : un tableau à double entrée à remplir avec des étiquettes, à découper et à coller. Le tableau comporte en colonnes : Conte de Tunisie/Conte de Bretagne/Conte du Japon. En ligne, sont présentés : Caractéristiques physiques et morales du premier bossu/ Caractéristiques physiques et morales du deuxième bossu/ Lieu et personnages rencontrés par les bossus/Pourquoi le premier bossu perd-il sa bosse/Pourquoi le

³⁴ Evelyne Ballanfat, *Mots et émotions*, Français 6^e Magnard, Paris, 2009, pp.58-63. Cf Annexe 2.

deuxième bossu a-t-il une deuxième bosse. Chaque étiquette à découper correspond à une case. (Cf. annexe 3)

J'ai écrit le texte à partir de ce qui avait été retenu lors des séances sur les contes respectifs. Les étiquettes sont organisées sur leur feuille par critères, en ligne. La tâche de l'élève est de découper les étiquettes correspondantes à un critère et de les positionner selon le conte. La consigne est répétée et une étiquette est positionnée après une recherche commune, puis, la tâche est réalisée au tableau (tableau à double entrée projeté grâce au vidéoprojecteur et étiquettes-élèves reproduites sur des feuilles en papier). Je lis les différentes étiquettes.

Les élèves commencent la tâche demandée, individuellement, mais ils ont le droit de demander de l'aide à leur voisin. Mon rôle est alors de passer dans les rangs pour étayer, valider, encourager, ... Certains élèves finissent rapidement : ils peuvent dessiner les différents adjuvants afin de mieux les comparer (modèles sur les différents textes). Trois élèves ont de réelles difficultés avec le tableau. Cinq élèves n'ont pas suffisamment mémorisé les caractéristiques du conte pour mener à bien l'activité. Avec l'aide de leur camarade et mon étayage, la classe termine l'exercice.

Après un temps de verbalisation des actions (« Qu'avez-vous fait ? »), je leur demande dans quel but nous avons fait cela. Aucun élève ne comprend qu'il s'agit à présent de revenir sur ce tableau afin de comprendre les points communs et les différences entre les contes. Pour eux, ce tableau est une évaluation (« pour voir si on a compris »). Je leur expose le but de ce tableau : comparer les trois contes. Cette partie de la séance se déroule à l'oral. Nous commençons par les caractéristiques physiques et morales du premier bossu : « il est gentil » (réponse juste), « il est généreux » (réponse juste, adjectif indiqué sur une étiquette), « aimé par tout le monde » (réponse juste, interprétation), « il est sympa » (reprise de ma part : « il est sympathique », réponse juste, interprétation). Définir les points communs du deuxième bossu est aussi aisé pour eux : tous les élèves veulent participer, le lexique étudié (exemple : l'adjectif cupide) est réutilisé. A ce stade-ci, ils discernent bien les points de ressemblance entre les trois contes. De même lorsqu'il s'agit de comparer les lieux et les adjuvants : « ils sont pas pareils : une fois c'est la grotte avec les djinns [conte tunisien], après c'est la lande et les lutins [en fait ce sont des korrigans, conte breton], et après c'est la forêt et les démons [conte japonais] ». Je leur demande alors si les génies sont si différents que cela dans les trois contes. Une élève répond : « Ben non, ils aident le gentil bossu et ils sont méchants avec le bossu qui a mauvais caractère. C'est presque pareil. C'est que ça se passe pas au

même endroit, on l'a vu sur la carte ». Effectivement, au cours de la troisième séance, nous avons localisé sur une mappemonde les trois pays dont étaient originaires les contes.

Pour les deux derniers critères, les élèves ont eu plus de difficultés à repérer les ressemblances : elles sont effectivement minimales, chaque conte ayant un déroulement différent. Seul le résultat final peut être comparé facilement et les élèves perçoivent cela :

« A la fin, le premier bossu a plus de bosse et le deuxième bossu a une bosse en plus.
-Le deuxième bossu a une autre bosse parce qu'il est méchant. Ça se fait pas. Ben alors il est puni.
- En plus, il parle mal, c'est un imbécile. Il a un air quand il dit : dépêchez-vous.
- Oui, ça veut dire donnez-moi votre argent, c'est agressif ça Madame !
- Il veut que de l'or
- Le premier bossu est plus respectueux. Il demande pas d'argent, c'est un homme sage...
Moi : - Le premier bossu n'aime pas l'argent ? (ce n'est pas dit dans le texte :il s'agit ici d'interpréter)
- Il veut se débrouiller sans. Il préfère enlever sa bosse.
Moi : - Pourquoi ?
- Il est malheureux avec sa bosse, il est laid
- Ça détruit sa vie. Enfin pas trop. Y a des portes qui se ferment car quand on est différent on est mal accepté.
Moi- Comment sait-on que le premier bossu n'est pas malheureux ?
- Il chante. Il est heureux quand même.
Moi-Peut-on être heureux avec une différence ?
Tous les élèves sont unanimes :*Oui*
-La différence, des fois, c'est bien.
Moi : -Donne un exemple.
-Ceux qui ont des super-pouvoirs !

Pour finir la séance, je pose des questions sur la morale des contes : « Est-ce-que les trois contes nous enseignent la même leçon de vie ? ». Dans leurs réponses, les élèves se focalisent sur l'acceptation de la différence et la cupidité, les deux thèmes mis en avant par les contes. Ce texte semble raisonner en eux car ils exposent des propos très personnels en liant l'expérience des deux bossus. Ils arrivent à la conclusion que ces trois contes ont la même leçon de vie. Un élève m'interroge : « Qui a volé le conte ? C'est ceux de Tunisie ou les japonais ? ». En fait, cet élève s'interroge sur le texte source, sur le conte qui serait apparu le premier. Je lui rappelle la trace écrite que nous avons noté : « Les contes sont des récits qui se transmettaient oralement. Au cours de leurs voyages à travers le temps et l'espace, les contes s'enrichissent ou proposent des versions différentes d'une même histoire... » Ainsi, on ne sait pas à quel endroit le conte est apparu en premier puisqu'il se transmettait de façon orale. La séance se termine.

- Les adaptations mises en œuvre

Le tableau utilisé est issu du manuel dans lequel j'ai pris les trois textes. Ce tableau était pertinent, en accord avec mon objectif de comparaison et permettait d'atteindre la notion d'interculturalité. Dans le manuel, le tableau était dessiné et la consigne était : « Recopie ce tableau, puis complète-le. Quels points communs et quelles différences relèves-tu entre les trois contes des « deux bossus » ». Cette activité est trop coûteuse sur le plan cognitif pour des élèves d'EGPA : les tâches sont trop nombreuses et les confronteraient à trop de difficultés. Tout d'abord, il aurait fallu tracer un tableau, et avant de le tracer, le comprendre, s'organiser dans l'espace de la page. Puis, pour le remplir, les élèves auraient dû produire 15 textes, de surcroît des résumés. Ainsi, mon objectif n'aurait pas été atteint ou aurait été différent : remplir un tableau à double entrée et faire de la production d'écrit.

Afin d'adapter cet exercice, j'ai donc donné le tableau déjà élaboré. Les textes des étiquettes ont été rédigés avec le lexique utilisé pendant les trois premières séances et ont été prévus courts, afin de ne pas surcharger le travail de lecture et de compréhension.

La difficulté que représentait le tableau a été prévue en amont. C'est pour cela que j'ai donné par deux fois la consigne, que nous avons réalisé la tâche une fois en classe entière et que j'ai, à nouveau, réalisé la tâche devant les élèves au tableau. De plus, la lecture des étiquettes fait parti de ces adaptations : elle permet à tous de se libérer de cette première lecture et aide particulièrement les quatre élèves dyslexiques de la classe. La dyslexie est prise en compte aussi par la police de caractère choisie (Comic Sans MS, moins coûteuse en traitement cognitif).

- Une individualisation

Pierre est dyspraxique. Il a un trouble de l'organisation de l'espace, des difficultés à orienter les éléments par rapport à son propre corps. Ce tableau représentait, à priori, un obstacle et une source d'erreur. J'ai mis sur les étiquettes et le tableau des repères (points de couleur) afin de lui faciliter la tâche.

3-Analyse de la séance

- Les points positifs

L'objectif est atteint en fin de séance : les élèves ont comparé les trois contes et ont été capables de verbaliser à l'aide des étiquettes les différences et les points communs des trois textes. Cette comparaison a permis aux élèves d'aller au-delà des textes en les interprétant, en faisant des liens entre. Les élèves ont été en activité tout au long de la séance, mais ont été plus actifs et plus motivés par la phase orale.

Le tableau a permis de synthétiser les critères de comparaison. Il a été un appui non négligeable pour verbaliser. Les adaptations étaient nécessaires car elles ont permis à tous les élèves d'entrer dans l'activité. L'étayage et le tutorat entre les élèves a été nécessaire pour certains mais il s'est conclu positivement. Sans cette synthèse les élèves n'auraient pas été capables de globaliser leur réflexion.

