



HAL
open science

L'enjeu de pratiques acculturantes dans le cours de français en FLE avec des élèves d'UPE2A et UPE2A-NSA : exploration de trois scénarios pédagogiques au lycée E. Mounier de Grenoble.

Muriel Testoud

► To cite this version:

Muriel Testoud. L'enjeu de pratiques acculturantes dans le cours de français en FLE avec des élèves d'UPE2A et UPE2A-NSA : exploration de trois scénarios pédagogiques au lycée E. Mounier de Grenoble.. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02925033

HAL Id: dumas-02925033

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02925033>

Submitted on 28 Aug 2020

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.

**L'enjeu de pratiques
acculturantes dans le cours de
français en FLE avec des élèves
d'UPE2A et UPE2A-NSA :
exploration de trois scénarios
pédagogiques au lycée E. Mounier
de Grenoble.**

**MURIEL
TESTOUD**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère.
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES-FC

Année universitaire 2019-2020

**L'enjeu de pratiques
acculturantes dans le cours de
français en FLE avec des élèves
d'UPE2A et UPE2A-NSA :
exploration de trois scénarios
pédagogiques au lycée E. Mounier
de Grenoble.**

**Muriel
TESTOUD**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Master FLES-FC

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je remercie les enseignants du Master FLES qui m'ont permis de vivre une parenthèse très enrichissante, une année de découverte qui sera peut-être, qui sait, un tournant dans ma carrière professionnelle.

Je tiens à remercier les enseignantes du lycée E. Mounier qui m'ont accueillie, donné de leur temps, et ont répondu présentes chaque fois que je leur ai demandé de l'aide, ainsi que leurs élèves, qui m'ont gentiment acceptée dans leurs classes.

Je remercie également Denis, Claire et Yannick, pour leur précieuse collaboration à la mise en forme de ce mémoire.

Je remercie enfin ma directrice de mémoire, Catherine Frier pour sa disponibilité, son écoute, ses conseils, ses encouragements, tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Déclaration ANTI-PLAGIAT

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

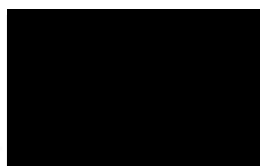
Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...TESTOUD.....

NOM :MURIEL.....

DATE : le 22/06/2020.....



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - CADRE THEORIQUE	10
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU PUBLIC : QUI SONT LES UPE2A - NSA DU SECOND DEGRE ?	11
1. LES EANA.....	11
2. LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL	13
CHAPITRE 2. LES PRINCIPALES APPROCHES METHODOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	20
3. BREF HISTORIQUE DES METHODES.....	20
4. L'APPROCHE COMMUNICATIVE	21
5. L'APPROCHE ACTIONNELLE.....	21
6. UNE APPROCHE CULTURELLE ?	22
CHAPITRE 3. LA QUESTION DE L'ENTREE DANS L'ECRIT	24
7. ENTREE DANS L'ÉCRIT, UNE NOTION COMPLEXE	24
8. LE RÔLE DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT (ET PLUS SPÉCIFIQUEMENT DE LA LECTURE).....	30
CHAPITRE 4. LA PLACE ET LE ROLE DES PRATIQUES ACCULTURANTES POUR ENTRER DANS L'ECRIT... 37	37
9. UNE HYPOTHÈSE VÉRIFIÉE : L'IMPACT POSITIF SUR L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT DES PRATIQUES ACCULTURANTES EN CLASSE DE PRIMAIRE	37
10. QUELLES PRATIQUES ACCULTURANTES POUR UNE MEILLEURE ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ?	37
11. ANALYSE DE CES PRATIQUES POUR UNE ADAPTATION EN UPE2A-NSA	38
12. VERS D'AUTRES PRATIQUES ACCULTURANTES POUR UN PUBLIC NSA-UPE2A ADOLESCENT	43
Partie 2 - LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	59
1. RAPPEL DES OBJECTIFS.....	60
2. PRÉSENTATION DU TERRAIN D'OBSERVATION	60
3. LE RECUEIL DES DONNÉES : DÉMARCHE ET CRITÈRES D'ANALYSE	65
Partie 3 - RESULTATS ET REFLEXIONS.....	70
CHAPITRE 1. DECOUVERTE D'UN PATRIMOINE CULTUREL PAR LE GROUPE « ALPHA » : AUTOUR DU CONTE.....	71
1. PRÉSENTATION DE QUELQUES PRATIQUES ILLUSTRANT LA DIVERSITÉ DES APPRENTISSAGES. OBJECTIF : FAVORISER L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ET L'INTÉGRATION DANS LA SOCIÉTÉ.	71
2. DESCRIPTION DU SCÉNARIO N°1 : GROUPE A. ENSEIGNANTE 1- CHARLOTTE.	73

3. ANALYSE DU SCÉNARIO	82
CHAPITRE 2. UNE ENTREE EN LITTERATURE PAR LA LITTERATURE JEUNESSE POUR LE GROUPE « POST ALPHA »	96
1. UNE LECTURE SUIVIE POUR LE GROUPE B : PRÉSENTATION DU SCÉNARIO N°2.	96
2. QUELQUES RÉFLEXIONS SUR CE SCÉNARIO ACCULTURANT	99
CHAPITRE 3. APPROCHE DE LA LITTERATURE ET DES PRATIQUES ARTISTIQUES EN UPE2A	103
1. PRATIQUES ARTISTIQUES EN UPE2A : UN CHOIX FORT ET ASSUMÉ.....	103
2. PRATIQUE THÉÂTRALE EN UPE2A. DESCRIPTION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE N°3.....	107
3. ANALYSE DES PRATIQUES ARTISTIQUES ET DU SCÉNARIO ACCULTURANT.....	115
CHAPITRE 4. COMPARAISON DES SCENARIOS OBSERVES ET PRECONISATIONS	134
1. TROIS GROUPES, TROIS ENSEIGNANTES : UNE CONVICTION COMMUNE POUR DES BESOINS DIFFÉRENCIÉS.	134
2. TROIS SCÉNARIOS DIFFÉRENTS POUR DES OBJECTIFS COMMUNS.....	135
3. QUELQUES RÉFLEXIONS POUR ENRICHIR CES PRATIQUES...OU EN PROPOSER D'AUTRES.	137
4. QUELS SUPPORTS ET QUEL TYPE DE LECTURE PROPOSER AUX JEUNES D'UPE2A- NSA ?	139
5. RÔLE DES OUTILS NUMÉRIQUES DANS L'ACCULTURATION À L'ÉCRIT DES UPE2A-NSA.	146
Conclusion.....	149
Bibliographie.....	151
Sitographie	156
Table des annexes.....	159
Table des matières	175

Introduction

Enseignante de lettres, bonne lectrice, j'ai toujours été attirée par l'écrit, aussi bien dans le domaine de la littérature, qui me passionne, que dans celui de la langue, ce qui m'a incitée à faire des études de lettres classiques. Dans mon métier, j'ai à cœur de faire partager à mes élèves ce goût des lettres, mais je me trouve régulièrement confrontée à une difficulté, celle de la langue justement, dont la maîtrise imparfaite semble faire obstacle à l'entrée dans les beaux textes de littérature. De plus, depuis quelques années, au lycée E. Mounier, j'ai dans mes classes de seconde ou de première des élèves allophones, intégrés en « classe normale », confrontés à des programmes déjà difficiles pour les natifs, et cela constitue un véritable défi de les amener à la fois à parfaire leur connaissance de la langue, à maîtriser le programme, et à entrer dans cette culture, dont l'accès me semble pourtant fondamental. L'expérience faite avec une élève albanaise dans une classe de 1^{ère} L¹, tellement passionnée par la littérature et la culture artistique, qu'elle a surmonté en partie ses difficultés de langue, pourtant bien réelles, m'a confortée dans l'idée que cela ne relevait pas de l'impossible, m'a donné envie de m'intéresser de plus près à ce public d'élèves allophones, et de réfléchir aux moyens de leur faire partager la richesse de notre culture.

Le travail de cette année en Master FLES m'a permis de découvrir plus en profondeur ce public, et j'ai eu plus particulièrement l'occasion, pour un exposé de début d'année sur l'entrée dans l'écrit des N.S.A du second degré, de travailler avec une enseignante en section UPE2A - N.S.A/P.S.A² du lycée. J'ai ainsi rencontré des jeunes gens nouvellement arrivés en France, qui, en un temps relativement limité, devaient, non pas seulement progresser, mais apprendre à lire, à écrire, parfois à parler en français, afin de se débrouiller pour vivre dans notre société. J'ai pris la mesure de la tâche énorme que cela représentait pour eux mais aussi pour l'enseignante, et j'ai eu la surprise et la joie de voir que dans ce cours, une place était faite à la culture, puisque l'enseignante travaillait sur un conte bien connu *Le petit chaperon rouge*. Cette observation ponctuelle m'a amenée à me poser un certain nombre de questions et m'a aussi donné envie d'en savoir davantage

¹ 1^{ère} L : première littéraire.

² UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés. NSA : non scolarisé antérieurement. PSA : peu scolarisé antérieurement.

sur la place des pratiques acculturantes dans l'enseignement dispensé aux UPE2A, et aux UPE2A - NSA. Quelques échanges avec d'autres enseignantes de Mounier m'ont confortée dans l'idée que la part faite à la culture était bel et bien importante dans leurs pratiques et je me suis donc tout naturellement tournée vers elles pour effectuer mon travail de recherche. Comment, en effet, entrer dans la culture, comment accéder à ce bagage culturel inconnu et qui passe essentiellement par l'écrit, sans avoir justement les bases de cette entrée en littérature ?

L'art, et la littérature en particulier, véhicule une culture, un mode de pensée, et il me semble important que ces jeunes gens puissent avoir accès à cet héritage commun : c'est toute la question de l'acculturation qui est en jeu ici. Mais je me suis demandée si cette dimension culturelle faisait sens pour des personnes qui sont confrontées à une urgence, celle d'acquérir les bases nécessaires, pas seulement pour être à l'aise dans la vie quotidienne, mais pour pouvoir, dans certains cas, intégrer une formation leur permettant de rester en France, lorsque l'arrivée de la majorité leur enlèvera tout droit à l'hébergement et à l'éducation. J'ai eu envie de voir comment ils réagissaient et s'impliquaient dans les activités proposées. D'autre part, la part importante et nécessaire accordée aux activités de langue, m'a amenée à réfléchir à la place restante pour les pratiques acculturantes : étaient-elles un « supplément d'âme » offert à ces jeunes gens en plus de l'apprentissage technique du lire-écrire ? Finalement je me suis demandée si ces pratiques ne pouvaient pas, en réalité, être au service de l'apprentissage de la langue et je me suis posée la question de l'articulation entre les deux.

Dans un premier temps je présenterai le cadre théorique qui me permettra de poser les jalons nécessaires à mes analyses. Je décrirai tout d'abord le public UPE2A - NSA afin de mettre en lumière ses spécificités et les dispositifs d'accueil qui lui sont proposés. Ensuite je m'interrogerai sur la question de l'entrée dans l'écrit pour ce public, en montrant les problématiques inhérentes aux NSA ; cela permettra de mesurer l'enjeu et aussi la difficulté de faire accéder ces élèves à une culture véhiculée par l'écrit. J'aborderai alors la question de l'acculturation, pour voir quelle place et quel rôle les pratiques acculturantes peuvent avoir pour ce public et j'étudierai la façon dont elles peuvent être étroitement liées à l'entrée en littérature.

Dans un second temps présenterai le public observé et ma démarche,

Enfin je ferai la description et l'analyse de trois scénarios pédagogiques mis en œuvre au lycée Mounier, chacun faisant une place de choix aux pratiques acculturantes

littéraires et artistiques, pour montrer comment ces pratiques, non seulement peuvent s'articuler avec les activités de langue mais peuvent favoriser l'entrée dans l'écrit. Je terminerai par une comparaison de ces scénarios et par quelques perspectives et préconisations pour améliorer ces pratiques.

Note : il me manque la référence précise de quelques citations (notamment des indications de pages), car la fermeture des bibliothèques à partir du mois de mars ne m'a pas permis de les compléter. Je signale donc par une couleur verte les références incomplètes.

Partie 1

-

CADRE THEORIQUE

Chapitre 1. Présentation du public : qui sont les UPE2A - NSA du second degré ?

Nous définirons tout d'abord le public des EANA, auquel appartiennent les élèves scolarisés en UPE2A, et nous ferons le point sur les dispositifs institutionnels et les textes réglementaires qui définissent les modalités d'accueil de ce public ; nous accorderons une attention toute particulière, dans cette présentation, aux NSA et aux mineurs non accompagnés qui constituent l'essentiel du public dont nous allons parler en seconde partie. Enfin nous présenterons les grandes approches et les orientations didactiques en lien avec ce public.

1. LES EANA.

1.1. Définition générale...

Les EANA, ou Elèves allophones nouvellement arrivés, d'abord désignés comme « primo-arrivants » puis ENA ou ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France), sont de jeunes allophones qui arrivent en France en âge d'être scolarisés. Comme l'indique l'étymologie, d'*allos* « autre » et *phoné* « voix » en grec, un allophone est une personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle il vit, en l'occurrence le français pour le public qui nous intéresse. La circulaire 2002-100 du 25-4-2002³ désigne sous cette appellation « les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire ». Précisons cependant qu'ils peuvent être de nationalité française. « Cette caractéristique juridique » selon F. Peutot, attaché de coopération pour le français qui a été coordinateur du CASNAV de Grenoble, « est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française ». Les ENAF qui relèvent des dispositifs d'accueil prévus par la circulaire de 2002 sont bien « des élèves sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ce qui ne leur permet pas de suivre en classe ordinaire, ET qui

³ Circulaire 2002- 100 du 25-04-2002.L'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages

<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation>

arrivent d'un autre pays, ou, cas particulier, d'un territoire français mais sans scolarisation préalable en français ou insuffisamment. » (*Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Sitena.⁴). La circulaire 2012-141 du 2-10-2012⁵ qui remplace la précédente, ne donne pas de nouvelle définition mais elle met en évidence la notion d'« élèves » qui renvoie à l'instruction obligatoire de 3 à 16 ans sans distinction d'origine, de nationalité ou de régime de séjour sur le territoire, à laquelle on peut ajouter l'obligation de se former de 16 à 18 ans, et elle clarifie l'expression « nouvellement arrivés » qui concerne l'arrivée à l'école et non pas l'arrivée en France. Pour le public du second degré qui nous intéresse dans ce mémoire, il s'agit de jeunes de 12 à 18 ans, et plus précisément de 16 à 18 ans puisque ce sont des lycéens.

Le point commun entre ces jeunes allophones est qu'ils se caractérisent donc par des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde et des apprentissages scolaires, mais l'appellation par laquelle on les désigne recouvre en fait des réalités diverses.

1.2. ...pour un public hétérogène

On peut distinguer plusieurs facteurs d'hétérogénéité entre les élèves, citons-en quelques-uns sans prétendre à une liste exhaustive. Tout d'abord ils sont de diverses nationalités, de diverses appartenances socioculturelles, et leur langue maternelle peut être plus ou moins proche du français (on parle de degré de xénité), posséder ou non un alphabet latin ; ensuite ils se différencient par leur âge, leur degré de scolarisation antérieure : en effet on inclut aussi dans ce public les NSA (et PSA), élèves non (ou peu) scolarisés antérieurement, public auquel nous nous intéresserons plus spécifiquement. D'autres sources de diversités peuvent être liées à leur situation personnelle, familiale,

⁴ Note de la DAPSI. Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion. Publié par le CSANAV de l'Académie de Grenoble le 16 mars 2010.

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/06/04/Scolarisation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-nouvellement-arriv%C3%A9s-en-France>

⁵ Circulaire 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> -

administrative, les raisons, la date et l'âge de leur arrivée en France, ou encore leur degré de maîtrise dans leur langue maternelle. Ces exemples suffisent à montrer combien cette grande hétérogénéité des élèves implique nécessairement une hétérogénéité au niveau des pratiques d'apprentissage pour y faire face.

1.3. Le cas des NSA

Le sigle NSA, Non Scolarisé Antérieurement, désigne les élèves nouvellement arrivés en France et qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays ; on parle à présent aussi de PSA, peu scolarisé antérieurement. Mais là encore cette dénomination recouvre des réalités diverses et les élèves rassemblés dans des structures spécifiques sont hétérogènes, essentiellement pour deux raisons. Tout d'abord, on note la difficulté de positionnement, car il est très difficile, même à l'aide d'outils d'évaluation dans la langue d'origine, de mesurer avec précision le niveau de connaissances et de savoir-faire d'un élève, en raison de facteurs qui lui sont liés (stress, compréhension de l'objectif de ce qui lui est demandé ...) mais qui peuvent être aussi liés aux importantes différences que présentent les systèmes scolaires d'origine. Ensuite, plusieurs types de publics sont accueillis dans ces classes de NSA, selon, comme on l'a déjà évoqué plus haut, plusieurs critères. Sont pris en compte le degré de francophonie (non parleurs, peu parleurs, francophones), le degré d'entrée dans l'écrit (alphabétisation ou non en langue d'origine, en alphabet latin ou non) et de scolarisation (élèves qui n'ont pas été scolarisés du tout, qui ont eu des ruptures dans leur scolarité, qui ont été scolarisés mais dont le niveau est jugé trop faible pour profiter d'une scolarisation en classe d'accueil « normale »). Face à tant de diversité, trouver une structure d'accueil adaptée relève un peu du défi.

2. Les dispositifs d'accueil.

2.1. La scolarisation, une obligation et un droit pour tous...

La circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002⁶ rappelle : « L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans » (loi du 26/7/2019).

⁶ Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés

<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm> -

On retient que « L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves » (circ. 2012-141).

2.2. ...Mais des besoins particuliers

La circulaire de 2012-141 rappelle le code de l'éducation qui indique que « L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur » et l'obligation « de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants ». L'objectif de l'accueil et de la scolarisation des allophones est de leur assurer une maîtrise de la langue française suffisante pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages.

Les structures spécifiques de scolarisation sont rassemblées pour une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation sous « une dénomination générique » : « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », « UPE2A ». Notons l'évolution qui tend à remplacer, du moins en théorie, les dispositifs fermés par des dispositifs ouverts visant à favoriser l'inclusion, considérée comme « le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ». Il est prévu au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français de 9 heures minimum hebdomadaire dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré, avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit. (Circulaire 2012-141). Les dispositifs fermés sont considérés comme moins efficaces, pour plusieurs raisons : l'enseignant est le seul à parler le français, les apprenants risquent d'être marginalisés ou être déstabilisés lors du retour en classe ordinaire après avoir été très sécurisés. Les dispositifs ouverts sont séduisants mais pas toujours possibles, nous le verrons en seconde partie.

2.3. Les NSA : un dispositif spécifique

Dans le second degré « Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique : pour élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement » : la Circulaire de 2012 indique donc que les NSA relèvent d'un dispositif précis. Les UPE2A permettent aux NSA « d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire ». Il est préconisé « quand cela est possible », de les regrouper à plein temps et dans une limite de quinze apprenants « auprès

d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux », puis on se consacrera « à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture ». Enfin il est conseillé « d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques) et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire ».

La durée de scolarisation dans ces structures spécifiques ne doit pas excéder une année. Or il est bien évident qu'au delà de cette année d'enseignement intensif, plusieurs années sont nécessaires à l'acquisition d'une langue. Or les textes restent dans un certain flou à ce sujet, avec des variantes souvent liées aux politiques académiques ou d'établissement. Il est dit que pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, « un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages » (Circulaire 2012).

2.4. Cas particulier des EANA de plus de 16 ans et des mineurs isolés

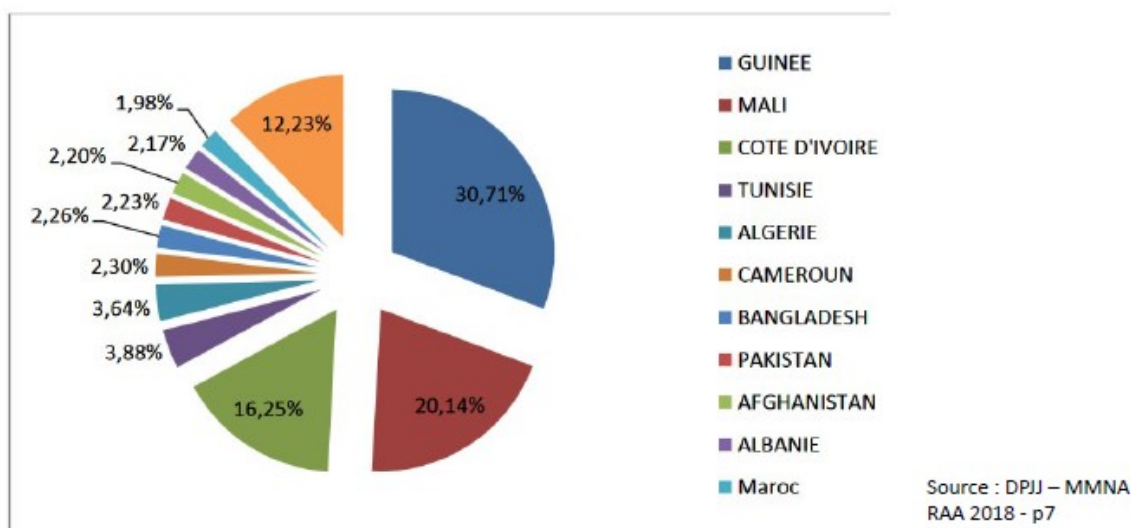
Alors que la circulaire de 2012 stipulait que ces jeunes gens, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, devaient bénéficier « autant que faire se peut des structures existantes », depuis la rentrée scolaire 2020 les jeunes de 16 ans ont l'obligation de se former jusqu'à l'âge de 18 ans. Cette obligation de formation pourra être respectée par plusieurs moyens : scolarité, apprentissage, stage de formation, service civique, dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle. Parmi ces jeunes on distingue les MNA, mineurs isolés, que nous allons présenter plus précisément car ce sont eux qui feront pour l'essentiel l'objet de nos analyses de seconde partie.

2.4.1. Une réalité sociale et scolaire complexe

« La personne est considérée comme isolée lorsque aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national ou ne le prend effectivement en charge et ne montre sa volonté de se voir durablement confier l'enfant, notamment en saisissant le

juge compétent. » (Arrêté du 17 novembre 2016)⁷. Le public des mineurs isolés, en constante augmentation, se situe en majorité dans la tranche des jeunes de 16 ans. Ils sont d'origines diverses, mais on constate en France une sur-représentation de l'Afrique du nord et de l'ouest liée au passé colonial de la France, comme on le voit dans le schéma ci-dessous.

Tableau 2018, Pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif



Parmi ces MNA plusieurs profils migratoires se dessinent : mineurs exilés, mandatés par sa famille, errant, tentant de rejoindre sa famille, exploités...et ils sont en grande majorité de sexe masculin. Les profils des MNA recouvrent la même diversité qu'évoquée précédemment concernant leur degré de scolarisation.

2.4.2. Les droits des MNA

La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant constitue le texte le plus important sur le sujet depuis celle du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance. Elle vise surtout à leur garantir les mêmes droits qu'à tout autre enfant présent sur le territoire, rappelant ainsi que les MNA relèvent de la protection de l'enfance : « La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et

⁷ Arrêté du 17-11-2016 pris en application du décret n° 2016-840 du 24 juin 2016 relatif aux modalités de l'évaluation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille

http://www.justice.gouv.fr/art_pix/arrete_17_novembre_2016_evaluation_MNA.pdf

d'assurer leur prise en charge ». (Article L-112-3)⁸. L'ADATE⁹, association fondée en 1974 en Isère, assure depuis 2008 l'accompagnement administratif des MNA confiés au département de l'Isère, et depuis 2010, gère le dispositif d'accueil d'urgence des MNA. La reconnaissance de MNA ouvre des droits : être hébergé, suivre un parcours éducatif et de formation, pouvoir accéder aux soins.

2.4.3. La scolarisation des MNA : un enjeu fort.

Les MNA doivent attendre la reconnaissance de leur minorité avant de pouvoir réaliser le bilan d'accueil avec le CASNAV ou le CIO. En Isère, les EANA de plus de 16 ans sont accueillis soit en collège ou lycée en UPE2A, soit en MLDS¹⁰, les autres dispositifs de prise en charge étant les associations, les établissements privés ou les CFA¹¹. On peut citer ici le discours de G. Cherqui, I.A-IPR, référent CASNAV, à la *Journée académique des mineurs non accompagnés en exil*¹² (23 mars 2018) : il souligne l'augmentation au niveau national du nombre de mineurs non accompagnés ; mais « quel que soit le nombre de mineurs non accompagnés sur notre sol, l'école doit les accueillir » ; le jeune « doit être scolarisé en attente que soit décidé par la justice de son statut ». Si comme il le dit « en termes de droit la question est simple », en termes d'organisation et d'application de ce droit, la question est bien moins simple sur le terrain, à la fois en raison du nombre croissant de jeunes MNA, du manque de matériel pédagogique mais aussi humain, et des problématiques liées au vécu de ces jeunes dont G. Cherqui rappelle qu'ils sont des exilés au parcours souvent douloureux.

Les enjeux de la scolarisation des MNA sont particulièrement forts : en effet il en va de l'obtention d'un titre de séjour et n'oublions pas qu'à la majorité ils perdent les droits à l'hébergement et à la scolarisation. Leur année de formation a donc pour objectif

⁸ Code de l'action sociale et des familles. Article L-112 – 3. Modifié par LOI n°2016-297 du 14 mars 2016 - art. 1

⁹ ADATE : association dauphinoise pour l'accueil des travailleurs étrangers

¹⁰ MDLS : mission de lutte contre le décrochage scolaire

¹¹ CFA : centre de formation pour adultes

¹² *Journée académique des mineurs non accompagnés en exil*¹² : comprendre, accueillir, scolariser organisée par le CASNAV (23 mars 2018) <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/journee-academique-mineurs-non-accompagnes-en-exil-comprendre-accueillir-scolariser-les-ressources/>

d'atteindre un niveau de maîtrise suffisante de la langue pour intégrer, en général, un CAP¹³, et préparer leur projet professionnel. Cela implique des priorités et des orientations pour l'enseignement du français, selon les profils et les objectifs : alphabétisation, préparation du DELF¹⁴ et d'un projet professionnel (avec l'apprentissage des domaines courants de communication préconisés par le CECRL¹⁵), acquisition du langage scolaire et du métalangage utile pour les deux années de CAP, ou FOS, français sur objectif spécifique, orienté vers le choix professionnel de chacun, indispensable pour les stages et pour la formation en CAP. Tous ces apprentissages se font avec le couperet au dessus de la tête, l'angoisse de se voir renvoyer dans leur pays à leur majorité.

2.5. Accueil, positionnement et affectation.

Pour terminer cette présentation nous pouvons présenter rapidement la manière dont les jeunes allophones de plus de 16 ans, notamment NSA et MNA, sont accueillis et positionnés pour être affectés, afin de comprendre quel parcours ils doivent réaliser et de mieux cerner la situation des jeunes dont nous allons parler en seconde partie. Les EANA de plus de 12 ans et les MNA sont accueillis par l'ADATE et dirigés vers un CIO, centre d'information et de documentation qui organise des rendez-vous individuels et collectifs avec une psychologue de l'Education nationale. Le livret d'accueil utilisé est bilingue, (il existe en audio pour certaines langues) mais pour les NSA, en particulier les MNA, il existe un support créé par le projet MIMNA¹⁶. Ce projet est parti d'un constat de terrain, l'inadaptation des pratiques informationnelles à destination des MNA, la difficulté des professionnels à se faire comprendre et à comprendre les MNA : ces derniers, à leur arrivée dans les services de protection de l'enfance, peuvent rester plusieurs semaines, voire davantage, dans une incompréhension parfois totale des conditions d'accueil, de leur environnement, des démarches d'évaluation, des mesures qui sont décidées pour eux, de leurs droits. Le projet vise donc à favoriser l'accès à l'information des MNA, en élaborant des outils non-linguistiques de médiation des savoirs. Le livret Mimna est donc un support visuel non linguistique : en voici un aperçu, simplement pour avoir en tête que les jeunes

¹³ CAP : certificat d'aptitude professionnelle

¹⁴ DELF : diplôme d'études en langue française.

¹⁵ CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues.

¹⁶ MIMNA : Médiation de l'Information pour les Mineurs Non Accompagnés <https://mimna.univ-grenoble-alpes.fr/>

dont l'accueil nécessite ce type de support sont ceux là mêmes que nous allons retrouver dans les classes d'UPE2A-NSA au lycée.



La seconde partie de la rencontre est constituée par un test de positionnement destiné à mesurer les acquis initiaux des jeunes allophones, dans leur langue d'origine et éventuellement en français, afin de leur proposer le parcours scolaire le plus adapté. A titre d'exemple, Laëtitia Giorgis, enseignante en MLDS, a élaboré un test pour un niveau alphabétisation ou post alphabétisation que l'on trouve sur le site du CASNAV de Grenoble.¹⁷ Enfin notons qu'il existe un document d'aide à l'évaluation des EANA réalisé en 2012 publié sur Eduscol en 2012¹⁸. C'est un document intermédiaire qui s'appuie sur trois référentiels : le socle commun, le CECRL et les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. La complexité du document n'est qu'un reflet de la complexité à laquelle sont confrontés les enseignants qui doivent amener les jeunes allophones au plus près des exigences du socle commun

¹⁷ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2017/10/positionnement-AlphaPostA.pdf>

¹⁸ Eduscol : site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_2_28902.pdf

Chapitre 2. Les principales approches méthodologiques pour l'apprentissage des langues.

Nous nous appuyerons pour cette présentation sur deux ouvrages, celui d'E. Bérard, datant de 1991 et celui, plus récent, de J.P. Cuq et I. Gruca (première édition fut publiée 2005).

3. *Bref historique des méthodes*

Plusieurs courants méthodologiques ont précédé l'approche communicative, généralement regroupés sous le nom de « méthodologie traditionnelle », calquée au départ sur l'enseignement des langues anciennes. Ces méthodes, basées sur l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit accordaient une place primordiale à la grammaire et à la littérature conçue « comme « couronnement de l'apprentissage d'une langue » (Cuq & Gruca, p.255). Apparue au début du XX^{ème} siècle et parfois encore classée dans les méthodes traditionnelles, la méthode directe constitue cependant une rupture puisqu'elle donne la priorité à l'oral, avec la prise de conscience du fait que « le but principal des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire » et que « leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire » (ibid. p.256). Sa principale originalité est de s'interdire le recours à la langue maternelle, et de s'appuyer sur les éléments non verbaux du langage, sur les images et sur l'environnement immédiat de la classe. La méthodologie audio-orale s'est développée au milieu du XX^{ème} siècle, avec pour appui théorique le structuralisme d'une part, le behaviorisme d'autre part. Comme son nom l'indique, elle donne aussi la priorité à l'oral, avec le double objectif de comprendre et parler. Elle fut critiquée sur ses fondements théoriques, et aussi parce que « le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité » et que « le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodes est réducteur et reflète peu la diversité des groupes sociaux. » (Berard p. 14). Elle a cependant été la première à exploiter les moyens audiovisuels au service de l'apprentissage, ouvrant la voie dans les années 1970 à la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) : celle-ci, toujours fondée sur les exercices structuraux, basée aussi sur l'oral, donne pour objectifs premiers à l'enseignement des langues d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de vie courante. Elle fut considérée comme révolutionnaire. En effet elle prend en compte la langue dans sa globalité, c'est-à-dire tous

les facteurs qui interviennent dans la communication orale autres que verbaux, et met en place des moyens techniques en introduisant des images, des films, des bandes sonores dans l'apprentissage. « L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle » (Bérard, p.12). Cette méthode évolue ensuite et certains considèrent l'approche communicative qui se développe alors comme une nouvelle génération de la SGAV.

4. L'approche communicative

« Comme l'indique son appellation l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq & Gruca, p.264) : la compétence visée est donc avant tout la compétence de communication qui se décline en plusieurs composantes : les composantes linguistique, discursive, socioculturelle, stratégique « mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue » (ibid. p. 266). Il s'agit de savoir adapter son discours à la situation et aux intentions de communication, et de donner toute sa place à l'interaction dans laquelle réside le sens. Un autre élément important mis en avant est la notion de « besoins » langagiers qui aura une incidence forte sur les supports d'apprentissage. C'est pourquoi, l'approche communicative donne une place importante aux documents authentiques, oraux ou écrits, c'est à dire des documents non élaborés dans un but pédagogique. De ce fait, au niveau de la culture, « ce sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés » même si « au niveau avancé les supports choisis au niveau médiatique permettent de dispenser un enseignement plus général de la civilisation française » (ibid. p266). Enfin notons un autre changement d'importance, le behaviorisme étant remplacé par la psychologie cognitive, l'apprenant est désormais placé au cœur de son apprentissage. Les évolutions de l'approche communicative ne remettent pas en question sa ligne directrice : « enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens » (ibid. p. 266). Une nouvelle évolution dans les méthodologies du FLE est apparue avec les publications du Conseil De l'Europe et le CECRL, publié en 2001.

5. L'approche actionnelle

Le CECRL, Cadre européen commun de référence dans l'apprentissage des langues, est un ouvrage clé, qui propose six niveaux de compétences de communication

(de A1 à C2, débutant, intermédiaire et expérimenté), déclinées en 5 activités langagières (lire, écrire, écouter, parler en continu et parler en interaction) et donne une base commune pour la conception de programmes et d'examens pour l'harmonisation des systèmes éducatifs européens. Il se place dans une perspective de type actionnel « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». « Les activités langagières « s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL p.15). Ainsi, « la perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » : les tâches proposées ne se focalisent donc pas seulement sur des actions verbales, dans le but d'acquérir des compétences générales et sociales qui permettront à l'apprenant d'aborder tout type de situations. Les tâches actionnelles visent l'authenticité : « Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (ibid. p.16) ; enfin elles sont vues dans une perspective individuelle et collective, engageant les apprenants à communiquer pour agir avec les autres.

Cette approche nous semble intéressante pour les apprenants d'UPE2A en lycée, dans la mesure où ce sont des adolescents - jeunes adultes, qui plus est, pour les MNA, en situation précaire, obligés donc de s'intégrer rapidement dans la société dans laquelle ils auront régulièrement des « tâches » à accomplir et pour lesquelles les compétences langagières s'avèrent indispensables. On mesure aussi la difficulté que représente la réalisation de ces tâches qui nécessitent des compétences langagières qu'ils sont loin d'avoir acquises en fin d'année d'UPE2A et tout le parcours qu'ils auront encore à faire après leur année en lycée.

Cependant une dimension semble manquer dans ces approches, la dimension culturelle.

6. Une approche culturelle ?

Le CECRL définit des thèmes autour desquels les actes de communication s'articulent. Le thème n°4, « Congés et loisirs » est divisé en sous-thèmes parmi lesquels

on relève « cinéma, théâtre, concerts musées, expositions » (CECRL, Thèmes de communication, p.45), autrement dit des thèmes visant à faire découvrir aux apprenants la culture artistique. D'autre part les tâches communicatives sont réparties en différents domaines et finalités et on note que les activités culturelles sont reliées à une « Utilisation poétique de la langue » (p.47). On y trouve par exemple « l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination » ou encore « représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre », la production, la réception et la représentation de textes littéraires ». Mais malgré l'intérêt du CECRL, la dimension culturelle des apprentissages langagiers, bien que présente, n'est guère mise en valeur. De plus les « sous thèmes » proposés dans les rubriques « congés » et « loisirs » ne semblent guère adaptés à la réalité culturelle des NSA/MNA. En effet on trouve par exemple « écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre » : ces rubriques me semblent faire référence à une culture lettrée et ne pas prendre en compte le public des UPE2A.

Nous pouvons dès lors nous demander quelle place ces activités culturelles peuvent avoir dans les classes de NSA/UPE2A, ce sera l'objet de notre réflexion dans le chapitre suivant.

Chapitre 3. La question de l'entrée dans l'écrit

7. *Entrée dans l'écrit, une notion complexe.*

Tout d'abord qu'entend-t-on par l'expression « entrée dans l'écrit » ? La notion d' « entrée dans l'écrit » a d'abord été théorisée en français langue maternelle, notamment par G. Chauveau. Cette conception a ensuite nourri la réflexion didactique d'autres contextes pédagogiques tels que la didactique de l'écrit en FLE ou auprès des adultes, en particulier avec les travaux de didacticien comme ceux de Cuq ou de Chiss, sur lesquels nous appuierons notre réflexion. On peut penser au premier abord que cette notion est l'équivalent de « apprendre à lire et à écrire », mais elle est plus complexe qu'il n'y paraît et justifie donc qu'on l'examine de près.

On peut, pour amorcer la réflexion, la rapprocher de la notion d'alphabétisation, telle que la définit J.P. Cuq (2013) : « processus » par lequel « un individu ou un ensemble d'individus qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture » (p. 17). Ce processus peut désigner aussi bien l'apprentissage du lire-écrire des enfants, francophones ou non, « dans le cadre scolaire » que celui « des adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou qui l'ont été superficiellement » (Cuq,ibid.). Cette définition peut donc s'appliquer aussi au public d'UPE2A - N.S.A qui nous intéresse, nous y reviendrons.

On peut cependant remarquer que les termes pour désigner ce processus sont variés, et que l'expression « entrée dans l'écrit » s'est substituée à l'« apprentissage de la lecture et de l'écriture » et comme le souligne Chiss : « on assiste depuis une vingtaine d'années à un élargissement des conceptions sur cette question, dont témoigne l'usage de plusieurs notions ou concepts (...) lecture-écriture, entrée dans l'écrit, littératie » (Chiss, 2008). Le terme de littératie (de l'anglais « literacy », néologisme, introduit il y a une quinzaine d'années dans la recherche francophone au Québec) désigne, toujours selon Cuq, « le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (Cuq, 2013, p. 157).

De ces définitions, on peut tirer deux volets majeurs dans la notion d' « entrée dans l'écrit ». D'une part, il s'agit de l'acquisition de compétences, comme le soulignent les termes « apprentissage », « maîtrise linguistique », « le savoir écrire ». On notera que les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont à envisager de façon conjointe. On s'intéressera donc dans un premier temps à cet aspect.

Mais l'entrée dans l'écrit ne peut se résumer à une acquisition de compétences techniques, et les définitions mettent l'accent sur une dimension qui nous intéresse tout particulièrement, et qui nous conduit à la notion d'acculturation. Cuq parle de « maîtrise (...) culturelle », de « culture de l'écrit », et en ce sens le terme « littératie », qui propose « une dimension élargie de l'entrée dans l'écrit » (Chiss, 2008) est tout particulièrement approprié, parce qu'il permet « de penser ensemble les dimensions sociales, culturelles, cognitives de l'écrit » et d'interroger « les relations de l'individu et d'une société avec l'écriture ». Toujours selon Chiss, « la littératie concerne aussi la capacité de l'individu à entrer dans la culture scolaire de l'écrit et dans des dispositifs d'apprentissage dont la conception peut varier selon les cultures ».

On voit bien ici que cette « entrée dans l'écrit » relève d'enjeux bien plus complexes et fondamentaux que la seule acquisition de compétences techniques, même si cette dernière est la condition nécessaire pour accéder à cette culture dont parle les deux chercheurs en didactiques que nous venons de citer.

7.1. L'entrée dans l'écrit comme apprentissage « technique » et acquisition de compétences.

On va en premier lieu examiner la première acception du terme, l'acquisition de compétences nécessaires pour accéder à une maîtrise linguistique et pratique de la langue écrite, en essayant de dégager les problématiques spécifiques liées à notre public.

On a vu que la notion d'alphabétisation pouvait s'appliquer au processus d'apprentissage de certains NSA qui sont analphabètes, totalement ou en partie. Il faut ici, pour plus de clarté, faire la distinction entre analphabétisme et illettrisme. Ce dernier terme étant utilisé, toujours d'après Cuq, pour désigner, en France, des adultes francophones, qui, « quelle que soit leur nationalité ou celle de leurs parents », « ont effectué l'essentiel de leur scolarité dans le système scolaire français » et qui tout en ayant été scolarisés, n'ont pas « atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires. (Cuq, 200, p.124).

Dans l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture notre public se heurte à des problématiques spécifiques que nous allons essayer d'exposer à présent.

Tout d'abord n'oublions pas qu'il s'agit d'un public de pré adolescents, d'adolescents, voire de jeunes adultes et qui va rencontrer des problématiques liées à cette tranche d'âge (existantes aussi chez les natifs !), différentes de celles rencontrées par des

enfants ou des adultes à alphabétiser. Certes, pour les élèves allophones, l'enjeu majeur est celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation, ce qui rejoint les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture que nous avons évoqué plus haut. Certes, il existe des similitudes entre l'enseignement de la lecture à des élèves nés en France et des élèves allophones NSA-PSA du second degré : les compétences travaillées et les objectifs visés sont les mêmes. Les documents d'aide à l'évaluation des élèves allophones reprennent d'ailleurs les items du socle commun et les descripteurs du CECRL. On se référera ici au document réalisé en 2012 par le « Groupe de travail français langue de scolarisation et publié sur Eduscol¹⁹. Par exemple l'objectif visé pour la compétence « Lire » est le Palier 1 du Socle commun de connaissances et de compétences, ou le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECRL).

On peut ici rappeler quelques pré-requis nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, correspondant à des apprentissages que certains de nos N.S.A devront effectuer au cours de leur année au lycée ! En effet, pour beaucoup, ils n'ont pas bénéficié du travail préparatoire effectué à l'école maternelle ni du travail effectué à l'école élémentaire. Arrivé au collège ou au lycée, ils doivent effectuer les deux dans un temps imparti court et limité. Nous pourrions prendre appui sur les propos de J.C. Rafoni, qui a écrit notamment un ouvrage sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde et a donné en 2014 une conférence au lycée E. Mounier dont on peut consulter les vidéos et la synthèse sur le site du CASNAV.²⁰ Il faut pour écrire « Maîtriser le geste graphique et le sens de l'écriture cursive » (p15) c'est-à-dire être capable de former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner leur tracé de manière suffisamment fluide et rapide.

Pour lire il faut comprendre le principe alphabétique : les méthodes de lecture du CP présupposent une connaissance de ce principe : il y a des unités minimales de son qui vont être représentées par des lettres et des unités minimales de sens qui vont être

¹⁹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf,p9.