La phase orale est celle qui a permis d'atteindre l'objectif en verbalisant les données du tableau. L'opération de comparaison n'aurait pas pu se dérouler à l'écrit car les élèves auraient été freinés ou arrêtés dans l'expression. Quasiment tous les élèves ont demandé à prendre la parole, ceux dont ce n'était pas le cas ont été encouragés à le faire. En fin de séance, tous les élèves avaient exprimé leur interprétation des textes ou leur idée. L'échange a connu des moments qui relevaient du débat interprétatif, et même parfois du débat à visée philosophique lorsque nous avons abordé les notions de différence, de relation à l'argent, ... Le thème de la différence est très porteur en terme d'échange. On voit là la portée du conte en ce qu'il permet de réfléchir sur soi, sur l'Autre. L'intervention, citée plus haut, d'un élève disant que la différence pouvait être un avantage, comme avec les super-héros, n'est pas anodine. Il voulait clairement amuser ses camarades mais c'était, sans doute, une façon de ne pas se confronter à une réflexion intime.

- Points à améliorer

Le choix des textes a été pertinent, en accord avec mes objectifs. Les élèves ont travaillé sur des contes, sont entrés dans une compréhension fine mais le dernier conte a mis cinq élèves en difficulté. Le conte japonais se différencie fortement des deux autres. Cette différence n'est pas ressortie pendant les échanges. Je pense que nous sommes face à un problème de mémorisation des caractéristiques de textes.

Remplir le tableau a été chronophage. Un tableau à double entrée permet de synthétiser mais la représentation spatiale reste un obstacle car il faut prendre en compte

lignes et colonnes. Ici, les élèves devaient mettre en œuvre une coordination entre le critère « caractéristiques du conte » et le critère « origine du conte ». De plus, cet exercice, vécu comme une évaluation, a masqué mon objectif de comparaison. Il se voulait être un outil et a été considéré par les élèves comme un but à atteindre.

Pour résoudre ces difficultés liées à la mémorisation et à l'emploi du tableau, il faudrait remplir ce dernier à la fin de chaque séance. Après avoir travaillé un conte, l'élaboration des étiquettes permettrait un travail de production d'écrit et constituerait une institutionnalisation de la séance de littérature. Au bout des trois séances, le tableau serait rempli : ne resterait qu'à comparer les textes. Gagner du temps dans cette séance serait profitable car un travail de métacognition spécifique sur le tableau serait envisagé.

- Conclusion

Tout au long de la séquence les élèves ont été au travail. Les élèves ont lu des textes exigeants. Comparer les trois contes les a obligés à poursuivre leur travail d'interprétation sur les textes car ils ont été contraints à faire des liens entre eux. Durant cette séquence, la lecture a été largement travaillée (décodage, compréhension fine, interprétation). Les élèves ont appris à se servir d'informations importantes issues de plusieurs textes afin d'interpréter et de comparer. On peut remarquer aussi que la fréquentation régulière de textes littéraires commence à les amener vers des questionnements pertinents (ici, la question du texte source). L'objectif de comparaison de texte était l'objectif spécifique de séance. Mon objectif sous-jacent, aborder la notion d'interculturalité, a été atteint. L'acculturation et la notion d'interculturalité ne sont pas un objectif en soi. Avoir de la culture et être capable de repérer des liens entre des textes permettent d'élaborer une compréhension plus fine, d'interpréter les textes et de rencontrer des textes de cultures différentes.

TROISIEME PARTIE : ADAPTATION(S)

A- Qu'est ce qu' « Adapter » ?

La circulaire d'avril 2009 évoque « Un processus d'enseignement dynamique et adapté » : « L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique. »³⁵

Adapter signifie « réunir, appliquer avec ajustement ». L'adaptation est un processus qui nous mène à l'équilibre, qu'il soit physique, psychologique ou social. Selon Christian Cousin, « l'inadaptation est le signe manifesté par l'individu qui échoue dans ses efforts pour restructurer le monde et lui-même pour différentes raisons »³⁶. Cette notion d'adaptation n'est pas anodine : l'enseignement s'ajuste à l'élève en recherchant un équilibre. Si l'élève échoue dans ses efforts pour s'intégrer et réussir dans le monde scolaire, plus précisément s'il échoue dans l'entrée dans l'écrit, dans la compréhension de textes difficiles, alors il est nécessaire d'adapter l'enseignement de la littérature.

Philippe Meirieu rappelle qu'il existe un vieux débat : « Faut-il adapter l'école aux élèves ? ». Il dicte quelques principes qui défendent cette notion : « Respecter un élève ne veut pas dire abdiquer l'exigence fondatrice de l'école .Se mettre à la portée d'un élève ne veut pas dire se mettre à son niveau. Accompagner ne veut pas dire entretenir la dépendance. »³⁷. Il n'est pas question de tout appauvrir, mais de permettre à chaque enfant de trouver sa place au sein de l'Ecole. C'est l'enseignant qui doit être capable de proposer un ajustement en adaptant l'objet d'apprentissage : alors, l'élève sera capable de s'adapter. Il ne s'agit pas d'Adaptation mais d'adaptations car l'enseignant devra mettre en œuvre de nombreux ajustements.

La circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 définit les orientations pédagogiques pour les élèves d'EGPA. Ainsi « Les enseignements en SEGPA s'appuient sur les

³⁵ Bulletin officiel n°18 du 30 avril 2009, « Enseignements adaptés : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »

³⁶ Christian Cousin, *Enseigner en SEGPA et EREA*, Delagrave, Paris, 2000

³⁷ www.meirieu.com

programmes et les compétences visées en collège. ».³⁸ Il s'agit donc pour les enseignants d'adapter les programmes du collège, tout en visant, prioritairement, la validation du palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences, et d'élaborer des situations d'apprentissage permettant à ces élèves à besoins particuliers d'entrer en littérature.

B- Une médiation pour permettre aux élèves de SEGPA d'entrer en littérature : l'intertextualité.

1- L'intertextualité

Au cours de mes études en Lettres modernes, j'ai eu l'occasion, régulièrement, d'étudier des phénomènes intertextuels. Devenue Professeur des écoles, j'ai vu dans ce phénomène littéraire un outil, un média, pour que des élèves approchent l'implicite d'un texte. La littérature n'est que réécriture et imitation. Elle puise dans la culture des stéréotypes. Il est évident que le métalangage n'est pas donné aux élèves. Mais l'enseignant doit savoir repérer les relations intertextuelles dans les textes et prendre en compte le degré de l'allusion à un texte source. Ainsi, il doit savoir repérer les différents aspects de l'intertextualité.

a) Définition de l'intertextualité

La notion d'intertextualité est mentionnée pour la première fois par Julia Kristeva en 1969, dans la revue *Tel Quel* : « tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. ». Depuis, l'intertextualité a été définie de façon très précise ou très restreinte. Nous retiendrons ici la définition et la classification des textes selon Gérard Genette, dans *Palimpsestes*. Ce théoricien expose deux types de relations : les relations de coprésence et les relations de dérivation. Les relations de coprésence se définissent ainsi : un texte A est présent dans un texte B. (par exemple : citation, allusion). La relation de dérivation, ou hypertextualité, est la « relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A

³⁸ Bulletin officiel n°18 du 30 avril 2009, « Enseignements adaptés : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »

(hypotexte) sur lequel il se greffe »³⁹. Ces opérations de dérivation impliquent soit une transformation (parodie), soit une imitation (pastiche).

b) L'intertextualité en classe

Cette notion, qui permet au lecteur d'être en connivence avec l'auteur, repose sur sa culture, sa bibliothèque intérieure. En classe, elle pourrait être une médiation car elle met l'élève dans une posture de « tisserand », en lui permettant d'accéder à une interprétation du texte à partir de sa culture. « Nous posons, pour notre part, que la connivence culturelle se construit et qu'il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation. C'est à cette construction et à cette éducation que nous travaillons. »⁴⁰ Travailler sur des textes littéraires présentant des relations d'intertextualité permettrait aux élèves de construire une culture tout en étant conscients de se servir de celle-ci pour accéder à un texte. Dans la séance menée sur *La fourmi et la cigale* de Raymond Queneau, nous verrons les avantages et limites de cette médiation.

2 -Séance sur *La fourmi et la cigale* de Raymond Queneau

a) Objectifs de la séance

L'objectif spécifique de cette séance est de comprendre une parodie, comprendre les éléments variables, la redistribution des rôles dans cette poésie. Il s'agit de travailler la compréhension sur une poésie, moderne, hypertexte (parodie) d'une fable, œuvre patrimoniale, *La cigale et la fourmi* de Jean de La Fontaine. De plus, les jeux de langue permettent d'aborder un aspect ludique de la langue.

Le pré-requis est la connaissance de la fable de La Fontaine. La connaissance du texte source est une condition *sine quantum*. Quelques temps avant la séance sur la poésie de Raymond Queneau (Cf. annexe 4), j'ai donc consacré une séance pour revoir, ou découvrir, le texte-source. L'institutionnalisation était sous forme de fiche de lecture : titre, auteur, date de parution, les personnages et leurs caractéristiques morales, résumé, fin/morale.

³⁹ Gérard Genette, *Palimpsestes - La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982

⁴⁰ Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école », Repère n°19, INRP, 1999

b) Déroulement de la séance

- Le titre

Le texte est introduit. C'est une poésie. En donnant le genre du texte, l'enseignant permet déjà aux élèves d'élaborer un horizon d'attente. A ce moment là, les élèves soupirent, la question fatidique arrive : « Va falloir l'apprendre ? ». Non, il ne faudra pas l'apprendre, on va chercher ce que raconte ce texte. Je lis alors le titre (les élèves n'ont pas le texte sous les yeux.) Ici, le texte source est clairement exhibé, dès le titre. Les élèves commencent à dialoguer autour. « C'est pareil que la fable » « non, c'est l'inverse »... Je reformule leurs idées et leur demande quel va être le sujet de cette poésie. Les élèves perçoivent intuitivement la parodie. Plusieurs parient sur le fait que la situation étudiée dans la fable de La Fontaine sera détournée, voir inversée. Le titre va créer une connivence avec les élèves, ils prennent plaisir à émettre des hypothèses de lecture et ils sont en situation de recherche. Avoir reconnu le texte-source les motive car ils prennent conscience de leur savoir.

- Lecture du texte et compréhension littérale.

La poésie est lue, par moi, puis par des élèves. Le lexique du texte est largement méconnu, ce qui peut les mettre en échec. Pour ne pas les laisser longtemps dans l'incompréhension, j'explique rapidement les mots inconnus. Je fais attention à utiliser avec les élèves les termes « mots inconnus » et non « mots difficiles » qui est souvent utilisé. En effet, les mots difficiles n'existent pas, ou ce sont des mots difficiles à orthographier. Concernant la compréhension, il n'y a donc pas de lexique difficile : il y a des mots connus et des mots inconnus, des mots compris ou pas, selon le contexte. En général, dans mes séances de compréhension de texte, je ne donne pas la signification du lexique : la classe recherche collectivement la signification du mot par rapport à l'environnement textuel. Des hypothèses sont avancées : il ne s'agit pas de deviner mais d'élaborer ensemble le sens du mot inconnu car, si on comprend 90% des mots d'un texte, on peut inférer les 10% restant. Ici, la méconnaissance des mots est au-delà des 10%. En matière de compréhension, le déficit lexical freine. Nous faisons alors une compréhension littérale du texte.

- Interprétation du texte

Pour entrer dans une interprétation, je leur propose de brosser le caractère de la cigale. Nous verrons ici les réponses de deux élèves ayant des profils différents.

Christophe a des problèmes de comportement, ce qui se traduit en classe par des périodes d'attention assez courtes. Rapidement, s'il n'est pas sollicité, il amuse les autres. Il dit qu'il n'aime pas le français car il est « nul ». Pourtant, il a un niveau correct. Il définit la cigale comme « gentille, serviable,... », « Elle sauve la fourmi » : il reste dans une compréhension littérale du texte voir une compréhension plus fine en employant l'adjectif « serviable ». Quelques minutes plus tard, après une série de questions au groupe classe et en s'appuyant sur la parole des autres, il commence à mettre en relation les textes. Il définit la cigale de R. Queneau en opposition au personnage de La Fontaine : « elle est pas égoïste, elle, parce qu'elle va aider. La fourmi dans l'autre [l'autre texte : la fable] elle va pas aider la cigale. » Il entre là dans l'interprétation en saisissant l'opposition entre les deux textes.

Sophie a des grandes difficultés en lecture. Arrivée depuis moins de trois ans en France, elle fait encore des erreurs de correspondance graphie-phonique. Tout passage à l'écrit est difficile pour elle. A l'oral, elle a des compétences. Lorsque je lui donne la parole, elle s'attache au fait que la cigale propose à la fourmi de danser : « Là, elle l'invite. C'est le début d'une amitié. Dans la fable, la fourmi disait à la cigale de danser toute seule. Elle la laisse crever ! [Reformulation de ma part : « mourir »] La cigale là elle la laisse pas mourir : elle la sauve et veut faire la fête ».

Pour terminer la séance, nous abordons la morale de la fable. Déjà, chez La Fontaine, la morale n'est pas formulée, contrairement à d'autres fables où elle est énoncée clairement. Il est difficile de donner une interprétation car le contexte historique et la situation de l'auteur rentrent en compte. R. Queneau n'énonce pas non plus de morale : le lecteur doit la trouver. Pour les élèves, il n'y a aucun doute ici : il faut aider les autres. L'institutionnalisation sera de la même forme que pour la fable de La Fontaine.

c) Analyse de la séance

- Points positifs

Le choix du texte a été pertinent. Le genre de la poésie doit être étudié en lui-même et non pas seulement afin de fournir des textes à mémoriser. Pour les élèves, poésie est synonyme de récitation. De plus, le titre, en exhibant le lien avec la fable de La Fontaine, permet aux élèves d'émettre des hypothèses de lecture, de se créer un horizon d'attente, ce que fait un lecteur expert.

Les élèves ont été actifs pendant toute cette séance qui s'est déroulée essentiellement à l'oral. Dans mes séances de littérature, il y a beaucoup d'échanges oraux. C'est une des adaptations à mettre en place pour accéder au sens d'un texte. Les élèves ont des difficultés à écrire : demander la production d'un écrit les met en difficulté. (Sophie n'aurait pas pu exprimer son interprétation à l'écrit). Vérifier la compréhension de texte à partir d'un questionnaire n'est sans doute pas pertinent pour des élèves d'EGPA. Si l'on propose un questionnaire, on évalue alors la lecture, la compréhension des questions et la capacité à répondre à ces questions (organiser son écrit, écriture au sens graphique, orthographe...). En passant par le questionnaire de lecture, on évalue la capacité à répondre à une question et non la compréhension du texte. Les séances de lecture s'apparentent à des séances de production d'écrits. L'interprétation est alors stoppée nette devant la difficulté de la tâche, le travail solitaire. Il n'y a pas d'élaboration du sens en groupe. Les réponses au questionnaire deviennent l'objectif alors que l'enseignant attend un objectif de compréhension de lecture.

Tous les élèves ont accédé à une compréhension littérale et fine car « comprendre un récit a minima, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. ». De plus, ils ont interprété : « le lecteur interprète lorsqu'il comble les vides laissés par l'auteur. Ainsi, l'interprétation oblige à ne pas se contenter du texte mais aller au-delà de ce texte : la culture du lecteur, son expérience des textes...aident dans cette démarche. Il peut exister plusieurs interprétations : au professeur à veiller à ce que ces différentes interprétations soient légitimes. Le lecteur a le droit d'interpréter mais n'a pas le droit d'inventer. L'interprétation peut mettre un élève en confiance : un mauvais lecteur n'est pas forcément un mauvais interprète »⁴¹. Si pour Catherine Tauveron, compréhension et d'interprétation se font conjointement, il apparaît à travers cette séance qu'interpréter un texte est difficile si le texte n'est pas compris au sens littéral du terme (lexique par exemple). Dans cette séance, les prises de parole des élèves ont permis d'élaborer un sens, d'interpréter et même à certains élèves d'interpréter différemment de leurs camarades, sans que cela soit faux. Ils ont été en situation de résolution de problème. Pour les élèves en difficulté de lecture, comme Sophie, l'interprétation n'est pas impossible : les qualités de lecteur ne présagent en rien la qualité de l'interprétation.

⁴¹ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002

- Limites de cette médiation

La poésie de R. Queneau comportait du lexique inconnu. En définissant les mots, on peut induire l'élève en erreur : comprendre, c'est comprendre une suite de mots. En faisant une séance de lexique décrochée, j'aurais alors permis aux élèves de comprendre littéralement le texte tout en les laissant, en même temps, interpréter. De plus, la phase de travail à l'oral, part importante de cette séance, aurait été raccourci : elle n'aurait concerné que la phase du débat interprétatif.

L'intertextualité permet d'aider l'élève à créer un horizon d'attente, d'avoir une activité de « tisserand » : l'élève tisse avec sa propre culture, ici sa culture scolaire, un tissage avec sa bibliothèque intérieure de lecteur. Mais si, en théorie, tout texte est porteur de relation d'intertextualité, on ne peut pas entrer en littérature seulement avec cette médiation : certains textes ne se prêtent pas à cela.

C- La lecture faite par l'enseignant est une adaptation en EGPA

La lecture à voix haute par l'enseignant est très pratiquée à la maternelle, où elle permet aux élèves d'accéder à l'écrit. Au cours de la scolarité, cette pratique s'amenuise. Il est pourtant nécessaire de la pratiquer tout au long de la scolarité des élèves, et notamment en classe de SEGPA, où cette lecture oralisée par l'enseignant peut relever d'une adaptation. La circulaire d'avril 2009 rappelle que la lecture experte par l'enseignant facilite les apprentissages :

Il convient donc de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui suscitent leur intérêt et des modalités de travail compatibles avec leurs capacités. Pour exemple: faire accéder aux œuvres du programme en proposant des entrées qui soutiennent et facilitent la confrontation des élèves au texte (lecture orale de l'enseignant, support vidéo, échanges verbaux d'explicitation.)⁴²

⁴² Bulletin officiel n°18 du 30 avril 2009, « Enseignements adaptés : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »

1- La lecture faite par l'enseignant facilite la compréhension.

a) Les difficultés qu'engendre une lecture réalisée par l'élève

En début d'année, je commençais mes séances de compréhension de texte par une lecture du texte faite par les élèves. Je pensais que pour développer leurs compétences de lecteur, il fallait qu'ils lisent. Est-ce en lisant à haute voix que l'on devient lecteur ? L'ambiance de classe a rapidement été propice à la participation des élèves : le respect de leur lecture (interdiction de reprendre les erreurs du lecteur par les autres, interdiction de se moquer...) garantissait le bon fonctionnement de l'exercice. Ainsi, la lecture à haute voix devant les autres ne rebutait pas les élèves. Ils voulaient tous participer, ils étaient volontaires. Cependant, je n'étais pas satisfaite de ce fonctionnement. Je me suis rapidement demandé quels étaient les avantages et les inconvénients, les bénéfices et les points à améliorer ?