²⁰ Rafoni, J.C. <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#C2>.

représentées par des mots. Les connaissances et représentations des élèves d'UPE2A – NSA / PSA de l'alphabet et de son utilisation sont partielles, variées et ils devront s'initier au code et au fonctionnement de ce code, encore une fois en un temps record. Certains n'ont aucune expérience de l'écrit dans leur propre langue. D'après Rafoni (2014), « ces élèves, à qui le principe alphabétique fait ainsi défaut, risquent de tomber dans un piège consistant à prendre les mots pour des dessins, les lettres pour des syllabes, et d'être rapidement bloqués dans leur progression ».²¹ Il faut aussi percevoir les phonèmes spécifiques au français. On ne peut pas lire des mots si l'on ne connaît pas tous les sons de la langue ni la correspondance entre les sons et les lettres. C'est pourquoi, à l'école maternelle, dès la classe de moyenne section, on effectue un travail régulier autour des phonèmes. Les élèves allophones, eux, ont un système phonologique encore instable. Les locuteurs non francophones devront s'approprier le système phonologique du français, apprendre des sons parfois inexistant dans leur langue d'origine ou distinguer des sons proches. Une partie des items du document d'aide à l'évaluation des élèves allophones est d'ailleurs consacrée à la phonologie et se réfère essentiellement au CECRL (p. 19).

L. Goigoux(2003)²² rappelle aussi que certaines conditions doivent être réunies pour bien bénéficier des enseignements prodigués en CP. Les enfants arrivent en cours préparatoire avec, déjà, pour la plupart d'entre eux, un certain nombre de compétences, « d'habiletés » pour reprendre le terme de Goigoux : habiletés de mise « en relation de la chaîne orale et de la chaîne écrite », « habiletés de copie » (p.3). Ils sont familiarisés avec la langue écrite, ont bénéficié d'une initiation à la culture écrite. Si ces conditions ne sont pas réunies les élèves auront du mal à tirer profit des enseignements : or les élèves allophones NSA-PSA ont, en raison d'un parcours scolaire interrompu, voire pour certains inexistant, eu peu de contacts avec l'écrit, avec les livres et n'ont pas une culture scolaire de l'écrit.

Enfin, on peut ajouter un principe qui semble fondamental, on ne peut pas lire ce que l'on ne comprend pas. En maternelle cette compétence est travaillée, avec l'écoute et la restitution de récits, lus par l'enseignant qui s'appuie souvent sur les albums jeunesse,

²¹ Conférence au lycée Mounier, Partie 7 : *L'entrée dans le principe alphabétique, condition de l'entrée dans la lecture*

²² Réponse de R.Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. 4-5 déc. 2003.

sur la lecture d'images (par exemple d'images séquentielles). Il s'agit pour l'élève de comprendre, de reformuler, d'anticiper la suite d'une histoire. En fin de cycle 2 un élève peut dire de quoi parle un texte qu'il a lu, trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions et même reformuler son sens mais aussi faire un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. Or n'oublions pas que certains de nos UPE2A vont devoir d'abord apprendre à parler la langue en même temps qu'ils apprennent à lire-écrire, et cela est valable aussi pour les francophones accueillis en UPE2A qui ont souvent une maîtrise très approximative de la langue française même à l'oral. Ces compétences devront donc être travaillées à l'oral. A ce sujet J.C. Rafoni explique bien le rôle fondamental de l'oral pour entrer dans l'écrit. Il dit en effet qu'on n'apprend pas à lire sur une langue qu'on ne parle pas au moins un peu, « on part d'un oral en construction, on lit sur ce qu'on est capable de dire ». (Ibid. partie 2, *Deux incontournables didactiques*)

La difficulté majeure réside donc dans les multiples apprentissages que ces élèves vont devoir mener de front.

On peut identifier une autre difficulté : les méthodes de lecture utilisées au cycle 2 ne répondent pas aux besoins des élèves allophones NSA-PSA. Un grand nombre de méthodes de lecture s'adressent à de jeunes enfants. Elles semblent inadaptées pour un public de NSA-PSA, en premier lieu parce qu'elles ne correspondent pas aux préoccupations des adolescents allophones (thèmes abordés, situations de communication). Ces méthodes sont ensuite conçues pour des élèves francophones qui ont été en contact avec l'écrit dès l'école maternelle. Les méthodes sont conçues en s'appuyant sur les connaissances de l'écrit que les élèves ont acquises en maternelle. En l'absence de supports adaptés à ce public les enseignants sont amenés à fabriquer leurs propres supports comme nous le verrons dans l'analyse de la seconde partie.

On a vu quelles problématiques spécifiques rencontraient les apprenants d'UPE2A et particulièrement les N.S.A. pour entrer dans l'écrit, en termes d'apprentissage technique. Mais entrer dans l'écrit, on l'a vu, ne se résume pas à acquérir des compétences techniques, les définitions de l'entrée dans l'écrit dans ses diverses acceptions, mettent toutes l'accent sur la dimension sociétale et culturelle liée à l'écrit. Le lien entre écrit et culture peut se décliner en deux dimensions : la culture de l'écrit, et l'écrit comme vecteur de la culture.

7.2. La dimension culturelle de l'entrée dans l'écrit : une acculturation à et par l'écrit

7.2.1. Une acculturation à l'écrit : entrer dans le monde de l'écrit

Il nous faut au préalable définir la notion d'acculturation, et plus spécifiquement d'acculturation à l'écrit. Nous reprendrons les définitions données par C. Frier, pour rappeler d'abord que l'acculturation peut être vue « à la fois comme le processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe et l'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (Frier, 2016, p.30). « L'acculturation à l'écrit serait donc ce processus permettant à un individu d'entrer en contact avec le monde de l'écrit dans son ensemble : ses codes, mais aussi ses usages » (ibid.). L'expression « monde de l'écrit » me semble particulièrement bien choisie pour qualifier cet univers inconnu dans lequel les UPE2A-N.S.A s'efforcent de rentrer. En effet même si les apprenants de ces classes peuvent déjà avoir une expérience de l'écrit dans leur quotidien, ils ne sont pas entrés dans le monde culturel de l'écrit ; or il y a là un enjeu social d'intégration fort, selon le *Rapport Lire-Ecrire CP* élaboré sous la direction de L. Goigoux (2012). En effet, comme le montrent les travaux du groupe « Acculturation » présenté dans ce rapport, l'acculturation au monde de l'écrit comporte entre autres une dimension sociale et collective : entrer dans la communauté des lecteurs, comprendre les codes et les usages sociaux de l'écrit. Entrer dans le monde de l'écrit c'est « le découvrir, le fréquenter et le pratiquer », mais aussi « le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles » (Chauveau, 2011, p.156).

Enfin, entrer dans l'écrit présuppose de se repérer dans les écrits, ce qui nous ramène à l'aspect socioculturel de l'apprentissage de la lecture. En effet comme le souligne Cuq dans la définition de la littératie, « les modalités d'appropriation de l'écrit » et « les fonctions assignées à son emploi » varient dans des systèmes sociaux différents où les partages entre oralité et écriture ne s'opèrent pas de la même manière » (CUQ, 2003, p.157). Il existe donc différentes cultures de l'écrit, et il est donc fondamental pour un individu de développer ses connaissances pour accéder à cette culture qui lui permettra de participer à la vie de la communauté, et de la société dans laquelle il se trouve. C'est en ce sens que l'on pourra parler d'acculturation à l'écrit.

7.2.2. Une acculturation par l'écrit : l'écrit comme vecteur de culture

A partir du moment où la langue écrite est non seulement vecteur de communication mais aussi de culture, elle fait partie de tout un processus d'acculturation des pratiques langagières et sociales. Comme le dit C. Frier, « l'écrit, sous toutes ses formes, représente un vecteur important de la transmission culturelle » (Frier, 2016 p.216). L'accès à cette culture passe donc par l'écrit et en ce sens on peut parler d'acculturation à mais aussi par l'écrit.

Or, c'est la culture, comme le dit encore C.Frier, qui fait de nous des hommes et nous aide à comprendre le monde dans lequel nous vivons, à donner du sens à nos vies, à vivre avec les autres. (Ibid.). Dès lors on perçoit l'enjeu de cet accès à la langue écrite, véritable clé pour comprendre le monde, et donc l'enjeu de la lecture, comme le dit joliment D. Pennac dans son roman, lorsqu'il parle de la « vertu paradoxale de la lecture qui est de nous abstraire du monde pour lui trouver un sens » (1992, p. 19). Dans les livres, dans la littérature, sont en effet inscrites les particularités culturelles. Pour reprendre les propos de M. Fievet, l'auteur, se réfère nécessairement, au moins implicitement aux « façons de penser, de sentir, de réagir » dominantes à l'intérieur d'une époque donnée, d'une culture : « Ses structures mentales, son point de vue, son témoignage se situent bien à l'intérieur d'une culture d'ici' » (2013). Ce qu'elle dit de la littérature peut s'appliquer à l'art en général, que nous évoquerons dans les pratiques acculturantes. On mesure bien l'importance que revêt cet accès à la culture pour les élèves d'UPE2A-NSA, et le rôle de la lecture, comme découverte de l'autre mais aussi découverte de soi.

8. Le rôle de l'entrée dans l'écrit (et plus spécifiquement de la lecture)

8.1. Le livre, outil pour comprendre le monde et se comprendre.

Les travaux en didactique de l'écrit ont fait apparaître le rôle fondamental de la lecture dans la construction de soi pour les enfants, et on pense pouvoir appliquer ces réflexions au public UPE2A-NSA. Le livre est en effet un objet susceptible d'aider l'enfant à construire son individualité : on peut reprendre les propos de M. Petit, citée par C.Frier, qui considère que « La lecture s'inscrit dans le prolongement de ces expériences de la petite enfance, où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, on prend en soi quelque chose qui vient de l'autre pour faire son chemin » (2016, p. 19). Autrement dit, l'enfant va prendre appui sur les images, les mots, les phrases écrites par d'autres, pour construire son individualité. C.Frier met l'accent tout particulièrement sur le récit comme lecture privilégiée pour les jeunes enfants, qui leur apporte « matière à se construire, à

réfléchir, à s'identifier à comprendre le monde » et sur le besoin qu'a notre espèce « d'être nourrie d'histoires pour entrer dans le langage et la culture » (ibid. p 48).

Ces remarques nous semblent applicables aux jeunes UPE2A qui ont besoin de se reconstruire, de comprendre le monde nouveau dans lequel ils viennent d'arriver. Comme le dit A.M. Margallo Gonzales, dans un ouvrage où elle s'interroge sur les livres à proposer aux primo arrivants, ils sont « confrontés à un nouvel environnement qu'ils ne comprennent pas », n'ont souvent pas eu cette étape de l'enfance où on raconte des histoires « et n'ont pas eu le temps de construire leur propre espace ni de créer des ponts entre la culture qu'ils viennent de laisser derrière eux et celle que représente l'école » (2009, p.41). C'est pourquoi à ce moment là, le contact avec des expériences de lecture qui les « aident à symboliser et à transformer ce qu'ils vivent » semble nécessaire. A.M. Margallo Gonzalles reprend à ce propos une jolie citation de M. Petit à propos du livre, défini comme « le foyer naturel de l'exilé, sa consolation ». Il y voit une occasion de transformer l'exil en en avantage, de lui donner sa valeur créative, car il peut être fécond, non seulement parce qu'il oblige à se recréer la terre perdue, d'une manière ou d'une autre, mais aussi parce qu'il met en rapport avec plusieurs cultures » (ibid. p.41).

Cette analyse s'adapte parfaitement aux jeunes d'UPE2A et encore plus aux mineurs isolés dont nous parlerons en partie 2. La lecture peut donc être considérée comme une aide dans la construction ou la reconstruction de soi : pour ces jeunes adultes qui ont souvent vécu un parcours douloureux, les enjeux sont forts.

On mesure donc bien ici les enjeux de l'entrée dans l'écrit pour le public UPE2A - NSA : l'acquisition de compétences techniques est indispensable pour entrer en contact avec ces lectures susceptibles de les aider à se (re)construire, mais cette acquisition entre dans un processus plus vaste qui met en jeu la notion de sujet lecteur, à laquelle il nous faut à présent nous intéresser de plus près.

8.2. La construction du sujet lecteur-scripteur

La notion de sujet-lecteur est entrée dans le champ de la didactique à la faveur de recherches nombreuses sur la place de la lecture et du lecteur qui, comme le rappelle A. Rouxel, a longtemps été mis « hors jeu » en tant que sujet dans l'enseignement de la littérature, les pratiques scolaires laissant « dans les faits peu de place à la subjectivité du lecteur ». (2007, p 69). Le lecteur était comme placé en « liberté surveillée », face à un texte dont la signification consensuelle laissait « peu de place à l'imagination ou au

jugement personnel » (ibid.) Les théories de la réception des années 1990 en particulier, ont mis en avant le « droit du texte » et développé une méfiance vis-à-vis de la « lecture naïve », de la spontanéité, de la subjectivité (souvent conçue comme écart par rapport à la norme dans le travail scolaire). Ce n'est qu'en 2004 que la notion de « sujet-lecteur » est investie dans la sphère didactique, avec le colloque de Rennes de janvier 2004 : « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature ». Les chercheurs du colloque de Rennes avaient un projet commun, la recherche du lecteur « empirique, subjectif, singulier », selon les termes de Annie Rouxel & Gérard Langlade. L'objectif était de mieux cerner les réactions concrètes du lecteur, de voir comment il appréhende le texte, non seulement avec son intelligence mais aussi ses désirs, sa culture, ses déterminations socio historiques, et en tirer des éléments pour la didactique en se demandant en effet quelle place accorder à cette dimension en classe. Tout un courant de la didactique de l'écrit s'est alors centré sur la construction du « sujet lecteur.

C. Frier s'est intéressée de près à la construction du sujet-lecteur-scripteur de la maternelle à l'université, et rend compte de ses recherches notamment dans son ouvrage *Sur le chemin des textes*, (2016) et nous nous appuyons également sur des articles co-écrits avec A. Vadcar sur le rôle du coin lecture ou l'importance de la lecture offerte. (2017). Elle examine ainsi l'appropriation de l'écrit en s'intéressant aux sujets apprenants, depuis leurs premières rencontres avec les livres ou albums à la maison, jusqu'à la formation du sujet lecteur scripteur à l'université et montre bien que « La construction de l'élève lecteur-scripteur ne se résume pas à l'acquisition, de compétences techniques. Il s'agit bien au contraire d'un cheminement de longue haleine qui plonge ses racines dans un processus d'acculturation, amorcé dès la période préscolaire et qui se prolonge tout au long de la scolarité, voire au-delà ». (Frier & Vadcar, 2017^a p.2). Ses réflexions, concernant en particulier les jeunes enfants dans l'apprentissage de la lecture-écriture, peuvent nous éclairer sur la manière dont le sujet peut être pris en compte pour appréhender l'entrée dans l'écrit du public UPE2A-NSA qui nous intéresse. La construction du sujet lecteur commence dès la lecture d'histoires aux enfants avant l'apprentissage de la lecture, puis grâce à dans des moments de lecture partagée, en famille, essentiels pour permettre à l'enfant de comprendre les codes de cet univers de l'écrit. C'est à ce moment que l'enfant « rencontre l'écrit à la croisée des chemins entre l'oralité et le signe graphique, entre la page du livre et la voix du lecteur ». (ibid. p.59). Lorsque l'enfant n'a pas bénéficié de cette acculturation au sein de la famille, c'est à l'école maternelle qu'elle se fait, et les

différences perçues entre les enfants qui ont ou non eu droit à ces temps de lecture montrent combien ils sont fondamentaux dans la construction du sujet lecteur.

Nous pouvons nous appuyer sur l'étude du groupe « Acculturation » présentée dans le Rapport Lire-écrire CP. Ce rapport intitulé De l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages rend compte d'un vaste projet menée entre 2013 et 2015, il a réuni à l'initiative de R. Goigoux des chercheurs qui ont entrepris d'identifier les pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, notamment pour les élèves les moins favorisés. Au sein de ce projet le groupe de travail 9 animé par C. Frier s'est intéressé plus précisément aux « Pratiques d'acculturation à l'écrit » et s'est donné pour objectif d'étudier l'impact des pratiques d'acculturation à l'écrit (ou « pratiques acculturantes ») sur le développement des compétences en lecture-écriture et s'est également intéressé au développement des habitudes de lecture des élèves. L'étude montre que l'acculturation à l'écrit « se développe d'abord dans le contexte familial de façon informelle et non planifiée, ce qui peut expliquer, en fonction de différences culturelles familiales, des différences dans le degré de familiarisation de la langue écrite des élèves qui arrivent à l'école » (Lahire, 2008, cité dans le Rapport p. 41)²³. En effet, l'école s'efforce de compenser ce manque par des pratiques pédagogiques sur lesquelles nous reviendrons plus loin, mais on peut d'ores et déjà s'interroger sur la possible construction du sujet lecteur-scripteur chez les jeunes qui n'ont bénéficié ni de l'immersion familiale dans l'écrit, ni des premiers apprentissages en maternelle, voir au-delà. En tous cas ces réflexions mettent en avant l'importance de la « dimension psychoaffective » de l'acculturation à l'écrit, pour reprendre les termes utilisés dans le Rapport Lire-écrire CP (Frier et al. p. 40) : il s'agit en effet de construire des habitudes de lecture, construire un lien personnel avec le monde de l'écrit, donner une place à la subjectivité. « L'acculturation à l'écrit relève d'une appropriation de la part du sujet lecteur, en lien avec le développement de postures de lecteur. Il n'y a pas d'acculturation sans appropriation et donc sans développement d'une relation personnelle et individuelle à l'écrit. » (ibid. p. 40).

²³ Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

8.3. La place de la subjectivité dans la lecture en classe

Ces réflexions nous conduisent à poser la question de la place du sujet-lecteur, et donc de la subjectivité, dans la lecture pratiquée dans le cadre scolaire. Les analyses menées à propos de la place de la place de la subjectivité dans la « lecture littéraire » sont éclairantes, même si on peut de prime abord s'interroger sur leur intérêt pour parler de l'entrée dans la lecture d'un public de si faible niveau que celui qui nous concerne : la question sera approfondie plus loin. Comme le dit C. Ollivier, qui affirme lui-même s'inscrire dans « une didactique de la littérature qui accorde toute sa place au lecteur », « le texte littéraire n'existe pas en dehors de la subjectivité du lecteur ». (2015, p 21) ; il cite d'ailleurs A. Rouxel (2007) pour parler d'une approche qui ouvre « un espace de liberté pour le sujet ,il s'agit pour lui de « réhabiliter la subjectivité » en accordant une place importante « aux lecteurs co-énonciateurs et aux échanges entre apprenants pour favoriser la rencontre des subjectivités »(ibid.).On notera que son ouvrage porte plus généralement sur *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues*, ce qui nous semble particulièrement intéressant pour les apprenants d'UPE2A, nous y reviendrons. J.L. Dufays dans un article sur le sujet lecteur et la lecture littéraire (2013) qui s'est lui aussi interrogé sur les relations entre lecture- littéraire et construction du sujet lecteur rappelle d'abord diverses conceptions de la lecture littéraire. L'une se définit comme l'activité d'un lecteur exigeant, respectueuse des « droits du texte » et de certaines règles interprétatives communes. (p. 78) Une autre privilégie à l'inverse la participation psychoaffective, la lecture libre, l'appropriation personnelle, c'est-à-dire l'activité du lecteur« ordinaire », qui donne la priorité aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective. La troisième, qu'il retiendra, se présente comme un va-et-vient entre les deux approches, l'activité d'un lecteur « complet », qui joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle. (p. 79). Ce qu'il faut retenir selon lui de cette dialectique, c'est qu'elle permet d'éviter deux dérives, celle d'une conception trop « textualiste » et celle d'une conception trop « subjectiviste ». Il s'agit pour l'enseignant de permettre à l'élève lecteur à la fois d'avoir droit à une part de liberté interprétative, et de l'inscrire dans « les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées », ce qui correspond selon lui, , à la double mission de l'école en matière de formation à la lecture (p. 82).

Faire de la place au sujet ne signifie pas pour autant limiter le travail à une conception « non normative » où les élèves resteraient enfermés dans leur subjectivité, leur

propre horizon et au final n'apprendraient rien ; la lecture subjective constitue une étape de l'apprentissage. Mais cette étape est particulièrement fondamentale nous semble-t-il pour nos apprenants UPE2A, si on veut que la lecture fasse écho avec leur univers et leurs émotions, et leur permette de s'exprimer, de se construire ; de plus en l'absence de connaissances et de compétences techniques suffisantes pour comprendre le texte de manière, le passage par leur ressenti peut être une voie d'accès pour ensuite construire le sens d'un texte.

Dufays propose un exemple de scénario qui permet d'articuler concrètement la mobilisation du sujet lecteur et la lecture littéraire (p 86). Les propositions de Dufays ne sont peut-être pas applicables telles quelles en UPE2A- NSA mais nous le reprenons ici afin de voir si nous y trouvons un écho dans les observations de pratiques décrites en partie 2. Ce scénario concerne la lecture de la poésie et Dufays propose quatre étapes. La première étape consiste à partir des effets de lecture spontanés des élèves. Après une première lecture du texte, ceux-ci sont invités à répondre aux questions : « Qu'est-ce que je vois ? », « Qu'est-ce que j'entends ? » et « Qu'est-ce que je ressens ? ». Il s'agit ici de les faire réagir émotionnellement et sensoriellement aux images, aux sonorités, aux rythmes. Dans la deuxième étape, on construit du sens ensemble. L'élève est ici invité à répondre à la question « Qu'est-ce que je comprends ? » en identifiant les champs lexicaux, la progression du texte, et en mettant « pour un temps entre parenthèses ses perceptions subjectives » afin de « s'approprier les balises partagées de la communauté interprétative ». La troisième étape est celle où l'élève est invité à interpréter le texte, « c'est à-dire à donner un supplément de sens au sens déjà construit ». Il se fonde alors à la fois sur « des savoirs communs « externes » au texte » (biographie de l'auteur, l'histoire littéraire, ...) et sur des expériences personnelles (liées aux événements de sa vie, à ses rencontres, à ses lectures, etc.) » : On voit bien ici le va et vient et même l'imbrication entre lecture commune et lecture subjective. Enfin la quatrième étape, « consiste à évaluer le texte » c'est-à-dire « à porter un jugement sur la portée du sens qui a été compris et interprété », toujours en associant valeurs subjectives (niveau du jugement de goût, du « j'aime / j'aime pas ») et intersubjectives (niveau du jugement de valeur : « ce livre est / n'est pas important parce que...).

Cette dialectique entre subjectivité et construction du sens peut être intéressante en UPE2A, où les apprenants finalement entre deux univers, celui de l'enfant dans la phase d'entrée dans l'écrit, et celui du lycéen face au texte littéraire. Il est clair que les faire

devenir sujets lecteurs, un enjeu de taille et ils ont besoin pour cela d'être fortement guidé par l'enseignant, ce qui nous conduit à étudier ici l'importance de l'adulte passeur culturel.

8.4. Le rôle de l'adulte médiateur : l'enseignant passeur culturel

L'enfant ne s'acculture pas tout seul à l'écrit, et l'apprenant NSA non plus. Pour certains enfants le contact avec la lecture se fait dès le plus jeune âge, par le biais de lecture d'histoires faites par les parents. Un très beau texte de D. Pennac, dans *Comme un roman*, dit l'importance de ces moments : « En somme, nous lui avons tout appris du livre en ces temps où il ne savait pas lire. Nous l'avons ouvert à l'infinie diversité des choses imaginaires, nous l'avons initié aux joies du voyage vertical (...) C'était, comme on dit, son univers. Ses relations privées avec Blanche Neige ou l'un quelconque des sept nains étaient de l'ordre de l'intimité, qui commande le secret (1992, p 19).

Pour certains, dont les familles n'ont pas joué ce rôle de médiation, cette initiation au monde des livres se réalise seulement à l'école maternelle. Les jeunes d'UPE2A-NSA n'ont pour beaucoup, pas eu la chance d'être ainsi invité à entrer dans cet univers, n'ont pas bénéficié, du moins à l'école, de cette médiation or « On n'entre dans la culture écrite, on ne donne sens aux activités de lecture (et d'écriture) que si l'on y est invité. » nous rappelle C. Frier (2016, p50), et l' « importance cruciale de la médiation proposée par l'adulte à l'enfant pré- lecteur » est dès lors aussi importante pour ces adolescents. Pour C.Frier, il s'agit pour le « passeur de lecture » d'inviter à la lecture, d'appivoiser, rassurer, encourager. Ce qu'elle dit à propos du goût de la lecture chez les jeunes enfants peut être appliqué à nos adolescents : pour des enfants à qui on ne lit pas d'histoire, qui n'ont pas de contact avec le livre, c'est au seul médiateur scolaire » qu'incombe la responsabilité d'aménager cette 'rencontre' avec les livres » (ibid., p101). Cependant, comme le souligne C. Frier, le but du « passeur de lecture » est d'amener l'enfant vers l'autonomie.

On perçoit ici le rôle fondamental des enseignants pour les NSA, pour lesquels cette médiation est indispensable et cet accès à l'autonomie dans l'écrit est nécessaire mais très compliqué en un temps si limité comme on l'a déjà dit. Dès lors il est légitime de s'interroger sur les pratiques acculturantes favorables à l'entrée dans l'écrit auprès du public UPEA-NSA.

Chapitre 4. La place et le rôle des pratiques acculturantes pour entrer dans l'écrit

9. Une hypothèse vérifiée : l'impact positif sur l'entrée dans l'écrit des pratiques acculturantes en classe de primaire

Le groupe « Acculturation » de l'étude *Lire écrire CP* déjà évoqué plus haut est parti de l'hypothèse suivante : les classes dans lesquelles l'acculturation à l'écrit fait l'objet d'un enseignement spécifique favorisent chez l'élève la construction d'un rapport à l'écrit positif, et contribuent à sa réussite dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire. Cette hypothèse a été validée par les analyses statistiques du groupe. Elles démontrent de manière objective l'impact positif de ces pratiques sur la progression globale des élèves et le développement de leur compétence écrite, et révèlent que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire » et peuvent « participer à la réduction des inégalités scolaires » (Frier et al. p 408). Il est donc intéressant de revenir sur ces pratiques observées, en envisageant la possibilité de les appliquer auprès d'un public UPE2A/NSA.

10. Quelles pratiques acculturantes pour une meilleure entrée dans l'écrit ?

Pour définir les pratiques considérées comme acculturantes, le groupe s'est inspiré du modèle de Chauveau (2011) qui propose quatre volets (ou observables) pour appréhender la culture écrite en classe. Il prend en compte les types d'écrits (fonctionnels, littéraires...), les objets (les supports de lecture : revues, albums, affiches...), les lieux (coin lecture, bibliothèque...), et les lettrés (les usagers de l'écrit). Ces volets sont réunis par le groupe autour de deux axes d'étude. Le premier a trait aux « objets » du lire-écrire et à l'offre culturelle de la classe, c'est-à-dire le type d'écrits ainsi que la place accordée au texte et à la production. Dans cet axe, une étude particulière est consacrée à l'album ; le deuxième axe concerne les « usages et espaces de l'écrit » c'est-à-dire toutes les occasions de pratiquer l'écrit, autrement dit les lieux et les pratiques « qui permettent la construction d'une relation personnelle avec le monde de l'écrit et qui donnent accès aux usages sociaux de la lecture et de l'écriture » (ibid. p319).

Il ressort de l'étude que les classes catégorisées comme très acculturantes offrent à la fois un usage du texte important (lecture, compréhension mais aussi production) avec une préoccupation de la variété des types d'écrits, et un usage étendu et varié de l'album. Celui-ci est très bien représenté parmi les livres lus, mais on trouve aussi la lecture de

contes dont le support n'est pas un album. Dans les modalités d'exploitation de l'album, l'étude a aussi accordé de l'importance à la place de la lecture offerte, et à l'exposition au récit (écouter des histoires et/ou écrire des histoires) même si ces deux composantes ne sont pas exclusivement liées à l'album. D'autre part, parmi les pratiques dites acculturantes, on retiendra la présence d'un coin lecture dans la classe, auquel l'enfant pourra par moments avoir un accès libre, la fréquentation d'une bibliothèque, la manipulation des livres lus par l'enseignant, la participation à un ou plusieurs projets culturels en lien avec la lecture et l'écriture. Enfin on note l'importance des moments « où les enfants vont pouvoir construire une relation personnelle avec le livre et avec la lecture » (ibid. p.321), et celle des pratiques qui d'une part « favorisent la fréquentation des lieux dédiés aux pratiques sociales de l'écrit » et d'autre part permettent la construction d'un « habitus scriptural » (ibid. p.322). Revenons sur certaines de ces pratiques en envisageant leur place possible dans l'enseignement en UPE2A/NSA

11. Analyse de ces pratiques pour une adaptation en UPE2A-NSA

11.1. La lecture offerte ou exposition au récit

On a vu l'importance des histoires lues, racontées, aux enfants dès leur plus jeune âge, au sein de la famille, et le lien entre cette pratique et le développement langagier de l'enfant. E. Canut et M. Vertalier, dans un article consacré à la lecture d'albums par les élèves de maternelle vont jusqu'à affirmer que de ces lectures partagées « naissent l'identification et le plaisir, et c'est également le début du processus au cours duquel l'enfant devient lecteur » (2012, p.3). Ces expériences de lectures partagées permettent à l'enfant « de donner sens au monde qui l'entoure », l'aident à « questionner les liens entre réalité et fiction ». Au cours des interactions entre l'adulte et l'enfant autour de l'histoire, l'enfant « se forge une expérience langagière narrative » (ibid. p.52) qui le prépare « à la maîtrise d'un langage moins ancré dans la situation d'énonciation », qui sera nécessaire aux apprentissages scolaires plus abstraits et à l'accès à la littérature (ibid. p.53). La lecture offerte à l'école s'inscrit dans la lignée de ces lectures offertes par la famille, et elle est considérée par C. Frier et A. Vadcar comme un « pivot de l'acculturation à l'écrit en CP » qui « permettrait d'instituer l'élève lecteur, quelle que soit son origine socioculturelle. » (Frier & Vadcar 2017 p. 15). Dès lors ces vertus de la lecture offerte sont à considérer de près pour le public d'UPE2A-NSA.

On a vu combien le passage par l'oral était fondamental pour les NSA et si « Lire à haute voix c'est parler l'écrit » (Canut et Vertalier, 2012, p.56), la lecture à voix haute

prend donc tout son sens aussi avec ce public. La lecture offerte est aussi l'occasion de bâtir une culture commune et un socle commun d'œuvres patrimoniales. C'est pourquoi il est intéressant d'analyser de plus près cette pratique qui peut prendre place dans un cours d'UPE2A-NSA.

Tout d'abord, la lecture offerte nous semble intéressante par sa dimension orale, et donc par les ressources qu'elle offre pour favoriser la compréhension au delà du seul texte. En effet, cette lecture est une mise en voix du texte, avec tout ce que les intonations peuvent apporter au sens, et on peut parler aussi de mise en scène, avec la gestuelle qui peut accompagner la lecture. Il ne s'agit pas seulement d'une oralisation du texte écrit, comme le souligne C. Frier, reprenant les travaux de V. Bourhis, c'est véritablement un « geste didactique » visant à favoriser la compréhension (2016, p.78). Lorsque le verbe fait problème, on voit que le paraverbal est une aide précieuse à la compréhension. Il s'agit, toujours selon V. Bourhis, à la fois de mettre l'accent sur les moments clés du récit, grâce à la prosodie, dans ce qu'elle nomme une « mise en scène affective », et de ménager des temps de pause, des silences permettant aux élèves de penser ce qu'ils viennent d'entendre, dans une « mise en scène intentionnelle » (ibid. p.79). Pour que cette lecture offerte soit signifiante, le lecteur doit faire preuve de « qualités prosodiques et communicationnelles », (ibid. p.106) et laisser place aussi aux réactions des élèves, émotions, rires, ou questions qui ne doivent pas être évitées par l'enseignant. Dans un article consacré à la description de l'analyse du modèle scolaire de la lecture de récit au CP, C. Frier et A. Vadcar soulignent à ce propos que la compréhension des élèves « résulte donc de l'interaction entre leurs procédures personnelles et la lecture du maître » (2017^b). C. Frier résume bien ces idées en montrant que « la mise en voix par l'enseignant, par le biais d'une mise en scène à la fois affective et intentionnelle, provoque une résonance émotionnelle qui conditionne fortement l'engagement de l'enfant » (2016 p. 76), et semble décisive pour l'investissement des élèves dans la tâche de compréhension. Cette mise en voix semble fonctionner comme un « déclencheur d'images mentales et de réflexions sur le texte lu » (Frier et Vadcar, 2017). Cela nous amène à la compréhension du texte.

Ensuite la lecture offerte s'accompagne d'un dialogue, les questions posées aux élèves les guident dans la compréhension. Dans le même article les auteures indiquent que dans les classes où cette lecture fonctionne bien, les enseignants « permettent presque toujours aux élèves d'exercer leur compétence narrative en les aidant à reconstruire oralement le schéma narratif du récit », en guidant la discussion selon l'ordre du récit.

(Ibid. p.11). Elles reprennent la notion d' « oral réflexif » (Chemla et Dreyfus, 2012) comme une sorte de « continuum entre oral, écrit oralisé, texte » (ibid. p.13), dans lequel la parole de l'élève est primordiale et doit bénéficier de suffisamment d'espace et de liberté.

Enfin on peut s'intéresser à la ritualisation de ces moments de lecture offerte dans ces classes. C. Frier soulignait, à propos des lectures d'histoires aux enfants dans le cadre de la famille, l'importance de la ritualisation des codes de ces lectures partagées, conçues comme des moments à part, aux frontières bien définies, et pour lesquels une initiation est nécessaire (2016, p. 56). Il en va de même pour la lecture offerte en classe nous semble-t-il, avec déjà, un espace qui peut être réservé à cet usage, nous y reviendrons, mais aussi une inscription régulière de ces temps de lecture dans la séance et non pas seulement « en plus » lorsque le reste du travail est terminé. De plus, une régularité dans la manière de manipuler le livre, avec des gestes qui marquent le début et la fin de la lecture (Frier et Vadcar p.13) nous ramène bien à l'idée de l'adulte médiateur, passeur de culture, et à l'acculturation aux codes de l'écrit dont on a déjà parlé. Pour les apprenants d'UPE2A-NSA, l'initiation à ces codes est essentielle puisqu'ils n'en ont, pour un grand nombre, pas bénéficié dans leur enfance.

11.2. La fréquentation d'un coin lecture

Nous venons d'évoquer l'idée d'un espace dédié à la lecture et on peut revenir ici à l'intérêt d'un « coin lecture » dans la classe. J. Giasson, qui a étudié les conditions favorables à l'engagement dans la lecture, a porté une attention à l'organisation matérielle de la classe, en se demandant à quoi ressemble une classe dans laquelle la lecture est à l'honneur. Ses travaux sont d'ailleurs cités par C. Frier et A. Vadcar dans un article lui-même consacré à l'étude de l'impact de la fréquentation d'un coin lecture dans les classes. Elles déterminent les « critères de qualité » de ce coin lecture, lieu bien séparé de l' « espace tables », confortable, bien éclairé, avec des livres provenant de la bibliothèque et aussi apportés par les enfants, offrant une grande variété (albums essentiellement, mais aussi revues, recueils de poèmes ou encore albums réalisés par les enfants eux-mêmes) , tout cela offrant des « conditions favorables à la fréquentation régulière de cet espace et un engagement des élèves dans leur appropriation de la lecture » (2017, p.19). On peut penser que la présence de cet espace dédié est intéressante dans n'importe quelle classe, et peut être exploitée aussi en UPE2A. Reste à savoir quelle utilisation il est possible d'en faire avec ce public, les préconisations de J. Giasson ne sont peut-être pas toutes réalisables.

En effet, elle voit dans cet espace un lieu dans lequel les élèves auront la possibilité de développer une pratique de la lecture privée, insistant sur la nécessité pour l'élève de s'approprier ce qui vient de lui être enseigné. On peut se demander quel usage autonome les élèves de NSA, qui n'ont eu aucun contact avec le livre auparavant, feront d'un tel espace en autonomie, ayant un grand besoin d'un guidage. Cependant l'idée de pratiques favorisant une relation personnelle à la lecture, et la fréquentation d'un lieu de pratique sociale de l'écrit est à retenir. Ce pourrait être un espace où, premièrement, on a la possibilité simplement de « relire » ce qui vient d'être lu, et on reprend ici l'idée d'une « articulation très forte entre les activités menées dans l'espace livres (en autonomie ou avec l'enseignant) et celles menées dans l'espace-tables » (ibid. p.5). Ensuite, la manière dont l'enseignant favorise cette fréquentation est intéressante. Dans leur étude, C. Frier et A. Vadcar, ont observé dans une classe l'adaptation progressive des activités liées à ce lieu, pour aller vers une utilisation en autonomie. Ainsi au cours de la première semaine, lectures découvertes, lectures offertes, choix d'un livre et justification de ce choix, production d'écrit, découverte de divers types d'écrits sont autant de pratiques qui semblent adaptables avec un public d'UPE2A-NSA. Elles notent qu'au fil de l'année, ces configurations évoluent et en semaine 3 certains enfants commencent à s'isoler avec leur livre : « Le doigt suit la ligne, les lèvres bougent, l'enfant se lance dans la lecture en solitaire, mais dans l'espace rassurant du coin lecture, au milieu des autres apprentis lecteurs » (ibid. p.16). Des pratiques susceptibles de les sensibiliser les jeunes adolescents de NSA à la lecture, aux usages de l'écrit, avec un espace de découverte, sont tout à fait intéressantes pour notre public.

11.3. La lecture d'albums

Le groupe « Acculturation » a porté une attention particulière à l'album, « objet emblématique de la littérature jeunesse » (2012 p. 320), et a constaté dans les classes « très acculturantes » un « usage important et diversifié de l'album » (ibid. p. 408). L'album est un genre qui se caractérise par une interaction entre le texte et l'image : on pourrait, de manière un peu simpliste, dire que l'intérêt du genre réside dans la présence d'illustrations susceptibles de favoriser la compréhension du texte écrit. Cette assertion prend malgré tout sens lorsqu'on sait que l'enfant - et le jeune NSA - n'est pas en mesure de décoder l'écrit et que le recours au visuel est un outil précieux. On a pu voir dans l'album un support privilégié pour initier l'enfant au texte écrit, par le biais d'abord de la lecture de l'enseignant.

Mais la relation texte-image dans l'album dépasse la seule fonction d'illustration. En effet les deux éléments interagissent pour faire sens et il peut être un support pour s'initier à la « lecture littéraire ». A.L. Halté, dans un article portant sur la description de l'album dans son usage scolaire soulignait déjà qu'une place de choix était accordée à l'album dans les programmes de lectures proposées aux élèves de primaire, et qu'aux « objectifs linguistiques, discursifs, culturels, littéraires » venait s'ajouter celui de « formation précoce à la lecture et à la culture littéraire » (2008, p.508). C'est justement en raison de leur « spécificité sémiotique », c'est-à-dire de la relation « sophistiquée » qu'ils peuvent présenter entre texte et image, qu'ils présentent des « critères de littéarité » les rendant « propices à une lecture scolaire » (ibid.). C'est d'ailleurs pour cette raison que la question de la compréhension de l'album a pu être posée : E. Canut et M. Vertalier, expliquent à ce propos que certains albums peuvent se révéler complexes, « tant en ce qui concerne l'accès à l'image que celui au langage du texte » (2012, p.53) : les difficultés peuvent, selon elles, être « liées à l'interprétation des illustrations, au rapport entre texte et illustrations et aux caractéristiques linguistiques du texte » (ibid.) . A.L. Halté signale aussi cette complexité liée à la « recherche formelle, esthétique voulue de la part de l'auteur ».

On peut penser que ces difficultés pour des élèves de maternelle ou de primaire se retrouveront aussi auprès de NSA, d'autant que les images présentées sur les albums, censées faciliter l'accès au sens, peuvent renvoyer à un monde sur lequel ils n'ont pas de connaissances, en raison du décalage culturel. Mais on pourrait aussi se poser la question de l'adaptation de ces contenus à un public d'adolescents voire de jeunes adultes, qui sont dans un établissement du second degré. Cependant l'association texte-image est une ressource intéressante auprès de ce public. Pour la première difficulté soulignée, on revient à la nécessité de la médiation, du guidage par l'enseignant. A.L. Halté le rappelle, cette médiation « présuppose une prise de conscience de la nature de la relation texte/image et une non réduction de l'album à sa dimension purement textuelle » (ibid. p.509) : l'album est selon elle trop souvent réduit à un « tremplin vers à la lecture littéraire », sans être reconnu comme « objet sémiotique présentant un intérêt en tant que tel » (ibid. p.511) nécessitant donc un travail spécifique de compréhension et d'interprétation. Quant à la question de l'adaptation au public de lycéens, un autre genre nous semble intéressant, tout en présentant les mêmes difficultés potentielles, il s'agit de la bande dessinée. En effet on trouve des bandes dessinées pour tous les publics, ce qui peut permettre de proposer aux

jeunes adolescents des supports adaptés à leur âge, et le genre offre des possibilités d'approches nombreuses.

On pourrait aussi se questionner sur la présence dans les lectures proposées aux enfants d'albums qui « problématisent une rencontre interculturelle ou un lieu étranger » pour reprendre les termes du groupe « Acculturation » (Rapport Lire Ecrire CP. p.281) : d'après ce rapport ce type d'album est peu présent, et on pourrait penser qu'ils auraient toute leur place en classe de UPE2A-NSA.

12. Vers d'autres pratiques acculturantes pour un public NSA-UPE2A adolescent

12.1. Quel usage de la littérature ?

12.1.1. Rappel historique

La question de la place de la littérature en FLE a fait l'objet de nombreuses recherches et il ne s'agit pas ici de recommencer le débat. Les apprenants qui nous intéressent pour ce mémoire ne sont pas vraiment ceux dont parlent les chercheurs et didacticiens lorsqu'ils analysent l'utilisation de la littérature en classe de FLE, car, s'ils prennent leurs exemples auprès d'élèves qui apprennent le français, ce sont en général ceux qui ont déjà eu une scolarisation qui leur a donné des bases que nos NSA ne possèdent pas.