L'élève qui lisait était fier de montrer ces compétences, aussi minimes soient-elles. De plus, cela me permettait d'évaluer sa lecture, de déceler les difficultés. Je notais des critères afin de poser une évaluation diagnostique : évaluation du décodage, des connaissances grapho-phonémiques, reconnaissance directe de certains mots, reprises, hésitations, omissions ou substitutions de mots...J'évaluais alors la lecture oralisée et non la lecture « visuelle » ou « silencieuse », et surtout je n'évaluais pas la compréhension. Or, si nous lisons, ce n'est pas pour lire, c'est pour s'informer, se distraire, agir... Lire un texte n'est pas prononcer une suite de mots, c'est extraire la signification d'un texte. Si ce genre d'évaluation était un outil pour moi, si elle était sans doute nécessaire, elle restait pauvre en termes d'apprentissage si l'on considère l'ensemble de la classe. En effet, les élèves qui écoutaient suivaient en même temps sur le texte, ce qui s'est révélé être un obstacle à la compréhension. La vitesse de lecture différente selon les élèves, les difficultés du lecteur à décoder,... augmentaient la charge cognitive des élèves qui écoutaient. Afin d'améliorer ces séances de compréhension de texte, j'ai décidé de les débiter par ma lecture experte.

b) Intérêts d'une lecture experte réalisée par l'enseignant

La lecture experte est une sorte de modèle : fluidité, intonation, segmentation des unités de sens...La lecture réalisée par l'enseignant permet de libérer l'élève d'une tâche de bas niveau : le décodage. Les élèves sont alors concentrés sur des processus de

haut niveau tels que la sélection d'éléments afin d'obtenir la compréhension du texte. Les élèves peuvent se centrer sur l'explicite du texte et surtout sur l'implicite, qui devient abordable pour les faibles lecteurs. Les inférences sont largement facilitées par l'écoute du texte.

c) Accéder à la lecture intégrale d'une œuvre : analyse d'une séquence

- Mise en œuvre de la lecture intégrale du *Petit Prince*

Au cours de l'année, j'ai souhaité confronter les élèves à la lecture intégrale d'une œuvre. Pour cela, j'ai choisi *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, œuvre patrimoniale, au programme de la classe de sixième. Il était évident que faire lire le livre dans son intégralité serait difficile, étant donné qu'une lecture donnée à faire à la maison ne serait pas possible (solitude des élèves face à la tâche, aide des parents inégale selon les élèves, situation chronophage en aide aux devoirs...). Même si le niveau de lecture est globalement correct pour des élèves d'EGPA, certains ont de grandes difficultés : 4 élèves sont dyslexiques, 2 élèves sont ENAF. La lecture s'est donc faite intégralement en classe. J'ai donc sélectionné les 8 chapitres qui seraient étudiés particulièrement, sur les 27 qu'en compte le texte, selon mon objectif principal : découvrir les caractéristiques d'un récit merveilleux. Les autres chapitres ont été lus par moi, régulièrement, en lecture offerte. Nous examinerons ici l'intérêt d'une lecture faite par l'enseignant du chapitre 8, où le Petit Prince expose au narrateur comment il prend soin d'une rose.

- Une séance : description et analyse

La séance a débuté par ma lecture du texte. Plusieurs mots ou expressions étaient susceptibles d'être inconnus par les élèves : contenir son admiration, globe (en verre), mensonge naïf, infliger, remords, les fleurs sont contradictoires... Je n'ai pas donné leur signification avant, consciemment. Il s'agit de leur faire percevoir qu'un texte ne se comprend pas par l'ajout des significations des mots, que l'on peut comprendre sans saisir exactement le sens de plusieurs mots. Connaître tous les mots n'est pas essentiel dans l'acte de compréhension car la signification d'un mot peut se déduire grâce au contexte. Ma lecture oralisée a permis en outre de mettre en exergue le dialogue entre le Petit Prince et la rose par un changement d'intonation.

Après la lecture, j'ai procédé à une série de questions sur l'explicite du texte : quels sont les personnages présents ? Quel est le caractère de cette rose ? Les premières

questions sont posées à l'oral car il permet de travailler spécifiquement la compréhension. Pour poursuivre, j'ai demandé s'il y avait des mots inconnus pour eux. Les élèves étaient nombreux à lever le doigt. En début d'année ils s'attendaient à ce que je leur donne directement la signification. J'ai rompu avec cette habitude car je souhaite leur donner le réflexe de rechercher le sens d'un mot. Pour cela, je leur relis les phrases qui peuvent permettre cette élaboration de sens. Par exemple, un élève ne connaissait pas l'adjectif « modeste ». Les autres élèves ne pouvaient pas non plus en donner le sens. J'ai relu alors le paragraphe précédent où le petit Prince dit « Que vous êtes belle ! » et où la rose répond « N'est-ce-pas. [...] et je suis née en même temps que le soleil...Le Petit Prince devina qu'elle n'était pas trop modeste ». Le fait de relire le texte leur donne l'habitude de revenir sur une phrase, un paragraphe.

Mes élèves ne reviennent jamais sur le texte qu'ils ont lus, comme si la compréhension était magique. Or parfois, un lecteur peut avoir à retourner à des éléments du texte pour parfaire sa compréhension. Pour mes élèves, l'acte de comprendre est une opération binaire : je comprends/je ne comprends pas, la magie a opéré/la magie n'a pas opéré. En revenant sur les phrases, les élèves ont élaboré le sens en commun : « elle s'y croit », « elle se prend pour une star »... Les idées ont été reformulées pour arriver à une approche du sens, sens vérifié avec un dictionnaire en ligne, projeté au tableau et lu par un élève. Parfois, le sens est vérifié avec le dictionnaire mais cette recherche peut s'avérer très longue avec ces élèves et très coûteuse sur le plan cognitif. Pour finir la séance, certains élèves ont lu une partie du chapitre. La présence d'un dialogue marqué par mon intonation lors de ma lecture a été remarquée. Les élèves, par mimétisme, ont adopté la même attitude, avec parfois quelques erreurs. Ainsi, la lecture par l'enseignant peut être considérée comme un apprentissage par imprégnation.

- Points positifs et points à améliorer

La lecture faite par l'enseignant est une adaptation car elle permet aux élèves en difficulté de décodage d'entrer dans la lecture, et dans la lecture de textes résistants tels que les textes littéraires. Elle permet aux élèves de se concentrer sur le sens et permet à l'enseignant de viser des objectifs ciblés de compréhension en éliminant des difficultés qui parasiteraient cet accès au texte. Dans le cadre de la lecture intégrale d'une œuvre, comme cela a été le cas avec *Le Petit Prince*, elle permet de lire tous les chapitres car l'enseignant prend en charge cette action. Ainsi, en fin de séance, je lisais un ou deux

chapitres, ce qui permettait de progresser dans l'œuvre. Il est nécessaire cependant de considérer les points à améliorer.

L'enseignant doit favoriser l'autonomie et, en lecture, il doit apprendre aux élèves à lire seul et à extraire le sens d'un texte. Quand les habitudes de lecteurs experts seront prises, il sera important de les amener progressivement vers cette autonomie. Cependant, une lecture faite par l'enseignant sera toujours à considérer notamment dans le cadre d'une lecture offerte.

2- La lecture offerte est une adaptation en EGPA

En début d'année, nous avons travaillé sur des contes. Il m'a semblé alors que la lecture offerte permettrait un « nourrissage culturel », permettrait d'étendre leur culture littéraire en fréquentant régulièrement des œuvres. Je ne souhaitais pas que cette lecture offerte soit juste un moment de lecture fait de temps en temps : je voulais en faire un véritable moment d'apprentissage. Ainsi, des objectifs primordiaux pour ces élèves (accéder au plaisir de lire, accéder à une culture littéraire) seraient travaillés régulièrement.

a) Intérêts de la lecture offerte

Le premier intérêt de la lecture offerte est qu'elle contribue à l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs de l'ONL (Observatoire National de la Lecture) ont montré que la lecture à haute voix par un adulte expert concourt au succès de cet apprentissage. L'enseignant doit être ce modèle de lecteur expert, modèle parfois absent du cercle familial. Il montre en lisant ce que l'on attend d'une lecture.

La lecture offerte permet d'accéder au plaisir de lire par l'écoute d'un texte. En voyant l'enseignant lire, l'élève a le désir d'en faire autant, de s'emparer de ce pouvoir, « pour que ses signes deviennent la plus prodigieuse nourriture de l'imaginaire qui soit. »⁴³. Daniel Pennac souligne la nécessité de pratiquer « la lecture-cadeau » : « Et si, au lieu d'exiger la lecture le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire ? »⁴⁴ La lecture d'un texte à des élèves est un moment privilégié à ne pas sous-estimer. Le rapport de confiance entre les élèves et l'enseignant se trouve renforcé par l'acte de cette lecture-cadeau. Les élèves pensent que ce moment est simplement un

⁴³ Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, Paris, 1991

⁴⁴ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, coll. Folio, Paris, 1992, p.90

moment de détente et de plaisir offert. Ce moment d'écoute, qui peut sembler solitaire, est en fait un moment d'écoute de soi puis de l'Autre, un moment de partage. L'Autre n'est pas l'enseignant mais l'auteur. Le professeur n'est plus alors qu'un simple médiateur, il change de statut. Du point de vue des élèves, il n'est plus celui qui enseigne, qui transmet un savoir mais un lecteur, peut-être aussi un conteur, un passeur. Le plaisir d'écouter une histoire est directement lié à la beauté de la langue.

Les élèves d'EGPA sont évidemment aussi sensibles à la beauté de la langue que les élèves ne relevant pas de l'enseignement adapté. A plusieurs reprises j'ai pu constater qu'ils appréciaient et étaient réceptifs à la beauté littéraire d'un texte, à sa « musique ». Or lire à haute voix permet d'entendre ces textes. Le rôle du professeur n'est pas celui d'un acteur car il doit s'effacer devant les mots : le texte se suffit à lui-même. L'émerveillement naît alors devant les mots existant en dehors de lui.

Si la lecture offerte permet d'atteindre de nombreux objectifs, il convient de définir le dispositif pédagogique mis en place à travers quatre axes : préparation de ce moment par l'enseignant, la mise en scène de cette lecture, l'évaluation du dispositif et les prolongements possibles.

b) Dispositif pédagogique d'une lecture offerte

- Préparation de la lecture par l'enseignant

La lecture offerte doit être préparée par l'enseignant. Tout d'abord, je dois choisir le texte lu. Je le choisis dans des œuvres patrimoniales qui sont dans les programmes, ou qui prolongent une réflexion déjà commencée au travers d'une œuvre lue. Je retiens souvent des textes courts, en tentant d'établir un équilibre dans ma programmation entre les différents genres (contes, fables, poésie, ...). Je lis les textes avant pour bien les connaître. Ainsi, ma lecture respecte absolument la ponctuation, les groupes de souffle, le découpage du texte, l'intonation...aides précieuses pour la compréhension des élèves. Si j'estime qu'un mot peut considérablement être une entrave à la compréhension, je peux, par une périphrase, donner le sens du mot, sans que la lecture ne soit arrêtée. Ainsi, je procède à une mise en voix du texte, fort importante comme le rappelle Daniel Pennac : « S'il [le lecteur à haute voix] lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est un acte de sympathie pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en

réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand , et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui. »⁴⁵.

- Mise en scène de la lecture

La préparation de la lecture est un élément important pour l'enrôlement des élèves mais il est aussi nécessaire de réfléchir à sa mise en scène. J'emploie cette expression car il s'agit véritablement de penser l'objet, le livre, l'espace et le temps comme un spectacle qui va se jouer. Pour commencer, il faut faire place à l'acteur de ce moment : le livre. Dans un ouvrage, Fernand Oury évoque les élèves en difficulté, ceux pour qui l'Ecole tente d'« accrocher » sans y parvenir : « resterait à trouver la merveille, l'objet magique, objet et cause d'émotion de transports, d'enthousiasme : de transfert.[...]. Or, l'expérience semble le montrer, cet objet merveilleux peut être...n'importe quoi. »⁴⁶. Je pense que le Livre peut être cet « objet merveilleux ». Pour cela, je m'efforce de trouver un livre qui contient le texte que je dois lire. On trouve des textes rapidement sur internet, dans la version que l'on souhaite. Mais lire un texte sur des feuilles de papier enlève un part de l'objectif de lecture : celui de l'appropriation de l'objet livre. En début de séance, je dépose volontairement le livre sur le bord du bureau pour attirer les convoitises. Ils savent, par habitude, que le texte en sera issu. Plus le livre est épais, plus il fait impression : il y a là la promesse d'une multitude d'histoires.

Une fois l'acteur introduit, il faut penser à l'espace. La place du maître dans la classe est essentielle. J'installe ma chaise face à eux, à proximité des élèves, et transforme l'espace, symboliquement, en un praticable « au sens théâtral du terme [...] Que le maître ne soit plus le « buste » de Chirico : le maître derrière son bureau, sans jambes »⁴⁷. Même si dans ma classe il n'y a pas de petits lieux différents à investir, le même lieu peut changer de fonction. Chaque fonction offre à l'élève une posture différente. En termes de tenue physique, je suis moins exigeante pendant la lecture. Le simple fait de tirer ma chaise et de la déposer au centre, devant eux, est un signal : la lecture va commencer. C'est un rituel.

Comme tout rituel, la lecture est immuable : elle est programmée deux fois par semaine, pendant 20 minutes. Elle n'est pas une récompense : le comportement des élèves durant la séance ne détermine pas si elle a lieu ou pas. Cette lecture est une médiation car, comme le décrit Francis Imbert, « face à l'enfant bolide, celui qui se

⁴⁵ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, coll. Folio, Paris, 1992, p.196

⁴⁶ Catherine Pochet, Fernand Oury, *L'année dernière j'étais mort*, Matrice, Vigneux, 1986, p.74

⁴⁷ *Ibid*, p. 182

trouve partout et nulle part, qui ne peut s'inscrire dans aucune travail, aucun échange, il faut mettre en place une trame symbolique où l'enfant trouvera sa place »⁴⁸.

Les élèves rangent toutes leurs affaires, la classe. L'absence d'objets sur les bureaux garantit une posture d'élève plus propice à l'écoute. Certains se détendent en mettant la tête dans leur bras croisés sur le bureau. Par leur attitude, on peut constater le plaisir d'entendre une histoire : des sourires se dessinent, certains sont bouche bée. Les élèves d'ordinaire agités ne bougent plus, les bavardages cessent... Aucun bruit n'est toléré pendant ma lecture : l'arrêt net d'une lecture en début d'année, à cause de l'agitation de certains élèves, a institué un cadre d'écoute et a posé les règles d'un bon fonctionnement.

c) Evaluation du dispositif

Si je suis persuadée que cette lecture régulière constitue un apprentissage, il est difficilement évaluable. Mes objectifs d'acculturation, d'entrée dans la lecture littéraire sont-ils atteints ? A de nombreuses reprises, j'ai pu constater que les élèves avaient augmenté leur répertoire d'œuvres, notamment en ce qui concerne les contes. Quand nous avons commencé à étudier *Le Petit Prince*, je leur ai demandé s'ils connaissaient d'autres titres de récit où le titre comportait « petit »/ « petite ». Leurs réponses ont montré qu'effectivement leur connaissance était plus étendue : « La petite fille aux allumettes » (lu en classe), « Le vilain petit canard » (lu en classe), « Le petit chaperon rouge » (non lu en classe), « La petite sirène » (lu en classe), ... Dans la série de titres proposés, une grande majorité avait été lue pendant ces moments de lecture offerte. Il apparaît que les titres ont été retenus mais que retiennent-ils de ces lectures ? Ils sont capables de résumer un conte ou une fable, mais dans quelle mesure pourront-ils s'approprier ce savoir afin de faire des liens entre les textes ? Les notions de plaisir de lire, d'acculturation sont-elles évaluable ?

Il manque à ces moments de lecture une partie du contrat didactique : l'institutionnalisation. Elle permettrait aux élèves de prendre en compte l'objet de la connaissance. Ainsi, il faudra trouver un outil permettant l'intégration de la connaissance au patrimoine littéraire de la classe. Une affiche où l'on écrirait les titres des textes et leur auteur permettrait aux élèves d'avoir ces références sous les yeux, un classeur où seraient consignés les textes permettrait une relecture par certains et

⁴⁸ Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, Paris, 2000, p.5

constituerait une mémoire. De plus, pour permettre aux élèves d'être acteur de leurs apprentissages, je souhaite mettre en place des lectures offertes par des élèves.

d) Prolongements possibles

Stéphanie est dyslexique. En début d'année, son père m'a demandé de ne jamais la faire lire devant la classe : elle était très angoissée par cela. En milieu d'année, elle m'a demandé si elle pouvait un jour faire cette lecture. Devant son désir d'affronter sa peur, j'ai préparé ce moment avec elle : le texte a été donné une semaine avant, il a été adapté à son handicap (logiciel changeant l'empan visuel, texte en colonne...), et nous avons pris un moment pour répéter. La lecture a été correctement réalisée, les autres élèves étaient attentifs. Cependant aucun autre élève n'a souhaité renouveler cela. Mais cette lecture offerte réalisée par un élève devra être reconsidérée.

CONCLUSION

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les Sciences et la Culture a déclaré : « Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins » (Déclaration de Salamanque, 1994). L'enseignant spécialisé en EGPA doit prendre en compte la spécificité des élèves aux besoins éducatifs particuliers. Or, si les contextes et les facteurs explicatifs varient considérablement d'un élève à l'autre, la difficulté à lire est récurrente pour ces élèves. Si le décodage est acquis chez quasiment tous les élèves de sixième dont j'ai la charge, les difficultés de compréhension restent présentes. Ces difficultés en lecture ne peuvent être résolues avec un enseignement édulcoré ou allégé. Les textes littéraires, parce qu'ils sont exigeants, permettent un apprentissage de la compréhension. Mais ce n'est pas le seul enjeu.

D'après de nombreux chercheurs (sociologues, psychologues,...), les textes littéraires construisent le sujet car ils permettent de développer son intériorité, de mieux comprendre l'Autre, et de déployer son imaginaire en vivant des expériences par procuration. Les contes, particulièrement, aide l'élève à dépasser des conflits intérieurs et ses angoisses archaïques. Mais on peut se demander dans quelle mesure cette immersion en *Littérature* permet la construction personnelle de l'élève en tant que sujet. Ainsi, cet aspect n'est pas évaluable par l'enseignant. Par contre, il peut apprécier l'accès à la culture par la littérature.