Cependant, la question de la littérature se pose, d'une part parce que ces apprenants, accueillis dans un établissement du second degré, côtoient des lycéens qui ont dans leur programme de français des œuvres littéraires, d'autre part parce que nous faisons l'hypothèse que la littérature a sa place, non seulement en classe de FLE, mais aussi en NSA, et enfin parce que le terme « littérature » recouvre un éventail assez large de textes pour que l'on puisse les exploiter à tout niveau. Reste à savoir de quelle littérature nous parlons et surtout quel usage nous en faisons. C'est pourquoi, après un bref historique de la place de la littérature en classe de FLE, nous réfléchissons à son double intérêt, linguistique et culturel, en termes d'acculturation à et par l'écrit, et à la possibilité de l'exploiter avec des apprenants de tous niveaux.

On ne reviendra pas sur une définition approfondie de la littérature, on peut se satisfaire ici de celle du Petit Larousse, définissant la littérature comme l'ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. Nous nous appuyerons, pour

faire un bref historique, sur la synthèse faite dans le chap. 2 de l'ouvrage de [Delbart et al. sur la littérature en FLE. \(2014, p.21-38\)](#), complétée par le texte d'I. Gruca dans 'Le lieu littéraire' comme clé de l'apprentissage langue/Culture (2010), et celui d'E. Riquois qui porte sur le texte littéraire dans les manuels (2009). On peut d'après ces auteurs, distinguer trois grandes évolutions. L'enseignement en FLE s'est longtemps appuyé sur la littérature, considérée comme la « norme du bien écrire », les textes littéraires étant vus comme des « modèles à atteindre » (Riquois p. 5). Elle a été évincée dans les années 1960 avec la méthode structuro-globale audiovisuelle, privilégiant la langue en situation d'oral, au profit de textes fabriqués et plus proches du quotidien, la littérature étant considérée alors comme inadaptée à l'usage d'une langue dont le but premier est de communiquer, et donc reléguée au second plan. L'approche communicative des années 1980 a réintroduit le texte littéraire, appréhendé alors comme document authentique, considéré comme un « incitant à la communication » (ibid.) à l'instar du texte de presse ou de publicité, dans une démarche niant certes sa spécificité, mais le réhabilitant par opposition aux textes didactiques fabriqués et artificiels. Les théoriciens favorables à l'exploitation du texte littéraire y ont vu un véritable « laboratoire langagier », pour reprendre le terme de J. Peytard cité par I. Gruca, un espace, selon elle, « où plus que tout autre, la langue travaille et est travaillée » (ibid.) et à ce titre le texte littéraire ne peut pas être tenu à l'écart de l'apprentissage en langue.

Il est intéressant à ce stade d'examiner ce qu'en dit le CECRL (Cadre européen de référence pour les langues) publié en 2001, s'inscrivant dans une démarche actionnelle, qui prend l'apprenant avant tout comme un acteur social. La littérature n'en est pas absente mais occupe une place limitée : elle n'apparaît en effet dans les descripteurs qu'à partir du niveau B2 : « Je peux comprendre des textes contemporains en prose » (CECRL Chap. 3, p. 26) : on peut noter la restriction (sur les œuvres contemporaines et en prose). Pour le niveau C1 on trouve : « Je peux comprendre des textes factuels longs et complexes et en apprécier les différences de style », et enfin, on considère que l'apprenant de niveau C2 peut lire « sans effort » tout type de texte, et un texte littéraire cette fois sans distinction de genre ou d'époque. Le texte littéraire n'est donc pas délaissé par le CECRL mais il semble le réserver aux niveaux les plus hauts. I. Gruca regrette justement la tendance à « sacraliser le texte littéraire en le réservant aux niveaux avancés (...) » ou « à dévaloriser l'apprenant étranger » en le considérant comme « inapte à accéder au monument littéraire en raison de ses faiblesses linguistiques » (Gruca, 2010) : cet avis est peut-être un peu excessif, mais il a

le mérite de sous-entendre la possibilité d'aborder la littérature avec des petits niveaux. Notons que dans le CECRL la littérature est intégrée dans les savoirs socioculturels que l'apprenant doit acquérir, associée aux arts (« arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire » chap. 5 point 5.1.1.2. p.8). Peut-on dès lors priver les apprenants de petit niveau de cette ouverture culturelle ? Quelles ressources, d'autre part, peut fournir la littérature en termes d'apprentissage linguistique ?

12.1.2. Le texte littéraire en UPE2A-NSA. Un lieu de rencontre entre la langue et la culture.

Si l'on revient sur l'acculturation par l'écrit dont on a parlé précédemment, la littérature prend toute sa place en tant que porteuse de la culture d'un pays. C'est un « bon instrument pour l'intégration des cultures » car elle contient « au moyen de formes de fiction et de références en tous genres, les images de la représentation sociale qui aident à unir une communauté », selon les mots de T. Colomer cité par M. Gonzalles, dans son ouvrage sur les livres pour les adolescents primo arrivants (2009 p.40). Il semble donc important que les jeunes apprenants aient accès à cette littérature conçue comme un « pont vers le partage de l'expérience commune faite par l'autre dont on apprend la langue et par là la culture » (Delbart et al. 2014)

De plus, comme on l'a aussi déjà évoqué, la lecture peut leur donner des clés pour comprendre le monde et se comprendre. A ce sujet K. Hurtevent, enseignante de français, souligne combien il est important, pour ces jeunes qui ont souvent eu un parcours migratoire long et éprouvant (elle évoque le cas des mineurs isolés) « d'offrir des clés d'appréhension du monde, notamment à travers la fréquentation d'œuvres d'auteurs, et pas seulement de 'parer au plus pressé' en donnant uniquement des bases de déchiffrage en lecture » (2018). M. Gonzalles rejoint ce point de vue en soulignant aussi le fait que « La littérature fournit de merveilleux outils pour obtenir de nos élèves des réponses émotionnelles intenses. Outre le fait qu'il s'agisse d'une manière bénéfique de faire participer intégralement l'apprenti en tant que personne, l'usage de la littérature en classe lui procure une excellente occasion d'exprimer ses opinions, ses réactions et ses sentiments » (M. Gonzalles, p. 40). Donnant accès à des connaissances à la fois culturelles et linguistiques, et permettant à l'apprenant d'y trouver un écho à son expérience et à ses émotions, le texte littéraire peut donc contribuer à la formation du sujet lecteur-scripteur.

Ensuite, si on considère le texte littéraire comme « laboratoire langagier », n'est-il pas un « lieu privilégié pour l'apprentissage linguistique » ? (M. Gonzalles, ibid.) « La

littérature est faite de langage [...] Les écrivains, dans une certaine mesure, en sont les gardiens [...] Ils font vivre le langage [...] Ils le célèbrent, l'aiguisent, le transforment, parce que le langage est vivant par eux, à travers eux... », nous dit J.M.G. Le Clezio (*Discours de Stockholm*, 2008). On peut alors penser, à la suite de M. Fievet que c'est une « base privilégiée pour mettre en œuvre les compétences répertoriées dans le CECRL » (2013, chap. 2) : elle cite la compréhension-réception de l'écrit mais aussi de l'oral, se référant ici au texte lu à haute voix ou au poème mis en musique.

Il faut pour terminer nous questionner sur la possibilité d'exploiter ce texte avec des NSA. Selon M. Fievet, la recherche des textes littéraires compatibles avec le niveau A1 n'est pas impossible mais à condition que les apprenants à qui on destine ces textes aient déjà acquis ce niveau. Nous ne partageons pas vraiment ce point de vue, qui condamnerait les jeunes NSA à rester à l'écart de cette ressource si riche. Nous rejoindrons plutôt ici les conclusions d'A. Proscolli dans sa contribution au *Colloque sur la place de la littérature dans l'enseignement du FLE* : se demandant s'il est « vraiment difficile de travailler sur des extraits littéraires avec des jeunes, surtout quand leur niveau de maîtrise de la langue n'est pas très élevé » il répond non, se référant à Albert et Souchon : « un grand nombre de textes se prêtent aussi bien à une utilisation au niveau élémentaire qu'au niveau avancé. La difficulté n'est pas dans le texte ; elle dépend de l'objectif que l'on se fixe en soumettant le texte aux apprenants (...) le choix d'un texte littéraire pour la classe de FLE ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des apprenants que des démarches adoptées et des activités proposées sur ce texte » (2009, p.153). Cela nous ramène de nouveau au rôle fondamental de l'enseignant médiateur. Nous aimerions citer ici les propos de (M. Nayako) dans son mémoire consacré à l'Analyse *du rôle de l'enseignant passeur de lectures et médiateur culturel auprès d'apprenants adultes au CUEF*. Evoquant en effet son insécurité scripturale, se décrivant comme une « élève difficile » qui « fuyait les cours de français », elle a trouvé dans la littérature la seule source de motivation qui [l']a soutenue dans l'apprentissage du français » et s'en explique ainsi : « Quand je me plongeais dans les récits, les problèmes linguistiques n'occupaient plus la question centrale ; bien que cela puisse paraître contradictoire, la littérature était alors aussi un moyen de combattre mes faiblesses linguistiques. (...) C'est aussi cela le pouvoir de la littérature » (2019, p.7).

Si l'on part du principe donc que les apprenants d'UPE2A-NSA non seulement « ont droit » à la littérature mais que les textes littéraires peuvent participer à leur acculturation, et que l'enseignant peut trouver des démarches adaptées pour « lire » ces

textes avec ce public, il nous reste à examiner quels genres littéraires et quelles pratiques semblent les mieux adaptés pour les faire entrer dans cet univers.

12.2. Des genres et des pratiques à privilégier ?

12.2.1. Le conte, récit universel, à la frontière de l'oral et de l'écrit

Comme on l'a déjà évoqué plus haut, le rapport Lire écrire CP, dans la partie consacrée aux pratiques acculturantes, fait apparaître l'album comme support essentiel de lecture mais mentionne aussi la lecture de contes dont le support n'est pas un album. Le conte peut être aussi un support intéressant pour les UPE2A-NSA. Commençons par définir le genre. On peut dire simplement du conte que c'est un récit merveilleux, au schéma narratif simple, souvent amorcé par la formule « Il était une fois », qui se déroule en un temps et un lieu généralement non précisé, avec des personnages souvent stéréotypés, parfois dotés de pouvoirs magiques, et qu'il est généralement porteur d'une morale. Le conte est sujet à des variantes, mais, comme le soulignent S. Trottet et V. Amireault dans leur article sur les contes et légendes, il « se maintient sous une forme relativement stable » à travers les époques. (2013, p.63). En effet, elles rappellent que les contes, issus de la tradition populaire, sont des récits « que l'on pourrait qualifier de nomades, qui voyagent dans le temps et dans l'espace, oralement ou par écrit » et qu'ils sont parfois « rattachés à certains auteurs qui en ont proposé une version écrite devenue célèbre », comme C. Perrault, les frères Grimm ou Andersen. (Ibid. p.64). On peut retenir plusieurs éléments importants dans ces caractéristiques du conte : c'est un texte narratif plutôt simple, qui fait appel à l'imaginaire, il existe dans différentes sociétés, voyage à travers les cultures, et il est au carrefour entre tradition orale et écrite. Nous allons reprendre ces trois caractéristiques majeures pour voir en quoi le conte peut être un genre adapté et porteur en UPE2A- NSA.

Tout d'abord, la première caractéristique nous laisse supposer qu'il pourrait être proposé à des lecteurs de faible niveau : en effet, le schéma narratif simple le rend non seulement accessible à un large public, mais permet de travailler sur la logique du récit. Certains pourraient faire une objection quant au caractère « infantile » du conte proposé à un public de jeunes adultes mais on peut écarter ce préjugé : « bien sûr l'approche du conte avec un public adulte peut être ressentie comme une infantilisation, mais n'oublions pas que le genre du conte, genre populaire, fait aussi souvent l'objet d'adaptations, de remises au goût du jour » (Delbart et al. 2014, p.39-52). D'ailleurs les contes de Perrault ont bien

été au programme de TL²⁴ et les élèves se sont régalés devant ces textes, sources d'interprétations et de niveaux de lecture multiples. Ajoutons que les contes font partie de notre univers d'enfant, évoquent les histoires qu'on nous a lues ou racontées et que les jeunes NSA n'ont souvent pas eu accès à ce type d'univers.

Ensuite, la seconde caractéristique citée indique que le conte est susceptible de toucher des apprenants de diverses origines et cultures, ces textes permettent à la fois de les faire accéder à notre patrimoine culturel littéraire mais sont aussi porteurs de valeurs universelles. On saisit tout ce que cela peut avoir d'intéressant en termes d'acculturation.

Enfin la troisième caractéristique rappelle qu'il permet de faire appel à l'oral dont on a déjà vu l'importance pour les jeunes qui ne maîtrisent pas l'écrit et pour lesquels « La langue orale représente beaucoup plus qu'une oralisation de l'écrit ; elle constitue plutôt un support pour l'écrit. » (Ibid. p.66). Dès lors comme le disent justement S. Trottet et V. Amireault, « Ces supports authentiques offrent la possibilité de partir de l'oral pour ensuite exploiter l'écrit, ou, vice versa, d'exploiter d'abord l'écrit pour favoriser un réinvestissement à l'oral » (ibid. p.68). Cette « hybridité discursive caractéristique des contes » offre la possibilité d'« inclure les dimensions orale et écrite afin d'exploiter l'ensemble des possibilités de la langue et ainsi de permettre aux apprenants de développer autant leurs habiletés à l'oral qu'en littératie. » (ibid. p.67). On peut en effet rappeler ici le rôle déterminant de l'oral pour entrer dans l'écrit : « (...) l'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son -graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral) (ibid. p.68). Le conte, par sa nature, s'inscrit donc dans cette articulation oral-écrit et selon S. Trottet et V. Amireault, « le passage entre ces deux modes de transmission est susceptible d'aider les apprenants à faire des liens, à approfondir leur compréhension d'une œuvre » (Ibid.).

Enfin, ces auteures évoquent une possibilité d'exploitation du conte qui nous semble intéressante pour le public concerné, la multi modalité : elles suggèrent en effet qu' « Au-delà de la distinction oral/écrit, la musique peut parfois occuper une place aussi importante que le texte dans la narration de l'histoire, voire faire partie intégrante de cette narration » (p.67). Elles prennent pour exemple le conte musical *Pierre et le loup*, écrit et

²⁴ TL : terminale littéraire

composé par Prokofiev et expliquent que cette multi modalité présente un « intérêt certain dans l'exploitation didactique des contes et légendes, discours à la croisée des traditions orale et écrite, parfois escortés d'images et de musique » (ibid. p. 67). L'utilisation d'album peut trouver tout son sens ici avec le rôle clé des images pour favoriser la compréhension d'apprenants qui ne maîtrisent pas encore les codes de l'écrit.

Nous aimerions pour terminer ce point citer la démarche d'Hind Chalane, coordonnatrice départementale au CASNAV de Grenoble et formatrice, qui est venue cette année, dans le cadre du cours de Master FLES sur les élèves allophones, nous présenter et nous « faire vivre » son travail sur la lecture d'album en arabe littéraire. Elle considère que le conte est un genre à privilégier : d'une part il est universel et permet de partir de la culture des apprenants qui, même analphabètes, même peu scolarisés, ont pu entendre des histoires racontées dans leur famille ; d'autre part son schéma narratif est un schéma de pensée, utile donc de façon générale. Elle a utilisé comme support de travail un album de littérature jeunesse qu'elle a traduit en arabe et nous a placés en position d'apprenants qui ne connaissent pas du tout la langue (c'était le cas pour la plupart d'entre nous). Nous avons commencé par des activités à faire en amont du travail sur le conte. Une activité avec des étiquettes mots (en arabe) et de étiquettes illustrations à relier, nous a mis en difficultés. Ensuite elle a proposé une activité à l'oral : comment dire son prénom en arabe au cours de laquelle elle articulait, répétait, joué sur l'intonation... Cette activité nous a permis ensuite d'identifier les prénoms écrits en arabe sur une feuille : discrimination visuelle, avec l'aide de couleurs, tâtonnement phonologique. Elle nous a ensuite lu l'histoire avec force gestuelle et variations dans l'intonation et au cours de la lecture nous avons reconnu les prénoms présents dans le conte, et saisi non pas toute l'histoire, certes, mais des éléments suffisants pour la comprendre dans sa globalité et enfin elle nous a conté l'histoire grâce aux illustrations. Après production orale répétée, nous avons réussi à relier le mot à la bonne illustration, à lire nos prénoms en arabe, à reconnaître certaines lettres.

Cette démarche nous semble vraiment intéressante en ce qu'elle montre combien le passage par l'oral est un passage clé pour entrer dans la lecture dans une langue inconnue et à terme dans l'écriture et combien le conte peut être un genre porteur.

Si on prend en compte ces différentes composantes du conte, on peut donc penser qu'il fait partie des œuvres littéraires à même d'être exploitées auprès d'élèves en UPE2A-NSA et capables de favoriser leur entrée en littératie. Un autre genre qui peut permettre d'articuler oral et écrit et d'utiliser la multi modalité, mais qui n'est pas peut-être pas à

priori celui auquel on pense pour notre public, est la poésie, à laquelle nous allons nous intéresser à présent.

12.2.2. Lire- écrire de la poésie en UPE2A - NSA

On dit souvent que la poésie est un genre littéraire difficile, à lire, à étudier, à pratiquer, et qu'elle n'est pas accessible à tous. La poésie entrerait alors dans la catégorie des textes « réticents » pour reprendre la terminologie de C. Tauveron, c'est-à-dire un texte qui ne livre pas son sens rapidement. On pourrait dès lors penser qu'il ne peut pas être utilisé dans un contexte d'apprentissage de la langue française : mais pour un NSA, tout texte n'est-il pas réticent ? Celui-là l'est-il plus qu'un autre ? Les recherches sur l'exploitation du genre poétique dans les apprentissages scolaires liés à l'écrit, peuvent, comme pour les autres genres, être transposées et servir de base pour s'interroger sur l'usage de la poésie en FLE. D. Dubois-Marcoin, dans un article publié en 2009 et consacré à la lecture de la littérature à l'école, s'intéresse plus particulièrement au « cas de la poésie ». Elle prend appui sur la recherche conduite de 2004 à 2008 par l'équipe INRP « Littérature et enseignement ». Elle souligne d'ailleurs qu'aucun projet de recherche n'avait été spécifiquement consacré au texte poétique à l'INRP depuis celui mené en 1970, dans le cadre du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, qui avait abouti à la publication d'un ouvrage intitulé Poésie pour tous, dirigé par H. Romian, avec entre autres la participation de G. Jean, essayiste et poète, enseignant de linguistique, dont nous citerons les réflexions, certes anciennes, mais éclairantes. N. Brillant-Rannou et C. Petit, dans un article consacré au lecteur-scripteur de poésie en primaire, publié en 2015, font ce constat que la poésie tend à être « écartée de différents manuels centrés exclusivement sur des albums de fiction narrative » car elle « semble être la dernière capable de répondre au défi des apprentissages scolaires liés à l'écrit. » (p.3). L'objectif de leur article est d'ailleurs de balayer cet à priori. On a déjà vu les points communs existants entre l'entrée dans l'écrit des enfants et celle des NSA, il en ira de même pour l'utilisation de la poésie, et si l'on reste sur notre hypothèse de départ, la lecture de poésie entre dans les pratiques acculturantes non seulement possibles mais fructueuses en UPE2A-NSA.

Il est difficile de donner une définition de la poésie qui fasse consensus tellement le terme a donné lieu à des définitions nombreuses et diverses. Nous pouvons commencer par reprendre celle du Larousse : « Art d'évoquer et de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les vers ». On peut aussi se référer à l'étymologie du mot, qui

en donne déjà une interprétation, puisque le terme vient du grec *poiësis* qui pour les Grecs signifie « création », du verbe *poiein* (« faire », « créer ») : le poète peut être celui qui crée un univers par une sensibilité et une utilisation particulière du langage. On retiendra divers éléments de ces définitions afin d'examiner dans quelle mesure le genre ainsi défini peut être exploité avec le public qui nous intéresse et même devenir un outil d'entrée en littérature.

Tout d'abord, le début de la définition met l'accent sur les sensations, les émotions que la poésie peut suggérer. Nous avons déjà évoqué le genre poétique avec le scénario de Dufays pour montrer combien il est important d'accorder une place à la subjectivité dans la construction du sujet lecteur, et la poésie est à cet effet particulièrement adaptée. N. Dubois- Marcoin témoigne : « nous avons pu constater, lorsque nous allions, dans le cadre de notre expérience, rencontrer les enfants les plus déshérités sur le plan social, familial et culturel, à quel point ils étaient facilement bouleversés par la lecture d'un texte poétique.» (p.7). D. Brillant-Rannou et C. Petit se réfèrent au sujet-lecteur pour évoquer le travail sur la poésie à l'école car « du point de vue de la réception, le poème tel qu'on le considère aujourd'hui relève d'un vécu global pour la personne qui le reçoit » et « peut éveiller en lui un bouquet de sensations, de questions, d'effets ludiques ou perturbants, d'intuitions nouvelles ». (ibid. p.4). Elles reprennent les termes employés par F. Ponge affirmant que la poésie s'éprouve, se vit, se dit, s'écrit, et surtout, elle est faite pour tout le monde.

P. Calliabetso-Coraca analyse les fonctions du poème en classe de langue dans une approche centrée sur l'apprenant adolescent. Il considère que le poème présente l'avantage de soulever de multiples interrogations « susceptibles de favoriser des parcours personnels et dès lors la projection de la réalité socio-affective de l'univers des adolescents » (2009, p.20). Cette dimension nous semble primordiale, non seulement pour la construction du sujet lecteur, mais pour la construction de soi dont nous avons déjà parlé. P. Calliabetso-Coraca estime aussi que la poésie par « sa richesse au niveau langagier, socio-psychologique et culturel/interculturel, est susceptible d'aider l'enseignant à la mise en place d'une communication authentique » car le poème « interroge la sensibilité et la curiosité des adolescents », mobilise « leur envie de s'engager dans « un discours personnalisé » (ibid.). Il prend pour exemple un texte de J. Prévert, « Déjeuner du matin » dont les thèmes sont selon lui susceptibles de parler aux adolescents (relations humaines et dangers du tabac), et donc à même de soulever de nombreuses questions et

d'inciter les apprenants à s'exprimer. Ces deux aspects, appel à l'émotion et incitation à s'exprimer, sont tout particulièrement intéressants pour le public qui nous intéresse.

Ensuite la définition évoque l'union des sons, des harmonies, des rythmes : en cela la poésie non seulement se prête bien à la lecture à voix haute, dont on a déjà largement montré l'importance pour les NSA, mais on peut même dire qu'elle l'exige. G. Jean, qui s'intéressa tout particulièrement aux relations entre la poésie et le monde de l'enfance, disait que « L'enfant de quatre ans auquel on lit des poèmes les perçoit presque toujours comme des espèces de formules magiques, de même que le jeune Sartre était fasciné par « les mots » en écoutant sa mère lire des contes » (1977 p. 71) : il n'est pas besoin alors de tout comprendre pour être charmé par la voix poétique. Au-delà de cet aspect, la lecture à voix haute, comme pour le conte, peut bien sûr favoriser l'accès au sens, de même que le recours à l'image déjà évoqué aussi. D'ailleurs G. Jean allait plus loin en affirmant que la poésie « pose de singuliers problèmes de lecture. Et il est fort difficile, même pour un adulte entraîné, de ne lire un poème que des yeux. On se le dit, on se le murmure, même si on ne croit lire que des yeux » (ibid. p.4). Au sujet des textes à proposer aux primo-arrivants dans un établissement de ZEP, F. Davin-Chnane et al. préconisent la multi-modalité qui « par des supports doubles, texte/image voire triple, voix invisible/texte/image facilite l'entrée dans le texte » (2003, p.9) : l'image comble les lacunes linguistiques et permet l'accès à la compréhension et « la voix extérieure qui dit un poème permet d'introduire en classe du mystère, de l'invisible et de la fascination devant une telle articulation vocale pour dire, et non pas lire » (ibid.). Elles donnent pour exemple un travail sur « Le dormeur du val » d'A. Rimbaud, avec au départ un support sonore, un « enregistrement audio du poème caractérisé par une excellente diction fondée sur une belle voix grave et claire » (p. 10), écoute qui en outre favorise la concentration, qui est réitérée plusieurs fois, et à l'issue de laquelle, avec l'aide des plus avancés, les débutants - y compris analphabètes - ont pu repérer des éléments signifiants. On peut préférer alors les textes en vers aux poèmes en prose, à la fois pour la dimension visuelle et auditive : repérer le poème en vers sur la page fait partie de l'acculturation au monde de l'écrit et entendre les harmonies de sons et de rythmes favorise cette entrée. De plus cela facilite la mémorisation souvent demandée en classe. En effet, comme le disait G. Jean, la langue poétique est « langue de mémoire car elle est une forme de langue prosodiquement "mesurée", accentuée, comportant des structures phonétiques, syntaxiques, rhétoriques spécifiques ». (ibid. p.3)

Enfin, la poésie se caractérise par une utilisation particulière du langage et à ce titre peut être riche de possibilités pour les apprenants NSA. D. Dubois- Marcoin explique à ce propos que « La poésie sollicite la langue là où personne ne le fait, elle récuse les parlers ordinaires et utilitaires, les stéréotypes, les formules usées... » (ibid. p.9). Cependant cette conception de la poésie conçoit comme « écart » tend à être discutée. « Le poème se concevait comme la réalisation d'un écart prosodique, syntaxique, thématique, par rapport à la supposée norme du « langage ordinaire » soulignent D. Brillant-Rannou et C. Petit. Elles considèrent que cette représentation de la poésie « convenait à des lecteurs pourvus des mêmes codes linguistiques et culturels, en attente de formes fixes et de registres bien identifiés » mais que les « pratiques poétiques contemporaines et les recherches théoriques en littérature rendent désormais peu opérationnelle cette représentation de la poésie comme écart » (ibid. p.3). Elles prennent pour exemple certains « poèmes listes » (Georges Perec : « Je me souviens », Jacques Prévert : « Inventaire », Armand Robin : extrait du Temps qu'il fait) qui utilisent un vocabulaire concret du quotidien sans aucun obstacle syntaxique ou lexical, et considèrent que ce type de poème a « une esthétique particulièrement féconde pour engager un travail en poésie avec de jeunes lecteurs-scripteurs » (ibid.p.8). Il n'est peut-être pas utile de trancher entre ces deux conceptions qui nous semblent toutes deux contenir une part de vérité, dans la mesure où les auteures s'accordent toutes sur un point qui nous semble fondamental pour les classes de UPE2A-NSA, à savoir les apprentissages en matière de lire- écrire qui peuvent passer par ce genre.

Pour terminer on peut avec G. Jean, essayer de répondre à la question : « que peut venir faire la poésie, cet "art de l'inutile" comme on dit parfois, dans l'apprentissage de cette activité humaine indispensable, elle, aux femmes et aux hommes d'aujourd'hui, qu'est la lecture ? » (1996, p.2). Il répondait déjà qu'elle pouvait aider les enfants et les adolescents et certains d'entre eux particulièrement rétifs, à s'introduire dans les forêts du lire et de l'écrire par les détours de la langue poétique » (ibid. p.77). Pour lui, « L'enfant lecteur de poésie a toujours envie de produire quelque chose - récit oral pour les plus petits, texte écrit rimé ou non pour les grands - qui ressemble à de la poésie ». Il ajoute « qu'il n'est pas de meilleure incitation à l'invention verbale, écrite ou orale, que la lecture poétique » (ibid.). Cela en fait déjà un support précieux pour les NSA s'il peut leur donner envie d'entrer dans l'écrit, mais au-delà de donner l'envie de lire et d'écrire, les apprentissages peuvent-ils passer par la poésie ? D. Brillant Rannou et Céline Petit font l'hypothèse que oui, se fondant sur l'examen des productions d'écrits poétiques à l'école.

Celles -ci montrent qu'au-delà du « simple plaisir d'une expression créative (qui revêt déjà une importance capitale) » les apprentissages « touchent au moteur de l'appropriation de la langue et des pratiques langagières » (ibid. p.4-5). Le corpus de leur étude était constitué de productions d'une petite quarantaine d'élèves de l'école Jules Ferry, située dans un quartier de Grenoble, et sur des 'cahiers d'écrivains' tenus en CE1 depuis trois ans, et il a permis de repérer « des aptitudes cognitives et scolaires développées par la fréquentation soutenue des œuvres poétiques » (ibid. p. 5). Le résultat montre que « L'expérience poétique n'est pas la récompense, en fin de parcours, d'un savoir acquis. Elle lui est liée, et c'est au moment même de cette rencontre entre l'apprenti-lecteur et le poème que s'activent des savoirs et des compétences en germe, et ce, nous en posons l'hypothèse, dès les jeunes années. » (p.7). Mais si « la découverte de poèmes enrichit le vocabulaire, le regard sur la syntaxe et les registres, la mémorisation, notamment via le rythme et les sonorités », ce qui semble le plus décisif c'est « la réception personnelle, singulière, intime d'un énoncé, que l'expérience poétique liée à la reconfiguration des images et du son, autorise à chaque sujet lecteur, quelles que soient ses compétences préalables »(p.7) : cela nous ramène donc à la construction du sujet lecteur, indissociable de l'entrée dans l'écrit. Nous concluons avec les propos de P. Calliabetso-Coraca qui soutient l'idée que la poésie nous permet de mobiliser l'aspect cognitif, émotif, créatif et imaginatif des apprenants » (2009 p.18), et en cela elle semble riche de possibilités pour le public d'UPE2A- NSA.

On a vu combien l'oralité était importante, et ce aussi bien pour le conte que pour la poésie : s'il est un genre dans lequel la dimension orale prend tout son sens c'est le théâtre, que nous allons aborder pour terminer ce parcours - probablement non exhaustif - des genres littéraires exploitables en NSA et pouvant favoriser l'acculturation à l'écrit.

12.2.3. Le théâtre, un genre à étudier et à pratiquer.

Nous retiendrons pour définir le genre théâtral, des éléments proposés par d'A. Ubersfeld dans son ouvrage *Lire le théâtre* (1996), en sélectionnant ceux qui semblent utiles à notre réflexion pour l'exploitation du texte théâtral en classe d'UPE2A-NSA. Selon cet auteur le texte de théâtre « se compose de deux parties distinctes mais indissociables, le dialogue et les didascalies » (chap.1.p.17) : ces dernières sont toujours présentes, au moins pour indiquer les noms des personnages et le lieu : ce que désignent les didascalies c'est le contexte de la communication ; elles déterminent donc une pragmatique, c'est-à-dire les conditions concrètes de l'usage de la parole ». (Ibid.). Enfin, le texte de théâtre se

caractérise par son incomplétude, plus que tout autre texte littéraire « le texte de théâtre est troué » (ibid. p.19) et A. Ubersfeld note l'importance de ces « trous textuels » pour la représentation : car le texte de théâtre est écrit pour être joué et donc pour donner lieu à une représentation.

Tout d'abord, la première composante définie par A. Ubersfeld, les dialogues, nous rappelle que le théâtre est avant tout un art de la parole, caractéristique importante pour des apprenants qui maîtrisent mal les codes de l'écrit et pour lesquels l'oral est primordial. Contrairement au récit qui met en jeu un narrateur, tout au théâtre, histoire, portraits, sentiments, passe par les paroles des personnages : « l'auteur ne se dit pas au théâtre mais écrit pour qu'un autre parle à sa place – et non pas seulement un autre mais une collection d'autres par une série d'échanges de la parole » (ibid. p.17). La dimension orale prend donc toute sa place, d'autant que la notion de communication est ici primordiale : il est indispensable de comprendre et de se faire comprendre. Cela peut amener les apprenants à développer « des stratégies de compensation visant à maintenir l'équilibre sémantique et discursif des interactions entre les personnages de l'histoire » affirme J. Aden, dans un article sur la parole vivante (2013, p.13). A. Payet explique que la parole revêt dès lors pour les apprenants une autre dimension, et que la pratique théâtrale peut être réelle source de motivation pour s'exprimer. On ne reviendra pas sur le fait que le passage par l'oral facilite l'entrée dans l'écrit, sinon pour dire combien cette pratique peut donc être efficace.

Ensuite, les didascalies nous rappellent toute la dimension du non-verbal, corps, gestes, expressions du visage, dont il faut prendre conscience en situation de communication. Ce qui est intéressant ici c'est que le corps peut dire ce que les mots n'arrivent pas à formuler. J. Aden va plus loin en avec l'idée que « l'expression théâtrale réconcilie toutes les formes de langage en remontant à la source de nos expériences sensorielles que cette forme artistique nous permet de revivre (2013, p.3). Elle regrette que ce soit « souvent la production verbale des élèves qui focalise toutes les attentions des enseignants quand ils pensent à faire du théâtre dans une autre langue » et préconise de « dissocier, dans le temps pédagogique, l'écoute active, la production non verbale et, en dernier lieu, la production verbale » (p.4). Elle considère que « Les élèves sont ainsi toujours en mesure de créer des réseaux de sens par quelque canal que ce soit afin de relier la/les langue(s) étrangère(s) de l'atelier à des univers de sens qui leurs sont familiers » (ibid.). C'est ainsi que le silence sera privilégié dans un premier temps, pour « explorer corporellement des situations » (ibid.). Cette approche nous semble intéressante en ce

qu'elle peut permettre de lever des freins liés à l'insécurité linguistique, faire prendre conscience qu'en l'absence de mots le langage du corps peut aussi dire. Autre éléments qui nous semble productif pour le public concerné, c'est l'utilisation de la mémoire corporelle, moyen efficace de mémorisation du vocabulaire, comme le dit A. Payet : en abordant le vocabulaire par des exercices corporels « l'apprenant vit les mots et les interprète avec son corps. Dès lors les mots sont ancrés dans une mémoire corporelle particulièrement puissante » (2014, p.14). Cela peut donc aussi être une aide non seulement pour apprendre à parler la langue mais pour l'écrire.

Enfin la représentation permet d'inscrire la pratique du théâtre dans une perspective actionnelle puisque le texte n'est pas seulement à lire, mais « à faire », qui plus est avec la participation de plusieurs personnes. La pratique du théâtre est donc un levier pour inciter les apprenants à s'exprimer en leur donnant plusieurs moyens d'expression et en les faisant interagir entre eux dans l'objectif de produire une autre œuvre que le texte proposé. C. Ollivier dans son article sur les pratiques artistiques en classe de langue (2015), montre l'intérêt des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues. Sa démarche repose sur un positionnement didactique précis, qui s'inscrit dans une didactique de la littérature qui accorde toute sa place au lecteur, et, comme on l'a déjà vu, prône la réhabilitation de la subjectivité. C.Ollivier conçoit « la littérature comme une construction de sens socio-interactionnelle unissant auteur et lecteur » et accorde une place importante au lecteur co-énonciateur et aux échanges entre apprenants pour favoriser la rencontre des subjectivités » (ibid. 22). Il s'inscrit aussi dans une approche actionnelle de la littérature qui met en avant l'activité esthétique de l'apprenant (écriture ou autre forme d'expression artistique comme peinture, photographie, mise en scène théâtrale ...) et enfin propose des voies d'accès au texte différentes : « ces orientations tiennent compte des individualités en présence et de leur sensibilité, notamment artistiques, et entendent développer l'imagination des apprenants » (ibid.). Il souligne enfin que, dans le monde de la didactique des langues peu de publications traitent spécifiquement de l'articulation entre « didactique de la littérature, pratiques théâtrales et approche interactionnelle » et l'objectif de son article est donc de réfléchir à cette articulation (p15).

Nul doute que le théâtre soit un genre porteur pour les apprenants d'UPE2A-NSA. Mais on peut, comme pour la poésie, se poser la question de la difficulté de textes de théâtre et de la possibilité de les exploiter avec ce public. P. Caemerbeke , dans un article paru en 2010 fait la remarque que, si depuis l'avènement de l'approche communicative le

jeu de rôle est présent dans tous les manuels d'apprentissage du FLE, le théâtre en revanche est souvent réduit à l'improvisation et l'écriture théâtrale rarement utilisée comme matériau car associée à des textes difficile à aborder. Pourtant d'après elle, il existe des textes d'auteurs de théâtre contemporain simples et intéressants. Les collections mise en scène chez CLE international proposent des textes adaptés au niveau langagier des apprenants. E.M. Rollinat-Levasseur (2015) fait sensiblement le même constat, soulignant que les manuels de FLE mettent certes en lumière quelques textes, mais sans véritablement proposer un corpus de théâtre pour le FLE, et proposent plutôt des activités de jeux de rôles, qui selon elle, sont à la limite de la pratique théâtrale, visant surtout à la production orale, sans véritable jeu.

La problématique est plus complexe pour les UPE2A-NSA, pour lesquels même ces textes là restent inaccessibles en l'état, d'où le rôle essentiel de l'enseignant passeur qui a une carte à jouer ici. E.M. Rollinat- Levasseur voit dans les possibles, trois types de textes pour travailler le théâtre : des textes créés par les apprenants eux-mêmes à partir de leurs improvisations, des textes créés par les apprenants et/ou l'enseignant, ce qui a pour intérêt d'impliquer la compréhension de l'écrit, susciter la créativité, et enfin des textes de dramaturges. Le travail d'écriture à partir des improvisations des apprenants est un moyen pour leur faire exprimer des sentiments personnels, des émotions, évoquer leur vie, tout en apportant une mise à distance des situations : on peut penser que ce type d'exercice serait particulièrement fécond pour permettre aux jeunes exilés de dire leur parcours, leurs épreuves, leurs ressentis : encore faut-il qu'ils aient les mots pour le dire. On retiendra en tous cas cette très jolie phrase, «Il n'est possible d'entrer dans la langue que lorsque les mots peuvent dire les maux » (ibid. 67).

On voit bien, à travers ces diverses analyses, que le théâtre permet de travailler différentes compétences, et que si la compréhension, la production orale, et l'interaction, sont les plus évidentes, la pratique théâtrale est aussi favorable à l'entrée dans l'écrit. Le théâtre n'est donc pas seulement un genre à étudier, mais bien une pratique parmi les pratiques artistiques favorables à l'apprentissage de la langue. Nous allons donc, pour terminer ce développement, aborder de manière plus générale l'intérêt de ces pratiques pour le public de NSA.

12.2.4. Autres pratiques artistiques

Nous pensons que l'intégration des pratiques artistiques en cours de FLE peut avoir un réel bénéfice pour l'apprentissage et qu'elles ont toute leur place en UPE2A-NSA. En effet, la rencontre avec les œuvres d'art peut être source d'émotions, génératrice de réflexions, de jugements, favorable au développement de l'imagination : cela peut jouer le rôle de déclencheur de pensée et de discours, et donc permettre de développer des compétences de production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. O.Terrades et al. dans un article de 2007 font état d'une étude menée par un groupe d'élaboration de ressources initié par le CASNAV de Montpellier, portant sur « Le choix de la littérature et des arts comme support d'apprentissage du français langue seconde aux élèves nouvellement arrivés en France ». Ils rappellent que « Les pratiques telles que la littérature, le cinéma, le théâtre, la bande dessinée, la musique, la danse sont autant de vecteurs culturels » (p.4) et peuvent être une voie d'accès à « l'autre », d'autant qu'elles peuvent être mises en relation avec **des** activités déjà vécues sous d'autres formes. « Les pratiques artistiques et culturelles, entre continuité et rupture, par rapport au passé, sont donc dignes d'être sollicitées, notamment pour les ENA qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement mais qui ont probablement expérimenté certaines pratiques » (ibid.). Ils proposent ainsi de partir de « ce que les enfants savent déjà, des points communs et des différences entre les langues-cultures d'origine et celle du français puisqu'en effet toutes les sociétés partagent les mêmes universaux (relation aux grands thèmes de la vie : la mort, la santé, l'alimentation, le travail etc.) mais les interprètent et les culturalisent différemment ». (ibid.p.5). On retrouve l'idée déjà évoquée pour la lecture d'une aide dans la « construction de soi, de son identité (complexe car traversée par le vécu de la transplantation) ». D'autre part ces pratiques ont ceci d'intéressant qu'elles « mettent souvent en œuvre des éléments visuels » et l'on sait combien la visualisation est une aide pour les apprenants qui ne maîtrisent pas l'écrit.

Nous avons, au terme de cette première partie, défini les besoins mais aussi les problématiques spécifiques des apprenants d'UPE2A-NSA et analysé le sens et les enjeux de leur entrée dans l'écrit, que nous avons abordée en termes d'acculturation à et par l'écrit. Nous avons aussi étudié les pratiques dites acculturantes pour enfin nous demander quelle place la littérature et les arts pouvaient prendre dans l'enseignement en UPE2A-NSA. Il faut à présent aller explorer ces pratiques, et tout d'abord présenter notre démarche méthodologique.

Partie 2

-

LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Objectifs : décrire, comparer et analyser trois scénarios pédagogiques acculturants.

1. Rappel des objectifs

Dans mon expérience d'enseignante de lettres, comme je l'ai évoqué en introduction, j'ai eu dans mes classes des élèves ayant suivi un an de FLE et ayant été intégrés dans un cursus « normal » sans pour autant avoir pu acquérir les bases nécessaires pour être à l'aise dans le dit cursus, et j'enseigne auprès de lycéens dont certains, même en cursus classique, rencontrent d'importantes difficultés dans leur rapport à l'écrit. J'ai pu constater que les pratiques d'ouverture culturelle pouvaient susciter auprès de ce public une motivation que des pratiques de langue plus techniques ne provoquaient pas, et les inciter à progresser, surtout lorsqu'elles mettaient les élèves au cœur de l'apprentissage et même de l'action, comme par exemple lors d'un projet théâtre. On peut donc penser qu'il en va de même auprès des apprenants d'UPE2A.

L'objectif de ce mémoire est donc de décrire et d'analyser des pratiques acculturantes en classe de NSA-UPE2A au lycée et d'en questionner l'efficacité pour favoriser la formation de lecteur-scripteurs, à côté de pratiques plus centrées sur les aspects purement linguistiques ou techniques des apprentissages dans ce domaine.

Nous faisons le pari que ces pratiques ne sont pas un supplément d'âme mais aident véritablement les apprenants à progresser tout en favorisant leur inclusion par le biais de l'acculturation à l'écrit et l'accès à une culture commune. Pour confirmer cette hypothèse nous nous appuyerons donc sur l'observation et la comparaison de trois classes du lycée E. Mounier à Grenoble, dont le dénominateur commun est la présence de pratiques acculturantes et nous essaierons de répondre à la problématique :

Dans quelles mesures des pratiques littéraires et artistiques acculturantes peuvent-elles favoriser l'entrée dans l'écrit d'un public d'UPE2A et UPE2A-NSA au lycée ?

Nous allons présenter d'abord le terrain d'observation, puis notre démarche de recherche.

2. Présentation du terrain d'observation

2.1. Les UPE2A au lycée E. Mounier

Les UPE2A sont installés au lycée E. Mounier depuis 2014. Il s'agissait de répondre au besoin de scolarisation des plus de 16 ans et le lycée a accueilli des jeunes de faible niveau jusque-là pris en charge par la MLDS. La première UPE2A du lycée a

accueilli des jeunes ayant 16 ans révolus en septembre 2014, rassemblés dans des groupes de 20 apprenants, composés de divers profils. Parmi les enseignants qui étaient au cœur du projet, se trouvaient celles que nous appellerons Sarah et Macla pour le français, dont nous allons parler en partie 3. Ces dernières ne concevaient pas un projet qui ne comporte pas une dimension culturelle, selon une conviction bien ancrée : on entre dans la langue par la culture. Le nombre croissant d'élèves ensuite et la diversité des niveaux, allant de jeunes ayant presque fait un début de lycée à des analphabètes ne sachant pas tenir un crayon, a rendu la tâche compliquée, mais les deux enseignantes ont essayé de se répartir les élèves pour répondre au mieux à leurs besoins. La question de la poursuite de la scolarité pour ces jeunes s'est d'emblée posée et l'objectif était l'accès à un CAP. Depuis 3 ans il y a deux UPE2A au lycée Mounier, une qui accueille des élèves qui ont été scolarisés, une autre les NSA. La première se caractérise encore par une très grande hétérogénéité, la seconde est un peu plus homogène, avec de faibles niveaux, c'est à celle-là que nous nous sommes intéressés. Un problème soulevé par Macla et qui nous renvoie à la circulaire évoquée en première partie, est celui de l'inclusion possible dans des cours où la maîtrise du français n'est pas indispensable : en effet ces UPE2A sont des dispositifs fermés, et les enseignants ont réussi malgré tout à faire inclure des élèves de la première UPE2A en langue, anglais, portugais, italien. Le souhait pour l'an prochain est d'avoir des élèves inscrits au lycée comme les autres, avec une inclusion ; la très prochaine arrivée du lycée professionnel Jean Jaurès dans les murs du lycée Mounier pourrait faciliter l'accès au CAP au sein du lycée.

2.2. Présentation du public observé et des enseignantes

Cette année, les apprenants de l'UPE2A-NSA sont répartis en six groupes de niveau, deux groupes par niveau, et sont pour beaucoup des mineurs isolés dont on a parlé précédemment. J'ai observé trois de ces groupes, un de chaque niveau, un groupe de NSA en alphabétisation (dit « alpha »), un groupe « post-alpha », d'un niveau donc un peu supérieur au précédent, et un groupe dit « avancé », que j'appellerai respectivement groupes A,B,C.


J'ai utilisé les descripteurs du CECRL et le site du DELF (Diplôme d'étude en langue française) qui précise les niveaux évaluable, pour essayer de décrire au mieux le niveau des apprenants et définir ainsi leurs besoins.

2.2.1. Le groupe A, « alpha »

Ce groupe est constitué d'une quinzaine d'apprenants, âgés de 16-17 ans, tous mineurs isolés, venant de Guinée, de Côte d'Ivoire, majoritairement du Mali, et aussi de Syrie pour l'un d'entre eux : cela en fait un groupe bien représentatif de ce qu'on a vu en première partie. Quant à l'effectif, il est assez fluctuant, avec des arrivées en cours d'année. Ces jeunes gens sont pour la plupart francophones, à part le jeune syrien, mais en réalité j'ai pu constater combien leur maîtrise de la langue est laborieuse avec un lexique limité et une syntaxe très approximative. Pour être en « alpha » il faut ne savoir ni lire ni écrire dans sa langue d'origine (le groupe observé est le plus avancé des deux). On considère qu'ils correspondent au niveau A1 à l'oral et A1.1. pour l'écrit et l'oral pour certains. Selon le CECRL le niveau A1 (dit « introductif » ou « de découverte ») est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue, dont les compétences sont les suivantes :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Mais il existe un niveau encore plus élémentaire, qui sert de référence pour le DELF, l'A.1.1

Niveau A1.1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)	
	Le niveau A1.1 est le niveau minimal de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Le niveau A1.1 constitue le niveau minimal évaluable de compétence en français, à l'oral comme à l'écrit, que possède déjà ou peuvent acquérir des grands débutants en français langue étrangère.

Le groupe « alpha » est donc assez homogène pour son niveau, avec un faible degré de scolarisation et une méconnaissance de la langue non seulement écrite mais aussi orale. On peut relever les compétences attribuées à ce niveau au moins pour lire-écrire, qui mettent bien en évidence le chemin à parcourir :

En lecture

L'apprenant peut :

- reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans des situations simples de la vie quotidienne : panneaux, indications manuscrites doublées d'icônes, prix, horaires ;
- repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations très simples dans un texte court ;
- identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire ;
- comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers (carte postale ou instructions).

En écriture

L'apprenant peut :

- recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates ;
- reconnaître différentes formes de graphies : caractères imprimés, scripts, majuscules et graphies manuscrites lisibles ;
- donner des informations sur soi : son nom, sa nationalité, son adresse, son âge, sa date de naissance, dans des questionnaires ou fiches de renseignements ;
- écrire un message très simple relatif aux activités de la vie quotidienne comportant quelques détails personnels.

L'objectif de ces jeunes gens cette année est d'acquérir une maîtrise suffisante en français oral et écrit pour se débrouiller au quotidien et de pouvoir intégrer un apprentissage et préparer un CAP, et ils sont dans l'urgence dont nous avons parlé précédemment, en tant que MNA, de pouvoir régulariser leur situation avant leur majorité et la perte de leurs droits.

Ce groupe est pris en charge par une enseignante que nous appellerons Charlotte (ou enseignante 1), dont nous pouvons résumer le parcours. Après une orientation en voie technologique au collège et un bac professionnel en comptabilité, elle a bifurqué vers un DEUG en sciences humaines puis une licence en sciences du langage et enfin une maîtrise FLE car son souhait de toujours était d'enseigner le français aux étrangers. Son « grand combat » comme elle le dit, résultat de son expérience et de son parcours, « c'est d'être inséré ». Enseignante en primaire, formatrice FLE, animatrice dans les quartiers, elle a aussi beaucoup voyagé. Ses mots clés sont « aide », « partage », « accueil », « échange », « rencontre ». Le poste au lycée E. Mounier correspond à ces convictions. Elle travaille aussi auprès des mamans à qui elle enseigne le français. Elle dit que ce n'est pas un métier, qu'elle est heureuse de se lever le matin pour aller aider les jeunes et que les seules difficultés qu'elle rencontre résident dans la déception ressentie lorsqu'elle a le sentiment qu'ils n'avancent plus, et à l'inverse sa satisfaction est d'être utile, de transmettre, de les voir progresser.

2.2.2. Le groupe B, « post alpha »

Il y a deux groupes de « post-alpha » au lycée, constitués d'apprenants ayant un niveau supérieur aux précédents, parce qu'ils ont été un peu scolarisés dans leur pays, en école coranique et à l'école française, avaient des bases de lecture-écriture en arrivant, mais faibles, correspondant approximativement à un niveau CE1-CE2. Nous avons observé le groupe le plus faible des deux, constitué de 15 élèves, certains arrivés en cours d'année, de Guinée, de Côte d'Ivoire et là encore beaucoup du Mali. Les niveaux pour le CECRL correspondraient à l'oral à A2 (niveau dit « intermédiaire » ou de « survie) et B1 pour certains (niveau « seuil » des utilisateurs indépendants) mais plutôt A1 à l'écrit. Pour le CECRL les compétences de ces deux niveaux sont :

A2. Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats

B1. Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Ce groupe est pris en charge par une jeune enseignante que nous appellerons Julia (ou enseignante 2). Elle est détentrice d'une licence d'anthropologie, d'un Master FLE et d'un Master Dilipem. Son parcours est riche d'expériences à l'étranger, avec pour exemple un stage FLE en Hongrie, un stage en Espagne dans le cadre de l'Alliance française, ou encore des responsabilités en tant que Directrice adjointe à l'Alliance Française de Guayaquil et Coordinatrice pédagogique à l'Alliance Française de Cuenca – en Equateur. Elle enseigne le FLE depuis longtemps mais est en poste à Mounier depuis 2018. Les difficultés rencontrées tiennent à la progression très lente des élèves, l'impression de

devoir atteindre des objectifs (fin cycle 3) très difficiles à atteindre en un an (même avec des post- alpha) et le sentiment d'un fossé immense entre les attentes de l'institution et le bagage linguistique des élèves. Mais ce métier est selon elle très gratifiant car les élèves sont très disponibles et très à l'écoute et chaque petit progrès d'un élève est un succès.

2.2.3. Le groupe C, « avancé »

Le groupe dit « avancé » est composé d'une dizaine d'apprenants, qui viennent du Pakistan, du Bangladesh, de Gambie, d'Angola, de Syrie, du Niger ou de Tunisie. L'angolaise, les deux syriens et le tunisien sont avec leur famille, les autres sont mineurs isolés. Ils ont été pour la plupart scolarisés durant quelques années en école coranique dans leur pays, mais comme on l'a vu en partie 1, ils ont subi ensuite des ruptures plus ou moins importantes dans leur scolarité et leurs niveaux vont de A1 à B1, avec majoritairement des A2.

Nous appellerons Sarah l'enseignante du groupe (ou enseignante 3). Elle a une double formation de linguiste et de plasticienne, ce qui explique probablement qu'elle soit responsable de la partie « Culture » dans l'enseignement en UPE2A/NSA.

Ces constats illustrent bien le fait que sous l'appellation UPE2A et même NSA on rencontre des groupes hétérogènes avec, comme on l'a dit, plusieurs problématiques croisées par rapport à l'entrée dans l'écrit, le degré de francophonie, d'alphabétisation et de scolarisation. Une enseignante a indiqué que les élèves, souvent mineurs isolés, sont déjà familiarisés avec certains types d'écrits (formulaires, horaires de bus, plan) car ils sont pris en charge par des associations qui les aident à se repérer dans leur quotidien mais n'ont aucune familiarisation avec les autres écrits « littéraires ». D'autre part les enseignantes doivent gérer une dimension sociale que nous ne mesurons pas toujours et dont j'ai eu un aperçu lors de mes visites en classe.

3. *Le recueil des données : démarche et critères d'analyse*

Le recueil de données s'est fait à partir de quatre volets : des observations de classe, des entretiens avec les enseignantes, portant à la fois sur leur conception du métier et sur leurs pratiques acculturantes, des productions d'élèves et des recueils de paroles d'élèves. Ci-dessous un tableau synthétique du recueil de données

3.1. Tableau synthétique du recueil de données²⁵

GROUPE	OBSERVATIONS		PRODUCTION ELEVES	PAROLES ELEVES	ENTRETIENS ENSEIGNANTES
	Dates	Heures	Nombre		
ALPHA	22/10/2019	2	12	5	1 entretien semi-directif
	14/01/2020	3			
	09/03/2020	3	10		
POST ALPHA	15/01/2020	2	0	0	1 questionnaire écrit
AVANCES	29/01/2020	3		10	1 partie entretien et Des échanges informels
	12/02/2020	3			
	19/02/2020	2			
Autres					1 discussion avec une autre enseignante en UPE2A
Total		18	22	15	4
Commentaires	Grille d'observation qui a du être réadaptée selon les séances Observations interrompues en raison du confinement.		Les productions n'ont pas pu être travaillées avec les enseignantes comme prévu initialement pour la même raison.	Recueil de paroles. Questionnaire initial difficilement utilisable du fait du faible niveau de langue des apprenants.	

Le corpus aurait pu être plus conséquent si le confinement ne m'avait pas empêchée de continuer à recueillir des informations, tant du côté des enseignantes que des apprenants.

²⁵ Annexes n° 1 à 5 p. 151-156 : Grille d'observation et questionnaires

3.2. La démarche et les critères d'analyse :

3.2.1. Les outils de recueil des données

La démarche que j'ai adoptée est essentiellement qualitative et s'apparente à une démarche ethnographique. En effet je suis allée sur le terrain pour recueillir des « données empiriques », pour reprendre le terme de Cambra-Guinée qui revendique une approche ethnographique de la classe de langue (2003, p. 15) et observer la réalité de ce qui se passe dans une classe de NSA-UPE2A. Je me suis placée en retrait, en observatrice sans intervenir, sauf une fois à la demande d'une enseignante qui souhaitait que je fasse la dictée. La grille d'observation (Annexe 1 p.160) m'a servi de point de départ, mais je m'en suis aussi régulièrement distancée, tant la richesse de ce qui se passe en cours dépasse les prévisions. N'étant pas une adepte des chiffres et des pourcentages, j'ai préféré faire « feu de tout bois » en récoltant des informations et des réflexions au fil des rencontres et des observations, et en les notant dans un carnet de bord sur lequel j'ai inscrit tous les discours qui me semblaient intéressants pour mon sujet. Ces observations n'ont malheureusement pas pu être menées à terme, en raison du confinement, pour les groupes « alpha » et « avancé » j'ai pu malgré tout assister à trois séances, et je n'ai pu voir qu'une fois le groupe « post alpha » que je devais observer en avril-mai.

Ensuite j'ai voulu m'intéresser aux discours des enseignantes sur leurs pratiques, en réalisant des entretiens semi-directifs, afin de mieux cerner leurs objectifs et éclairer mes observations. J'avais réalisé des questionnaires mais là encore ils n'ont pas toujours été suivis, d'autant plus que le confinement a compliqué les choses. L'entretien avec Charlotte, de semi-directif, s'est parfois transformé en discussion à bâtons rompus, tout aussi intéressante et révélatrice de l'enthousiasme de cette enseignante pour son métier, celui avec Julia n'a pu se faire que via un questionnaire écrit, et celui avec Sarah n'a été qu'ébauché. Cependant, j'ai recueilli chaque fois que j'ai pu leurs propos lors de rencontre et d'échanges informels, et j'ai aussi pu de cette façon recueillir quelques propos de Macla, autre enseignante d'UPE2A en arrêt maladie cette année, que je n'ai pas pu observer ni vraiment interroger, mais avec laquelle j'ai discuté assez longuement. J'ai essayé de mieux cerner leurs pratiques pour compléter mes observations, et de voir le lien entre leurs objectifs et les pratiques effectives des élèves.

Ensuite j'ai voulu m'intéresser aux productions écrites des élèves, puisque l'objectif de ce mémoire est d'analyser la place des pratiques acculturantes dans l'entrée dans l'écrit. Je n'ai pas pu avoir des productions pour chaque groupe, toujours pour la

même raison. Les productions récupérées grâce à Charlotte qui a eu la gentillesse de demander à deux de ses élèves de les lui envoyer, (ce qu'ils ont gentiment fait !) alors que nous étions en confinement, n'ont cependant pas pu être analysées avec elle, comme prévu initialement, de même que celles du groupe « avancé », mais elles sont présentes en annexe et j'ai essayé d'en tirer parti au mieux. Quant au groupe B, je n'ai pu obtenir de productions, toujours pour les mêmes raisons.

Enfin j'ai essayé d'avoir accès à la parole des apprenants, mais le questionnaire initialement prévu (annexe n° 5 p.156) n'a pas été possible, en raison du faible niveau de langue et de la difficulté à formuler une pensée : je n'ai pas fait de transcription, car je n'ai pas fait d'enregistrement, et je ne livrerai donc que des paroles glanées au fil de cette expérience et méticuleusement notées sur mon carnet de bord et que j'ai exploitées pour analyser mes données.

3.2.2. La démarche et les critères d'analyse.

Pour analyser mes données, je me suis inspirée des critères retenus par le groupe « Acculturation » du *Rapport Lire - écrire CP* en matière de pratiques acculturantes, présentés en partie 1, et je les ai regroupés en trois pôles : le contexte acculturant, la figure de l'enseignant passeur de culture et les élèves en action. Le cours suivi cette année *Agir professoral*, m'a aussi aidée à analyser mes observations, en me donnant des clés d'analyse à la fois pour le style d'enseignement et pour les interactions en classe de langue.

Pour le contexte dit acculturant je me suis intéressée d'une part à la salle de classe, d'autre part aux supports utilisés, pour voir quel statut avait l'écrit dans ces classes, comment sa présence prenait forme et quels étaient les genres privilégiés par les enseignantes parmi ceux que nous avons identifiés en partie 1.

La figure de l'enseignant passeur de culture nous ramène au rôle indispensable de l'adulte médiateur évoqué en première partie. J'ai analysé les gestes et les postures qui définissent un style d'enseignement afin de voir comment chaque enseignante mettait concrètement en œuvre l'acculturation à l'écrit dans sa classe.

Enfin je me suis intéressée aux tâches réalisées par les élèves pour voir dans quelles mesures elles étaient acculturantes et en quoi elles pouvaient favoriser l'entrée dans l'écrit. Pour mesurer l'ampleur de la tâche et les multiples apprentissages nécessaires en matière de lecture - écriture pour ces jeunes NSA, j'ai aussi observé des activités plus « techniques », régulièrement réalisées et indispensables, et j'en donnerai au préalable

quelques exemples pour m'interroger sur la place des pratiques acculturantes dans cet apprentissage. Les paroles d'élèves m'ont permis de voir comment les apprenants appréhendaient ces diverses activités.

Je vais donc à présent décrire et analyser les trois scénarios pédagogiques.

Partie 3

-

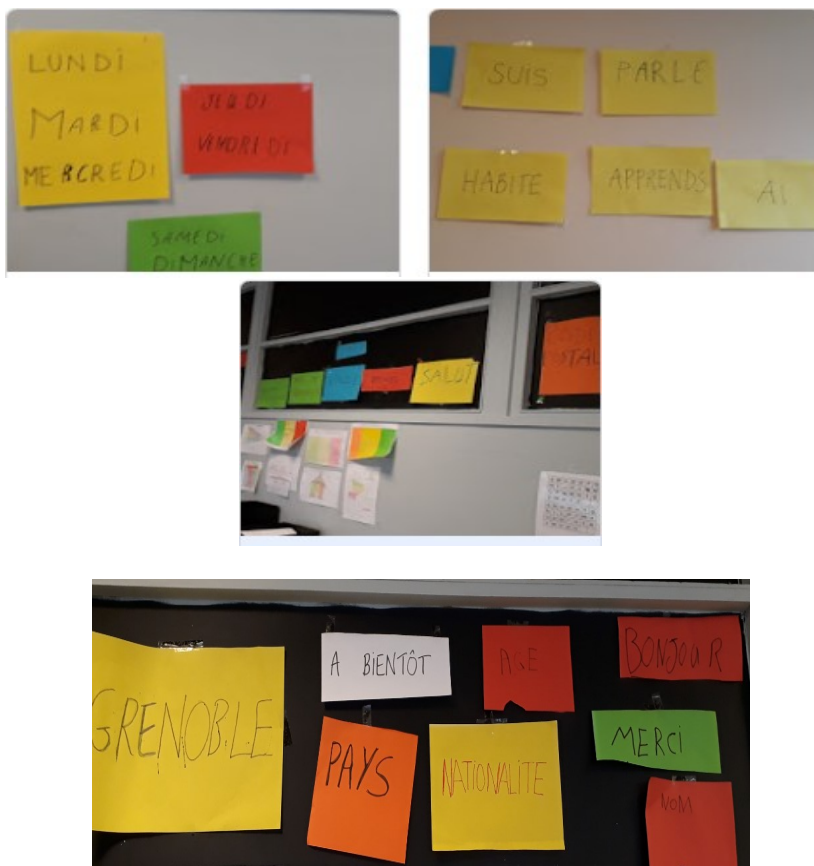
RESULTATS ET REFLEXIONS

Exploration de 3 scénarios pédagogiques intégrant des pratiques acculturantes favorisant la formation de lecteurs - scripteurs au lycée E. Mounier.

Chapitre 1. Découverte d'un patrimoine culturel par le groupe « alpha » : autour du conte

1. Présentation de quelques pratiques illustrant la diversité des apprentissages. Objectif : favoriser l'entrée dans l'écrit et l'intégration dans la société.

Avant d'aborder les pratiques littéraires et artistiques acculturantes, il me semble intéressant de bien prendre la mesure de l'ampleur de la tâche pour les jeunes UPE2A/NSA, qui doivent entrer dans l'écrit dans une langue qu'ils ne parlent pas vraiment, et s'intégrer dans notre société. Le groupe A, « alpha », avec ses mineurs isolés en alphabétisation, est pour cela un terrain d'observation privilégié. En effet lors de ma première visite en octobre, alors que je venais voir des adolescents et même de jeunes adultes, j'ai été tout d'abord étonnée de voir aux murs de la classe de l'enseignante 1, Charlotte, ce genre d'affiches, qui m'ont davantage fait penser à une école primaire qu'à une salle de lycée.



On voit ici qu'on en est aux rudiments de la communication orale, même pour ces jeunes venus d'Afrique francophone pour lesquels la maîtrise de la langue française est

tellement approximative qu'il faut finalement leur apprendre en même temps à parler et à écrire en français. Les affiches nous rappellent la compétence en communication du niveau A1 évoquée précédemment (par exemple « *Peut se présenter* », répondre à des questions « *sur son lieu d'habitation* »). Charlotte m'a d'ailleurs expliqué qu'elle travaillait en parallèle avec les autres enseignantes d'UPE2A sur des thèmes tels que le temps, la manière de se présenter, l'expression des sentiments, thèmes destinés à les aider dans la vie quotidienne, dans leurs démarches, et aussi à leur permettre d'intégrer la culture scolaire dont les autres lycéens de leur âge ont bénéficié. Sur un autre pan de mur de la classe on voyait des panneaux sur l'apprentissage de l'alphabet, et les exercices auxquels j'ai assisté, en lien avec l'alphabétisation, m'ont fait prendre conscience du parcours à réaliser pour ces jeunes gens.



B_ NJ __ R !
J_ M'_ PP_ LL_ _____
J_ S_ _S _____
J' _____
J' H_ B_ T_ _____
J_ P_ RL_ _____
J' _ PPR_ NDS L_ FR_ Nç_ S.

On voit bien que ces activités répondent pour ces jeunes à un double besoin en termes d'acculturation, comme nous l'avons définie en première partie, à savoir l'adaptation à la culture étrangère avec laquelle ils sont désormais en contact et l'acculturation à l'écrit, c'est à dire l'entrée en contact avec le monde de l'écrit dans son ensemble, ses codes, ses usages : les deux se rejoignent puisque l'acculturation au monde de l'écrit comporte toute une dimension sociale et collective. L'acquisition des compétences en matière de lire-écrire dont nous avons aussi parlé précédemment requiert des activités directement liées au versant phonographique et techniques de l'entrée dans l'écrit (prononciation, décodage, encodage...), nécessaires pour ce public qui, comme on l'a dit en première partie, se heurte à des problématiques spécifiques, la difficulté majeure résidant dans les multiples apprentissages que ces élèves vont devoir mener de front.

Il était alors légitime de se demander quelle place peuvent avoir les pratiques acculturantes, littéraires et artistiques, dont nous avons parlé en partie 1, face à cette urgence de l'entrée dans l'écrit. Nous allons donc présenter ces pratiques, les décrire, les analyser, les comparer, pour comprendre comment acculturations à et par l'écrit se

rejoignent et comment elles peuvent non seulement accompagner mais favoriser l'apprentissage du lire-écrire dans sa globalité. Nous décrirons les trois scénarios observés, le premier autour du conte, le second de la littérature jeunesse, et le troisième privilégiant la pratique théâtrale et artistique, pour analyser ensuite la manière dont le contexte d'apprentissage, la figure de l'enseignant, et les activités des élèves, entrent dans les critères de classes acculturantes précédemment cités, et enfin voir comment cela peut s'articuler avec la dimension technique des apprentissages pour les favoriser.

2. Description du scénario n°1 : groupe A. Enseignante 1- Charlotte.

Avant de décrire le scénario, il me semble intéressant de restituer quelques uns de ses propos éclairant la pratique de Charlotte. Lorsqu'elle a parlé du travail sur des thèmes utiles pour la vie quotidienne de ses élèves, comme on l'a vu ci-dessus, elle a ajouté que selon elle ce travail ne pouvait se faire sans un volet « culture ». Le travail sur le conte reste lié aux objectifs de départ (à savoir les apprentissages de base), mais avec des dimensions supplémentaires : la culture, la diversification et l'aspect plus divertissant des supports. Cela permet de sortir du pur apprentissage technique et, je cite « ne pas être dans le BA-BE-BI-BO-BU ». Au-delà de cet aspect ludique elle a évoqué les raisons qui l'ont poussée à choisir de travailler de manière approfondie sur les trois contes. Elle pratiquait les années précédentes la lecture d'histoires à voix haute et a noté combien les élèves étaient captivés, posaient des questions, y compris de vocabulaire, et a bien perçu le rôle de ces lectures pour l'entrée dans l'écrit ; elle a trouvé cependant frustrant de juste lire, d'où une volonté de tenter un travail plus approfondi sur un petit nombre d'histoires et c'est pourquoi elle a décidé d'étudier chaque conte. *Le Petit chaperon rouge* et *Le petit poucet* ont été choisis parce que ce sont les plus utilisés à l'école et que Charlotte a la volonté de faire partager aux jeunes NSA une culture commune, leur faire connaître ce que les enfants à qui on a raconté des histoires connaissent, et l'intemporalité du conte est à ce titre intéressante car les apprenants sont ravis de découvrir des histoires qui ont bercé aussi l'enfance de leur enseignante.

L'observation de la salle de classe nous a montré que les affichages au mur faisaient apparaître des outils en lien avec des thèmes du quotidien et l'apprentissage « technique » de la langue. J'ai noté la présence de matériel à disposition pour les élèves (classeurs, feuilles, crayons, ciseaux etc.).

Le support utilisé dans les séances observées est le conte avec les albums pour *Le petit chaperon rouge*, *Le petit Poucet* et une version audio pour *Pierre et le loup*, racontée par G. Philippe


❖ **Séance du 22/10/2019 : *Le petit chaperon rouge* (Annexe n°6-7 p. 157-158)**


On peut décrire d’abord sommairement ce qui a été fait en amont de la séance mais qui n’a pas été observé : Charlotte a lu à voix haute deux versions du conte, celle de l’album et celle de C. Perrault. Ensuite elle a procédé à une lecture dialoguée, avec questions-réponses et à un travail avec texte et illustrations : ce support est dans l’annexe n°7 (p.158). Il s’agissait de « lire » et de reconnaître et nommer les personnages et les objets du conte, et de lire les phrases de l’histoire, phrases sélectionnées contenant les événements essentiels du conte, sa structure narrative. Elle a mis l’accent sur les personnages, les lieux, la situation initiale, les étapes, la situation finale, la morale. Au cours de l’une des séances, un jeune a raconté son voyage semé d’embûches pour venir en France. Notons que ces activités ont occupé plusieurs séances.


Décrivons à présent la séance observée (durée : 2 heures). Charlotte demande aux jeunes s’ils se rappellent de l’histoire du *Petit chaperon rouge*, et par le jeu de questions-réponses fait un rappel de l’histoire. Les apprenants ne sont pas à l’aise pour raconter, même à l’oral, et c’est l’enseignante qui retrace une bonne partie du conte. Ensuite elle leur distribue les documents suivants, un seul document à la fois. Elle ne donne le second que si la première activité est achevée.


Le Petit Chaperon Rouge (1)


Colle les mots à côté de la bonne image.
















le Petit Chaperon rouge	du beurre	une galette
la forêt	le loup	la grand-mère

Le Petit Chaperon Rouge (2)

1. Colle les mots à côté de la bonne image.





2. Découpe les étiquettes et colle-les pour écrire une phrase correcte.

des fleurs	elle ramasse
------------	--------------

arrive	loup	grand-mère.	Le	la	chez
--------	------	-------------	----	----	------

Charlotte demande aux apprenants de prendre une paire de ciseaux et de la colle, lit les consignes avec eux et les explicite oralement. Ils découpent alors les images,

longuement, avec application, les collent, tandis que l'enseignante va voir tour à tour chaque apprenant pour s'assurer qu'il réalise bien la tâche demandée, lui redonner des explications si besoin et vérifier l'exactitude de la réponse. Une fois que chacun a achevé la tâche, elle distribue un autre exercice sur les images séquentielles : « Remets les images dans l'ordre de l'histoire puis colle les textes sous les bonnes images » (Annexe n°7 p.158) et procède de la même façon. Lorsqu'un apprenant pose une question elle sollicite parfois les autres pour y répondre.

Enfin une production écrite est amorcée : il faut écrire sous les images les phrases de l'histoire correspondantes : voici ci-dessous la production d'Hamed.



❖ Séance du 14/01/2020 : *Le Petit Poucet* (3 heures)

Il s'agissait de la dernière séance sur le conte. De nombreuses activités avaient donc été réalisées en amont, en voici un résumé. Les élèves ont d'abord entendu l'histoire racontée par H. Dès, une première fois en entier, puis par étapes avec des questions de compréhension. Ils ont réalisé des activités dont j'ai placé quelques exemples en annexe n°10 (p.161). On trouve un puzzle dans lequel il fallait reconstituer la couverture de l'album en agencant correctement les pièces, une grille de mots mêlés, des images séquentielles. Au cours d'une séance un élève a raconté comment il s'est un jour perdu avec son frère ; un autre a posé la question : « c'est vrai que les parents du Petit Poucet

veulent les perdre ? » ou un autre : « est-ce que l'ogre existe ? » et a évoqué les sorciers de son pays. (Ces propos m'ont été rapportés par l'enseignante)

Lors de la séance observée, le travail a porté sur le texte voici les deux versions proposées, en majuscules ou en minuscules, la première est largement préférée par les apprenants.

LE PETIT POUCKET

LE PETIT POUCKET SEME DES CAILLOUX DANS LA FORET.

LE ROI EMPRISONNE L'OGRE.

L'OGRE TRANCHE LA GORGE DE SES 7 FILLES.

LES PARENTS DU PETIT POUCKET SONT TRES PAUVRES.

LE PETIT POUCKET ET SA FAMILLE SONT RICHES ET ILS SONT HEUREUX.

L'OGRE RENTRE CHEZ LUI ET DIT « Ça sent la chair fraîche ».

LE PETIT POUCKET

Remets dans l'ordre

Le petit Poucet sème des cailloux dans la forêt.

Le roi emprisonne l'ogre.

L'ogre tranche la gorge de ses 7 filles.

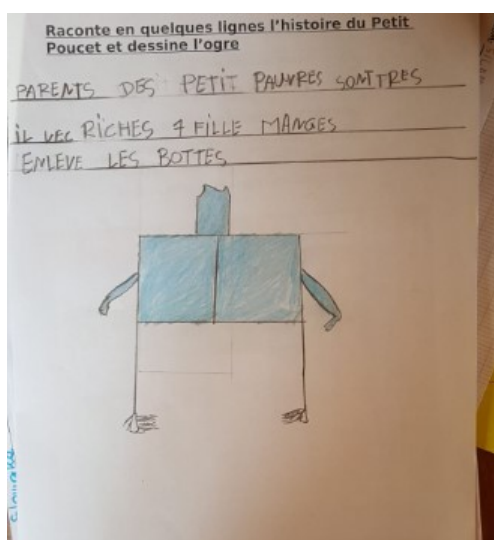
Les parents du petit Poucet sont très pauvres.

Le petit Poucet et sa famille sont riches et ils sont heureux.

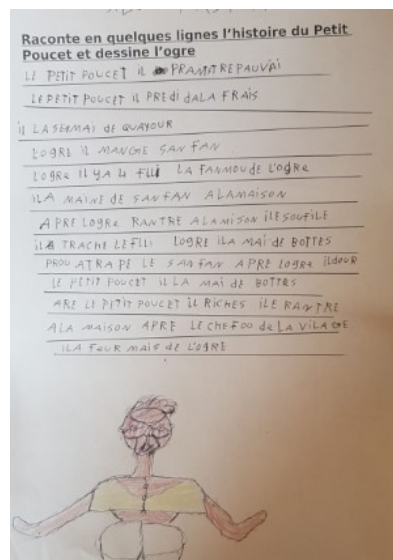
L'ogre rentre chez lui et dit « ça sent la chair fraîche »

On commence par une activité de production orale, Charlotte leur demande de lire à voix haute les phrases du texte. Elle s'assure de la compréhension du vocabulaire au fil de la lecture, et de la compréhension de l'histoire avec des questions. Elle procède aussi à de la correction phonétique : ce sera occasion d'un travail sur le son [ã] très présent dans le texte : « dans », « emprisonne », « tranche », « parents », « rentre », « sent ». Ensuite l'enseignante demande aux apprenants de se mettre par groupes de trois pour remettre dans l'ordre les phrases du document, selon le sens de l'histoire. L'enseignante va dans chaque groupe pour aider les apprenants. Ce travail prend beaucoup de temps, à la fois par la lenteur du geste car ils n'ont pas l'habitude d'utiliser ce genre d'activité scolaire, et par la difficulté à restituer la logique du récit, qui fait intervenir les compétences de compréhension et de production écrite, sans aide de l'image cette fois : un élève demande d'ailleurs : « il n'y a pas d'images ? ». L'activité suivante utilise des images séquentielles mais cette fois avec un itinéraire, celui du Petit Poucet, sur lequel les

apprenants doivent placer les images toujours selon la logique du récit : on est donc toujours dans la compréhension et production écrite mais cette fois avec des images comme supports. Un élève (on l'appellera Souleymane) qui a terminé son travail, se raconte à voix basse l'histoire du petit chaperon rouge. Enfin chacun doit trouver et écrire des phrases pour expliquer chaque image, on passe donc à de la production écrite avec graphie. Charlotte demande aux élèves de lire leurs phrases à voix haute, quelques uns le font. Une production écrite sera à faire à la maison : « Racontez l'histoire du petit poucet et dessinez l'ogre » : voici les productions de deux élèves (celle de Souleymane et celle de Hamed)



Souleymane *Petit Poucet*



Hamed *Petit Poucet*

❖ **Séance du 9/03/2020 (3 heures) : *Pierre et le loup*, Prokofiev, raconté par G.Philippe**

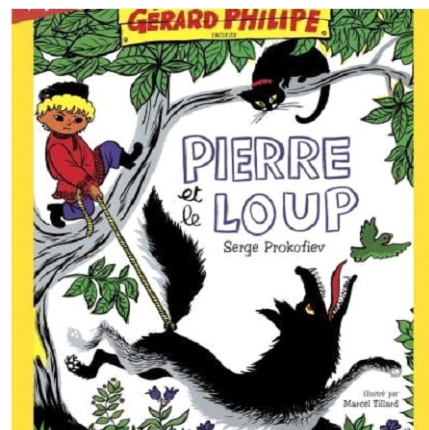
J'aurais dû assister à l'ensemble de la séquence sur *Pierre et le loup* mais le confinement n'a pas permis à Charlotte de la réaliser, je restituerai donc la première séance et présenterai celles qui étaient prévues ensuite. Les documents utilisés lors de la séance sont placés en annexe (n°11 p.162).

Le début de séance a été consacré au bilan des stages effectués par les élèves pendant les vacances, je ne le raconterai pas car il ne rentre pas vraiment dans cette étude mais ce moment m'a paru très intéressant parce qu'il rend bien compte des préoccupations de ces jeunes. Pour exemple j'ai souvenir de la fierté de certains lorsqu'ils annonçaient qu'ils avaient trouvé un patron pour l'apprentissage l'an prochain (je ne peux m'empêcher

de restituer le propos de Souleymane qui a dit « j'ai gagné un patron »). De même la séance a été interrompue pour régler un point au sujet de la sortie à la neige prévue dans le mois, un mot ayant été donné à la famille d'accueil pour équiper les jeunes de vêtements chauds mais des familles ne veulent pas donner alors qu'elles reçoivent de l'argent pour eux. Cela nous montre bien les obstacles auxquels ils se heurtent dans leur quotidien. Ces moments d'interaction ont montré aussi qu'entre la première observation de novembre et celle là, les apprenants avaient gagné en aisance dans l'expression orale.

Charlotte demande alors à un apprenant de noter la date au tableau, puis commence la séance par les questions : « quels contes a-t-on déjà vus ? », « qui peut raconter ? ». Les contes sont racontés (laborieusement) et elle annonce la suite, le travail sur une nouvelle histoire.

On commence par la projection de la couverture du livre.



L'enseignante pose des questions : « qui est Pierre ? Où est le loup ? Que voyez-vous d'autre ? » On arrive, avec les réponses, à décrire la couverture, repérer le personnage de Pierre, le loup, le chat, l'oiseau et les élèves doivent venir écrire les mots au tableau avec le déterminant (un chat, un oiseau, un arbre, une corde, une branche, un loup, des fleurs, Pierre), les autres doivent épeler les mots et ensuite relire à voix haute. Charlotte corrige et vérifie les prononciations et l'orthographe. Par exemple « comment fait-on le [wa] de oiseau ? » - Elève : « o et i » ; « comment fait-on le [o] de oiseau ? » : un élève donne la bonne réponse ; le mot loup est recopié sans erreur, avec le p à la fin ; 'des fleurs' donne l'occasion de rappeler le pluriel, 'une branche' permet de rappeler le son [ã]. Charlotte montre la branche : « c'est quoi ? » Réponse : « le bras de l'arbre » (rires).

Charlotte fait ensuite remarquer aussi les autres indications qui apparaissent sur l'image, *Livre + CD* et suscite les réactions par des questions : « c'est quoi un CD ? »

(Réponse : « comme une cassette »), « qui est Gérard Philippe : fait-il partie de l'histoire ? » (Réponse : « Il raconte l'histoire »), « Qui a écrit l'histoire ? » (Réponse : « Pierre »). L'enseignante rectifie donc en soulignant que l'auteur est Serge Prokofiev et elle montre le nom et sa place sous le titre. Elle reprécise alors les rôles de chacun : celui qui a écrit, celui qui raconte et le personnage principal.

L'enseignante explique la particularité de cette histoire : la musique qui accompagne le récit, les instruments et explique ce qu'est un orchestre « Qui a déjà vu un orchestre ? ». Quelques élèves lèvent la main, l'un répond que dans un orchestre il y a « plein d'instruments », un autre dit qu' « il y en a qui chantent » et enfin certains comparent avec les groupes qui jouent dans la rue. Elle distribue une fiche sur l'orchestre (nommer quelques instruments) et une sur les instruments de musique (annexe n° 11 p.162) et les élèves essaient de lire les noms.

On procède alors à l'écoute de l'histoire racontée par G. Philippe, par étapes.

Charlotte précise : « Si on ne comprend pas tout, tout de suite ce n'est pas grave ». Elle fait écouter le début, la présentation des instruments qui représentent les personnages. Les élèves sont très attentifs. « Qui manque dans les personnages du tableau ? » Les réponses fusent : « le grand père », « les chasseurs » « le bois », « le canard ». Les élèves viennent écrire au tableau : le grand père, les chasseurs, le canard (une erreur « le caner »). Ensuite l'enseignante essaie par des questions de faire comprendre aux élèves que le narrateur explique que les personnages sont représentés par des instruments ; elle essaie de faire relier les sons à des intentions : « avez-vous entendu des instruments joyeux ? Qui font peur ? » ; Mais il y a peu de réactions, ils ne semblent pas avoir vraiment compris. Elle fait donc une seconde écoute et cela semble plus clair.

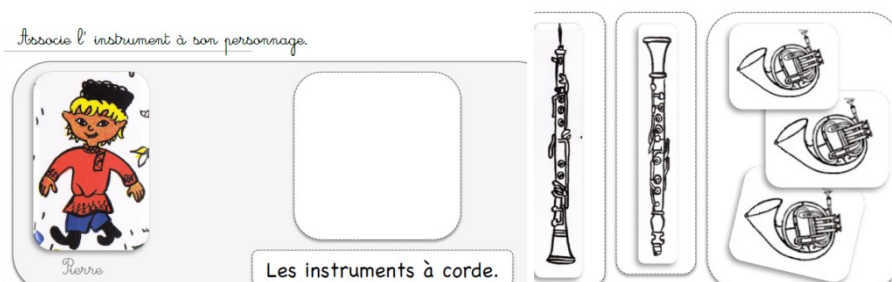
Ensuite Charlotte aborde des notions de musique plus pointues : la partition, les notes, la portée, la clé de sol et donne des fiches (annexe n°11 p.162) Elle s'appuie sur les connaissances d'un apprenant qui a fait de la musique. Les élèves doivent alors reproduire la portée avec les notes et la clé. Il est prévu de leur apporter des feuilles de musique et de leur faire repérer les notes, d'apporter une flûte pour celui qui sait en jouer.

On passe à la production écrite : les apprenants doivent écrire sur feuille le titre de l'histoire, les personnages. Au tableau sont notés : *Pierre et le loup. Pierre. Un oiseau. Un chat. Le grand père. Les chasseurs. Le canard.* L'exercice de copie est long mais moins qu'il y a deux mois. Le mot « partition » a été par erreur laissé au tableau, un élève demande s'il faut écrire. Comme les élèves n'ont pas su expliquer à un retardataire ce

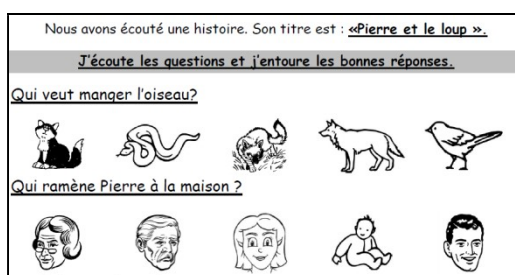
qu'ils étaient en train d'écouter, on a une troisième écoute. Charlotte s'arrête sur deux instruments, les fait nommer, écrit au tableau en face du nom des personnages les instruments correspondant, ainsi que la tonalité (par exemple Le malheureux canard : le hautbois mélancolique ; le chat aux pattes de velours : la douce clarinette ; Le grand père qui marmonne dans sa barbe : le basson grondeur ; Pierre notre héros joyeux et souriant : instruments à cordes ; Le grand loup : 3 cors sévères et sombres)

Enfin l'enseignante procède à un exercice de lecture avec mise en relation images-mots : elle montre les instruments, demande ce que c'est, et quel personnage ils représentent. La production écrite consiste à recopier les noms des instruments et des personnages qui sont au tableau. La fin de séance est consacrée à un exercice ritualisé de dictée mais sans lien avec le conte étudié : un élève vient au bureau et écrit une phrase de son choix, que Charlotte corrige : ce sera la dictée ; puis il la dicte aux autres ; Charlotte procède à une correction immédiate pour chaque élève, ne les laisse pas partir avec leurs fautes.