La littérature, parce qu'elle appartient à une société, une époque, développe la culture, culture essentielle pour se sentir inclus dans un groupe. J'ai pu, au cours de l'année, observer cette évolution chez les élèves. En abordant ensemble des textes littéraires, nous avons bâti des références communes à la classe, références communes à d'autres. Travailler sur des textes présentant des relations d'intertextualité a permis d'exploiter les nouveaux savoirs culturels.

L'hypothèse selon laquelle l'intertextualité permettrait aux élèves d'EGPA d'entrer en littérature est vérifiée : les élèves ont utilisé leur culture scolaire afin de comprendre et d'interpréter un texte. Cependant, l'accès à la lecture littéraire ne peut reposer

seulement sur cette notion : à l'enseignant spécialisé de trouver d'autres médiations et d'autres adaptations, comme la lecture faite par l'enseignant.

Lorsque l'enseignant prend en charge le décodage d'un texte, les élèves se consacrent entièrement à des activités de compréhension et d'interprétation, tâches de haut-niveau. Dans le cas d'une lecture offerte, cette lecture experte permet un nourrissage culturel, une fréquentation régulière de textes. Par cette fréquentation, les élèves ont élargi leurs références culturelles et leur bibliothèque intérieure.

La littérature doit être enseignée en EGPA pour permettre un développement de l'élève, culturel et cognitif. J'espère aussi que cette fréquentation de textes littéraires permettra à ces élèves de changer leur rapport au livre car, selon François Mauriac, « la lecture est une porte ouverte sur un monde enchanté ».

BIBLIOGRAPHIE

Instructions officielles

Programmes du collège, BO spécial n°6 du 28 août 2008, « Programmes de l'enseignement de Français », site internet eduscol.education.fr

Orientations pédagogiques des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, « Documents d'accompagnement », 2005, site internet eduscol.education.fr

Bulletin officiel n°18 du 30 avril 2009, « Enseignements adaptés : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », site internet eduscol.education.fr

Loi d'orientation et de programme pour la refondation de l'école, 8 juillet 2013, site internet education.gouv.fr

Rapport n° 2013-095, « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire », Novembre 2013, site internet education.gouv.fr

Ouvrages

BENOIT (Hervé), « Les difficultés d'apprentissage en Segpa. Scénarios didactiques en français et mathématiques », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°14, Cnefei, 2001

BETTELHEIM (Bruno), *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont 1976, réédition Pocket, 1999

BOIMARE (Serge), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008

BOIMARE (Serge), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004

BOUCHETON (Dominique), « L'épaississement du texte par la réécriture », in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, 1996

BOURDIEU (Pierre), *L'ordre des choses*, Actes de Recherches en Sciences Sociales, 1991

BRUNER (Jérôme), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, Paris, 2002,

GENETTE (Gérard), *Palimpsestes - La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982

GOFFARD (Serge) « Littérature ? », dans *Les adolescents et la lecture : Actes de l'Université d'été d'Evian*, Paris, CRDP Académie de Créteil, Argos, 1994

GOIGOUX (Roland), « Enseigner et apprendre en Segpa », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°52, Cnefei, 2010

JEAN (Georges), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, Paris, 1991

LE RUN (Jean-Louis), « Cultures, médiations », *Enfance et Psy*, n°6, 1999

PENNAC (Daniel), *Comme un roman*, Gallimard, coll. Folio, Paris, 1992

PERRIN (Agnès), *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, Paris, 2010

PETIT (Michèle), *Eloge de la lecture*, Belin, Paris, 2002

POCHET (Catherine), OURY (Fernand), *L'année dernière j'étais mort*, Matrice, Vigneux, 1986

QUENEAU (Raymond), « La fourmi et la cigale », *Raymond Queneau un poète*, Gallimard jeunesse, collection Folio Junior, Paris, 2001

WALLON (Emmanuel), *Ville école intégration*, Paris, Scéren, 2007

TAUVERON (Catherine), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école », *Repère n°19*, INRP, 1999

TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature à l'école*, Hatier, Paris, 2002

Manuel cité

BALLANFAT (Evelyne), *Mots et émotions*, Français 6^e Magnard, Paris, 2009

ANNEXES

Sommaire

- **Annexe 1** : Dame Holle, Jacob et Wilhelm Grimm
- **Annexe 2** : Contes « Les deux bossus » - Extrait du manuel « Mots et émotions », Magnard.
- **Annexe 3** : Etiquettes réalisées et tableau à remplir en vue de la comparaison des trois contes.
- **Annexe 4** : Poème « La fourmi et la cigale », Raymond Queneau

Annexe 1 : Dame Holle, de Jacob et Wilhelm Grimm

Une veuve avait deux filles, l'une jolie et courageuse, l'autre paresseuse et laide. La seconde était sa préférée car elle était sa propre fille et l'autre avait tout le travail à faire dans la maison dont elle était la servante, la Cendrillon. Chaque jour, elle devait aller sur la grand-route s'asseoir près du puits et filer, filer tellement que les doigts lui en saignaient.

Un jour que sa quenouille était toute poisseuse et tachée de sang, la malheureuse se pencha sur le puits pour la laver mais la quenouille lui échappa des mains et tomba tout au fond du puits.

En pleurant elle courut raconter son malheur à la marâtre, qui la gronda. Elle était si en colère qu'elle lui dit :

- Puisque que tu as laissé tomber la quenouille, tu n'as qu'à aller la chercher!

La pauvre retourna près du puits, se tortura en se demandant comment faire et pour finir, dans son affolement, sauta dans le puits pour en rapporter la quenouille. En tombant elle s'évanouit et lorsqu'elle se réveilla, elle était dans une belle prairie, sous un soleil éclatant et il y avait autour d'elle des milliers et des milliers de fleurs.

Elle s'avança dans cette prairie et arriva devant un four à pain où cuisait la fournée, et voilà que de l'intérieur, les pains se mirent à appeler :

- Retire-moi! Retire-moi! Sinon je vais brûler, je suis déjà bien cuit et plus que cuit!

Elle y alla, saisit la longue pelle de four et un à un, elle sortit tous les pains jusqu'au dernier.

Puis elle poursuivit sa marche et arriva près d'un pommier chargé d'une grande quantité de pommes et là aussi on l'appela:

- Secoue-moi! Secoue-moi! Nous les pommes, nous sommes toutes mûres!

Alors elle secoua l'arbre et les pommes tombèrent comme s'il pleuvait. Elle le secoua jusqu'à ce qu'il n'en restât plus une sur l'arbre, puis elle les mit soigneusement en tas avant de se remettre en route.

Pour finir, elle arriva près d'une petite maison où une vieille regardait par la fenêtre : elle avait des dents si longues, qu'effrayée, la fillette voulut se sauver à toutes jambes.

- Pourquoi t'effrayes-tu ma chère enfant ? lui dit la vieille femme. *Reste avec moi et si tu fais bien ton travail, si tu me tiens la maison bien en ordre, tout n'en n'ira que mieux pour toi. Surtout, tu dois veiller à bien faire mon lit et à secouer soigneusement l'édredon pour en faire voler les plumes, parce qu'alors, il neige sur le monde, car je suis Dame Holle.*

Le ton aimable et les bonnes paroles de la vieille réconfortèrent le cœur de la fillette et lui rendirent son courage. Elle accepta son offre et entra à son service, s'acquittant de sa tâche à la grande satisfaction de Dame Hiver, battant et secouant son édredon jusqu'à faire voler les plumes de tous côtés, légères et dansantes comme des flocons de neige. En contrepartie, elle vivait bien chez elle : jamais un mot méchant et tous les jours du bouilli et du rôti. Mais quand elle fut restée un bon bout de temps chez Dame Holle, elle devint de plus en plus triste.

Elle ne savait pas quand cela avait commencé, ni pourquoi elle avait le cœur si lourd... mais finalement elle se rendit compte qu'elle avait le mal du pays. Elle savait bien, pourtant, qu'elle était mille fois mieux traitée ici que chez elle, mais elle n'en languissait pas moins de revoir sa maison.

- *Je m'ennuie de ma maison, finit-elle par dire à Dame Hiver, et bien que je sois beaucoup mieux ici, je voudrais remonter là-haut et retrouver les miens. Je sens que je ne pourrais pas rester plus longtemps.*

- *Il me plaît que tu aies envie de rentrer chez toi, dit Dame Hiver, et puisque tu m'as servi si fidèlement, je vais te ramener moi-même là-haut.*

Elle prit l'enfant par la main et elle la conduisit jusque devant un grand portail : une porte monumentale dont les battants étaient ouverts. Au moment où la jeune fille allait passer, une pluie d'or tomba sur elle, dense et drue, et tout l'or qui tomba resta sur elle, la couvrant entièrement.

- *C'est ce que je te donne pour avoir été si diligente et soigneuse dans ton travail, lui dit Dame Hiver, en lui tendant sa quenouille qui était tombée au fond du puits.*

Alors la grand-porte se referma et la jeune fille se retrouva sur le monde d'en-haut, non loin de chez sa mère. Et quand elle entra dans la cour, le coq, perché sur le puits, chanta :

- *Cocorico! Cocorico! La demoiselle d'or est ici de nouveau.*

Elle arriva chez elle, et lorsque sa mère et sa sœur la virent toute couverte d'or, elles lui firent un bon accueil.