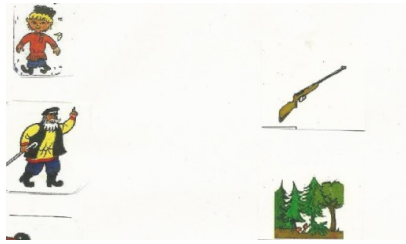
Je vais pour terminer cette présentation décrire les documents que Charlotte m'a fait parvenir et qu'elle comptait utiliser (du moins pour une partie) pour la suite de la séquence. Je vais faire apparaître ici des extraits des activités prévues. Nous avons une activité de mise en relation image-texte, personnage- instrument. On observe deux documents, l'un comporte les images et les noms des instruments et des personnages, l'autre est l'exercice dont voici un extrait :



Ensuite on a un exercice de compréhension, toujours avec des images



Des exercices de mémorisation du vocabulaire :



Puis des exercices de compréhension qui ne font plus intervenir d'images

Coche la phrase qui correspond à l'histoire.

- Pierre casse la porte du jardin.
- Pierre passe par dessus la porte du jardin.
- Pierre ouvre la porte du jardin.

Écris vrai (V) ou faux (F).

- L'ami de Pierre est un petit oiseau.
- L'oiseau dit : « Il y a du bruit ici. »

Écris les mots au bon endroit dans la grille.

CHASSEUR
ARBRE
OISEAU
JARDIN
PIERRE

Relie les groupes de mots pour former trois phrases qui correspondent à l'histoire.

L'oiseau est occupé ●	● pour que l'oiseau s'échappe.
Pierre crie ●	● à discuter.
Le chat rôde ●	● autour de l'arbre.

On repère des activités de production écrite :

Sépare les mots, puis **écris** la phrase correctement.

Pierreavulechat,ilcrie.

Enfin un exercice de construction de phrases, dans lequel on entre dans la compétence grammaticale.

TU DOIS ASSEMBLER DES MOTS POUR FAIRE DES PHRASES QUI RACONTENT L'HISTOIRE 1 PERSONNAGE + 1 VERBE + 1 COMPLEMENT TU DOIS LES METTRE DANS L'ORDRE
Le canard – l'oiseau – le loup – Pierre – Le grand-père – Les chasseurs – Le chat
est assis – sortent – ferme – fait – avale – voltige – attrape
la porte du jardin. un plongeon dans la mare. au-dessus du loup. de la forêt

3. *Analyse du scénario*

Il aurait été intéressant d'observer plusieurs séances sur le même conte, pour suivre le fil de la séquence et il est plus difficile d'analyser des séances isolées. Mon emploi du temps ne m'a malheureusement pas permis de le faire pour *Le petit Chaperon rouge* et *Le Petit Poucet*, alors que cela aurait été possible pour *Pierre et le loup*, le confinement a tout interrompu. J'ai reconstitué dans la mesure du possible le fil des séquences grâce aux propos de l'enseignante et aux contenus des classeurs d'élèves que j'ai pu consulter quoique trop brièvement. Je vais analyser ce scénario autour des trois points énoncés en seconde partie pour mettre en évidence dans la démarche la dimension acculturante et les points qui pourraient être selon moi améliorés.

3.1. *Un genre privilégié : le conte*

Le choix du genre, le conte, montre que le scénario observé s'inscrit bien dans les pratiques acculturantes évoquées dans la partie théorique.

3.1.1. Les avantages du genre

Nous avons retenu du conte des caractéristiques qui nous semblaient intéressantes pour un public de NSA-UPE2A, en tant que texte narratif imaginaire plutôt simple, qui se trouve au carrefour entre tradition orale et écrite, qui existe dans différentes sociétés et voyage à travers les cultures: dans quelle mesure ce triple intérêt s'est-il vérifié auprès du groupe « alpha » ?

Tout d'abord la simplicité du récit se vérifie dans les contes étudiés : si on se réfère par exemple au *Petit Chaperon rouge* et au *Petit Poucet*, le schéma narratif est très net et

permet de dégager aisément les étapes pour le travail : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution et situation finale. Les deux contes mettent en scène un enfant confronté aux dangers de la vie lorsqu'il s'éloigne volontairement ou non de chez lui, incarnés par le loup ou l'ogre, et doit y faire face par le courage ou la ruse, ou succomber. Comme j'ai assisté à des séances intermédiaires ou finales, j'ai vu que les apprenants avaient bien compris les contes.

Ensuite on a amplement montré le rôle de l'oral pour l'entrée dans l'écrit des NSA, ainsi que le rôle de la lecture offerte. Le premier accès au conte est donné par la voix de l'enseignante pour *Le petit chaperon rouge* et *Le petit poucet* et ce n'est qu'ensuite qu'elle donne le texte aux apprenants. Cependant les propos entendus à ce sujet sont divergents : la plupart apprécient le recours à la lecture à voix haute, Youssouf dit mieux comprendre à l'oral mais parce que Charlotte explique aussi, un accompagnement est pour lui nécessaire à la compréhension, mais certains, comme Souleymane accordent davantage d'importance au support écrit qu'à la lecture orale car il peut relire le conte chez lui. Trottet & Amideau relevaient l'« intérêt certain » de la multi modalité « dans l'exploitation didactique des contes et légendes » (2013, p.67). Elles prenaient d'ailleurs pour exemple le conte musical *Pierre et le loup* étudié par le groupe « alpha » : le support choisi pour le cours correspond parfaitement à ce critère avec la version racontée par un acteur permettant à l'apprenant « de goûter le texte lu par celui ou celle qui maîtrise l'art de réciter ou de raconter ou de se laisser prendre par les mises en scène sonores et visuelles qui accompagnent le récit » (Péladeau, 2008 p.53). La musique et les images peuvent certes favoriser la compréhension du texte lu mais cela ne se vérifie pas toujours : on a vu que dans la séance étudiée les élèves avaient du mal à entrer dans l'histoire et justement à comprendre le lien entre le son des instruments et les personnages, ce qui a demandé à l'enseignante davantage de temps et de répétitions qu'elle n'avait prévu au départ.

Enfin le choix de ces contes très connus ouvre une voie vers notre patrimoine culturel, ils renvoient à l'univers de notre enfance, et peut aussi faire écho à celle des jeunes NSA. On avait en partie théorique sur le conte écarté le préjugé selon lequel ces récits seraient trop infantilisants pour ce public de jeunes adultes, et cela se vérifie lorsqu'on voit l'intérêt de ces jeunes pour les contes proposés, et Souleymane si fasciné par *Le petit chaperon rouge* qu'il se le raconte à lui-même en boucle pendant un moment !

Cependant on pourrait ici regretter l'absence d'une approche interculturelle du conte, correspondant au 3^{ème} point de notre définition. Les jeunes apprenants en effet sont

de fait dans une situation interculturelle, entre deux ou même plusieurs cultures selon leur parcours migratoire et il peut être bénéfique de prendre appui sur leur(s) culture(s) pour les faire entrer dans la notre. C'est ce que soulignent O.Terrades & al. dans leur article sur la littérature et les arts en français langue seconde : « Pour les inciter à découvrir et pratiquer l'altérité il convient donc de les aider au mieux. Le contexte d'interculturalité peut être facilitateur d'un certain point de vue » (2007, p.5). Le conte est un genre privilégié par sa dimension intemporelle et interculturelle ; or « (...) toutes les sociétés partagent les mêmes universaux (relation aux grands thèmes de la vie : la mort, la santé, l'alimentation, le travail etc.) mais les interprètent et les culturalisent différemment. » (ibid.). Cela rejoint d'ailleurs une remarque de Charlotte sur le choix des contes qui permettent de parler de thèmes comme la famille (avec la grand-mère pour le Petit Chaperon par exemple), d'échanger sur le parcours des apprenants, leurs peurs : c'est en effet ce qu'on a pu observer avec l'élève qui racontait comment il s'était perdu avec son frère ou celui qui évoquait son périple pour arriver en France. On pourrait donc ici s'appuyer sur ce parcours, sur la biographie langagière des apprenants, et sur leurs éventuelles connaissances d'histoires dans leur langue maternelle. Ce serait ainsi l'occasion de faire des « ponts » entre les cultures et de donner à la démarche toute sa valeur acculturante.

L'exemple de l'élève qui raconte son périple nous montre que le conte suscite la parole des apprenants, leur donne envie de raconter, et de raconter leur vécu. Le livre joue ici pleinement le rôle qu'on avait évoqué, un outil pour comprendre le monde et se comprendre, et la lecture est bien une aide pour la construction ou la reconstruction de soi pour les jeunes migrants : on rejoint ici les expériences de lecture qui les « aident à symboliser et à transformer ce qu'ils vivent » comme le soulignait A.M. Margallo Gonzalles déjà cité. On peut citer pour illustrer cela les propos des apprenants pour justifier leur préférence pour l'histoire du Petit Poucet : Moussa a trouvé beaucoup d'intérêt dans Le petit Poucet car cela lui rappelle son histoire : « j'ai dormi dans la rue » ; A la question « Qu'as-tu appris avec ce conte ? » il répond j'ai appris que « C'est la vie qui est dure ».

3.1.2. Le choix du support : l'album

On voit que le support de l'album permet un recours fréquent à l'image, support rassurant sur lequel l'élève peut s'appuyer si le texte est trop difficile, il facilite l'accès au sens, élimine la barrière de la langue et permet de raccrocher les plus en difficultés. Ainsi tous les élèves, même incapables de lire, pourront reconstruire le récit à l'oral en s'appuyant sur des illustrations car selon Charlotte « tout est lecture, le texte et l'image ».

Le travail observé illustre bien le propos de Péladeau : grâce à l'image « le lecteur en difficulté peut avoir accès à la littérature et goûter le texte sans avoir à se débrouiller à travers l'enchevêtrement de signes qu'il a tant de mal à déchiffrer » (Péladeau, 2008 p.53, cité par Trottet & Amideau p.70). Les apprenants dont j'ai recueilli les propos s'accordent sur le rôle de l'image : Souleymane et Mamadou disent que « c'est plus facile quand il y a les images » et Hassan (jeune malien NSA) précise : « c'est plus facile avec les images, je vois les actions ».

Cependant il est dommage que ce soit un support de travail aussi enfantin qui soit proposé aux jeunes adultes qui constituent le groupe « alpha ». On est face à une difficulté rencontrée par les enseignants, le manque de supports permettant d'entrer dans les apprentissages techniques tout en étant adaptés à de jeunes adultes. Le choix des contes de notre enfance n'est pas remis en question puisqu'on a vu qu'ils pouvaient être étudiés à tous niveaux et que les jeunes NSA étaient ravis de les découvrir, c'est le support de travail qui mériterait d'être davantage adapté. On pourrait travailler par exemple avec les belles illustrations de Gustave Doré pour les contes de Perrault, qui offrent des interprétations des contes propices à l'échange. Voici par exemple deux illustrations du *Petit chaperon rouge* et une du *Petit Poucet*



Dans les deux premières les regards sont tout particulièrement intéressants pour analyser les sentiments des personnages, et la troisième, correspondant à un passage du conte qui a suscité des réactions chez les élèves, montre bien par sa violence que ces images ne sont pas forcément destinées aux jeunes enfants.

On peut dire au terme de cette première analyse que le genre choisi est favorable en matière d'acculturation mais que la dimension interculturelle fait défaut et qu'un support plus « adulte » serait bienvenu pour accrocher ce public.

3.2. Du côté de l'enseignante : le rôle de l'adulte passeur de culture

J'ai rencontré des enseignantes toutes animées d'une volonté commune, aider les jeunes à s'intégrer, faire en sorte qu'ils « puissent vivre avec nous » pour reprendre les termes de Charlotte, et d'une conviction commune : « *On* ne peut pas demander à quelqu'un d'apprendre une langue sans le relier à ce qui fait cette langue, à savoir la dimension culturelle » selon Macla. Cette dernière estime que « surtout avec des NSA, la représentation et la confrontation avec un objet culturel permet de faire le lien entre leur histoire et la nôtre » ; et d'une certitude commune : la capacité de ces jeunes à entrer dans cette culture et l'efficacité de ces pratiques acculturantes pour entrer dans l'écrit. Je prendrai appui sur des notions rencontrées cette année dans le cours *Agir professoral* pour analyser la pratique de l'enseignante et j'étudierai la façon dont Charlotte met en œuvre ce rôle de médiatrice. Nous allons donc à présent analyser les intentions et les pratiques de Charlotte en matière d'acculturation.

Tout d'abord on peut rappeler que la formation et la personnalité de l'enseignant influence nécessairement ses pratiques de transmission, son style d'enseignement. Cicurel, dans un de ses ouvrages sur les interactions et l'agir professoral en classe de langue, explique que « chaque professeur a ses façons de faire, ses manières, et parfois ses 'manies', il agit dans un certain style » (2011, p.148). Outre la formation et la personnalité, c'est aussi l'expérience de l'enseignant qui influence sa pratique : « un enseignant entre dans une classe avec un passé, une expérience, des doctrines personnelles sur l'enseignement » (Cicurel p.15). Tout cela influence donc le style d'enseignement. Celui-ci se caractérise par exemple, selon Cicurel, par la façon d'accorder la parole aux élèves, de les corriger, de les faire participer à la découverte du sens, mais inclut aussi les déplacements de l'enseignant dans la classe, le recours à son vécu ou encore les plaisanteries. On a déjà dit que l'objectif de Charlotte, lié en partie à son parcours, est que ces jeunes qui lui sont confiés puissent s'intégrer dans notre société, vivre avec nous. Elle installe dans sa classe un climat de confiance et de bonne humeur que j'ai perçu dès la première séance, pourtant tôt dans l'année, qui permet aux apprenants de trouver leur place dans cette micro société qu'est la classe. J'ai décrit plus haut l'attitude de l'enseignante allant s'assurer que chaque groupe, chaque élève, avait bien compris les consignes et parvenait à réaliser la tâche demandée, tout en prodiguant force encouragements et compliments : cette attention de chaque instant est un élément clé dans le rôle de l'adulte pour permettre à chacun, à son rythme, d'aller vers cette culture qui, si elle leur est offerte, ne leur est pas pour autant facile d'accès. Mais au-delà de cette relation didactique, c'est

une relation humaine qui s'instaure, avec une enseignante à l'écoute des questions, des problèmes personnels qui peuvent empêcher les jeunes d'entrer dans l'apprentissage s'ils prennent trop de place, comme c'est souvent le cas pour ces jeunes MNA et comme on en a vu des exemples. Cela est perceptible aussi dans la capacité de l'enseignante à s'adapter, à prendre le temps nécessaire pour que chaque apprenant comprenne même si cela ne correspond pas à ce qu'elle avait prévu, à sa planification, comme on l'a vu avec *Pierre et le loup* : c'est bien l'apprenant qui est au centre des préoccupations. Tous ces critères, quoique généraux et transposables à tout enseignement, sont autant de facteurs favorables à l'entrée des jeunes NSA dans l'apprentissage, dans la culture de l'écrit, et peuvent donc être reliés au rôle de l'enseignant passeur de culture.

Voyons comment Charlotte s'efforce de faire entrer chaque apprenant dans l'univers du conte et quelles réflexions nous inspire sa pratique. Elle procède à cette lecture offerte si importante, on l'a vu, considérée comme pivot de l'acculturation à l'écrit pour les enfants de CP et d'autant plus centrale pour ces jeunes qui ont besoin de l'oral pour entrer dans l'écrit. Elle essaie de susciter la parole des apprenants, comme on l'a vu avec les lectures dialoguées, les questions de compréhension, qui les entraînent à l'écoute, à la concentration, et les incite à s'exprimer. Elle a recours régulièrement à l'image comme support pour permettre à tous, d'accéder au sens du texte. Le choix du conte musical est révélateur d'une volonté de les faire accéder aussi à d'autres volets culturels, en l'occurrence la musique, sur laquelle elle a passé beaucoup de temps. Les intentions de cette enseignante en matière d'acculturation sont évidentes, mais quelques pratiques pourraient- peut-être être modifiées.

Tout d'abord, avant de proposer les contes de notre patrimoine, Charlotte pourrait demander aux élèves s'ils connaissent des contes dans leur langue maternelle. Peut-être leurs parents, ou grands parents, leur ont-ils raconté des histoires dans leur enfance et seraient-ils heureux d'en parler. Il peut être intéressant de prendre appui sur ce qu'ils connaissent pour favoriser leur motivation, leur donner aussi confiance en leur montrant qu'ils savent des choses. Cette absence de l'interculturel est repérable aussi dans l'approche du conte musical *Pierre et le loup*. En effet ce format de conte aurait pu donner lieu à un échange interculturel sur la musique de leur pays, les instruments qu'ils connaissent et pratiquent. De plus n'oublions pas qu'il s'agit d'adolescents, et quelle que soit leur culture, la musique de *Pierre et le loup*, musique académique et écrite est éloignée de leurs connaissances musicales. Ce choix relève d'une intention louable de leur faire

connaître cet aspect et c'est bien le rôle de l'enseignement que de faire apprendre aux élèves ce qu'ils ne peuvent découvrir par eux-mêmes. Mais partir de leurs savoirs, de leurs goûts, peut être une amorce fructueuse et stimuler leur intérêt pour l'histoire racontée et donc les apprentissages.

Ensuite, même si l'accès au sens est difficile pour les NSA, ils ont tous une sensibilité à laquelle on pourrait faire davantage appel en insistant sur les émotions que suscitent les histoires. Cela me semble particulièrement significatif pour *Pierre et le loup*. En effet, j'aurais peut-être procédé autrement pour les faire entrer dans ce conte, je reviens donc brièvement sur le déroulé. Je pense qu'à partir de l'image de la couverture du livre j'aurais d'abord fait émettre aux élèves des hypothèses sur le sujet de l'histoire, imaginer, inventer, dans un double objectif de production orale et de stimulation de leur imagination dont Charlotte dit qu'ils n'en ont pas beaucoup. Mais sont-ils vraiment dépourvus d'imagination ou faut-il un autre levier pour la faire parler ? Il me semble aussi que je leur aurais d'abord fait entendre une fois le conte dans son intégralité lu par la voix de G. Philippe plutôt que de me centrer sur l'étape de présentation des instruments et des personnages, qui n'a pas été bien comprise, et que je serais partie de leurs remarques. Pour le lien personnages-instruments je leur aurais refait écouter deux sons bien représentatifs en essayant de faire percevoir l'émotion suggérée par la musique et de faire ainsi comprendre le lien avec l'état d'esprit du personnage, par exemple la mélancolie du hautbois pour le canard malheureux, plutôt que d'insister d'abord sur le nom de l'instrument. Il manquait probablement une dimension émotionnelle à laquelle tout apprenant, qu'il comprenne ou non la langue, est accessible.

Mais Charlotte a elle-même reconnu en fin de séance, dans une démarche d'auto-appréciation de sa séance, que si c'était à refaire elle ne s'y prendrait pas ainsi, c'était une première fois, et le conte musical n'est pas le plus facile d'accès, contrairement à ce qu'on pourrait penser du fait de la multi modalité.

On voit donc que l'enseignante est animée par une volonté d'acculturation et d'intégration de tous ses élèves, mais qu'une place plus large accordée à leurs connaissances, leurs goûts, et aussi à leurs ressentis, serait favorable à cette acculturation.

Il nous reste donc à examiner ce qui se passe du côté des élèves.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique sur le rôle de l'adulte médiateur, les jeunes NSA n'ont pas bénéficié, du moins à l'école, de cette médiation, et le rôle de l'enseignant est alors primordial.

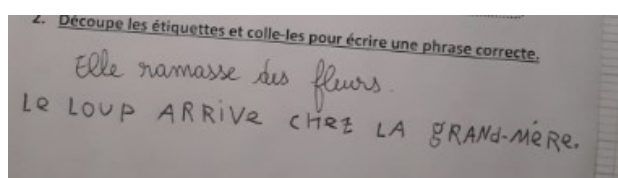
3.3. Du côté des apprenants

Les tâches que les élèves ont à réaliser ont pour double objectif de leur faire acquérir les compétences de base en lecture - écriture, et de leur donner accès au patrimoine culturel représenté par les contes. Il est donc intéressant de voir comment ces objectifs s'articulent et surtout de voir comment les pratiques acculturantes participent à cette entrée dans l'écrit. On peut dire que les tâches demandées participent à l'acculturation à l'écrit et par l'écrit comme on l'avait définie dans la partie 1 et le conte permet aussi de travailler toutes les compétences.

Tout d'abord les activités sur le conte participent à l'appropriation du monde de l'écrit et à la formation du sujet-lecteur. Lorsque les élèves doivent décrire la couverture du livre de *Pierre et le loup*, et identifier auteur, conteur, personnage, titre, ils apprennent à se repérer sur le livre par le biais du conte et cet apprentissage pourra être exploité quel que soit le support de lecture : on est bien dans l'acculturation à l'écrit. Ensuite ils accèdent à un patrimoine culturel commun, ici l'univers du conte, par plusieurs voies : l'écoute, la lecture du texte avec ou non l'aide des images. Ces activités participent à la construction du sujet lecteur. On avait vu que cette construction commence dès la lecture d'histoires aux enfants, avant même l'apprentissage de la lecture, se poursuit grâce à des moments de lecture partagée, en famille, et que les jeunes NSA justement, malgré leur âge, se trouvent finalement dans la situation de ces enfants au moment de la rencontre de l'écrit « à la croisée des chemins entre l'oralité et le signe graphique, entre la page du livre et la voix du lecteur ». (C. Frier.p.59). Par la lecture offerte d'abord, puis par les activités de lecture avec des supports facilitant, ces jeunes commencent leur formation de sujets-lecteurs, entrent progressivement dans la culture de l'écrit.

Ensuite on peut examiner de plus près quelques tâches pour voir les compétences en jeu. Les productions se trouvent en annexes n°8 et 9 (p.159-160) L'écoute de la lecture à voix haute met en jeu la compréhension orale et la production orale lorsque l'enseignante leur demande de raconter ou de répondre à des questions de compréhension. Mais la restitution orale fait aussi travailler la mémorisation tant du lexique que de la structure du conte ; l'acquisition d'un lexique de base est indispensable pour ces jeunes qui apprennent à lire et à parler une langue. La motivation rencontrée chez ces apprenants pour raconter

les histoires est un moteur certain d'apprentissage de cette langue. D'autre part, toutes les activités autour des images séquentielles, ou des phrases à remettre en ordre, font certes progresser en compréhension écrite, font intervenir une production écrite, mais mettent en jeu des compétences auxquelles on ne pense pas en voyant ces jeunes gens. Ainsi découper et coller des images requièrent une dextérité qui n'a pas été travaillée en maternelle ou primaire puisqu'ils n'ont pas été scolarisés ou si peu ; n'oublions pas que certains ne savaient pas à leur arrivée tenir un crayon. J'ai aussi remarqué la graphie en majuscules, préférée pour beaucoup parce que considérée comme plus facile que l'écriture déliée en minuscules. On trouve parfois les deux, comme dans cette production d'Hamed, où l'on voit la volonté d'écrire en délié puis le passage au script peut-être en raison de la trop grande difficulté avec cette première graphie.



J'ai constaté lors de la séance sur *Pierre et le loup* en mars un net progrès dans cette maîtrise du geste. La reproduction de la portée de musique avec les notes et la clé de sol est aussi un exercice pour travailler cette dextérité. Charlotte a expliqué que c'était aussi pour asseoir la concentration, faire une pause dans l'écoute car la compréhension orale demande beaucoup d'attention.

L'activité qui consiste à écrire les phrases de l'histoire correspondantes sous les images met en jeu à la fois le geste graphique, la capacité à faire une phrase et à rendre compte de l'image et de la logique narrative.



A l'occasion de cette activité j'ai repéré la stratégie de certains qui recopient les phrases du texte de départ présent dans le classeur, plutôt que d'en créer une.

La production écrite demandée à la fin de la séquence sur *Le petit poucet*, « Racontez l'histoire du petit poucet et dessinez l'ogre », est intéressante de plusieurs

points de vue. On peut revenir sur les deux productions de Souleymane et Hamed déjà évoquée dans description du scénario. Elles montrent combien l'appropriation du lexique et des structures syntaxiques est encore à ses débuts, et au delà de la compréhension de l'histoire le résumé révèle les centres d'intérêt des apprenants pour tel ou tel passage du scénario et renseigne sur leur degré d'appropriation de la structure. Ainsi on remarque dans les deux cas l'allusion à la pauvreté initiale et à la richesse finale du Petit Poucet :

PARENTS DES PETIT PAUVRES SONT TRÈS
IL VEC RICHES 7 FILLE MANGES

LE PETIT POUCE ET IL PRANT RE PAUVAI

ARE LE PETIT POUCE ET IL RICHES

Ces éléments du conte les ont marqués, en témoignent leurs propos lorsque j'ai demandé quelle histoire ils avaient préféré. Mamadou a aimé *Le petit poucet* « par rapport à la galère, ils étaient pauvres et il devient riche parce qu'il est intelligent, c'est bien » ; Kassim, jeune guinéen, a aimé aussi le Petit Poucet car il « cherche la nourriture pour ses parents, c'est bien ». On retrouve aussi chaque fois le fait que l'ogre a mangé ses enfants, même dans le résumé très sommaire de Souleymane. C'est un épisode qui a suscité des réactions, de peur, de rire et d'incrédulité pour Mamadou : « tu vois il tue ses filles, tu vois, ça peut pas ». La compétence en production écrite est directement reliée à l'entrée dans la culture avec la prise de conscience de la frontière entre réel et imaginaire et aussi et la confrontation avec leur culture, comme en témoignait la question sur l'existence de l'ogre et l'allusion aux sorciers déjà mentionnée. Nul doute après ces analyses que la lecture des contes est une pratique acculturante favorisant l'entrée dans l'écrit pour les NSA ; ils sont en fin de séquence capables de lire le résumé du conte avec texte et images, et pour certains du moins de le raconter à l'écrit.

Pour terminer nous pouvons examiner de plus près quelques productions écrites afin de mettre en évidence les compétences dans le domaine de l'écrit et l'engagement des sujets lecteurs développé grâce aux pratiques acculturantes. Nous pouvons reprendre les productions de Souleymane et d'Hamed présentées plus haut, dernière étape du travail sur *Le Petit Poucet* où ils devaient mettre à l'écrit l'histoire et dessiner l'ogre, et nous complétons avec ces deux productions de Souleymane, réécritures personnelles sur *Le petit chaperon rouge*.

le chapeau rouge
 la petite se appelle le petit chapeau rouge
 elle apporte une galette et un pot de beurre
 à sa grand-mère
 elle a vu le loup dans la forêt.
 le petit chapeau rouge ramasse des fleurs
 le loup arrive chez la grand-mère
 le petit chapeau rouge arrive chez sa grand-mère
 le petit chapeau rouge arrive chez sa grand-mère
 le petit chapeau rouge et dans la maison
 de la grand-mère elle la trouve bizarre
 le loup avale le petit chapeau rouge
 le chasseur arrive et coupe le ventre
 du loup
 le petit chapeau rouge et la grand
 mère sont

le chapeau rouge
 la petite se appelle le petit chapeau rouge
 elle apporte une galette et un pot de beurre
 à sa grand-mère elle a vu le loup dans la forêt
 le petit chapeau rouge ramasse des fleurs
 le loup arrive chez la grand-mère et l'avale
 le loup a mis la robe de la grand-mère
 le petit chapeau rouge arrive chez sa grand-mère
 le petit chapeau rouge et dans la maison
 de la grand-mère elle la trouve bizarre
 le loup avale le petit chapeau rouge
 le chasseur arrive et coupe le ventre du loup
 le petit chapeau rouge et la grand-mère
 sont

AUGURER DEMAIN HIER APRÈS
 AUJOURD'HUI DEMAIN HIER APRÈS
 AUJOURD'HUI DEMAIN HIER APRÈS

Nous pouvons nous appuyer sur les propositions de D. Bucheton & J.C. Chabannes dans leur article sur l'évaluation de ce qu'ils appellent des « écrits de travail », dont le but est « d'interpréter la dynamique de l'écriture » (2002, p. 123). Ces auteurs soulignent les faiblesses de l'évaluation critériée « classique » et s'intéressent particulièrement aux élèves en difficultés. Ils remettent en question cette évaluation qui tend à n'envisager l'absence de « maîtrise des formes normées » qu'en termes de manque de savoirs (p. 125) et à ne se focaliser que sur les formes textuelles en laissant dans l'ombre l'activité du sujet scripteur. L'obstacle majeur d'après eux pour les enseignants est « la difficulté à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture, à faire en sorte qu'ils s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail qu'impose un projet d'écriture et une série de révisions de leur texte initial » (p.126). En effet les élèves en difficultés, loin d'être prêts à la réécriture nécessaire pour « combler » ces manques de savoirs « en sont encore à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser, apprendre, grandir ». Cela nous semble assez bien correspondre au groupe observé. Autre point intéressant souligné par les auteurs, le fait que la construction des savoirs « y compris les plus élémentaires, est indissociable d'une construction identitaire qui implique l'engagement d'un sujet singulier » ; or ce rapport au langage se construit dans les pratiques langagières, familiales d'abord, puis sociales et enfin scolaires » (p.127). Ces réflexions nous ramènent à la construction du sujet lecteur-scripteur abordée en première partie et aux problématiques spécifiques aux NSA. Enfin D. Bucheton & J.C. Chabannes proposent des indicateurs linguistiques pour repérer les obstacles qui bloquent le développement de l'écriture en se demandant si ces obstacles sont en lien avec « le rapport du sujet à

l'écriture », c'est-à-dire à la fois l'identité du sujet scripteur et ses savoirs sur le fonctionnement de l'écriture, ou du côté de son rapport à l'école, son désir d'apprendre et sa compréhension de ce qu'on lui demande. Nos jeunes NSA sont désireux d'apprendre et de progresser, je l'ai constaté à chacune de mes visites, mais le premier obstacle lié à leur connaissance du monde de l'écrit me semble les concerner.

On va donc essayer d'analyser les productions à la lumière de ces réflexions, en examinant les compétences qui sont ou non développées dans les tâches proposées, l'engagement des sujets-scripteurs, et donc la situation des apprenants par rapport à cette acculturation à l'écrit qui nous occupe dans ce mémoire.

Les auteurs cités retiennent trois questions clés pour observer ces écrits : Comment se situe l'élève dans son écrit ? De quoi parle le texte et quels sont ses enjeux ? Comment apparaît et évolue la prise en compte des normes ? Nous prenons appui sur certains indicateurs proposés par les auteurs pour ces trois points auxquels nous pourrions ajouter les critères plus spécifiques aux écrits des NSA. Ainsi nous divisons les compétences observées en deux grandes catégories : d'une part les compétences techniques, comprenant pour les NSA tout ce qui relève de l'apprentissage de l'écriture, et ce que D. Bucheton & J.C. Chabannes nomment « normes grammaticales de base » (p. 142), d'autre part les compétences littéraciques (acculturation à l'écrit) et culturelles plus spécifiques en lien avec le travail sur le conte auxquelles nous associerons ce que Bucheton appelle « normes discursives » qui évaluent les caractéristiques spécifiques au genre convoqué. Les cases colorées en mauve correspondent aux compétences acquises, ou qui semblent en bonne voie d'acquisition.

		PRODUCTIONS		
		1. Résumé Petit Poucet - Souleymane	2. Résumé Petit Poucet - Hamed	3-4. Résumé Petit Chaperon rouge - Souleymane
NOTIONS GRAMMATICALES DE BASE	Geste graphique	Ecriture en script	Ecriture en script	Ecriture cursive : graphie plus habile dans la 2ème production
	Encodage	Approximatif	Non acquis	Maîtrisé
	Lexique-Syntaxe de base	Mots isolés. Pas de phrase construite. 3 verbes. Pas de ponctuation-	Sujets : noms et reprise pronominale.	Syntaxe correcte.
COMPETENCES LITTERAIRES ET CULTURELLES	Repérage dans l'écrit. Mise en page	Ecriture sur lignes tracées par apprenant	Ecriture sur lignes tracées par apprenant	Respect des lignes et des marges sur la feuille de copie.
	Compétences discursives	Texte très court. Quelques éléments du conte sous forme de mots clés.	Texte long. Structure narrative : un connecteur répété ("après"). Respect de la chronologie	Juxtaposition des actions sans connecteurs. Mais enchaînement logique
	Compétences Culturelles - Thèmes abordés	Richesse/Pauvreté/famille - Allusion à l'ogre par ses actions, sans le nommer	Richesse/Pauvreté/Famille/Ogre. Reconstruction du monde fictif du conte avec ses personnages	Reconstruction du monde fictif du conte avec tous ses personnages

On peut pour terminer faire un bilan de ces analyses. Tout d'abord selon Bucheton & Chabanne, la construction du rapport à la norme est à la fois une compétence et une difficulté, cela se vérifie bien ici. En effet on voit que les normes grammaticales de base ne sont pas maîtrisées : Souleymane restitue le conte à travers quelques mots clés, Hamed élabore un récit plus fourni, mais l'encodage n'est pas maîtrisé, certains mots ne correspondent à rien en français et la syntaxe de base n'est pas acquise. Cependant il connaît la structure sujet-verbe et la reprise pronominale. Ce qui est intéressant c'est de voir que les apprenants construisent « un rapport à la norme positif, volontaire, dynamique et conscient » (Bucheton,p. 142), en traçant des lignes pour écrire droit par exemple et en s'exerçant comme Souleymane à l'écriture cursive. Or cela est particulièrement fondamental pour les jeunes d'UPE2A si l'on considère qu' « accepter des normes c'est accepter d'appartenir à une communauté ». Ensuite la production d'Hamed me semble particulièrement intéressante. En effet, on voit que les compétences techniques ne sont pas encore acquises, et il est assez difficile de comprendre certaines de ses phrases. Pourtant on voit qu'il a saisi le principe du récit pris en charge par une instance narrative et s'est efforcé de donner un repérage temporel avec l'utilisation du connecteur « après », témoignant d'un début d'intégration des caractéristiques du conte. De plus le contenu fait bien apparaître des thèmes du conte et construit un monde fictif avec ses personnages caractéristiques, le petit poucet et l'ogre apparaissent ainsi plusieurs fois en début de phrase, en position de sujets. On peut saisir par delà les erreurs d'encodage qu'Hamed a retenu l'essentiel du conte, avec la pauvreté des parents (« pranstrepauvrai »), la ruse de l'enfant qui sème des cailloux (« il la semai de qayour ») l'ogre qui dévore ses enfants (« mange san fan »), l'épisode où le petit poucet vole les bottes de l'ogre (« la mai de bottes ») , et le dénouement avec la richesse (« il riches ilerantre a la maison»). Cela prouve que la compétence culturelle est acquise même s'il n'a pas encore les outils pour mettre par écrit ce qu'il a en tête. Enfin on perçoit un véritable engagement des sujets scripteurs dans ces productions, une implication réelle et les deux réécritures du conte par Souleymane en sont la preuve. Ce jeune malien, peu scolarisé dans son pays, a personnellement recopié, écrit, raconté *Le petit chaperon rouge*, à la fois par goût pour cette histoire, et pour les apprentissages qu'il voulait en tirer. J'aimerais d'ailleurs pour conclure laisser la parole aux apprenants, Mamadou dit avoir appris des mots nouveaux avec les contes, par exemple « ogre, botte magique », et Souleymane dit aimer la conjugaison, les histoires, et surtout le *Petit Chaperon Rouge* « Parce que j'ai appris des mots, de la conjugaison » ; par exemple il dit avoir appris à conjuguer le verbe « apporter »

grâce à « elle apporte une galette et un pot de beurre à sa grand mère ». Il m'en a fait la démonstration en récitant la conjugaison !

La pratique acculturante de Charlotte a bien favorisé le développement des compétences « techniques », même si elles sont encore très partielles, et l'acculturation au monde de l'écrit est bien en marche. Voyons à présent ce qui se passe du côté du groupe B.

Chapitre 2. Une entrée en littérature par la littérature jeunesse pour le groupe « post alpha »

Les circonstances (confinement et fermeture du lycée) ne m'ont pas permis de réaliser les observations prévues pour le mois de mai avec Julia ni de recueillir des productions et des paroles d'élèves. Je ne serai donc pas en mesure d'analyser correctement son scénario, mais je tenais cependant à en parler, à décrire les deux heures que j'ai observées et à en tirer quelques réflexions dans la mesure où le travail de cette enseignante s'inscrit parfaitement dans les pratiques acculturantes qui nous intéressent dans ce mémoire.

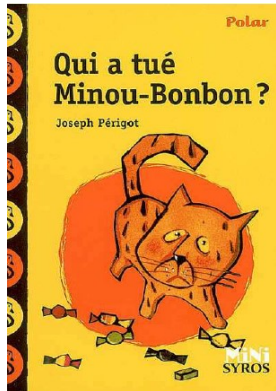
1. Une lecture suivie pour le groupe B : présentation du scénario n°2.

Julia, comme je l'ai dit en partie 2, a en charge le groupe « post alpha », constitué d'apprenants un peu plus avancés que ceux du groupe « alpha », qui savaient déjà lire et écrire mais avec des bases encore faibles et qui ont donc besoin d'un apprentissage « technique » important dans le domaine du lire-écrire. Mais au-delà de ces acquisitions Julia tient à faire entrer ses élèves dans l'univers des livres et met en place des lectures suivies qui donnent lieu à des séances régulières.

Le livre sur lequel travaillent les jeunes apprenants est *Qui a tué Minou Bonbon*, de J. Perigot, ouvrage de littérature jeunesse (à partir de 8 ans). Il raconte l'« assassinat » du chat Minou Bonbon adopté par le père La Tuile, le couvreur, et l'enquête menée par le petit Nico, héros du livre, un enfant qui aime raconter par écrit ce qui se passe dans sa vie. L'auteur restitue au sein de la narration quelques unes de ses phrases écrites, avec les fautes d'orthographe ! Julia a fait lire aux apprenants de l'autre groupe *Le chat de Tigali* de D. Daeninckx, du même niveau.

Je vais restituer sommairement ce qui a été fait en amont de la séance observée, d'après les documents fournis par Julia.

Séance 1 : découverte du livre. Il s'agissait ici d'observer l'ouvrage pour repérer d'une part sur la couverture le titre, l'auteur, l'illustrateur, la collection, et d'autre part questionner et interpréter la partie illustrée pour anticiper le contenu de l'histoire. Ensuite les réponses ont été confrontées avec le texte de la quatrième de couverture recopié au tableau.



Qui a tué Minou-Bonbon ?

Présentation du livre

- Auteur :

- Illustrateur :

- Collection :

- Je décris le dessin de la couverture :
.....
.....

« Ce qui est encore plus incroyable, pensait Nico sur le chemin de l'école, c'est qu'il existe des gens qui tuent. Qui tuent les animaux. Qui tuent les enfants. Ils existent, et on les croise dans la rue, ces gens qui tuent.

Quelqu'un, dans le quartier, avait tué Minou-Bonbon. Dubeuf, le boucher, peut-être. Ou bien encore la sèche madame Ajax.

Il écrivit sur la route, sur les murs, et même sur une voiture :

« QUI A TUÉ MINOU-BONBON ? »

Séance 2 : la présentation des personnages du livre. Support : chapitres 1 et 2.

Après un rappel du contenu de la séance précédente et des hypothèses émises sur l'histoire, les élèves sont invités à lire les deux premiers chapitres en soulignant les mots qu'ils ne comprennent pas. La lecture, comme me l'a expliqué Julia, se fait essentiellement en classe avec guidage de l'enseignante. Enfin les élèves doivent lire à voix haute le premier chapitre. Voici les deux textes et la fiche que les apprenants doivent compléter ainsi que des activités complémentaires.

Qui a tué Minou Bonbon? Joseph Périgot

1- Quand il était jeune, le père Latuile était un grand navigateur. Il naviguait sur les toits du quartier gaiement, car il adorait son métier de couvreur.

- Eh ! Latuile ! lui criait-on d'en bas, nous tombe pas d'sus ! On en reçoit assez comme ça, d'tuiles ! Latuile rigolait. Latuile rigolait tout le temps. Les nuits de tempête, il ne tenait pas au lit. Il sillonnait le quartier, tout excité. Il applaudissait quand une tuile s'envolait. Et quand une cheminée dégringolait, il criait :

— Youpi !

Le lendemain, il s'élançait sur sa grande échelle coulissante, avec ses outils de couvreur. Et avec ses bonbons. Oui, plein de bonbons dans les poches du veston. Le père Latuile était gourmand comme un chat.

Un jour, pourtant, dans une gouttière, il était tombé sur un chat (de gouttière) plus gourmand que lui, plus gourmand que tous les chats.

— Oh ! le cochon ! s'était écrié Latuile, il m'a piqué tous mes bonbons ! (Le chat s'était caché derrière une cheminée.) T'as même bouffé les papiers avec, eh ! petit couillon !

Il avait appelé le petit couillon « Minou-Bonbon », et Minou-Bonbon ne l'avait plus quitté.

Pendant des années, ils avaient ensemble navigué sur les toits, ils avaient ensemble vieilli, leur poil avait blanchi.

Il n'était plus question aujourd'hui de monter sur les maisons. Ils passaient leurs journées sur le pas de la porte, à mâchonner des caramels. Des caramels mous. Ça se mange sans dents, les caramels mous.

2- Nico était leur meilleur copain, dans le quartier. Dès que Nico apparaissait au bout de la rue (et c'était le cas tous les matins d'école), Minou-Bonbon s'élançait vers lui sur ses vieilles pattes, et lui sautait à la poche. A tous les coups, il récoltait un caramel.

— Vieux voleur ! criait gentiment le père Latuile.

Nico sortait un bout de craie du fond de son cartable. Il écrivait sur la route : MINOU BONBON ET UN VOLEUR. Nico écrivait ça pour rire, mais surtout pour écrire. Il adorait écrire. Il adorait son métier d'écologiste. Au CP, il était le premier.

Pourtant, c'était bien vrai qu'il était voleur, ce vieux minou. Il avait un tas de défruits. Aussi comptait-il beaucoup d'ennemis dans le quartier. Dubeuf, par exemple. Le boucher. Devenu boucher parce qu'il n'aimait pas les bêtes.