La jeune fille leur raconta tout ce qu'il lui était arrivé, et quand la mère apprit de quelle manière elle était devenue si riche, sa seule idée fut de donner à sa fille laide et paresseuse, le même bonheur. Il lui fallut donc aller, comme sa sœur, s'asseoir à coté du puits pour filer. Pour que sa quenouille fût poisseuse de sang, elle dut se piquer le doigt et s'égratigner la main dans les épines. Elle jeta ensuite sa quenouille dans le puits et sauta dedans comme l'avait fait sa sœur. Et il lui arriva la même chose qu'à elle : elle se retrouva dans la même prairie, emprunta le même chemin, arriva devant le même four où elle entendit semblablement le pain crier :

- *Retire-moi! Retire-moi! Sinon je vais brûler, je suis déjà bien cuit et plus que cuit!*

Mais la paresseuse se contenta de répondre :

- *Ben voyons, tu crois peut-être que je vais me salir pour toi!*

Et elle passa outre. Lorsqu'elle arriva un peu plus loin près du pommier, il appela et cria :

- *Secoue-moi, secoue-moi! Nous les pommes nous sommes toutes mûres!*

Mais la vilaine ne se retourna même pas et répondit :

- *Fameuse idée, oui! Pour qu'il m'en tombe une sur la tête.*

Et elle continua son chemin. Lorsqu'elle arriva de devant la maison de Dame Hiver, comme elle avait déjà entendu parler de ses longues dents elle n'eut pas peur et se mit aussitôt à la servir. Le premier jour tout alla bien, elle fit du zèle, obéit avec empressement et vivacité, car elle songeait à tout l'or que cela lui vaudrait bientôt. Mais dès le deuxième jour elle commença à paresser et à traîner et beaucoup plus le troisième jour, car elle ne voulut même pas se lever le matin. Elle ne faisait pas non plus le lit de Dame Hiver comme elle devait le faire, négligeait de secouer l'édredon et de faire voler les plumes. Dame Hiver ne tarda pas à se lasser d'une telle négligence et elle lui donna congé. La fille paresseuse s'en montra ravie, pensant qu'était venu le moment de la pluie d'or.

Dame Hiver la conduisit elle-même à la grand-porte mais au lieu de l'or, ce fut une grosse tonne de poix qui lui tomba dessus.

- *Voilà la récompense que tes services ont mérité!* lui dit Dame Hiver, qui referma aussitôt la grand-porte.

La paresseuse rentra chez elle, mais couverte de poix des pieds à la tête et quand du haut du puits, le coq la vit, il chanta:

- *Cocorico! Cocorico! La sale demoiselle est ici de nouveau.*

La poix qui la couvrait colla si bien à elle que, jamais elle ne put l'enlever et elle la garda durant toute sa vie !

Annexe 2 : Contes « Les deux bossus » - Extrait du manuel « Mots et émotions », Magnard.

Textes et images

2. L'art de transmettre des leçons de vie

Les deux bossus (Tunisie)

Texte intégral

Le sais-tu ?

Les **djins** sont des génies présents dans les contes merveilleux du Maghreb. Ils sont invisibles et prennent l'apparence d'êtres vivants (hommes, animaux). Les djins peuvent être bons ou méchants.



Il était une fois un bossu doublement disgracié¹ car il avait la tête qui penchait d'un côté et la bosse de l'autre. Mais la laideur n'avait pas touché son cœur. Le sourire ne le quittait jamais, et il s'émerveillait de tout. Chaque matin était pour lui le commencement du monde et chaque nuit étoilée la célébration de l'univers.

Un jour, dès l'aube, il quitta sa maison et salua son voisin qui allait travailler. Il communiquait sa bonne humeur à tous ceux qu'il croisait. Quittant le village, il marcha au hasard jusqu'à une grotte. À l'heure de la sieste, il s'y abrita pour fuir la chaleur de la journée. Or, c'était un lieu secret où sept djinns venaient chanter pour rythmer les sept jours de la semaine car, entre autres charges, les génies ont pour mission de surveiller l'ordonnancement du temps². Ils n'avaient pas trouvé mieux pour garder le rythme que de le chanter en couplets. Ils formaient une ronde dans la grotte et s'adonnaient avec passion à leurs chants : lundi, mardi, mercredi...

Le bossu se réveilla, ébloui. À son tour, il battit des mains et entra dans la ronde, puis se mit à improviser sur le même rythme des paroles si étranges que les génies en étaient tous hilares³. Ils entourèrent le bossu et, pour le récompenser de la joie qu'il venait de leur offrir par sa fantaisie, ils le débarrassèrent en un clin d'œil de sa bosse. Personne ne reconnut l'homme radieux⁴ qui sortit de la grotte. Il rentra chez lui et conta son histoire à ses voisins émerveillés.

Or, il se trouvait que, dans un autre quartier, il y avait un autre bossu. Mais lui était tout le contraire du premier. Il était fourbe⁵, orgueilleux et avait mauvais caractère. Il se dirigea à son tour vers la grotte et, à l'heure de la sieste, il vit apparaître la ronde des sept génies qui se mirent à chanter en chœur les sept jours de la semaine. Ils étaient tout à leur rythme lorsque le mauvais bossu, qui avait en plus une voix de crapaud, pénétra dans la ronde, incapable d'adapter ses pas, d'accompagner la musique, ou même de garder la rime. Ainsi, il avait rompu la chaîne du temps.

Désappointés⁶ et mécontents, les sept génies, en un clin d'œil, plantèrent la bosse du premier bossu sur la poitrine du deuxième qui rentra chez lui furieux, une bosse par-derrière, une bosse par-devant.

Nacer Khemir, *Le Livre des djinns* (2002), © Syros

Vocabulaire du texte

1. **Disgracié** : désavantagé. – 2. **L'ordonnancement du temps** : le bon déroulement du temps.
3. **Hilares** : ne cessant de rire. – 4. **Radieux** : rayonnant de bonheur. – 5. **Fourbe** : malhonnête.
6. **Désappointés** : déçus.

Les deux bossus (Bretagne)

Le sais-tu ?

Les **korrigans** sont des lutins malicieux, typiquement bretons. De taille minuscule, ils possèdent une grosse tête fort laide et très ridée. Ils ne sont pas méchants, mais seulement espiègles. Ils jouent des mauvais tours à ceux qui leur manquent de respect, mais sont bienveillants et rendent service à ceux qui les traitent comme il convient.



François Kerlidou est un brave fabricant de tissus, avec une énorme bosse dans le dos. Un soir, il traverse la lande bretonne et rencontre des korrigans, lutins qui effraient les villageois. Invité à danser et à chanter avec eux, il accepte, et commence à y prendre plaisir.

Une seule chose l'étonnait : la chanson n'avait que trois paroles, toujours les mêmes :
Lundi, Mardi, Mercredi, Lundi, Mardi, Mercredi... À la fin François n'y tint plus :

– Est-ce tout ? demanda-t-il. Ne savez-vous pas la suite ?

– Nous ne la savons pas, François Kerlidou.

– Eh bien ! je vais vous l'apprendre ! Chantez avec moi :

Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi...

– Jeudi, Vendredi, Samedi, répètent les lutins en chœur.

Et les voilà qui applaudissent, qui s'embrassent, et se roulent dans l'herbe, en culbutant les uns sur les autres.

– Bravo ! Merci ! Vive François Kerlidou !

Le tisserand les regardait sans comprendre. Sa surprise fut plus grande encore quand le korrigan à la baguette d'or s'avança vers lui en souriant. Les danseurs s'inclinaient sur son passage. C'était le roi du petit peuple.

– Mon ami, dit le roi, tu ne sais pas quel service tu viens de nous rendre ! Depuis sept mille ans nous cherchons à apprendre les paroles que tu viens de nous enseigner. En punition des mauvais tours que nous avons, autrefois, joués aux fées, nous avons été chassés du pays de féerie, et condamnés à vivre dans la lande jusqu'à ce qu'un homme termine, de lui-même, notre chanson. Grâce à toi, la voilà presque finie. N'y ajoute plus une parole, car maintenant, seul un autre homme peut l'achever¹. Comment te récompenser ? Veux-tu de l'or ? Des pierres précieuses ? Nous avons des trésors cachés sous la terre...

– Je vous remercie, répondit le tisserand, je n'y tiens pas. Mais s'il était en votre pouvoir de m'enlever ma bosse, cela ferait mieux mon affaire.

– Supprimer ta bosse ? Nous le pouvons. Tu vas voir. Holà ! Korrigans, à l'ouvrage ! [...]

Débarassé de sa bosse, François Kerlidou raconte son aventure aux habitants du village. Un autre bossu, Guillaume Salou, cupide² et méchant, part alors à la rencontre des korrigans. Il se mêle à leur ronde et complète la chanson.

– Parlons de choses sérieuses, dit-il au roi, qui s'avançait pour le remercier. Voilà votre chanson achevée. C'est un fameux service que je viens de vous rendre. J'espère que vous allez me le payer un bon prix !

– Sois tranquille, mon garçon, répond le roi en souriant. Veux-tu que nous t'enlevions ta bosse, comme nous l'avons fait pour François ?