Minou-Bonbon changeait de trottoir devant la boucherie, mais il ne pouvait pas s'empêcher d'entrer chez Hursant, le marchand de joujoux, en face de l'école : Hursant vendait aussi des bonbons ! Dès qu'il apercevait Minou-Bonbon, il roulaient ses gros yeux de poisson. Au CP, on l'appelait Poil-au-Néz, parce que de grands poils sortaient de son nez. Quant à madame Ajax, c'était la spécialiste des coups de balai. Toute la journée, elle en donnait à sa maison : aux murs, aux meubles et au pavé ; sa maison était la plus propre du quartier. Minou-Bonbon y avait droit – un grand coup sur le dos – quand il allait pisser sur sa porte pour l'embêter.

— Minou-Bonbon, Minou-Cochon ! disait le père Latuile, tu l'as bien mérité !

Présentation des personnages :

Je décris le personnage principal :

C'est un appelé

Les de Minou-Bonbon :

.....

.....

Les De Minou-Bonbon :

.....

.....

.....

Activités complémentaires - chapitres 1 et 2

1. Écris le contraire en utilisant ne...pas ou n'...pas

1. Nico est ami avec le père Latuile

2. Nico donne des caramels à Minou-bonbon.

3. Minou-bonbon est un voleur.

4. Nico est le premier de la classe.

5. Monsieur Dubeuf aime les bêtes.

Je vais à présent décrire la séance observée, portant sur le chapitre 3 du livre.

❖ **Séance du jeudi 16 janvier 2020. Séance 3 : la découverte de Minou Bonbon.**

La séance a commencé par un travail de révision avec le manuel ALTER EGO. Les exercices portaient sur la description des personnes (loisirs, caractère), et sur les verbes permettant d'exprimer des goûts. Les élèves devaient rechercher dans un texte le vocabulaire en lien avec cette thématique. L'activité s'est déroulée en interaction.

Ensuite, une bonne partie de la séance a été consacrée à la lecture. Les apprenants sont invités à prendre un livre, les ouvrages sont à disposition dans la classe. Les élèves sont installés en îlots, à deux ou trois par table. Julia leur demande d'abord de raconter ce qui s'est passé dans les 2 premiers chapitres du livre, pose des questions pour orienter le résumé, et faire préciser les relations entre les personnages. Les apprenants doivent parfois regarder le livre pour être en mesure de répondre. Le travail associe un exercice de mémorisation avec par exemple comme question « Qui y avait-il comme personnages dans le 1^{er} chapitre ? » et un travail de repérage d'informations dans le texte. Les élèves doivent alors lire le chapitre 3 et répondre aux trois questions de compréhension suivantes : *que se passe-t-il dans le chapitre ? Comment Minou Bonbon est-il mort ? A votre avis qui a tué le chat ?* Les questions se font à l'écrit et la consigne est d'utiliser leurs propres phrases sans recopier celles du livre. Certains ont besoin de lire à voix basse. Julia circule dans les groupes pour aider les élèves et les guider dans leurs recherches. Ils sont très concentrés et semblent soucieux de trouver les « bonnes réponses ». Voici le texte

3- Un matin, Nico fut étonné de ne pas trouver ses vieux copains sur le pas de leur porte. Bizarre-bizarre. Il jeta un oeil par la fenêtre : le vieux bonhomme était assis dans son fauteuil. Il sursauta quand Nico frappa au carreau, puis tourna la tête, lentement. Et il montra des yeux pleins de larmes. « C'est les enfants qui pleurent », se dit Nico. Il écrivit sur le mur : SE LES ENFANT QUI Mais il se ravisa. Poussa la porte. Minou-Bonbon aussi était là. Allongé aux pieds du père Latuile. Bizarrement immobile. Et voilà que du sang coulait de son museau.
 — Il est malade ? demanda Nico. Il est mort ?
 Le père Latuile dit oui avec sa tête, ce qui fit tomber les larmes qu'il avait au bord des yeux.
 — On l'a tué à coups de bâton. Il est revenu mourir chez lui.
 Pour s'empêcher de pleurer, Nico sortit une poignée de caramels. Ça console, les caramels. Il s'accroupit près du pauvre vieux père Latuile. Ils mâchonnèrent tous les deux, silencieusement, en pensant à Minou-Bonbon qui était mort. C'est incroyable d'être mort quand on a été vivant.

C'est à ce moment là que Julia procède à une lecture à voix haute et ensuite la correction se fait en interaction. C'est l'occasion de refaire un point sur l'usage de la ponctuation. En effet la méconnaissance ou l'inattention portée au point d'interrogation conduit les apprenants à faire des contresens. Ainsi lorsque le petit Nico demande en parlant de Minou Bonbon « Il est malade ? Il est mort ? », certains élèves utilisent ces phrases pour répondre à la question alors que ce ne sont encore que des hypothèses formulées par l'enfant.

2. *Quelques réflexions sur ce scénario acculturant*

Le manque de précision de mes descriptions n'empêche pas de voir que la démarche de Julia est bien une démarche acculturante et on peut faire quelques analyses de cette entrée en littérature, autour des trois axes déjà exploités dans le chapitre 1 : le choix du support, l'enseignante passeur de culture et les tâches proposées aux élèves.

2.1. *Le choix d'un support acculturant : le livre de littérature jeunesse*

Tout d'abord si on s'intéresse au support choisi, on voit que le choix de la littérature jeunesse inscrit bien le scénario dans les pratiques acculturantes qui nous intéressent. De plus le mode de travail nous semble intéressant dans la mesure où il se fait en lecture suivie, avec livre en main, de façon régulière. L'objet-livre a toute sa place dans ce cours, il est présent dans la classe, les élèves sont amenés à l'observer pour repérer les informations de couverture et ainsi entrer dans le monde de l'écrit littéraire. Les temps de lecture ne sont pas là pour compléter une séance dans laquelle il resterait du temps, ou pour occuper des élèves qui auraient terminé leur travail, mais font bien partie intégrante d'un projet pédagogique tourné vers la lecture. On pourrait s'interroger sur la pertinence de proposer à un public de grands adolescents des livres destinés à des enfants plutôt que d'aller vers des ouvrages de littérature jeunesse plus adaptés à cet âge. Julia a expliqué que ce livre lui avait été conseillé par la documentaliste de la bibliothèque relais lecture, que le

choix des livres disponibles en plusieurs exemplaires était restreint : or il semble en effet intéressant que les apprenants puissent tous disposer du livre lors des séances de lecture en classe. De plus un intérêt de ce livre à mon sens est d'avoir pour personnage principal un enfant qui écrit, qui raconte ses journées et expose ses sentiments par écrit, ce qui fait apparaître l'écriture comme un possible moyen de se dire et un moyen accessible puisque le petit Nico l'utilise. Le fait que l'auteur fasse même apparaître ses fautes d'orthographe dédramatise celles-ci et on perçoit l'intérêt de cela pour ces apprenants de faible niveau. Les apprenants n'ont pas eu l'air de s'ennuyer, bien au contraire, on peut donc supposer que l'histoire leur a malgré tout plu et que Julia a su les faire entrer dans cette lecture.

2.2. Le rôle de l'enseignante passeur de culture

Du côté de l'enseignante, on perçoit une réelle volonté de ne pas proposer à ses élèves de pures activités techniques d'apprentissage de la langue mais de les inscrire dans une démarche plus globale d'entrée en lecture. On peut noter la régularité de ces lectures, à raison d'une fois par semaine. Un des objectifs de Julia est de faire manipuler l'objet livre par les apprenants, favorisant ainsi l'acculturation à l'écrit et même l'entrée en littérature. Afin de permettre à tous les apprenants quel que soit leur niveau, d'entrer dans le livre, elle passe d'abord par l'image de la couverture, qui permet de développer l'horizon d'attente. On pourrait se demander pourquoi elle ne procède pas tout de suite à cette lecture à voix haute dont on a vu qu'elle était si importante pour ce public. C'est un choix de sa part, justifié par un objectif : développer l'autonomie et les stratégies de lecture de ces jeunes. C'est pourquoi elle les laisse dans un premier temps lire seuls et chercher au sein du texte les informations qui permettront de répondre aux questions de compréhension. La lecture à voix haute qui intervient après cette lecture individuelle revêt alors un double objectif : permettre aux élèves qui ont plus d'aisance en compréhension orale de combler les manques de la compréhension écrite, et à tous de confronter leur compréhension orale avec leur compréhension écrite autonome.

Ce questionnaire est aussi là pour guider la compréhension, pour amener les lecteurs novices à chercher les indices qui leur permettront de construire la signification du texte. Les deux premières questions (*Que se passe-t-il dans le chapitre ? Comment Minou Bonbon est-il mort ?*) portent directement sur le sens du texte, la troisième (*A votre avis qui a tué le chat ?*) les conduit à formuler des hypothèses et me semblent être un bon moyen pour inciter les apprenants à s'impliquer. J'aurais d'ailleurs peut-être insisté davantage sur cette question. En effet chercher le meurtrier c'est aussi analyser et interpréter le caractère

des personnages pour tenter de deviner leurs actions, chercher aussi quelque chose de l'ordre de l'implicite, tout en activant l'imagination des élèves. Je me suis aussi demandé si ces questions à l'écrit n'étaient pas un obstacle au plaisir de la lecture, à l'expression de l'émotion que peut susciter le texte. On a vu dans la partie combien la subjectivité tenait une place importante dans la construction du sujet lecteur et ce chapitre 3 me semble particulièrement susceptible de provoquer une émotion. C. Frier qui regrette la « tendance dualiste », de la culture française en particulier, de « dissocier artificiellement le corps (les émotions) et l'esprit (la cognition) », rappelle que cette vision tend à être évincée au profit d'une conception qui intègre le lien entre subjectivité et apprentissage et à montrer le « rôle joué par l'affect dans les processus d'apprentissage » (2016, p. 183). Il me semble que la lecture de ce chapitre aurait pu laisser un peu plus de place, dans un premier temps du moins, aux réactions affectives des apprenants avant de les faire travailler sur la compréhension intellectuelle du texte. Mais je n'ai assisté qu'à une séance, or Julia a écrit que lors de la mise en commun des activités et de la compréhension du passage du texte, elle passe souvent par une phase d'expression du point de vue des élèves sur les différents personnages, sur la suite possible de l'histoire, ce qui peut aussi donner lieu à l'expression de leur subjectivité.

En tous cas Julia manifeste son souci d'aider chaque apprenant, en circulant dans les groupes, et de favoriser aussi l'étayage entre pair pour entrer dans la lecture. Ce fonctionnement a semblé bien convenir aux apprenants, déjà habitués à ce type de séance.

2.3. Les tâches à réaliser par les apprenants

Pour terminer, je peux proposer une réflexion sur les tâches réalisées par les apprenants et les compétences en jeu, malheureusement sans pouvoir étayer mon propos avec leurs paroles ou l'analyse de productions. On a vu que la première partie de séance était consacrée à des activités sur la description de personnes et l'expression des sentiments. Ces exercices peuvent à la fois faire partie des apprentissages nécessaires à l'acculturation, au sens large du terme, des jeunes qui ont besoin de savoir se présenter, exprimer leurs sentiments, en tant que personnes, et à l'entrée dans la lecture d'un livre où sont présentés des personnages. Toutes les compétences sont travaillées lors de la séance observée, puisque les apprenants travaillent sur la lecture (compréhension écrite), écrivent des réponses aux questions (production écrite), participent oralement à la correction (compréhension et production orales et interaction). Ce qui est intéressant surtout c'est de

voir que les activités complémentaires qui seront réalisées ensuite portent plutôt sur la langue mais sont reliées à la lecture. En voici des exemples :

1. Complète les phrases avec le mot qui convient.

1. Minou-bonbon a été battu : il est
2. Le père Latuille pleure, il est très
3. Nico ouvre la porte de la maison.
4. Nico a sept ans, il est
5. Le père Latuille est, il ne travaille plus.
6. Nico est un bon élève de CP, il travaille
7. Nico est le de sa classe.
8. M. Dubeuf est un de Minou-Bonbon.
9. Nico est un de Minou-Bonbon.
10. Le chat est gourmand, il aime les biscuits

2. Barre le mot intrus dans chaque phrase

1. Un matin, Nico est étonné de ne pas trouver ses deux amis sur le pas pied de la porte.
2. Le vieux bonhomme est assis dans son fauteuil bonbon les yeux pleins de lames.
3. Minou-Bonbon est allongé aux pieds nus du père Latuille.
4. Du sang se met à couler rouge du museau du chat
5. Legère Latuille dit à Nico que Minou-Bonbon est bâton mort.
6. Le chat a été tué à coups de pied bâton dans le quartier.
7. Nico sort une grosse poignée de porte caramels de sa poche.
8. Nico et le père Latuille mangent silencieusement triste des caramels mous.

3. Accorde le verbe en compétant avec les terminaisons -e ou -ent.

1. Le père Latuille navigu..... sur les toits.
2. Des tuiles tomb.....du toit.
3. Des cheminées s'écroul.....sur la route.
4. Le chat et le père Latuille aim..... les bonbons.
5. Madame Ajax lav.....souvent sa maison.
6. Monsieur Dubeuf n'aim.....pas les bêtes.
7. Trois habitants détest..... Minou-Bonbon.
8. Nico travaill..... bien à l'école.
9. Les enfants pleur.....souvent.
10. Nico apport..... des caramels.

Ces activités montrent bien la place que doivent prendre ces apprentissages plus techniques nécessaires à ces élèves. L'activité 1 porte sur le lexique et nécessite de retrouver le vocabulaire du texte, tout en réactivant les connaissances sur les relations entre les personnages par exemple, la 3 porte sur les accords verbaux mais avec des phrases décrivant là encore les personnages du livre, tout est donc relié. Pour Julia « les activités de langues doivent, si possible, aider à la compréhension du texte et faciliter la lecture ». Cela fonctionne puisque si elle compare les compétences des apprenants en septembre et en janvier, Julia note qu'en janvier la lecture s'est améliorée, elle est plus rapide, et ils ont progressé en conjugaison et en orthographe. La lecture est donc bien une pratique acculturante apte à développer les compétences en littératie de ces jeunes.

Pour ce qui est de la lecture proprement dite, au-delà des compétences techniques de décodage, les apprenants s'exercent à comprendre une histoire, le déroulement d'une intrigue. Le principe de lecture guidée, en groupe, livre en mains, permet selon Julia de « rendre accessible une œuvre intégrale et de désacraliser l'objet livre qui pour beaucoup impressionne et dont la lecture/compréhension paraît insurmontable ».

Je terminerai par les retours d'élèves rapportés par Julia. Elle dit que les réactions sont plutôt positives, ils ont bien aimé les histoires et sont contents d'avoir réussi à comprendre un texte (un livre !) dans son intégralité. Plusieurs ont parlé du fait que le texte au départ leur paraissait insurmontable et que les activités de lecture suivie les ont beaucoup aidés. Voyons à présent le troisième scénario, celui du groupe « avancé »

Chapitre 3. Approche de la littérature et des pratiques artistiques en UPE2A

1. *Pratiques artistiques en UPE2A : un choix fort et assumé*

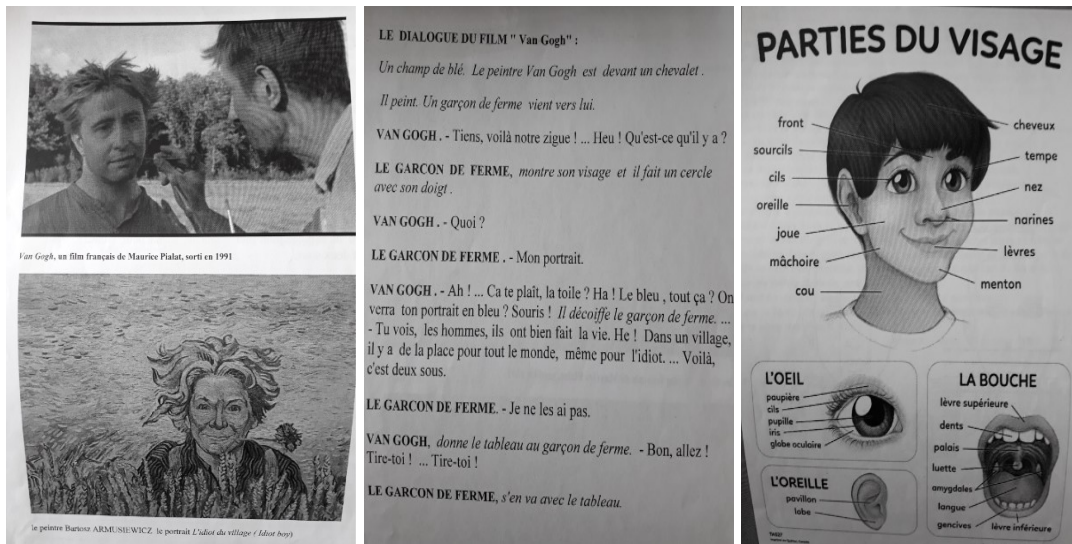
Avant de décrire le scénario il me semble intéressant de présenter brièvement quelques pratiques et projets réalisés antérieurement (les années précédentes ou au début de cette année) par l'enseignante du groupe C, Sarah, afin de bien comprendre l'état d'esprit dans lequel elle travaille. Elle explique qu'au delà de l'objectif - obligé - qu'est l'apprentissage de la langue française, elle vise des objectifs plus spécifiques, le français plus spécialisé, celui de la culture scolaire, de la culture artistique, des TICE, en lien aussi avec les programmes de CAP vers lesquels se dirigent une majorité des jeunes UPE2A. Elle ne conçoit pas un enseignement de la langue sans un volet artistique et culturel, et les quelques exemples qui suivent le confirment. Je les ai recueillis à partir des dires de l'enseignante, de ce que j'ai observé dans des classeurs et d'un article du CASNAV consacré à son travail²⁶

❖ **Autoportraits et portraits**

Apprendre à se présenter, à raconter son histoire, à s'insérer dans un groupe, fait partie des objectifs visés en début d'année et c'est par le biais de la réalisation d'autoportraits et de portraits, visuels et textuels, que se fait le travail. Les travaux visuels sont l'occasion de parler d'art et de pratiquer peinture, dessin, graphisme, collage, de visiter le Musée de Grenoble, l'École supérieure d'art et design de Grenoble. Cette année les élèves ont découvert Van Gogh à partir du film de M. Pialat. Ils ont travaillé sur l'extrait dans lequel l'idiot demande au peintre de lui dessiner le visage, ils ont joué le dialogue, travaillé la technique du portrait et dessiné le portrait de leur camarade. Voici les documents :

26

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/index.php?post/2015/07/09/UPE2A-du-lyc%C3%A9-Mounier-%3A-les-arts-et-cultures-au-coeur-de-la-p%C3%A9dagogique-de-projet>



Certaines années, les élèves réalisent un travail sur l'autoportrait à l'aide des TICE. Le tableau *L'idiote du village* de B. Armusiexiewick a également été étudié ainsi que des œuvres de Van Gogh, comme *La chambre* avec en regard la lettre où Van Gogh décrit à son frère Théo l'avancée de son travail et un croquis (Annexe n° 12 p.163)

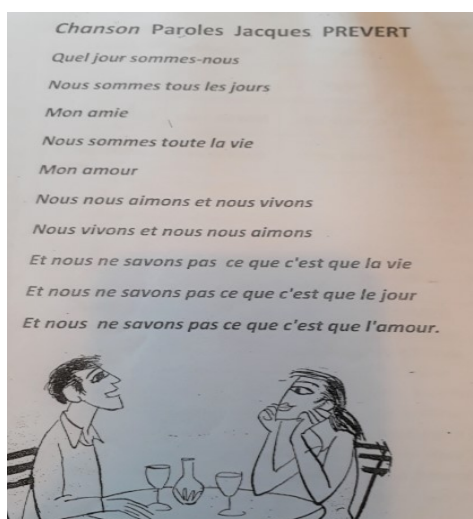
❖ Visites au Musée.

Les visites au musée sont régulières. Cette année un travail a été mené sur Picasso à l'occasion de l'exposition au Musée de Grenoble. J'ai vu dans les classeurs la présence d'une activité sur une bande dessinée, « La Joconde a disparu » et un travail sur le Musée du Louvre. J'aimerais ici faire part du témoignage de Macla, enseignante déjà citée, au sujet d'une visite au musée avec un groupe d'UPE2A l'an dernier, qui a été selon ses termes un « véritable déclic ». Le groupe, constitué de jeunes de divers niveaux, y compris très faible, ont posé tellement de questions intéressantes que cela a interpellé le gardien de la salle, étonné du comportement curieux des adolescents. Cela a entraîné une modification du projet de départ qui était de leur faire écrire une lettre filmée à quelqu'un : chaque apprenant a raconté finalement une histoire par rapport au tableau. Parfois l'histoire était purement imaginaire, parfois aussi elle avait un lien avec leur vécu : une élève devant un tableau représentant une petite fille mendiant avec sa grand-mère avait dit : « c'est moi », ou « ça me rappelle ma grand-mère ».

❖ Danses et chansons

Une séquence consacrée à la chanson *Et moi et moi et moi* de Jacques Dutronc a donné lieu d'abord à un travail sur le genre du poème, une recherche documentaire sur les pays de chacun, en Europe et en Afrique, puis une séance sur la société de consommation des années 60 -70, époque de la chanson de Dutronc. La création d'une chanson "à la manière de", chantée en fin d'année, a aussi permis à la classe de participer au concours *Dis-moi dix mots*. Une recherche sur les chansons du répertoire africain, algérien, afghan, rom, ainsi qu'un jeu sur les sons, les rimes, les rythmes de musiques de divers pays et des exercices d'écoute et de chant en français et dans la langue des élèves ont permis d'approfondir le travail. En lien avec le centre Chorégraphique de Grenoble, dans le cadre du partenariat du lycée Mounier avec la MC2, les jeunes ont aussi réalisé des chorégraphies dont on peut voir un aperçu sur le site du CASNAV dans un article consacré à *La première rencontre art et culture des UPE2A : florilège*²⁷

Un travail alliant poésie et chanson a aussi été réalisé à partir de *Chanson* de Prévert avec toujours une insistance sur les rimes, les rythmes, et aussi une théâtralisation du texte et une discussion autour de ses thèmes susceptibles d'intéresser les jeunes tels que le couple et l'amour. Voici le texte, les activités se trouvent en annexe n°12 (p.163)



27

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/index.php?post/2015/07/01/La-premi%C3%A8re-rencontre-art-et-culture-des-UPE2A-%3A-floril%C3%A8ge>

Le poème a été l'occasion de (re)voir la conjugaison des verbes *Etre, Aimer, Vivre, Savoir*, de travailler en grammaire l'article défini, la construction du verbe *Savoir* suivi de l'infinitif ou d'une subordonnée introduite par *Que*, de la négation *Je ne sais pas*, de la phrase interrogative. Le poème a été mémorisé et récité puis chanté avec un support vidéo. J'aimerais citer ici les propos de Macla, en accord avec Sarah, qui affirme qu'un élève allophone de très petit niveau scolaire, quasi analphabète, est tout à fait capable de mémoriser un texte poétique après travail en classe et elle cite en exemple *Déjeuner du matin* de Prévert, ou encore *Les poissons* d'Eluard, des poèmes avec une structure forte qui permet l'apprentissage.

❖ Spectacle autour de « Le loup et l'agneau », de La Fontaine

Selon Sarah les genres les plus faciles d'accès pour les apprenants sont le conte et la fable, récits universels, au schéma narratif récurrent. J'ai pu assister l'an dernier à un spectacle qui m'a touchée parce qu'il mettait en valeur les efforts et les progrès des jeunes apprenants dont certains étaient NSA, mélangés aux autres UPE2A, dans une hétérogénéité productive selon les dires de l'enseignante. J'ai donc vu de jeunes NSA jouer le texte de La Fontaine et visiblement comprendre ce qu'ils jouaient, et je me suis demandé comment Sarah était parvenue à ce résultat. Je résume donc le parcours réalisé. Elle a d'abord fait voir et écouter le texte joué, puis l'a donné aux élèves, a fourni des explications et attribué des rôles pour jouer l'histoire qu'elle essaie de relier avec des problématiques les concernant (avec l'actualité de leur pays par exemple, la monarchie, le pouvoir etc.) ; les retours au texte sont incessants afin qu'ils le comprennent bien, mais le plus important est le jeu. Sarah leur a fait jouer un procès, ils ont interprété leurs rôles en utilisant les mots de la fable. Elle a utilisé aussi le jeu d'échecs qui offre un double intérêt, l'apprentissage du jeu qui développe des compétences et l'image de la société auquel il renvoie avec roi, reine cour, soldats. Il s'agit par le jeu de faire comprendre les enjeux, les émotions des personnages, à ceux qui ne comprenaient pas du tout la langue (elle a fait jouer d'abord les francophones). Elle donne l'exemple d'un jeune syrien non francophone qui a pu saisir des éléments de la situation en voyant le jeu théâtral et les émotions des personnages.

En résumé deux principes dictent toutes les pratiques de Sarah : l'apprentissage de la langue française, mais pas seulement celle du quotidien, que les jeunes peuvent selon elle apprendre avec leurs copains, et l'accès à la culture, le rôle de l'école étant d'apporter aux élèves ce qu'ils ne peuvent apprendre autrement. Elle privilégie les documents authentiques, textes littéraires, textes de chansons, autant de références appartenant à notre

patrimoine culturel tout en laissant place à l'interculturel en convoquant les savoirs et les goûts des apprenants. Les activités artistiques et culturelles font partie intégrante de son enseignement avec une place privilégiée accordée à l'oralisation et à la théâtralisation qui met en jeu tous les sens nécessaires à la mémorisation. Voyons à présent le scénario pédagogique consacré à la pratique théâtrale.

2. *Pratique théâtrale en UPE2A. Description du scénario pédagogique n°3.*

Dans la salle de classe j'ai noté la présence de cartons contenant des accessoires pour le théâtre, de dictionnaires de langue française, au mur des affiches sur des expositions des élèves de seconde arts visuels, *Grenoble Streets art*, les autoportraits faits par les élèves, l'alphabet en couleurs. Je me suis demandée pourquoi aucun livre ne se trouvait dans la classe, ils se trouvent en fait dans la salle voisine, dans laquelle le groupe a aussi cours avec l'autre enseignante, et c'est là qu'on trouve aussi les portraits et autoportraits. De plus Macla m'a informée de la présence d'un coin lecture dans sa salle, à l'étage au dessus. La configuration des lieux au lycée Mounier, qui répartit les allophones sur deux étages, et dans une aile du bâtiment séparée de l'autre me semble dommageable car elle crée une dispersion du matériel et ne favorise pas l'intégration des jeunes au sein du lycée.

Les classeurs des élèves sont divisés en deux grandes parties, *Langue*, et *Culture artistique*. La première est assurée par une autre enseignante, la seconde, on l'aura compris, par Sarah. A la question « que fait-on en cours de français ? » un élève a répondu : « Avec Madame M. on fait du français ; avec Madame Sarah « autres choses de culture » et on apprend aussi le français mais « autres choses comme histoire de France, Fahim ».

Sarah, on l'a vu, met divers arts au service de son enseignement ; je vais me centrer sur la pratique théâtrale, dont j'ai pu observer trois séances, et qui intervient dans toutes les séquences, même pour le travail sur des genres autres que le théâtre.

❖ Le projet

Le travail prend place dans le cadre d'un projet théâtre mené par la classe de Sarah ainsi que par un autre groupe d'UPE2A et une classe de seconde avec leur enseignante de lettres, en partenariat avec l'espace 600 de Grenoble. Une comédienne est venue faire travailler les élèves en atelier, en parallèle avec le travail mené avec les enseignantes et le

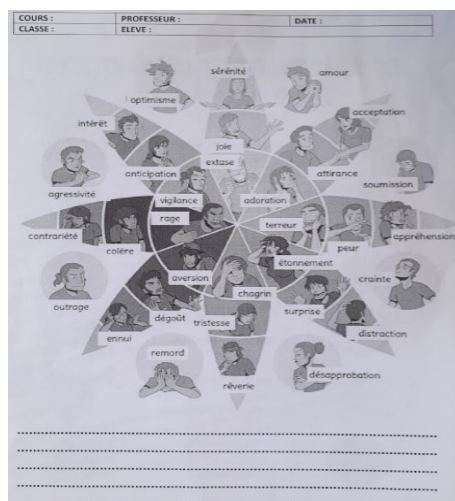
professeur de musique participait aussi au projet. Les jeunes devaient donner un spectacle en mai à l'Espace 600, malheureusement annulé du fait de la fermeture des salles.

Sarah souhaitait travailler un texte qui mette en scène la question de la différence, de l'altérité, avec initialement le projet de reprendre une fable de La Fontaine, *Les animaux malades de la peste*. Ce texte a intéressé les élèves mais sa difficulté les a fait opter pour l'histoire de Fahim. Il s'agit d'*Un roi clandestin*, d'après le récit de Fahim, livre écrit par Sophie Le Gallenec et Xavier Parmentier et qui a donné lieu à un film sorti en 2019, réalisé par Pierre-François Martin-Laval avec Assad Ahmed, Gérard Depardieu. Il conte l'histoire de Fahim, qui, forcé de fuir le Bangladesh, a quitté le reste de sa famille avec son père pour aller à Paris, et le combat mené pour obtenir l'asile politique. Fahim est un véritable prodige des échecs, et ce don lui a permis de remporter le championnat de France grâce à Xavier, un des meilleurs entraîneurs d'échecs. Son histoire a ému et lui a permis d'obtenir ce droit d'asile si convoité.

Je vais décrire brièvement ce qui a été fait en amont des séances observées, activités qui m'ont été décrites par Sarah.

Sarah, comme pour la fable *Le loup et l'agneau*, a appris aux jeunes à jouer aux échecs, sujet du livre et facteur de réussite de Fahim. Elle leur a montré la vidéo de la bande annonce du film : l'objectif était qu'ils comprennent l'histoire, elle reviendra sur cette vidéo plusieurs fois en début de séance. Au cours des interactions autour de cette vidéo, l'enseignante a noté les paroles des élèves afin de les utiliser pour l'écriture des dialogues. En effet les jeunes ont été invités à imaginer les paroles des personnages en fonction de ce qu'ils ont compris de l'histoire. L'objectif est de réécrire chaque extrait du livre étudié, pour le transformer en dialogue, le rendre plus accessible au niveau des apprenants et l'enrichir de leurs propos. Ce travail est fait par l'enseignante, qui laisse les jeunes s'exprimer mais qui considère qu'ils n'ont pas encore assez de moyens, que leurs paroles sont maladroitement, et qu'il est nécessaire de les réécrire pour leur offrir un texte correctement rédigé. Elle a à cœur cependant de conserver au mieux la subjectivité des apprenants tout en restant en cohérence avec le texte de départ. Ainsi leurs paroles mêlées à celles du livre, constituent le dialogue à jouer.

Les textes ont fait l'objet d'un travail sur l'expression des sentiments avec ces fiches :



Sarah a procédé à une observation de la couverture du livre, première et quatrième, pour faire repérer les informations clés qui s’y trouvent (titre, auteur, éditeur...), observer l’image, et a aussi amené la classe au CDI pour l’immerger dans l’univers des livres.

Je vais donc décrire à présent les séances observées.

❖ Séance du 29/01/2020 : 3 heures.

Les supports de travail sont l’extrait du livre en photocopie, avec le dialogue, la fiche sur les sentiments (Cf. ci-dessus) et une fiche de conjugaison sur le futur.

Le déroulement de la séance

La séance a commencé par une activité sur la conjugaison, dans la continuité d’un travail déjà largement amorcé. Sarah a prévu de travailler sur le futur simple et le futur proche, temps présents dans le texte étudié, mais elle doit revoir le présent et le passé composé, qui ne sont pas bien acquis. Elle utilise les verbes du dialogue de Fahim pour ce travail « technique ».

Vient ensuite le travail sur le texte. L’enseignante montre l’objet livre, rappelle le sens du titre avec le mot « clandestin » expliqué en écho et en opposition à la situation des élèves. Elle leur montre de nouveau qui a écrit et publié le livre, pour qu’ils aient conscience que le texte donné en photocopies est un objet qui a été écrit, fabriqué, qu’un auteur a écrit ce que Fahim avait dit oralement. Elle rappelle que Fahim dans le livre est narrateur et qu’il devient un personnage du dialogue à jouer. Tous ces rappels sont faits en interaction, Sarah demandant aux élèves de résumer ce qui a déjà été dit. Voici l’extrait du livre et en regard le texte réécrit sous forme de dialogue, celui qui va être joué.

Le 26 juillet, j'ai dix ans, je suis triste. Je ne serai jamais champion de France des poussins.
 — Xavier, c'est vrai qu'Einstein a dit : « Les joueurs d'échecs gâchent leur vie au lieu de faire des choses importantes » ?
 — Plus exactement, en parlant de son ami Emmanuel Lasker, champion du monde, il a dit : « Le fort joueur d'échecs est un homme doté d'un cerveau aux capacités extraordinaires qu'il gâche inutilement devant un échiquier au lieu de s'en servir à des fins hautement plus importantes. » Tu es d'accord avec lui ?
 — Non !!!
 — Retiens plutôt cette phrase de Tarrasch : « J'ai toujours senti une vague pitié pour l'homme qui ne connaît rien aux échecs, tout comme j'en aurais pour un homme ignorant de l'amour. Les échecs, comme la musique ou comme l'amour, ont le pouvoir de rendre heureux. »

LE NARRATEUR : - *Le 26 juillet, Fahim a dix ans, il est triste.*
 FAHIM : *Je ne serai jamais champion de France des poussins.*
 L'ENTRAINEUR XAVIER : *Qu'est-ce que tu racontes ?*
 HELENE : *Le championnat de France demande une grande préparation, d'immenses efforts et : une immense concentration . Tu y arriveras !*
 L'EQUIPE : *Tout le monde y croit, tu gagneras ! Tout le monde y croit, tu gagneras !*
 JEAN : *Ha, ha ! Il y arrivera ? Moi, je suis le meilleur joueur de l'équipe et je connais la faiblesse de Fahim dans les ouvertures de partie.*
 LUC : *Moi, je n'aime pas non plus Fahim. L'entraîneur lui consacre trop de temps. Il faut mettre au point un plan pour battre notre bête noire.*
 FAHIM : - *Xavier, c'est vrai que selon Einstein les joueurs d'échecs gâchent leur vie au lieu de faire des choses importantes . Le fort joueur d'échecs est un homme doté d'un cerveau aux capacités extraordinaires, mais il gâche sa vie devant un échiquier. Tu es d'accord avec lui ?*
 L'ENTRAINEUR XAVIER : - *Non !!! Retiens plutôt cette phrase de Tarrasch : " Les échecs, comme la musique ou comme l'amour, ont le pouvoir de rendre heureux."*
 THEO : *Moi, ton copain de foot et d'échecs , je te soutiens Fahim . Je sais que tu peux gagner .*
 ISABELLE : *Je t'admire beaucoup, tu es beau, gentil, adorable et tu joues super bien . Tu vas remporter le championnat.*
 L'EQUIPE : *On va gagner ! On va gagner !*

Sarah fait la lecture à voix haute, au cours de laquelle je remarque qu'un élève lit en même temps à voix basse. Ensuite elle procède à une relecture dialoguée avec des questions vérifiant la compréhension, des rappels, des précisions de vocabulaire : l'objectif est que tout soit parfaitement compris pour jouer. La lecture suivante est faite par les élèves après distribution des rôles par l'enseignante, on note la présence d'un rôle collectif et d'un narrateur. Cette lecture est l'occasion de remédiation phonétique, certains mots étant encore difficiles à prononcer.

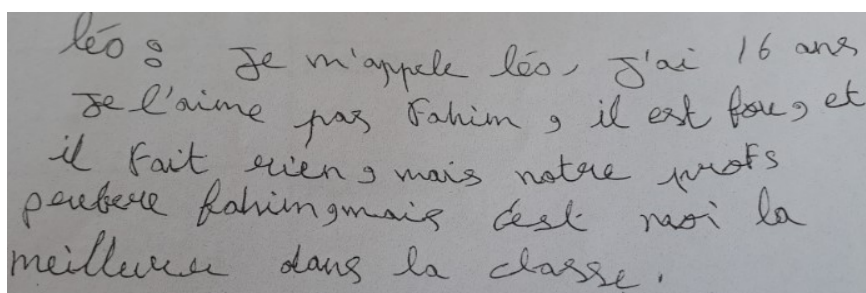
Ensuite les élèves installent la « scène », une table avec un jeu d'échecs et deux chaises de part et d'autre pour jouer le passage du texte, qui sera à apprendre. L'enseignante donne les consignes de jeu, explique les adresses (qui parle à qui ?) pour que la situation de communication soit claire. Pour jouer, rappelle-t-elle, il faut absolument bien saisir le texte, ses enjeux, les adresses, les sentiments. Les jeunes sont au tableau avec leur texte, enthousiastes et émettant des souhaits quant aux rôles à endosser. L'extrait est joué par les élèves deux fois avec changement de rôle. J'ai observé un groupe vivant, des activités réalisées dans la bonne humeur, avec beaucoup d'interactions. Ils utilisent parfois leur langue maternelle pour expliquer aux autres et ont recours aussi à l'anglais.

Enfin on revient à la conjugaison. Environ la moitié du temps a été consacré au travail spécifique de la langue et la moitié au théâtre et au travail du texte mais celui-ci sert aussi de support au travail de la conjugaison et les exercices sont en lien avec la pratique théâtrale puisque la conjugaison du futur sert à la fois à mieux comprendre le texte et sera

utilisée pour une production écrite à la séance suivante. La préparation au DELF fait aussi partie des objectifs de l'enseignante lorsqu'elle fait ces activités de langue.

Elle donne pour terminer le travail à réaliser pour la semaine suivante, pour la séance d'atelier avec l'intervenante : il faut apprendre le dialogue, du début à « bête noire ».

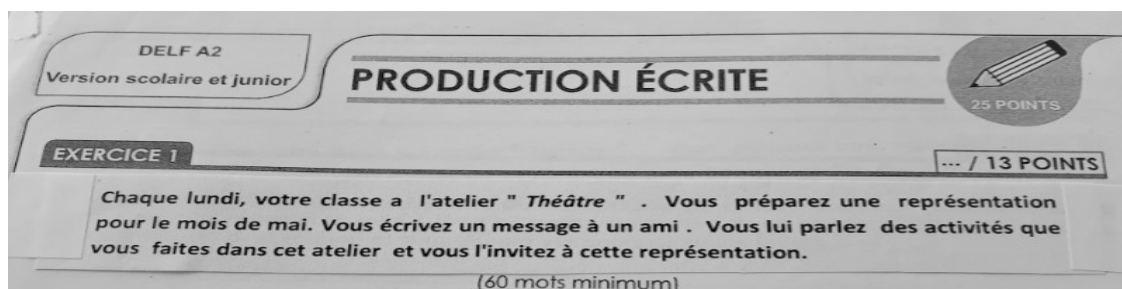
Entre les séances observées, les élèves ont travaillé sur la création de personnages à partir des extraits étudiés : ils devaient imaginer des personnages jeunes, de l'entourage de Fahim, se présenter en incarnant le personnage en question et donner son sentiment sur Fahim. Voici une production, les autres seront exploitées plus bas.



léo : Je m'appelle léo, j'ai 16 ans
je l'aime pas Fahim, il est fou, et
il fait rien, mais notre profs
peubere fahim mais c'est moi la
meilleure dans la classe.

❖ Séance du mercredi 12/02/2020.

La séance commence par un travail écrit, conjugaisons et production écrite dont voici le sujet :



DELF A2
Version scolaire et junior

PRODUCTION ÉCRITE

25 POINTS

EXERCICE 1 ... / 13 POINTS

Chaque lundi, votre classe a l'atelier " Théâtre " . Vous préparez une représentation pour le mois de mai. Vous écrivez un message à un ami . Vous lui parlez des activités que vous faites dans cet atelier et vous l'invitez à cette représentation.

(60 mots minimum)

Ce type de production a déjà été réalisé sur d'autres sujets comme raconter une sortie au cinéma ou au Musée. Je n'ai malheureusement pu récupérer que quelques productions qui seront analysées plus loin. Les apprenants ont une heure pour exécuter cette tâche, l'enseignante répond à leurs questions mais ils doivent travailler seuls car elle souhaite qu'ils s'entraînent pour le DELF dans lequel on peut trouver ce genre de sujet.

Vient ensuite le travail sur le théâtre. Comme lors de la précédente séance Sarah montre le livre de *Fahim*, et installe un dialogue pour inviter les élèves à rappeler le sujet

du livre, qui l'a écrit, elle présente l'extrait. Elle fait écrire les mots « livre » et « extrait » au tableau (l'élève interrogé écrit « un castro »), et demande aux élèves de prendre leur texte photocopié. Celui-ci va servir de support à un travail sur le vocabulaire du théâtre et la signification des gestes à l'aide des fiches ci-dessous.

Dialoguer et répliquer, c'est échanger des paroles. Dans un film, ou une pièce de théâtre, les répliques s'enchaînent les unes aux autres et dévillent peu à peu l'intrigue.

L'enchaînement des répliques

DOC 2

La scène se déroule dans un atelier de tailleur. Max vient chercher sa commande de vêtements.

Max. – Je te jure que si tu ne me livres pas ce soir tout ce qui reste, tout, tu entends, tout, c'est fini entre nous, fini!

Léon. – C'est fini? Bon alors, c'est fini, qu'est-ce que je dois faire maintenant: pleurer, me pendre?

Max, la main sur le plexus¹. – Léon si un jour j'ai un ulcère...

Léon, le coupant. – Un ulcère, il parle d'un ulcère, j'en ai déjà deux, moi, deux, et une gastrite.

Max. – Bon c'est fini, je supporte tout, tout, excepté la mauvaise foi!

Léon, à Hélène. – Où est la mauvaise foi? Je suis pas plus malade que lui, peut-être? [...]

Max. – Pourquoi j'ai eu tous les 40?

Léon, le coupant. – Chez moi c'est comme ça: tout ou rien!

Jean-Claude GRUMBERG, *L'Atelier*, Actes Sud, 1979.

¹ plexus: au creux de l'estomac.

REPÈRES de lecture

1. Qui sont les personnages en scène?
2. Quelle relation les unit? Justifiez en citant le texte.
3. Que se passe-t-il?
4. Relevez les didascalies. Qu'indiquent-elles?