Vocabulaire du texte

1. Le mauvais sort jeté aux korrigans veut que ce soient deux hommes différents qui les aident à finir la chanson. François a été le premier, il manque le second.

2. **Cupide** : qui aime l'argent.

– Ma bosse ne me gêne pas. Donnez-moi plutôt ce que cet imbécile a laissé.

– Ce que François a laissé ? Tu vas l'avoir tout de suite, dit le roi en éclatant de rire.

– Allez, mes enfants, allez, tous à l'ouvrage !

Et voilà le tailleur empoigné, balancé, jeté en l'air comme un paquet de linge sale. Un instant après, quand il retomba sur ses pieds sain et sauf, les korrigans avaient disparu. D'argent, il n'en avait pas plus qu'à la minute précédente. En revanche, il avait deux bosses, l'une derrière et l'autre devant.

Les deux bossus (Japon)

Le sais-tu ?

On dénombre plus de deux cents démons japonais ! Ils ont toutes sortes de formes et de pouvoirs.

Un vieux bossu au grand cœur a pris l'habitude de parler à sa bosse comme à une confidente. Il la surnomme « mon petit-fils ». Une nuit où il a trop bu, il se retrouve seul dans la forêt. Surgissent alors de gigantesques démons rouges qui dansent lourdement en ricanant. Le vieillard, grand amateur de musique, se mêle à la danse.

Les démons, ravis, poussaient des cris saugrenus¹ et se tordaient de rire en bavant et en pleurant. Le vieillard, entraîné par son succès, se mit à chanter de plus belle [...].

Sa danse, simple et gracieuse, était exécutée à la perfection. Les démons, ne se tenant plus de joie, lui dirent :

– Chaque soir que la lune brillera, tu viendras danser pour nous. En gage de cette promesse, nous conserverons quelque objet qui t'est cher...

Ils tinrent conciliabule². Cette bosse qui jetait des feux avait tout l'air d'un bijou rarissime. S'ils la lui prenaient, le vieillard reviendrait à coup sûr, s'imaginaient-ils bêtement, et, sans crier gare, ils lui arrachèrent sa bosse. Ce n'était pas très intelligent mais, habitant depuis si longtemps le cœur de la montagne, peut-être avaient-ils cru se souvenir de quelque ancienne pratique magique. Et ils lui prirent sa bosse d'un coup, sans le moindre effort.

– Hé ! Ne faites pas ça ! C'est mon petit-fils ! s'écria le vieillard.

Les démons lui répondirent par des cris triomphants.

[...]

Rentré chez lui, le vieil homme raconte son aventure un autre bossu de son village, râleur et égoïste. Ce dernier se rend dans la forêt, et danse devant les démons. Mais sa danse est extrêmement sérieuse et triste. Les démons, effrayés, s'enfuient.

– Fuyons ! Fuyons ! C'est peut-être le dieu chasseur de démons !

– Non ! Je ne suis pas ce que vous croyez ! criait le vieillard qui, parvenant à rattraper l'un des démons, s'agrippa à lui désespérément. Je vous en supplie, aidez-moi. Cette bosse, je vous en prie, il faut que vous me l'enleviez.

– Cette bosse... Quelle bosse ? répondit le démon, qui dans l'affolement avait compris de travers. Ah oui ! Je vois. C'est cette chose précieuse que nous conservons de l'autre vieillard. Mais bon, si vous la désirez tant, je peux vous la donner. À la condition toutefois que vous



La danse du vieux bossu japonais, bois gravé (xix^e s.), musée Cernuschi, Paris.

Vocabulaire du texte

- 1. **Saugrenus** : bizarres, un peu ridicules.
- 2. **Conciliabule** : conversation secrète.
- 3. **Vous nous avez dessoûlés** : vous nous avez enlevé notre ivresse.

30 nous dispensiez de vos danses. On s'amusait bien avant que vous n'ar-
 riviez. Vous nous avez complètement dessoûlés³. Et puis, lâchez-moi,
 je vous prie! Nous voilà obligés d'aller boire ailleurs maintenant. S'il
 vous plaît, lâchez-moi. Hé! Vous autres! Rendez à ce drôle de type la
 bosse de l'autre nuit. Il dit qu'il la veut.

35 Les démons accrochèrent à sa joue droite la bosse qu'ils conser-
 vaient du vieil ivrogne. Le pauvre vieillard avait maintenant à ses joues
 deux bosses pendantes et encombrantes. Tout honteux, il s'en retourna
 au village.

Dzai Osamu, *Contes et légendes d'Asie* (1997), © Éditions Philippe Picquier

Étudier le texte

Premiers pas dans la lecture

- 1. a. Les démons veulent-ils revoir le premier bossu ?
- b. Que vont-ils faire pour qu'il revienne ?

Analyse du texte

Un drôle de gage

- 2. Pourquoi les démons décident-ils de prendre sa bosse au vieillard ? Réponds en relisant les lignes 1 à 8.
- 3. Le vieillard est-il heureux d'avoir perdu sa bosse ? Réponds en t'aidant de la ligne 16.
- 4. Pourquoi les cris que poussent les démons sont-ils « triomphants » (l.17) ?

Un souhait non réalisé

- 5. Que demande le deuxième bossu aux démons ?
- 6. a. L'un des démons a « compris de travers » la demande du deuxième bossu. Qu'a-t-il compris ?
- b. Quelle est la conséquence de cette mauvaise compréhension ?

Bilan : une double erreur d'interprétation

- 7. Résume les raisons pour lesquelles les démons enlèvent la bosse du premier vieillard et la donnent au deuxième.

Comparer les trois contes

Recopie ce tableau, puis complète-le. Quels points communs et quelles différences relève-tu entre les trois contes des « deux bossus » ?

	Conte de Tunisie (p. 58)	Conte de Bretagne (p.60)	Conte du Japon (p. 62)
Caractéristiques physiques et morales du premier bossu			
Caractéristiques physiques et morales du deuxième bossu			
Lieu et personnages rencontrés par les bossus			
Pourquoi le premier bossu perd-il sa bosse ?			
Pourquoi le deuxième bossu a-t-il une deuxième bosse ?			

Annexe 3 : Etiquettes réalisées (agrandies pour les élèves) et tableau à remplir en vue de la comparaison des trois contes.

Caractéristiques physiques et morales du premier bossu	François Kerlidou est un brave homme. C'est un homme agréable et généreux.	Il est doublement disgracié : il a sa tête qui penche d'un côté et sa bosse de l'autre Il est heureux de vivre et est très joyeux.	Le personnage est un vieux bossu au grand cœur. Il est malin.
Caractéristiques physiques et morales du deuxième bossu	Il est très sérieux et danse mal. Il est râleur et égoïste.	Il est fourbe, orgueilleux et a mauvais caractère	Il est cupide et méchant.
Lieu et personnages rencontrés par les bossus	Grotte/ djinns	Forêt/démons	Lande bretonne/korrigans
Pourquoi le premier bossu perd-il sa bosse ?	Les démons lui enlèvent sa bosse car ils pensent que c'est une chose précieuse.	Le roi des korrigans lui enlève sa bosse pour le remercier d'avoir continué la chanson des jours de la semaine.	Les djinns le récompensent de la joie que le bossu leur offre en dansant : ils lui ôtent sa bosse.
Pourquoi le deuxième bossu a-t-il une deuxième bosse	Le roi des korrigans fait mine de ne pas comprendre ce que demande Guillaume : il lui donne une autre bosse au lieu de lui donner de l'argent.	Un démon comprend mal : au lieu de lui enlever la bosse, il lui en met une deuxième.	Le bossu danse et chante mal : il a rompu la ronde des djinns. Ils lui « plantent » une autre bosse.

	Conte de Tunisie	Conte de Bretagne	Conte du Japon
Caractéristiques physiques et morales du premier bossu			
Caractéristiques physiques et morales du deuxième bossu			
Lieu et personnages rencontrés par les bossus			
Pourquoi le premier bossu perd-il sa bosse ?			
Pourquoi le deuxième bossu a-t-il une deuxième bosse			

Annexe 4 : Poème « La fourmi et la cigale », Raymond Queneau

La fourmi et la cigale

Une fourmi fait l'ascension
d'une herbe flexible
elle ne se rend pas compte
de la difficulté de son entreprise
elle s'obstine la pauvrete
dans son dessein délirant
pour elle c'est un Everest
pour elle c'est un Mont Blanc
ce qui devait arriver arrive
elle choit patatratement
une cigale la reçoit
dans ses bras bien gentiment
eh dit-elle point n'est la saison
des sports alpinistes
(vous ne vous êtes pas fait mal j'espère ?)
et maintenant dansons dansons
une bourrée ou la matchiche.

Raymond Queneau

Résumé

Les élèves d'EGPA ont de grandes difficultés en lecture. Ces difficultés sont de deux types : cognitifs et culturels.

L'enseignant spécialisé doit donc s'interroger sur le type de texte à proposer à ces élèves. Les textes littéraires doivent être étudiés en classe d'EGPA car les enjeux sont multiples. Ils permettent aux élèves de se construire en tant que sujet, ils mettent en jeu des processus cognitifs complexes et offrent une entrée dans l'acculturation.

Cependant, on ne peut ignorer que ces textes sont difficilement abordables : l'enseignant doit adapter sa pédagogie afin que ces élèves à besoins particuliers puissent entrer en Littérature.

Mots-clés :

- EGPA
- Lecture
- Littérature
- Adaptation(s)