■ **Les informations du dialogue:** le dialogue renseigne sur l'action. Il permet de connaître le caractère des personnages et leurs relations.

■ **La construction du dialogue:** il est constitué de répliques qui s'enchaînent avec cohérence. Les didascalies, en italique, donnent des indications sur les gestes et la parole des person-

La signification des gestes

DOC 3

1. Quel personnage est mal à l'aise?
2. Quel personnage est sûr de lui?
3. Quel personnage s'ennuie?
4. L'attitude du personnage D peut poser problème. Pourquoi? Quels conseils pourriez-vous lui donner?

REPÈRES de lecture

■ **Les codes du groupe:** tout groupe amical, familial ou professionnel fonctionne d'après des codes. Entrer dans un groupe, c'est appliquer ses codes.

■ **La signification des gestes:** les gestes contribuent à la communication. Ils peuvent montrer de l'assurance, de l'attention, mais ils peuvent aussi desservir.

Pour insérer le vocabulaire, Sarah se sert de ce qui a été fait sur Fahim en le faisant rappeler aux élèves pour asseoir ce lexique : par exemple ils ont 'échangé les paroles' pour écrire une 'scénette de théâtre'. Un élève va écrire ces expressions au tableau. Les termes 'dialoguer' et 'répliquer' sont expliqués ; c'est aussi l'occasion d'une remédiation sur certaines prononciations, par exemple 'dialoguer' qui pose problème. Elle procède à une lecture lente de l'extrait de la fiche (extrait de *L'Atelier* de J.C. Grumberg), puis fait faire à l'oral les questions de compréhension (3 questions sur la droite de la fiche) en exigeant pour les réponses des phrases complètes. Elle pose d'autres questions :

Qui sont les personnages en scène ? Quelle est leur relation ? Comment marque-t-on celui qui parle ? (différence personne et personnage. Quelle phrase est dite par le narrateur ? (elle fait lire les didascalies et fait remarquer l'italique) Comment commence et se termine une phrase « normale » ?

Après avoir obtenu la réponse à cette dernière question (Majuscule et point) elle fait ainsi repérer les points d'exclamation et d'interrogation et relit les phrases avec le ton : cela permet un rappel sur le rôle des phrases interrogatives, exclamatives, impératives. L'expression employée par le personnage de Max, « si un jour j'ai un ulcère » est

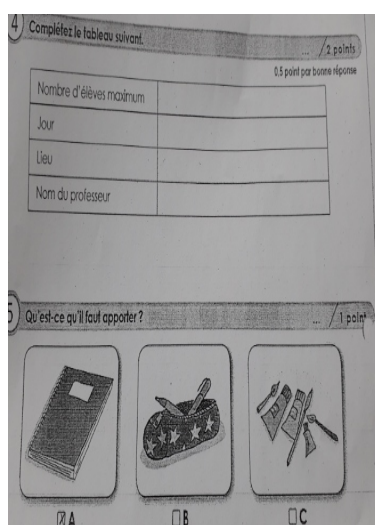
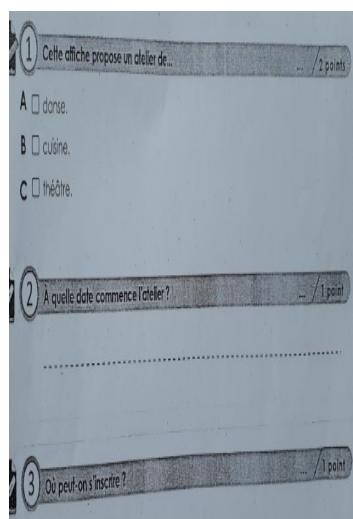
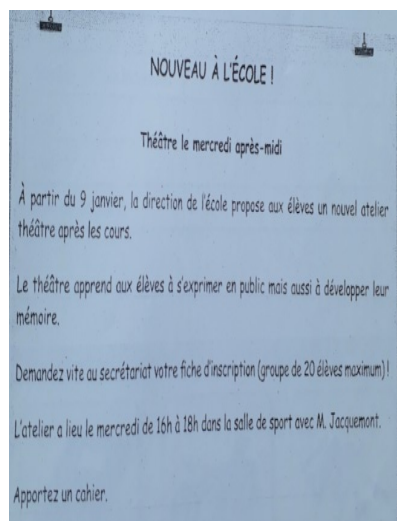
expliquée par Sarah avec le sourire, en prenant l'exemple d'un élève qui l'agace souvent, les jeunes rient et comprennent l'idée. Elle demande alors de compléter la phrase, introduisant ainsi la notion grammaticale de proposition conditionnelle. Elle apporte des précisions sur la situation d'énonciation en demandant *A qui parle le narrateur ?* Un élève répond « avec le public ». Enfin elle revient sur l'expression des sentiments en demandant *Comment sait-on qu'un personnage est triste au théâtre ?* Elle met ainsi en évidence la spécificité du texte théâtral, l'absence d'un narrateur et le rôle de la gestuelle et des expressions du visage. Elle travaille, toujours à l'oral, sur la fiche la signification des gestes avec les questions : *Quel personnage est mal à l'aise ? Quel personnage est sûr de lui ? Quel personnage s'ennuie ?* Elle demande si dans *Fahim* un personnage ressent cela. Comme les images ne sont pas toujours interprétées de la même façon par les jeunes gens, elle en profite pour parler des attitudes qui peuvent être mal comprises, et parler des codes (*Repères de lecture*). Pour la question 3 sur l'attitude du personnage D, *Quels conseils pourriez-vous lui donner ?* Sarah fait jouer aux élèves la réponse : ils doivent donner des conseils à leurs camarades ou des ordres et utiliser aussi la conditionnelle « Si tu fais cela... ». Les jeunes sont un peu timides au cours de cet exercice, il semble difficile de construire une phrase impliquant leur camarade.

Ces idées sont alors transposées à *Fahim*, on reprend l'extrait dans lequel Fahim dit « je suis triste », montrant que les indications sur l'état d'esprit peuvent aussi apparaître dans les paroles des personnages. Tous les éléments découverts ici seront à exploiter pour jouer, Sarah insiste sur les gestes et mimiques des acteurs.

La dernière partie de la séance est consacrée à la répétition de la scène de *Fahim* qui était à apprendre. Les élèves ont appris leurs répliques et essaient de montrer les émotions de leurs personnages. Cette répétition se déroule dans la bonne humeur. Sarah les encourage, les complimente, parfois aussi les rappelle à l'ordre lorsqu'ils se déconcentrent.

❖ Séance du mercredi 19/02/2020 : 2 heures

Un des objectifs de la séance est de réviser et de s'entraîner en prévision du DELF, examen qui a l'air de préoccuper les apprenants. On commence par une dictée, que je prends en charge à la demande de Sarah. Voici le texte de la dictée, *L'atelier théâtre*, et les questions qui l'accompagnent.



L'exercice prend du temps, les élèves me font répéter de nombreuses fois. Sarah récupère les copies et procède immédiatement à la correction, afin de ne pas laisser les erreurs s'installer. C'est l'occasion d'un travail sur l'orthographe mais aussi sur la phonétique, la grammaire, le lexique, tout étant lié. Pour la phonétique, la prononciation de certains mots est à travailler, comme, *demande* avec le son [ã] qui est difficile, les apprenants ont tendance à prononcer [õ], *Inscription* avec le [ps] ou *Fiche* avec [ʃ]. Le syntagme *La Fiche* est aussi confondu avec *l'affiche*, se prononçant de la même manière, Sarah explique en utilisant les affiches qui se trouvent au mur, et celles qu'ils vont faire pour leur spectacle et aussi en parlant des fiches d'inscription qu'ils connaissent dans le cadre du lycée. L'enseignante fait de la correction phonétique avec la méthode verbo-tonale et les contextes facilitant et surtout la méthode gestuelle. Elle utilise l'expression *Nouvel atelier* pour évoquer l'antéposition de l'adjectif en donnant un autre exemple, *grand atelier*, puis explique l'impossibilité de dire *nouveau atelier* et donne *nouvel ami*

comme autre exemple. Pour la grammaire le verbe *Demandez* de la dictée est l'occasion de rappeler les types de phrase ainsi que la possible utilisation de l'infinitif sur les formulaires car des élèves ont écrit *demander* et Sarah dit que cela n'est pas faux. Elle profite aussi du texte pour donner aux jeunes adolescents des indications susceptibles de favoriser leur intégration scolaire, par exemple en évoquant, à partir des termes la *fiche d'inscription* ou *secrétariat*, les démarches administratives à faire au lycée ou pour l'examen, et elle leur demande où est le secrétariat du lycée, la vie scolaire, en rappelant les rôles de chacun.

Sarah demande alors aux apprenants qui se débrouillent bien en dictée de donner des conseils à leurs camarades plus en difficultés. Ayame répond ceci : « you tube, pour lire et écouter ; tu vois comment tu peux écrire ». D'autres disent qu'ils apprennent aussi avec Instagram, Whatsapp. L'enseignante rappelle que pour s'entraîner au DELF ils peuvent aller voir les sujets proposés sur le site. Ayamé dit aussi qu'elle a su écrire le verbe *Demander* grâce à sa réplique dans Fahim « demande beaucoup d'efforts ».

La suite de la séance est consacrée à la répétition théâtrale. Je constate de gros progrès par rapport à la dernière séance, avec un texte bien mémorisé, un travail sur la gestuelle, et davantage de concentration. L'élève qui joue le narrateur s'adresse au public, en l'occurrence moi, et me regarde. Un élève fait une erreur d'adresse et Ayamé le corrige : « regarde-moi Fahim ! ». C'est l'occasion pour Sarah d'expliquer combien il est important de bien comprendre la situation d'énonciation pour saisir les relations entre les personnages. Pour clore la séance Sarah me demande de donner quelques conseils aux jeunes gens pour améliorer leur pratique théâtrale et de leur donner mon avis sur leur prestation. Ils sont très à l'écoute de ces conseils.

J'aurais beaucoup aimé assister aux autres séances, à l'atelier avec l'intervenante et au spectacle de mai, les circonstances ne l'ont pas permis, mais j'ai déjà recueilli une belle matière à réflexion sur les pratiques de l'enseignante. Il faut à présent analyser ces pratiques artistiques afin de mesurer leur dimension en termes d'acculturation et leur impact sur les acquisitions des compétences techniques.

3. *Analyse des pratiques artistiques et du scénario acculturant*

Avant d'analyser le scénario pédagogique de pratique théâtrale que j'ai observé je vais commenter les pratiques artistiques et culturelles que j'ai présentées au début (1^{er} point de cette partie), de façon assez générale vu que je n'ai pas accès au résultat de ces pratiques.

3.1. Des pratiques artistiques acculturantes

Nous avons vu dans le cadre théorique que les pratiques artistiques pouvaient prendre toute leur place dans l'enseignement en UPE2A en tant que génératrices d'émotions, de réflexions, qu'elles pouvaient déclencher l'envie de s'exprimer et ainsi favoriser le développement de compétences langagières. Le témoignage de Macla sur la visite « déclic » au musée en est une belle illustration, avec cette jeune fille qui évoque sa famille, et on voit aussi que l'œuvre d'art peut inciter les jeunes exilés à évoquer leur vie passée. Nous avons vu aussi avec O.Terrades et al. que ces pratiques sont autant de « vecteurs culturels » (2007, p.4) et peuvent être une voie d'accès à « l'autre », c'est une manière d'entrer dans cette culture nouvelle et aussi d'entrer en contact avec les autres. Les activités et spectacles auxquels ont participé les UPE2A, les travaux autour des musiques de divers pays, illustrent aussi cet aspect et montrent que l'enseignante accorde une large place à l'interculturel.

Les genres choisis peuvent être aussi commentés. On voit que Sarah propose à ses élèves tous les genres, sans se laisser arrêter par un éventuel décalage par rapport à leur niveau. La poésie est ainsi à l'honneur. Nous avons, dans la partie théorique, évoqué son éventuelle difficulté puis émis l'hypothèse que ce genre était finalement très intéressant en UPE2A et même NSA pour plusieurs raisons que nous rappelons brièvement. D'une part le poème fait appel à la sensibilité et peut toucher des jeunes même s'ils ne comprennent pas tout, il éveille la curiosité et incite les apprenants à s'exprimer, et d'autre part sa forme versifiée favorise la mémorisation et la lecture à voix haute. Les propos de Macla cités plus haut, et aussi le travail réalisé autour de la fable versifiée en est la preuve. Ainsi le choix des poèmes de Prévert par les enseignantes fait écho aux propos de Defays lorsqu'il parle de la « simplicité de Prévert, dont on sait qu'elle est souvent caractérisée par l'énumération et le vers libre », qui « permet une appropriation directe par l'apprenant de FLE de l'univers décrit » (Delbart & al.2014, p. 66). Il souligne même « l'intérêt » que présente Prévert « pour aborder la conjugaison » en citant *Déjeuner du matin* comme « voie d'accès au passé composé pour un niveau élémentaire » (ibid.). La fable et la langue de La Fontaine pourrait sembler trop difficile pour des NSA, avec les passés simples, des tournures complexes peu usitées, mais comme le soulignent les enseignantes de Mounier, avec un travail de balisage, d'explications, ces textes offrent de belles opportunités. C'est ainsi que Sarah a rendu accessible *Le loup et l'agneau* à un public hétérogène en saisissant la richesse du genre, entre récit, poésie, dialogue, se prêtant à la mise en scène et en exploitant la pratique théâtrale comme moyen de saisir le sens. J'ai eu accès au résultat de

ce travail et la qualité du spectacle a montré que même les jeunes NSA pouvaient accéder à ce genre de texte pour peu qu'on leur en donne les moyens.

Ces quelques commentaires visent à souligner et confirmer le fait qu'on peut bien faire de la littérature en UPE2A-NSA, question soulevée dans la partie théorique, et que la découverte de notre patrimoine culturel va de pair avec la découverte de notre langue. Explorons à présent le scénario sur Fahim, à partir des trois axes d'analyse déjà utilisés dans le chapitre 1 pour le groupe alpha : le support acculturant, l'enseignant passeur de culture, les tâches proposées aux élèves. Cette analyse vise à identifier et à mieux comprendre les éléments clés de la démarche acculturante mise en œuvre par l'enseignante et à mesurer son efficacité.

3.2. Le théâtre, un genre à étudier et à pratiquer

Le choix du genre théâtral correspond à un parti pris d'inscrire le scénario pédagogique dans la littérature et une pratique acculturante.

3.2.1. Les avantages du genre

On peut revenir sur les caractéristiques du genre évoquées dans le cadre théorique sur le théâtre pour analyser notre scénario. Nous avons abordé la question de la difficulté des textes de théâtre d'auteur, et la possibilité de faire travailler les apprenants sur des textes simplifiés ou écrits à partir de leurs improvisations. Nous avons souligné, pour les résumer, que le théâtre est un genre intéressant pour trois raisons. Il est avant tout un art de la parole, caractéristique importante pour des apprenants qui maîtrisent mal les codes de l'écrit et pour lesquels l'oral est primordial. Il met aussi en jeu tout un aspect non verbal de la communication, comme le langage du corps, les expressions du visage, les gestes, qui peuvent suppléer au langage verbal défaillant et faciliter la mémorisation en passant par divers canaux ; enfin la représentation permet d'inscrire la pratique du théâtre dans une perspective actionnelle susceptible d'impliquer les apprenants. Voyons comment cela se met en pratique dans l'approche de Sarah.

Tout d'abord l'enseignante est bien consciente de la difficulté du texte théâtral d'auteur, et elle a le souci de proposer aux apprenants un support susceptible de les intéresser, accessible, tout en étant de qualité. C'est pourquoi elle a opté, cette année, pour un texte narratif au départ, constitué de la parole de Fahim, pour le transposer dans un autre genre et permettre à tous de le comprendre. Pour cela elle a fait un travail préalable avec l'aide de la vidéo de la bande annonce du film *Fahim* pour que l'histoire soit déjà comprise

avant même que le texte ne soit donné. Ensuite elle a veillé à fournir toutes les explications nécessaires, en s'assurant d'un lexique de base commun et en faisant de nombreux retours sur le texte. Elle a aussi intégré au texte des paroles prononcées par les apprenants, manière de le mettre davantage à leur portée. Enfin on a vu qu'elle avait réécrit le texte en une version simplifiée que les élèves seront capables de lire et de jouer. C'est pourquoi nous ne sommes pas vraiment d'accord avec E. Riquois lorsqu'elle affirme que le texte théâtral « mettant l'accent sur l'oralisation peut intervenir dans un temps de l'apprentissage où l'écrit est maîtrisé, où l'apprenant prend de l'assurance et où l'oral demande à être perfectionné » (2009, p.11). Cela dépend du texte choisi, et aussi de la façon dont il est abordé. De plus il semble que ce soit un fonctionnement inverse qui apparaisse ici, puisque les apprenants ont pu entrer dans le texte écrit par le biais de l'oral, le texte théâtral étant d'abord perçu comme paroles à dire et à jouer.

On pourrait discuter le choix de Fahim en disant qu'un « vrai » texte théâtral aurait pu être aussi travaillé en le simplifiant, afin de donner accès à notre patrimoine littéraire. Sarah, on l'a vu, n'hésite pas à le faire avec les fables ou la poésie, son choix ici peut s'expliquer par le désir de proposer un texte et des personnages auxquels les jeunes puissent aisément s'identifier, en lien aussi avec l'actualité puisqu'il a donné lieu au film sorti en 2019, façon de favoriser leur intégration par le biais de la culture cinématographique.

Ensuite le théâtre en tant qu'art de la parole est pleinement exploité dans le cours. Le texte est l'objet de lectures et de relectures à voix haute, par l'enseignante et les apprenants, d'exercices de diction, de travail sur le ton du discours. Or on sait qu'apprendre une nouvelle langue implique d'apprendre des sons et des tonalités différentes, le genre est donc approprié pour ce public. Au-delà du travail sur le texte on a vu que la parole est au centre du cours, d'une part à travers les interactions nombreuses, d'autre part dans la manière dont les dialogues à jouer sont réécrits en exploitant les propos des adolescents. De plus la dimension non verbale du langage spécifique au théâtre occupe une place importante dans la pratique de classe. Sarah est persuadée que la mémoire des gestes et la mémoire visuelle est une aide précieuse à la mémorisation du vocabulaire. C'est ainsi que les jeunes sont régulièrement invités à se lever, à venir jouer la scène, à accompagner leurs répliques d'une gestuelle adaptée.

Enfin la perspective de donner un spectacle a paru une source de motivation pour les élèves et a permis aussi de faire s'exprimer les plus timides, quel que soit leur niveau de

langue. Le fait de fournir un travail collectif peut permettre de lever des inhibitions. On peut aussi noter l'intérêt du co-enseignement mis en place dans cette séquence (Enseignante /Comédienne). Ainsi le travail en classe permet de préparer le travail en atelier, avec les séances orales adaptées au cours desquelles l'enseignante peut faire travailler la prononciation, assurer la compréhension du texte, et aussi donner confiance aux apprenants. Le fait qu'elle se charge de la distribution des rôles est intéressant dans la mesure où elle connaît bien les jeunes, leur niveau langagier, leur personnalité, et peut ainsi éviter que la timidité, la peur de ne pas savoir dire, fasse obstacle aux activités en atelier. D'ailleurs un autre intérêt de cette pratique est de permettre à ces jeunes de s'exprimer derrière un personnage et peut-être de pouvoir se dire à travers lui. La frontière entre le théâtre et la vie est parfois mince, en témoigne cette parole d'un élève, Shadan qui dit avoir aimé l'histoire de Fahim et surtout son rôle : « Fahim c'est mon copain » a-t-il dit en riant. J'ai aussi retenu les propos d'Ayamé qui a dit aimer l'histoire de Fahim car « c'est une histoire de courage » qui lui rappelle sa vie, la période où elle a dormi dans la rue.

Les progrès que j'ai constatés dans le jeu des apprenants d'une séance sur l'autre sont en tous cas la preuve que cette activité leur plaît. La plupart ont exprimé leur attrait pour cette pratique,

On a vu que Sarah exploite le genre sous tous ses aspects et va même jusqu'à faire créer les personnages par les apprenants dans la production écrite évoquée plus haut. Je ne sais pas si cette activité, très intéressante à mon sens, a été suivie d'une présentation orale qui serait cohérente avec l'ensemble : chaque apprenant en effet pourrait se présenter au reste du groupe après avoir non seulement écrit son texte mais aussi travaillé l'aspect extérieur, la physionomie, la gestuelle du personnage à incarner. Cela donnerait aux élèves l'occasion de partager leur vision du personnage, les obligerait à s'impliquer activement et à entrer de plein pied dans le monde du théâtre

3.2.2. Une pratique à généraliser

Dès lors on se dit que cette pratique théâtrale peut être généralisée à tous les genres comme le fait Sarah et non se limiter au travail du texte théâtral. On a vu avec l'exemple de la fable *Le loup et l'agneau* que cette pratique pouvait faciliter l'accès au sens d'un texte même difficile. Mais au-delà de l'apprentissage linguistique et de la découverte de la littérature, on peut souligner l'aspect culturel de cette pratique et le rôle qu'elle peut jouer dans l'intégration des codes. En effet la pratique théâtrale permet de travailler les codes de

la communication, d'apprendre à repérer une situation de communication et à adapter son comportement, sa gestuelle, le ton employé, afin d'éviter les malentendus qui pourraient être liés à une méconnaissance interculturelle. On peut se référer ici à la fiche d'activité sur *La signification des gestes* qui a donné lieu à une interaction intéressante car elle a montré combien le geste était culturel et pouvait provoquer des incompréhensions dès lors que les interlocuteurs n'ont pas les mêmes codes.

Nous allons donc à présent analyser les intentions et les pratiques de Sarah en matière d'acculturation.

3.3. Du côté de l'enseignante : le rôle de l'adulte passeur de culture

Le fait que Sarah soit chargée de la partie « Culture artistique » dans l'enseignement de ce groupe d'UPE2A est déjà bien significatif de sa volonté de faire accéder ses jeunes apprenants à une culture commune, et de sa conviction que les pratiques acculturantes sont efficaces pour l'apprentissage de la langue qu'elle ne perd jamais de vue. Elle s'inscrit ici dans le CECRL, si on se réfère au thème cité en partie 1, « Congés et loisirs » divisé en sous-thèmes parmi lesquels on avait relevé « cinéma, théâtre, concerts, musées, expositions » (CECRL, Thèmes de communication, p.45), autrement dit des thèmes visant à faire découvrir aux apprenants la culture artistique. Mais cette initiation à la culture, on l'a vu, se fait « sur le terrain », avec par exemple les visites au Musée, et la participation active des apprenants.

3.3.1. Une démarche acculturante au sens large du terme

Comme on l'a déjà vu avec les théories de Cicurel, le style d'enseignement est fortement influencé par la formation, le parcours, l'expérience la personnalité de l'enseignante et ses convictions. Sarah, licenciée en arts plastiques, ayant une expérience d'enseignante de langue, de documentaliste et de professeur de FLE avec des groupes hétérogènes met ses compétences et ses passions au service d'un enseignement original. En effet ses pratiques me semblent un peu atypiques, lorsqu'elle utilise par exemple le dessin pour faire faire aux élèves leurs portraits dans l'objectif de se présenter, et lorsqu'elle transforme en théâtre tous les objets d'étude. Cela répond à une conviction, confortée par ses lectures sur les neurosciences qui la passionnent, de l'efficacité du geste et du visuel pour mémoriser les mots. La présence du carton avec les accessoires pour le théâtre dans sa classe est aussi révélatrice de ce choix de donner aux apprenants à voir, à manipuler, à jouer donc pour apprendre à parler. Les affiches qui rendent compte des travaux artistiques

d'élèves montrent le souci de mettre en valeur ces réalisations et donc aussi les apprenants. L'affiche sur l'alphabet et les dictionnaires rappellent l'objectif premier pour ces jeunes, l'apprentissage de la langue. D'ailleurs les classeurs divisés en en deux grandes parties, *Langue* et *Culture artistique* rappellent les deux principes qui orientent les pratiques de Sarah, acquisition des compétences nécessaires en français et accès à la culture.

L'intégration fait aussi partie des 'chevaux de bataille' de Sarah, intégration dans le lycée et plus généralement dans la société. En effet le français qu'elle veut leur apprendre, comme elle le dit, n'est pas celui qu'ils peuvent apprendre seuls au contact de leurs copains : « Mon rôle », dit-elle, « n'est pas de leur apprendre comment on achète la baguette ». Ce qu'elle veut leur inculquer, c'est d'une part le français de scolarisation qui facilitera leur parcours d'apprentissage, celui aussi qui leur donnera accès à cette culture si importante, et enfin celui qui leur permettra de s'insérer dans la société par une connaissance des codes non seulement de l'écrit mais plus généralement des codes de communication propres aux divers groupes sociaux. On est bien dans une approche littéracique de l'écrit, qui prend en compte l'ensemble des usages de l'écrit dans différents contextes. Cela se vérifie par les pratiques observées, on peut donner pour exemples les activités autour du lexique ou de la grammaire. Lorsque Sarah les entraîne au DELF, elle leur donne les moyens de réussir cet examen si important pour eux et pour la suite de leur parcours en France. Lorsqu'elle fait travailler le lexique propre au théâtre, elle inculque aux élèves tout un vocabulaire spécifique tel qu'ils ne peuvent l'apprendre dans leur quotidien (*Une didascalie, une réplique, une scène*, ne sont pas des mots très usités chez les adolescents !), elle les fait entrer de plein pied dans l'univers du théâtre, dans une volonté acculturante forte et manifestant aussi une confiance dans leur capacité d'apprentissage. Lorsqu'elle fait la dictée *L'atelier théâtre*, elle exploite le vocabulaire en lien avec les démarches administratives (*Inscription, secrétariat*) pour donner aux jeunes des ficelles pour se débrouiller. Lorsqu'elle travaille l'énonciation, les types de phrase, elle insiste sur la communication et associe ces activités aux gestes codés dont on a déjà parlé, dans une démarche acculturante au sens large de la définition que nous avons citée en partie 1, « processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe et l'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (Frier, 2016, p.30). Elle s'inscrit donc ici dans une approche communicative comme on l'a définie en partie 1, tout en intégrant une démarche culturelle. Voyons à présent comment Sarah fait entrer les élèves dans l'univers du théâtre et dans l'apprentissage

3.3.2. Une entrée dans le monde du théâtre et dans les apprentissages

Tout d'abord on a vu que Sarah procède à cette lecture à voix haute des textes, si importante pour ces jeunes qui ont besoin de l'oral pour entrer dans les écrits, même ceux du groupe « avancé » qui sont encore dans les apprentissages de base.

L'importance accordée au livre est aussi une manifestation de cette volonté d'acculturation à l'écrit. On a vu en effet qu'elle tenait le livre en main, faisait prendre conscience aux élèves que cet « objet » a été écrit par une personne, édité, fabriqué aussi, et qu'il y a là, pour la citer, « matière à jouer ».

Elle convoque très souvent la parole des apprenants, j'ai observé une classe dans laquelle les interactions sont permanentes. Les questions sur la langue, les questions de compréhension sur les textes, les sollicitations pour exprimer un point de vue, pour lire, pour jouer, sont autant d'occasions pour les apprenants d'interagir avec l'enseignante et aussi entre eux. Le choix du thème, l'histoire de Fahim et de son combat pour s'intégrer témoigne d'un souci de faire écho au parcours parfois chaotique de ces jeunes (on a vu l'explication du mot « clandestin » désignant Fahim avec la référence à la situation des jeunes de la classe), ce qui favorise leur implication dans les apprentissages.

Enfin elle s'inscrit aussi dans une approche actionnelle avec le projet de monter un spectacle et cela quel que soit le niveau de départ des apprenants, prenant le pari que la pratique théâtrale leur permettra d'acquérir les compétences nécessaires en favorisant leur motivation. On peut se référer ici à la circulaire *Action culturelle* de 2011²⁸ qui définit la politique académique de la DAAC²⁹, dont je cite deux extraits :

faire accéder tous les élèves au monde de la culture, leur faire rencontrer des artistes dans le cas de projets proposés à tous et en particulier à ceux de nos élèves les plus éloignés, par la géographie ou les difficultés sociales et scolaires, et notamment

Les allophones sont cités dans la rubrique « public à besoin spécifique » pour lequel un projet artistique et culturel peut être fondamental. Le passage suivant nous semble particulièrement correspondre à ce qui a été observé dans le groupe d'UPE2A :

²⁸ <http://www.ac-grenoble.fr/action.culturelle/DAAC/ladaac/documents/files/CirculaireActionCulturelle.pdf>

²⁹ DAAC : délégation académique aux arts et à la culture

faire en sorte que la culture puisse être une stratégie d'apprentissage, et puisse contribuer à ce que nos élèves apprennent mieux, en mettant la culture au cœur des pratiques de classe, et en évaluant régulièrement les effets d'une telle stratégie sur les élèves dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, dans le premier comme le second degré.

On trouve d'ailleurs dans un article du CASNAV de Grenoble de 2016³⁰ une fiche intitulée *Un projet artistique et culturel incluant ou visant spécifiquement des EANA*³¹ et la démarche mise en œuvre dans cette classe illustre parfaitement le propos de l'article.

Examinons à présent ce qui se passe du côté des apprenants en analysant d'une part leur attitude en cours, d'autre part leurs productions.

3.4. Du côté des apprenants

Je peux tout d'abord rappeler la bonne humeur et l'enthousiasme des apprenants lors de ces séances de pratique théâtrale. Les interactions entre l'enseignante et les jeunes sont ponctuées d'humour, et les répliques de certains témoignent d'une compréhension de la langue déjà fine. Par exemple lors de la lecture du texte par Sarah, après la réplique du personnage d'Isabelle qui dit « Je t'admire beaucoup, tu es beau, gentil, adorable », un élève la regarde et dit en souriant « merci madame » ; ou encore après « qu'est-ce que tu racontes ? » un autre répond « je sais pas Madame ». On voit ici qu'ils sortent de la fiction mais avec beaucoup de finesse, montrant qu'ils ont bien saisi la frontière entre fiction et réalité et qu'ils en jouent. Sarah en joue aussi, en donnant la réplique sur les « immenses efforts » et l'« immense concentration » que requiert le jeu d'échecs à un élève qui justement ne semble pas en faire assez ou en sermonnant un élève dissipé, en se servant de son rôle pour appeler que l'entraîneur doit montrer l'exemple ». J'avoue avoir été surprise de ce va et vient entre le texte de théâtre et la vie de la classe, et de la capacité des apprenants à s'en amuser.

Examinons à présent les tâches à accomplir par les apprenants, la façon dont ils les réalisent, et quelles compétences en matière de lire- écrire elles favorisent. Rappelons que les apprenants de ce groupe sont de niveau A1 à B1, avec majoritairement des A2. Ils ont été pour la plupart déjà scolarisés, et donc sont déjà entrés dans l'écrit, mais dans une

³⁰ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/index.php?category/Monter-un-projet-artistique-et-culturel>

³¹ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/public/vademecumUPE2A.pdf>

autre langue que le français. L'objectif va donc être de renforcer cette acculturation à l'écrit et de leur apprendre à parler, lire et écrire en français.

3.4.1. Les compétences en jeu

Tout d'abord le travail sur le texte théâtral participe à la familiarisation avec le monde de l'écrit et à la formation du sujet lecteur. Le repérage des informations sur le livre dont on a déjà parlé et l'insistance sur l'objet livre y contribue, de même que les lectures, offertes par l'enseignantes ou la comédienne. J'ai évoqué le fait qu'un élève lisait à voix basse en même temps que Sarah faisait une lecture à voix haute, témoignant du fait qu'il était bien entré dans l'écrit, de son envie de progresser et de son attrait pour le texte ; l'activité de compréhension orale était ainsi doublée d'une production orale pour cet apprenant. Ces lectures et le choix de supports facilitant donnent accès à un patrimoine culturel commun, et contribuent à la formation des sujets-lecteurs.

Ensuite on peut s'intéresser aux compétences spécifiques développées par la pratique théâtrale pour voir en quoi elles vont de pair avec l'acquisition des compétences linguistiques. La compréhension et la production orale sont bien sûr travaillées, mais plus précisément par le biais des activités proposées, les élèves travaillent la parole (articulation, prononciation, intonation), le langage du corps (posture, gestuelles, expression du visage, regards), et donc la compétence de communication. Or pour développer ces compétences, le travail « technique » sur la langue et l'acquisition des compétences de base est nécessaire : on a vu par exemple la correction phonétique qui intervient régulièrement, la grammaire sur les types de phrase pour travailler l'intonation, la conjugaison du futur dont on aurait pu penser de prime abord qu'elle était déconnectée de l'activité théâtrale. On a vu qu'elle y était reliée par le fait que le texte étudié comprend des verbes au futur mais cela n'en ferait qu'un « prétexte » à faire de la conjugaison ; en réalité je pense que cela participe aussi à la compréhension des enjeux du texte et des sentiments des personnages. En effet Fahim dit « Je ne serai jamais champion de France », que l'équipe l'encourage avec « Tu gagneras ! », ou « on va gagner ! » et Isabelle convaincue affirme « Tu vas remporter le championnat ». Sur la fiche de leçon on trouve le sens de ces temps et des exemples de verbes conjugués :

- LE FUTUR SIMPLE

- UTILISATION :

- exprime souvent une certitude : " *Tu y arriveras* ".
- une prévision : " *Demain, il pleuvra à Grenoble* ".
- une promesse : " *Je te téléphonerai demain à 16 heures* ".
- une consigne ou un refus catégorique : " *Tu feras tes excuses à Jean !* ".

" *Non, je ne le ferai pas !* ".

- CONJUGAISON :

les terminaisons : - ai - as - a - ons - ez - ont

<p>ETRE</p> <p>je serai tu seras il elle on sera nous serons vous serez ils elles seront</p>	<p>GAGNER</p> <p>je gagnerai tu gagneras il gagnera nous gagnerons vous gagnerez ils gagneront</p>
<p>METTRE</p> <p>je mettrai tu mettras il elle on mettra nous mettrons vous mettrez ils elles mettront</p>	<p>FAIRE</p> <p>je ferai tu feras il elle on fera nous ferons vous ferez ils elles feront</p>

GRAMMAIRE le 29/05/2020

- LE FUTUR PROCHE

- UTILISATION :

1. pour exprimer un événement très proche :
" *On y va, la cantine va fermer* ".
2. pour exprimer un projet :
" *La semaine prochaine, je vais travailler dans un restaurant* ".

- CONJUGAISON :

<p>LE PRESENT</p> <p>ECRIRE</p> <p>j'écris tu écris il elle on écrit nous écrivons vous écrivez ils elles écrivent</p>	<p>LE FUTUR PROCHE</p> <p>ALLER ECRIRE</p> <p>je vais écrire tu vas écrire il elle on va écrire nous allons écrire vous allez écrire ils elles vont écrire</p>
<p>LE PRESENT</p> <p>S'INSCRIRE</p> <p>je m'inscris tu t'inscris il elle on s'inscrit nous nous inscrivons vous vous inscrivez ils elles s'inscrivent</p>	<p>LE FUTUR PROCHE</p> <p>ALLER S'INSCRIRE</p> <p>je vais m'inscrire se tu vas t'inscrire te il elle on s'inscritra se nous allons nous inscrire nous vous allez vous inscrire vous ils elles vont s'inscrire se</p>

- EXERCICE : *Parle de tes projets. Qu'est-ce que tu vas faire ou ne pas faire ?*

Ce soir, je vais apprendre le texte .

Demain,

La semaine prochaine,

Or les activités de langue et la pratique théâtrale interagissent, les apprenants saisissent mieux l'enjeu du dialogue par leur connaissance du sens des temps verbaux, qu'ils peuvent reconnaître, mais ils vont aussi mémoriser ces conjugaisons en les mettant en pratique dans le jeu théâtral, avec l'intervention des différents canaux de mémorisation comme on l'a vu. On le voit bien avec l'exercice conjugaison réalisé ici. Les productions sont celles de Shadan, jeune pakistanais scolarisé à l'âge de 8 ans, qui a appris à lire en Ourdou et un peu en anglais, et est en France depuis 1 an et demi, et de Hassem, afghan, en France depuis 16 mois. Je ne suis pas sûre qu'ils auraient aussi bien réussi l'activité « technique » si elle n'avait pas été intégrée dans une pratique acculturante plus vaste qui lui donne sens. Comme le disent Bucheton et Chabanne (2002) déjà cités, la construction des savoirs implique l'engagement d'un sujet : les apprenants ont ici construit un savoir « technique » en s'impliquant en tant que sujets lecteurs dans l'activité culturelle qui a donné une véritable signification à ces savoirs et leur a donné envie de les assimiler.

LE PRÉSENT POUVOIR Je...peux Tu...peux Il/elle/on...peut Nous...pouvons Vous...pouvez Ils/elles...peuvent	LE FUTUR SIMPLE POUVOIR Je...pourrai Tu...pourras Il/elle/on...peut Nous...pouvrons Vous...pouvez Ils/elles...peuvent
SAVOIR Je...sais Tu...sais Il/elle/on...sait Nous...savons Vous...savez Ils/elles...savent	SAVOIR Je...saurai Tu...sauras Il/elle/on...saura Nous...savrons Vous...serez Ils/elles...savront
DEVOIR Je...dois Tu...dois Il/elle/on...doit Nous...devons Vous...devez Ils...doivent	DEVOIR Je...devrai Tu...devras Il/elle...devra Nous...devrons Vous...devez Ils/elle...devront
FALLOIR Il...faut	FALLOIR Il...faudra
PLEUVOIR Il...peut pleu	PLEUVOIR Il...pleuvra

Copie de Shadan

LE PRÉSENT POUVOIR Je...peux Tu...peux Il/elle/on...peut Nous...pouvons Vous...pouvez Ils/elles...peuvent	LE FUTUR SIMPLE POUVOIR Je...pourrai Tu...pourras Il/elle/on...peut Nous...pouvrons Vous...pouvez Ils/elles...peuvent
SAVOIR Je...sais Tu...sais Il/elle/on...sait Nous...savons Vous...savez Ils/elles...savent	SAVOIR Je...saurai Tu...sauras Il/elle/on...saura Nous...savrons Vous...serez Ils/elles...savront
DEVOIR Je...dois Tu...dois Il/elle/on...doit Nous...devons Vous...devez Ils...doivent	DEVOIR Je...devrai Tu...devras Il/elle/on...devra Nous...devrons Vous...devez Ils/elles...devront
FALLOIR Il...faut	FALLOIR Il...faudra
PLEUVOIR Il...peut pleu	PLEUVOIR Il...pleuvra

Copie de Hassem

Ces compétences sont donc travaillées par le biais et en vue de la pratique théâtrale, pratique acculturante et activités plus techniques étant donc systématiquement reliées. La langue est ainsi travaillée dans sa globalité.

Ces compétences communicationnelles sont aussi développées grâce au travail collectif spécifique à la préparation d'un spectacle. J'ai vu les adolescents « acteurs » de leur apprentissage, installer leur « scène », se projeter sur 'l'atelier du lundi', militer pour avoir tel ou tel rôle, évoquer le spectacle final avec beaucoup d'enthousiasme. Nul doute que cette motivation favorise l'acquisition de compétences et les progrès que j'ai d'ailleurs bien constatés en observant deux séances à seulement une semaine d'intervalle.

Pour terminer j'aimerais analyser deux séries de productions, celles où ils devaient imaginer des personnages jeunes, de l'entourage de Fahim, et leurs sentiments à l'égard du jeune champion, et les lettres dans lesquelles les jeunes devaient inviter un ami à assister à leur représentation. Ces activités ont été réalisées à peu près à la même période, en février.

3.4.2. Analyses de productions

❖ Création des personnages.

Ayamé est une jeune angolaise, qui a été scolarisée dans son pays, à partir de l'âge de 7 ans, en France depuis 1 an. Elle a appris à lire en portugais. Alissar est originaire de Syrie mais vient du Liban où il a été scolarisé normalement ; il a appris à lire en arabe et anglais ; il dit qu'il apprend seul avec des applications et avec amis et sa famille (ses sœurs qui parlent français). Sadiku est originaire de Gambie, il n'a pas été scolarisé là bas car il

travaillait dans les champs, mais en Italie, où il a vécu à partir de 13 ans ; il est en France depuis février 2019 ; il a donc appris à lire en italien. Je n'ai pas d'information sur James. Issa vient de Gambie, a vécu en Italie où il a été scolarisé mais je n'ai pas davantage d'informations. Voici leurs productions.

Production1 Ayame

Production 2 Alissar

Production 3 James

Production 4 Sadiku

Production 5. Issa

Pour analyser ces productions j'ai de nouveau exploité les indicateurs proposés par Bucheton & Chabanne que j'ai adaptés ou remplacés par des indicateurs appropriés pour le niveau des apprenants du groupe de Sarah et les objectifs visés. On voit que 3 productions sur 5 au moins appartiennent à des jeunes qui ont été scolarisés, je n'ai donc pas mis d'indicateurs spécifiques à l'entrée dans l'écrit si ce n'est la phonologie qui entre en jeu pour l'encodage du français. J'ai observé les compétences grammaticales de base, conjugaison, syntaxe, orthographe, travaillées lors des séances observées, ainsi que les

compétences culturelles, la capacité à entrer dans le type de discours demandé, à créer et à faire parler un personnage fictif et à utiliser le vocabulaire adéquat pour exprimer ses sentiments.

		PRODUCTIONS				
		Production 1 Ayame	Production 2 Alissar	Production 3 James	Production 4 Sadiku	Production 5 Issa
COMPETENCES LITTERAIRES--NOTIONS GRAMMATICALES DE BASE	Conscience phonologique	ACQUISE Une erreur : "ma prandent" au lieu de "m'apprendre"	ACQUISE	2 erreurs - "meure" pour "mort" -un syntagme incompréhensible	ACQUISE	Quelques erreurs
	Conjugaison	5 Verbes : 3 bien conjugués au présent- 2erreurs (confusion passé composé)	Verbes bien conjugués au présent	Peu d'erreurs	Verbes bien conjugués au présent - 1 erreur	Verbes au présent bien conjugués- Erreurs sur le futur "on vrai", "tu ver"
	Syntaxe	Pas de ponctuation. Pas de négation. Présence d'une subordonnée de cause.	Phrases simples- ponctuation- pas d'erreur.	1 phrase complexe.	1 phrase complexe.	Phrases simples. Dernière phrase incorrecte= juxtaposition de mots
	Orthographe	Quelques fautes- en bonne voie	Maîtrisé	Quelques erreurs.	Quelques erreurs	Quelques erreurs

COMPETENCES CULTURELLES	Création d'un personnage de fiction	OUI. Nom-Age-Lieu d'habitation	OUI. Age.	OUI : nom, âge, nationalité, lieu habitation, caractère.	OUI Nom, âge ; lieu	OUI Nom, origine
	Vocabulaire expression des sentiments	OUI. 3 adjectifs mélioratifs-1 verbe	OUI : 1 verbe + justification	OUI : 1 verbe + Justification	OUI : 1 adjectif + 1 verbe	OUI : 1 nom "amie", verbe "adore", adjectif "aimé"
	Lien avec le thème de Fahim	OUI. Echecs et relation avec Fahim.	OUI pour relation Fahim-NON pour le thème.	OUI : relation + thème du jeu. Absence du mot "échecs"	OUI : relation Fahim. NON thème.	OUI ; "échecs", "champion du monde"

Commentaires :

Concernant les compétences littéraciques, je n'ai pas mis la graphie dans les indicateurs, mais on peut remarquer que tous écrivent en cursive, avec plus ou moins de fluidité et d'habileté dans la formation des lettres. On perçoit l'effort, l'application pour bien former les lettres ainsi que pour écrire droit. On peut en déduire que ces jeunes s'impliquent dans cet apprentissage. Pour la phonologie, très peu d'erreurs dans le passage de l'oral à l'écrit, mises à part celles d'Ayamé qui écrit « ma pradent » au lieu de « m'apprendre », celles de James qui écrit « tu es meure » eu lieu de « mort » et un syntagme incompréhensible « tot ma autre » et celles d'Issam à mi-chemin entre erreurs d'encodage et de grammaire. Les 5 apprenants sont donc déjà bien avancés sur ces compétences techniques de base.

Concernant les compétences grammaticales de base je note une assez bonne maîtrise de la conjugaison du présent, les erreurs étant surtout orthographiques, et un effort pour utiliser une phrase complexe pour expliquer la cause des sentiments du personnage envers Fahim. Ayamé cependant n'utilise pas de ponctuation. Les textes étant courts, le

risque d'erreurs est cependant limité. Même si la production écrite montre que l'encodage n'est pas encore complètement acquis, ces jeunes maîtrisent néanmoins des compétences dans ce domaine et expriment pour la plupart ce « rapport positif et volontaire » à la norme dont parlent Bucheton et Chabanne (2002).

Je note cependant qu'Issa, lui, écrit une phrase syntaxiquement incorrecte, constituée plutôt d'une juxtaposition de mots, ceci associé à une conjugaison fautive du futur : « Fahim on verai tu ver gagne champion du monde Un jours mon aime ». Mais ce qui est intéressant, c'est que si on « traduit » cette phrase, on voit qu'Issa a bien respecté le thème puisqu'il doit vouloir dire quelque chose comme « Fahim on verra, tu vas gagner et être champion du monde, un jour, mon ami » : si les compétences grammaticales sont encore fragiles, la compétence culturelle est là.

L'analyse des compétences culturelles est en effet particulièrement intéressante. Les apprenants ont bien compris en quoi consistait l'activité demandée et quel type de discours ils devaient fournir, un texte écrit à la première personne dans lequel ils font parler un personnage inventé. Je note un effort pour donner des informations sur leur personnage auquel ils donnent un nom, un âge, un lieu d'habitation, et, en particulier chez James qui lui donne aussi une nationalité et un caractère. Ces activités autour du théâtre sont donc favorables au développement de la créativité. Les apprenants devaient exploiter le vocabulaire d'expression des sentiments travaillé au cours des séances, c'est Ayamé qui possède le plus d'adjectifs pour révéler son admiration pour Fahim, les verbes *aimer*, *adorer* ou *détester* étant sinon les plus fréquents. Tous font bien le lien avec le personnage de Fahim, trois sur quatre font le lien avec le jeu d'échecs. Ce qui a attiré mon attention c'est le fait qu'Issa, qui écrit le moins bien du point de vue formel et syntaxique, est pleinement entré dans l'activité et on voit sur la production les traces de cet engagement. Par exemple la mention *Motivation* au cœur du devoir, qui fait partie de la consigne, et non de son écrit, montre son implication, confirmée par son effort pour faire apparaître le thème du livre même dans une syntaxe approximative avec « je ador d'échecs » ou sous forme de mots isolés avec « champion du monde ».

Tout ces éléments montrent bien l'engagement des sujets lecteurs-scripteurs dans ces productions, ainsi que l'efficacité de la pratique théâtrale favorisant cet engagement.

de comprendre la situation de communication, d'adapter le registre et le langage à cette situation. Les élèves ont tous réussi dans ce domaine. Enfin il fallait parler de l'atelier théâtre, en lien donc avec l'activité culturelle de l'année, ce que les 4 apprenants ont compris, et dans les copies d'Ayamé, de Sadiku et d'Alissar on note la précision avec laquelle ils décrivent cet atelier et l'intérêt qu'ils semblent lui porter.

Ce que je voulais mettre en évidence avec ces productions, au-delà des compétences techniques et culturelles dont on voit qu'elles sont en cours d'acquisition et en bonne voie, c'est l'engagement des sujets scripteurs. En effet, à part pour la production d'Hachem, qui semble réalisée d'une traite, on voit les ratures, les réécritures sur les trois autres écrits, témoignant du souci des apprenants d'améliorer leurs textes, pour le rendre conforme à la norme certes, pour s'entraîner à ce DELF qui les préoccupe, mais peut-être aussi pour parvenir à mettre en mots ce qu'ils ont envie d'exprimer sur cet atelier. Le fait de donner une production écrite en lien avec la pratique théâtrale leur a donc donné l'occasion de progresser dans leur écrit en valorisant leurs acquis dans ce domaine et en créant une motivation.

Je terminerai d'ailleurs cette analyse avec les paroles de quelques élèves que j'ai pu recueillir. Hachem dit en parlant du théâtre que « c'est plus facile d'apprendre parce qu'on joue on rigole » et me récite fièrement une réplique. Seku pense que le théâtre sert pour l'oral, car « on parle français ». Alissar dit qu'avec le théâtre « on fait des histoires, on apprend de nouveaux mots et comment c'est la vie » et lui aussi me récite une réplique. Ismail pense que « par le théâtre on apprend à lire et parler car on apprend des répliques ». Enfin Ayamé a su écrire correctement dans la dictée le verbe « demander » et attribue cette réussite au théâtre qui, dit-elle « aide à apprendre le français, des mots nouveaux qui restent dans ma tête » parce que « je vois le mot et je joue », confirmant le rôle des données non verbales de l'apprentissage, la mémoire visuelle et celle du geste, et le rôle des pratiques acculturantes dans l'acquisition des compétences en littérature.

Chapitre 4. Comparaison des scénarios observés et préconisations

Avant de comparer les scénarios je vais revenir sur le public et les enseignantes que j'ai présentés en partie 2 pour mettre en évidence leurs différences et leurs points communs.

1. Trois groupes, trois enseignantes : une conviction commune pour des besoins différenciés.

Le groupe A est constitué de NSA, et l'entrée dans l'écrit est pour eux équivalente à l'alphabétisation telle qu'on l'avait définie en partie 1. Ils doivent au cours de cette année en UPE2A apprendre à lire et à écrire, dans une langue qu'ils ne parlent pas, ou de manière très approximative, sans avoir bénéficié des apprentissages de maternelle et de primaire dans leur langue d'origine. De plus leur statut de MNA les place dans une situation d'urgence qui donne à cette entrée dans l'écrit une valeur déterminante. Le groupe B (« post alpha ») et le groupe B (« avancé ») sont composés d'apprenants ayant été scolarisés quelque temps dans leur pays d'origine, ou dans plusieurs pays selon leur parcours migratoire, qui ont donc déjà effectué leur entrée en littératie à des niveaux divers avec souvent une scolarité chaotique et dans des langues autres que le français. Certains sont MNA, d'autres avec leurs familles, les besoins ne revêtent donc pas le même caractère d'urgence à l'intérieur même du groupe. Cependant, tous ces jeunes se trouvent dans la même nécessité de s'intégrer dans notre société, et la connaissance de la langue semble être une condition sine qua non pour ces jeunes dont l'hétérogénéité est aussi liée au degré de francophonie. L'acquisition de compétences linguistiques en français est donc un objectif commun aux trois groupes, à des niveaux divers.

Les enseignantes, on l'a vu, ont chacune leur personnalité, leur parcours, qui influence leur style d'enseignement. Mais elles ont en commun une volonté farouche de faire progresser leurs élèves et de les aider à s'intégrer, elles placent donc les apprenants au centre de l'apprentissage. Chacune est très à l'écoute de leurs besoins, avec peut-être davantage d'aide individuelle apportée par Charlotte, un travail en îlots plus fréquent chez Julia et davantage d'interaction en groupe classe chez Sarah, chacune adaptant sa pratique en fonction du niveau de ses élèves. Charlotte souhaite leur donner les bases qui leur permettront de trouver une place parmi nous, tout en les faisant accéder au moins à une petite partie de notre patrimoine culturel. Julia souhaite les faire progresser dans les compétences de base tout en les confrontant à la lecture en autonomie. Sarah vise encore

plus loin en les initiant à la littérature et aux diverses pratiques artistiques et culturelles. Conscientes des besoins importants en termes d'écrit, elles accordent une large place aussi aux apprentissages techniques et essaient de relier acculturation à l'écrit et acculturation au sens plus large du terme, car elles considèrent que l'apprentissage de la langue ne peut aller sans un volet culturel. Cela nous conduit à présent à comparer les scénarios pédagogiques observés.

2. Trois scénarios différents pour des objectifs communs

Les trois scénarios observés sont différents mais témoignent de la nécessité, en l'absence d'outils vraiment adaptés à ce public et face à des groupes hétérogènes, de faire preuve d'adaptation et de créativité dans leurs pratiques pour mener à bien leur démarche acculturante.

2.1. Des supports acculturants

Dans les trois scénarios les supports choisis sont considérés comme acculturants, avec d'une part le conte traditionnel, faisant partie d'un patrimoine culturel commun, d'autre part des livres de littérature jeunesse destinés aux enfants de plus de 8 ans, et enfin des textes littéraires et des découvertes artistiques diverses, avec au centre le genre et la pratique théâtrale. On note que du côté du groupe « avancé », tous les genres littéraires sont abordés sans restriction, et que la démarche ouvre aussi sur les autres arts. Les textes travaillés ont en commun de narrer l'histoire d'un « héros » qui doit franchir des obstacles, scénario classique du conte, mais aussi de Fahim avec son combat pour être intégré. Ces sujets sont favorables à la construction identitaire des apprenants, font partie de ces livres qui aident à comprendre le monde et à se comprendre et peuvent favoriser aussi la parole des jeunes sur leur vécu. Quel que soit le niveau des apprenants, l'acculturation passe par l'adulte, indispensable médiateur de culture qu'est l'enseignant ici.

2.2. Des enseignantes qui jouent le rôle de passeur de culture

Les pratiques des trois enseignantes ne laissent pas de doute sur leur confiance dans les bénéfices d'une démarche acculturante pour entrer dans l'écrit et favoriser les apprentissages. Ces pratiques ont des points communs mais aussi des différences. Chacune installe dans la classe un climat de confiance et de bonne humeur favorable aux apprentissages. Toutes trois s'efforcent de faciliter l'accès aux textes pour tous les apprenants de différentes façons. Elles passent par les lectures à voix haute nécessaires pour leur public, qu'elles soient en début ou en cours de séance, et par le visuel pour

faciliter l'accès au sens : images de l'album pour Charlotte, illustration de la couverture pour Julia, vidéo pour Sarah. Mais la place de l'oral est plus large chez cette dernière, et elle associe au visuel d'autres langages comme celui du geste, du corps, pour aider à la compréhension et à la mémorisation. Les trois s'efforcent aussi de faire entrer les jeunes dans le monde plus ou moins nouveau de l'écrit en repérant sur une page de couverture les informations sur l'écriture et la confection du livre. Mais l'objet livre semble prendre davantage de place dans les cours de Julia, qui le fait manipuler aux élèves, et dans celui de Sarah qui le montre régulièrement, ainsi que l'objet en général comme on le voit avec les accessoires utilisés pour le jeu. De plus Sarah, tout en étant ambitieuse dans ses choix culturels quel que soit le niveau des élèves (on l'a vu avec le spectacle sur *Le loup et l'agneau* avec des NSA), semble aussi être très en prise avec les besoins communicatifs de ces jeunes et le choix de la pratique théâtrale a ainsi tout son sens.

2.3. Un pari tenu : des apprenants qui progressent en littérature

Nous pouvons revenir ici à notre problématique puisque nous nous étions demandé dans quelles mesures des pratiques littéraires et artistiques acculturantes pouvaient favoriser l'entrée dans l'écrit d'un public NSA-UPE2A au lycée. L'observation des élèves et de leurs productions a permis de répondre positivement. On a en effet constaté que les compétences techniques dans le domaine du lire - écrire pouvaient être travaillées via des pratiques acculturantes et que toutes les compétences étaient d'ailleurs à l'œuvre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour les apprenants du groupe alpha, on a vu qu'ils travaillaient aussi la dextérité du geste et la graphie avec les images séquentielles du conte. Les jeunes ont souvent insisté sur leur apprentissage du vocabulaire par le biais du conte ou du théâtre et les productions ont montré que les structures syntaxiques se mettent aussi en place. Dans les deux cas on a constaté un rapport positif et dynamique à la norme, un souci de progresser, une réelle implication des sujets scripteurs. L'absence de productions pour le groupe « post alpha » ne permet pas de la mesurer, en revanche leur implication dans la lecture et les activités de compréhension en classe témoignent de leur engagement. Les apprenants du groupe « avancé » sont plus actifs, plus acteurs de leur apprentissage avec la pratique théâtrale et plus généralement par le fait que chaque objectif passe par un « faire » et pas seulement un « savoir ». Enfin on peut dire que les deux groupes se sont bien approprié le genre littéraire choisi, comme on l'a vu avec les productions et les compétences discursives, avec cependant une distinction plus fragile en NSA de la

frontière entre réalité et fiction que les jeunes élèves de Sarah ont intégré au point de s'en amuser.

Nous pouvons à présent essayer de revenir sur les points qui nous semblent perfectibles dans ces scénarios ainsi que sur ce qui semble le plus pertinent, le plus « efficace » afin d'en tirer quelques préconisations

3. Quelques réflexions pour enrichir ces pratiques...ou en proposer d'autres.

3.1. Un espace dédié à la lecture

On a remarqué l'absence de coin lecture dans les classes observées, indicateur de classe acculturante selon le *Rapport lire- écrire CP*(2012). On a noté la présence positive des livres de lecture suivie dans la classe de Julia et d'ouvrages dans la salle attenante à celle de Sarah. Cela mériterait d'être développé. J. Giasson qui pose la question « A quoi ressemble une salle de classe dans laquelle la lecture est à l'honneur ? » (2007, p. 44) se dit favorable à un aménagement de la classe qui favorise l'approche de la lecture, pour encourager les élèves à lire : matériel « facilement accessible, livres placés en évidence et de manière attrayante ». Pour elle, l'organisation matérielle de l'espace reflète les choix (conscients ou inconscients) de l'enseignant. C'est aussi le point de vue de C. Frier & A. Vadcar dans leur article sur le coin lecture déjà cité. Cet espace, selon J. Giasson, ne doit pas être seulement un lieu appoint destiné à accueillir les élèves qui ont terminé un travail, mais un espace d'invitation, où l'élève peut développer un rapport personnel à la lecture. Cependant notons que certaines des préconisations de ces auteures ne sont pas applicables telles quelles aux jeunes de NSA, qui ne peuvent pas lire seuls. Elles paraissent cependant transposables, rien n'empêche que dans la classe des NSA soit aménagé un coin avec par exemple d'autres albums que ceux étudiés, des livres de différents formats, différentes typographies, avec ou sans images, divers types d'écrits, un éventail qui attise la curiosité des jeunes. Feuilletter, regarder, se laisser attirer par telle ou telle illustration, sans lire, est déjà une entrée dans le monde de l'écrit et peut favoriser la construction du sujet lecteur.

En lien avec cet espace lecture, on pourrait aussi préconiser des visites au CDI régulières et un travail avec l'enseignante documentaliste. Sarah m'a dit aller au CDI avec ses élèves, et d'après ce que j'ai pu entendre de cette dernière, des groupes d'UPE2A y vont, je n'ai pu savoir exactement comment ils y travaillaient, mais je ne pense pas que ce soit le cas des NSA. Pourtant c'est un bon moyen d'entrer dans l'univers de l'écrit, et cela peut en outre suppléer à l'absence du coin lecture s'il est difficile de l'aménager dans la

classe. Pour les NSA on peut imaginer une découverte-repérage dans l'espace du CDI, avec ses différents secteurs, pour découvrir la diversité du livre et utiliser le visuel pour « classer » divers types d'écrits.

3.2. Place à l'émotion

On avait noté dans le travail de Charlotte sur *Pierre et le loup* un manque de place laissé à l'émotion, à la sensibilité des apprenants et dans celui de Julia sur *Qui a tué Minou Bonbon* des questions de compréhension qui ne semblaient pas laisser assez d'espace à l'émotion générée par le texte. Sarah laisse davantage s'exprimer cette sensibilité via les pratiques artistiques qui s'y prêtent particulièrement. Il nous semble qu'en NSA encore plus que pour les autres niveaux, il est important de favoriser le plaisir, l'émotion, et pas seulement se soucier de la compréhension. Cela peut être un moyen d'accéder au sens du texte par d'autres voies que l'interprétation « intellectuelle » et de donner de ce fait envie aux jeunes de découvrir d'autres histoires. Ainsi les pratiques autour de la chanson, du cinéma, de la peinture peuvent offrir à tous les groupes d'UPE2A et encore plus aux NSA des moyens d'exprimer leur sensibilité avant de pouvoir la dire en mots, et permettraient aussi de fournir plus facilement des ponts entre leur culture et celle qu'ils découvrent.

3.3. Favoriser l'interculturalité

Comme on l'a dit les jeunes d'UPE2A sont entre deux (ou plusieurs) cultures. Or on avait noté que l'accès au patrimoine culturel représenté par nos contes aurait pu s'accompagner de lectures de contes appartenant aux cultures des apprenants, d'autant que le conte s'y prête parfaitement comme on l'a déjà dit, en tant que récit universel. Même si ces jeunes n'ont pas été scolarisés, on leur a peut-être raconté des histoires dans leur enfance, et même s'ils ne sont pas encore capables de les raconter, cela fournit un point d'appui pour faire le lien entre les cultures. Il nous semblerait donc intéressant de raconter d'abord des histoires appartenant à leurs cultures avant de leur lire nos contes de sorte que cette « nouvelle culture » soit perçue à travers le prisme de la leur. Charlotte avait l'intention de leur lire des contes africains, *L'oiseau de pluie* (M. Bermond, 1971), et *Epaminondas* (O. Weurlesse, 2018) ; mais tenait d'abord à leur faire partager notre patrimoine car selon elle « ils ont soif d'ici ». C'est une autre manière de voir les choses, qui me semble défendable aussi, il n'y a pas de « recette » unique. Sarah accorde dans les découvertes culturelles une place à la culture de ses apprenants, comme on l'a vu par exemple avec le travail sur la musique, pratique que je généraliserais pour favoriser les

liens entre cultures et inciter les jeunes à s'exprimer sur des domaines qu'ils connaissent bien.

Sachant que l'association de l'image et du son est un outil précieux pour ce public, je pense qu'il serait intéressant aussi de leur montrer des films d'animation comme *Kirikou et la sorcière*, réalisé par Ocelot (1998), adapté d'un conte africain, ou encore *Azur et Asmar* (2006) du même réalisateur, qui prend place dans la civilisation islamique du Moyen âge et mêle langue française et arabe. Les deux films touchent à des sujets porteurs, comme la xénophobie, la violence, la tolérance, la différence, et sont particulièrement riches d'interculturalité. Ce genre de support est susceptible de déclencher chez les jeunes des réactions et un désir de s'exprimer, première clé pour entrer dans la langue.

3.4. Favoriser la créativité et mettre en valeur les compétences

La démarche de Sarah qui s'inscrit dans une pédagogie de projet est intéressante non seulement en ce qu'elle donne aux apprenants une motivation pour progresser, avec un enjeu de taille si on pense au spectacle, mais aussi en ce qu'elle les invite à montrer leurs réalisations, comme j'ai pu le voir avec des expositions en salle polyvalente ou simplement déjà dans la salle de classe avec l'affichage de leurs dessins. Cela permet de renforcer l'engagement des jeunes, et de valoriser les compétences travaillées. Pour des élèves moins à l'aise, pour les NSA en particulier, on pourrait aussi imaginer de proposer un carnet d'écriture et de lecture, dans lequel ils pourraient recenser toutes leurs productions, un objet personnel donc qui rendrait manifeste leur entrée dans l'écrit. On avait vu que Soulaymane par exemple se plaisait à recopier chez lui l'histoire du *Petit chaperon rouge* et ces écrits pourraient ainsi être rassemblés et par là même faire état de ses progrès.

Après ces réflexions un peu générales, j'aimerais revenir à ce qui a déclenché mes recherches et orienté mon travail pour ce mémoire, à savoir d'une part la question de l'entrée dans l'écrit, et d'autre part la littérature, et terminer par une réflexion sur les textes et les ouvrages possibles en UPE2A pour voir comment /si entrée en littératie et en littérature peuvent aller de pair.

4. Quels supports et quel type de lecture proposer aux jeunes d'UPE2A-NSA ?

On a vu que Sarah n'hésitait pas à proposer tous genres littéraires à ses élèves, quitte si besoin à simplifier les supports pour les adapter au niveau de ses apprenants et il

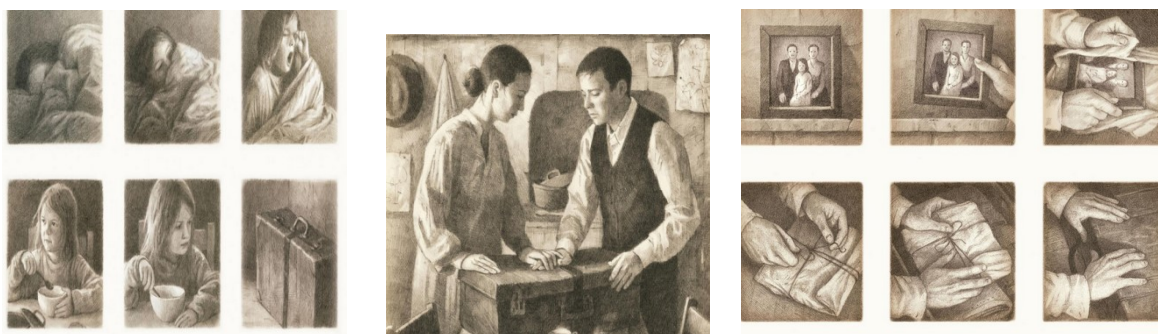
n'est pas utile de revenir sur l'intérêt que présente cette approche ambitieuse certes, mais fructueuse. Si l'accès aux divers arts et cultures peut être proposé à des jeunes de tous niveaux, l'entrée dans les textes est plus difficile pour les NSA, même si Sarah a montré avec le spectacle sur la fable qu'ils pouvaient y arriver en étant mêlés à des apprenants de niveau plus élevé. On a vu aussi que le support de l'album semblait un peu trop enfantin pour les jeunes presque adultes du groupe « alpha » de Charlotte, tout en offrant l'avantage du support visuel comme aide à la compréhension, que le livre choisi par Julia était destiné à des enfants, tout en proposant une histoire touchante. La question des supports est une vraie problématique pour le public d'UPE2A en général et encore plus pour les NSA. En effet ces derniers ont besoin d'un apprentissage d'un niveau de maternelle et de CP mais ont en moyenne 17 ans, et il semble qu'il n'existe pas vraiment de support qui soit à la fois adapté à cette tranche d'âge tout en permettant de travailler les compétences de base en littérature. Je souhaitais donc m'interroger sur les ouvrages susceptibles d'être proposés à ces adolescents et proposer quelques idées que je souhaiterais expérimenter avec un public d'UPE2A- NSA.

4.1. Pour associer texte et images...

Si on veut rester dans l'univers du conte on peut trouver des supports un peu moins enfantins. Par exemple il existe des réécritures de contes traditionnels, comme celui de *Peau d'âne*, écrit par A. Jonas et illustré par A. Romby (2019), qui illustre le conte avec des images d'inspiration orientale, emplies de détails symboliques, et souligne ainsi la portée universelle et atemporelle du conte. Certes il y a davantage de texte que dans les albums proposés par Charlotte mais les images sont nombreuses, de qualité et donnent une dimension supplémentaire à l'histoire. En voici un aperçu :



Vu l'intérêt que présente le recours à l'image pour ces élèves, on pourrait même proposer des albums sans texte, aussi paradoxal que cela puisse paraître pour entrer dans l'écrit. Ces derniers en effet, basés sur la puissance évocatrice et narrative des images, obligent à reconstruire l'histoire à partir des images seules. On voit les opportunités qu'offre ce support pour favoriser l'expression orale et travailler les compétences narratives. Je pense par exemple au roman graphique *Un océan d'amour* de W Lupano (scénariste) et G. Panaccione (illustrateur), que j'avais travaillé avec des lycéens, qui raconte sans un seul mot une belle histoire d'une épouse qui part à la recherche de son mari perdu en mer dans un scénario plein d'humour et de poésie. Je pense que c'est un excellent moyen de stimuler l'imagination des apprenants et de les inciter à trouver les mots pour raconter. On peut aussi citer *Là où vont nos pères*, de Shaun Tan (2006), qui raconte une histoire d'émigration et fait un peu penser à un album photo plus qu'à une BD, ouvrage très intense et susceptible de toucher la sensibilité des jeunes MNA avec un sujet qui peut leur parler. En voici quelques images.



Le recours à la bande dessinée avec texte peut aussi être intéressant : présence de l'image illustrant le texte et facilitant la compréhension, repère imagé chronologique des événements, la bande dessinée comporte les mêmes avantages que l'album tout en offrant une variété de support adaptés à divers âges, puisqu'il existe des BD pour adultes. La présence des bulles apporte des opportunités d'activités supplémentaires en lien avec l'oral.

4.2. Une forme brève, la nouvelle

Le conte nous avait paru un genre opportun par sa simplicité et sa brièveté, et en effet les formes brèves semblent adaptées à un public peu lecteur. La nouvelle offre ainsi des intérêts certains. On peut se référer à J.M. Defays qui énumère les avantages de la nouvelle pour les apprenants de FLE : brièveté et « restriction du personnel fictionnel

(l'action est centrée sur quelques figures, parfois une seule) », « unité de temps, de lieu et d'action » en font un « moyen économique d'envisager un contenu littéraire, compte tenu du fait qu'elle en a les exigences stylistiques » (Delbart & al. 2014 p. 45). Un autre « point fort » de ce genre selon lui est son « effet de clôture -ouverture » qui caractérise souvent la fin et qui peut donner lieu à des activités qui mobilisent la créativité de l'apprenant « en lui proposant de prolonger le texte (par exemple que devient le personnage, après qu'on l'a quitté à la dernière ligne ?) ou encore de suspendre cette fin avant qu'il puisse en prendre connaissance et lui demander de la supposer » (ibid.). De plus la nouvelle est un récit plus moderne que le conte, moins « normé ». Il reste que la nouvelle n'est pas accessible en l'état par les petits lecteurs et encore moins par les NSA et que l'enseignant devra pour l'exploiter trouver les moyens de la mettre à leur portée, avec une lecture accompagnée.

4.3. Des supports simplifiés pour accéder à notre patrimoine littéraire « classique »

On sait que chez CLE International on trouve des œuvres littéraires françaises réécrites en version simplifiée. Dans la partie théorique on a émis l'hypothèse que la littérature avait sa place en FLE, certes, mais la problématique des NSA reste entière : peut-on vraiment associer l'entrée dans l'écrit et l'accès à la littérature ? On peut se dire que c'est impossible pour des élèves qui n'ont pas été scolarisés, à moins de trouver les supports adaptés. Tout d'abord, puisqu'on admet que le recours à l'image, au support visuel est important en NSA, on peut se tourner vers les adaptations de romans classiques en bande dessinée. Ainsi trouve-t-on par exemple *La perle* (2019) de J. L. Cornette adapté du roman bien connu de Steinbeck. Peu de texte, essentiellement des images qui construisent le récit, voilà un moyen de faire accéder les apprenants même non lecteurs à une œuvre littéraire.

Ensuite on avait évoqué la difficulté du genre qu'est la poésie tout en émettant l'hypothèse avec G. Jean que cette forme était pertinente pour entrer en littératie. On l'a vu avec les pratiques de Sarah, et on peut aussi penser à un genre qui associe poésie et dessin, le calligramme. On peut donc faire découvrir aux apprenants ce poète qu'est G. Apollinaire en s'appuyant sur le visuel même si le sens du texte qui compose le dessin n'est pas compréhensible pour eux. Même sans dessin, il est possible de faire travailler la poésie à des jeunes en alphabétisation et j'aimerais parler ici des propositions de travail sur

« Déjeuner du matin », de Prévert³², disponibles sur le Padlet du CASNAV de Toulouse, sur une fiche élaborée par J. Charbonneau, et qui me semblent très intéressantes pour notre public. On trouve en effet tout d'abord des activités autour du vocabulaire quotidien, comme le poème y invite, ainsi qu'autour d'images séquentielles invitant les élèves à reconstituer le déroulé du poème. Ensuite on trouve des vidéos, avec par exemple une lecture sous titrée du poème, des nuages de mots, cartes heuristiques et autres productions pour illustrer le poème

En voici un aperçu :

Déjeuner du matin
Jacques Prévert

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuillère
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.

1. PREMIERE ETAPE

- Lire seulement le titre aux élèves et leur demander ce que cela évoque pour eux.
- Noter au tableau les propositions des élèves, en particulier les mots que l'on retrouvera ensuite dans le texte.
- Faire noter les mots importants dans le cahier.

2. DEUXIEME ETAPE

- Donner aux élèves (par groupes ou individuellement) la consigne suivante: « ce matin, cet homme a pris son petit déjeuner. Remets les images dans l'ordre avec un numéro ».



³² https://padlet.com/casnav1/formation_UPE2A_12_81

<https://padlet.com/profparghi/txdo7bxeaxqc>

3. TROISIEME ETAPE

➤ Montrer aux élèves les images suivantes (projetées ou agrandies) et leur demander ce que c'est. Ecrire et faire noter le mot dans le cahier à chaque fois. Puis demander aux élèves de relier les images ci-dessous aux mots correspondants.

la tasse			
la cuillère			
le lait			
le cendrier			
le café			
la fumée			
le sucre			
la cigarette			

4. QUATRIEME ETAPE

➤ Donner le début du texte aux élèves et leur demander de souligner les mots vus dans l'exercice précédent. Les élèves doivent ensuite réécrire ces mots dans le texte à trou.

Déjeuner du matin

Jacques Prévert

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le lait

Dans la tasse de café

Il a mis le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuillère

Il a tourné

Il a bu le café au lait

Et il a reposé la tasse

Sans me parler

Déjeuner du matin

Jacques Prévert

Il a mis

Dans

Il a mis

Dans de

Il a mis

Dans au

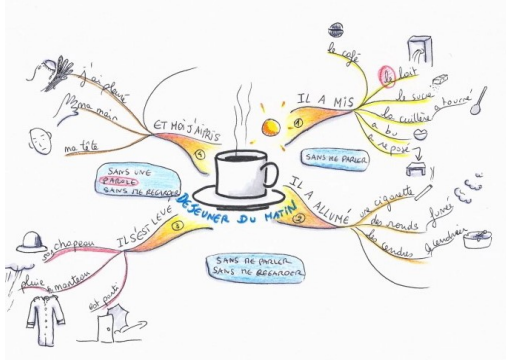
Avec la petite

Il a tourné

Il a bu au

Et il a reposé

Sans me parler



Ce padlet est très riche et montre bien qu'on peut non seulement associer littérature et entrée en littératie mais que le poème peut aider à l'acquisition de compétences techniques. Mais cela suppose un travail conséquent de la part des enseignants pour montrer ces activités en partant d'un texte littéraire pour en faire une ressource d'apprentissage de lecture et d'écriture. Dans le même esprit on trouve sur le padlet du CASNAV de Créteil une séquence sur *Le chat* de Baudelaire pour des NSA proposée par P. Jallerat³³

Enfin, puisque l'oral peut être une clé d'entrée dans l'écrit, pourquoi ne pas proposer la formule livre-CD et plus généralement profiter des multiples adaptations de certaines œuvres ? *Matin Brun* de F. Pavloff par exemple, nouvelle très brève, fable allégorique de l'extrémisme et de ses périls qui fonctionne bien avec les adolescents du

³³https://padletuploads.blob.core.windows.net/prod/108081032/43b125d42087283a50bb32792e4d5de6/C_1_brer_le_printemps_des_po_tes_en_NSA.pdf

lycée, a été justement l'objet de diverses adaptations : livre-CD (2002), court métrage d'animation (2005) réalisé à partir de peintures de Solweig Von Kleist. Les versions audio ne sont pas exploitables avec les jeunes non francophones mais en associant texte et image on devrait pouvoir les faire entrer dans l'univers de l'auteur.

Mais entre les albums trop enfantins pour les jeunes adultes que sont nos UPE2A et ces textes d'auteurs qui nécessitent un gros travail pour les rendre accessibles à ce public sans forcément les accrocher, on peut peut-être se tourner vers des romans qui, tout en étant assez faciles d'accès portent sur des sujets peut-être plus proches des préoccupations des adolescents, plus porteurs, qu'ils appartiennent ou non à la littérature jeunesse.

4.4. Des romans pour les adolescents

On a vu dans la partie théorique qu'A.M. Margallo-Gonzales (2009) s'interrogeait sur le genre de lecture à proposer en FLE et mettait l'accent sur le rôle du livre qui aide à se construire, fondamental pour ces jeunes migrants. Dès lors elle préconise, et nous partageons cet avis, de leur proposer dans la mesure du possible des contenus stimulants avec lesquels ils peuvent s'identifier, tout en étant « linguistiquement accessibles » (p. 42). Ainsi certains romans de littérature jeunesse « ou leur adaptation à un système de lecture facile » permettent d'« accéder, au moyen de la fiction, à des sujets qui touchent les élèves » et peuvent « favoriser la projection de leur propre expérience de l'immigration ». Ces lectures qui « marchent bien » avec un public adolescent, collégiens ou lycéens, tout en étant abordables pour de petits lecteurs, peuvent être proposées en UPE2A, à condition d'accompagner au plus près les apprenants dans leurs lectures, comme le font les trois enseignantes observées. Je pense à des romans que j'ai fait lire à des classes de secondes et qui ont plu à des adolescents pourtant un peu rétifs à la lecture. Voici quelques titres : *Une bouteille dans la mer de Gaza*, de V. Zenatti. *La petite fille de M Linh* de Claudel ; *M. Ibrahim et les fleurs du Coran* de Schmitt ; *Sweet sixteen*, A.L. Heurtier ; *Les faibles et les forts*, J. Perrignon ; *Attention fragiles*, M.S. Roger ; *Le ramadan de la parole*, J. Benameur. Certes on ne pourrait les proposer ainsi à nos NSA mais avec un accompagnement et des outils adaptés on pourrait peut-être susciter une envie de lire pour connaître l'histoire, favorable à l'entrée dans l'écrit et à la construction des sujets lecteurs, tout en travaillant les compétences techniques sur lesquelles on ne revient pas.

Pour terminer j'aimerais aborder un sujet devenu encore plus d'actualité au cours de cette période de confinement que nous avons vécue récemment, la question du numérique.

5. *Rôle des outils numériques dans l'acculturation à l'écrit des UPE2A-NSA.*

Il est difficile de terminer ce mémoire sans évoquer la question du numérique, pour deux raisons. D'une part on sait que depuis l'émergence d'internet c'est tout notre rapport à la littérature mais aussi à la lecture et à l'écriture qui été modifié au point qu'on a vu apparaitre la notion de « littératie numérique ». D'autre part la période durant laquelle j'ai rédigé ce mémoire, marquée par le confinement et le travail à distance, a rendu encore plus actuelle cette question. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans une réflexion approfondie sur un sujet qui pourrait faire l'objet d'un autre mémoire, mais de se demander si des outils numériques peuvent favoriser l'entrée en littératie de nos jeunes apprenants.

On peut d'abord rappeler la réaction d'Ayamé du groupe B lorsque l'enseignante demandait aux apprenants quels conseils ils donneraient à leurs camarades pour progresser en orthographe : elle a spontanément évoqué Whatsapp et You tube, avec les vidéos sous-titrées qui permettent de voir et d'entendre et, selon elle, de mieux mémoriser l'orthographe des mots. On peut y voir la réaction classique d'une adolescente pour laquelle l'écran est une ressource évidente, mais aussi envisager les bénéfices que les apprenants d'UPE2A peuvent tirer des outils numériques pour leur apprentissage. On a bien vu en effet au cours de nos analyses l'intérêt de ces supports pour donner à voir et à entendre la langue à des apprenants qui ne maîtrisent pas encore les codes de l'écrit.

Ensuite nous avons, en partie 1, expliqué la dimension sociale et culturelle de l'entrée dans l'écrit, en disant qu'elle faisait partie de tout un processus d'acculturation. Dès lors il semble évident que les outils numériques, omniprésents dans la société actuelle, font partie intégrante de cette acculturation et qu'il est important d'aider nos jeunes apprenants à les utiliser.

Il existe bon nombre de sites ou d'applications consacrés à l'apprentissage de la langue et comportant des exercices d'entraînement variés. Nous pouvons en citer quelques-uns, comme *Ortholud*³⁴ pour la grammaire, *Learnings apps*³⁵ qui propose des parcours autocorrectifs, ou encore *Quizlet*³⁶ pour le vocabulaire. Mais la question que l'on peut se

³⁴ <https://www.ortholud.com/index.html>

³⁵ <https://learningapps.org/>

³⁶ <https://quizlet.com/fr-fr/features/live>

poser est celle de la possible utilisation de ces outils, certes attractifs et efficaces, par le public que nous avons côtoyé. On peut déjà évoquer l'inégalité numérique, réelle pour tous les élèves, qui est sûrement encore plus importante pour nos MNA dont un certain nombre n'ont pas accès à un ordinateur et qui ont, durant le confinement, travaillé au mieux via whatsapp sur leur téléphone. L'utilisation de ces supports ne peut alors s'envisager qu'au sein de l'établissement. Ensuite, on se rappelle que certains NSA ne savaient pas, à leur arrivée en France, tenir un crayon : il ne faut pas occulter le fait qu'ils doivent justement acquérir des compétences graphiques. Certes, pour taper sur le clavier, ils n'ont pas besoin de savoir manier le stylo. Mais le numérique nécessite aussi des compétences spécifiques que nos apprenants n'ont pas forcément davantage acquises que les compétences littéraires classiques. Ainsi, l'utilisation du clavier nécessite aussi de reconnaître les caractères et de savoir les enchaîner. Macla m'a confirmé qu'*Ortholud* par exemple est intéressant mais pour des élèves déjà bien scolarisés ayant déjà un niveau A2/B1.

Le CASNAV de Besançon a répertorié plusieurs ressources numériques susceptibles de faciliter l'apprentissage de la langue et aussi l'entrée dans l'écrit et qui peuvent être exploitées en classe ou en autonomie. Malheureusement je n'ai pas eu le temps de les explorer, je vais donc seulement citer quelques exemples de sites ou d'applications qui me paraissent intéressants pour notre public. Pour favoriser la compréhension des écrits, l'oralisation des textes peut être bénéfique, avec *Natural reader*³⁷ ou *Elocance*³⁸. Pour aider et accompagner la rédaction autonome des écrits, il y a les applications de synthèse vocale comme l'outil de reconnaissance vocale de windows ou *Speech notes*³⁹ mais aussi les applications de traduction pour faciliter la communication. Il existe des applications d'alphabétisation en autonomie, et des sites pour s'entraîner au français professionnel, mais davantage destinés aux adultes qu'aux adolescents d'UPE2A. Enfin dans le cadre de la continuité pédagogique, le CASNAV a aussi proposé deux applications destinées à favoriser l'autonomie de l'apprentissage, Kit -français et DIC-AP.⁴⁰

³⁷ <https://www.naturalreaders.com/online/>

³⁸ <https://www.elocance.com/fr/>

³⁹ <https://speechnotes.co/fr/>

⁴⁰ Applications continuité scolaire. CASNAV <https://www.ac-besancon.fr/spip.php?article8620#8620>

Enfin, dans la mesure où toutes les ressources citées se focalisent essentiellement sur l'apprentissage de la langue indépendamment du volet culturel qui a été le centre de nos réflexions dans ce mémoire, j'aimerais évoquer, pour faire le lien avec les pratiques observées au lycée, la méthode Narramus⁴¹, élaborée par L. Goigoux et S. Cèbe, pour apprendre à comprendre et à raconter une histoire. Elle utilise des supports numériques, audio et vidéo, pour apprendre aux enfants à décoder et raconter à leur tour les contes qui sont utilisés comme base de l'apprentissage. Destinée aux élèves de maternelle et de CP, elle ne peut être exploitée avec nos adolescents, mais on peut imaginer qu'elle pourrait être adaptée sur des textes plus porteurs comme ceux qu'on a évoqués dans le chapitre 4 de cette partie et allier ainsi compétences techniques et volet culturel.

Toutes ces ressources méritent d'être explorées et de faire l'objet d'une réflexion plus approfondie que celles que je suis en mesure de mener ici. Elles peuvent être des outils facilitateurs, mais je pense que quels que soient les supports de travail utilisés, le rôle de l'adulte médiateur reste essentiel pour aider ces jeunes à entrer en littérature.

⁴¹ <https://www.editions-retz.com/actualites/narramus-apprendre-a-comprendre-et-a-raconter-une-histoire-en-maternelle.html>

Conclusion

J'aimerais tout d'abord dire que ce mémoire m'a permis de découvrir un univers qui était pourtant tout proche de moi au lycée E. Mounier, mais que je ne connaissais que superficiellement. En effet, même si j'ai accueilli dans mes classes de seconde ou de première des EANA, même si j'ai pu observer les difficultés qui étaient les leurs, même après leur année de FLE, pour s'intégrer dans le cursus classique, je n'avais pas côtoyé de près les groupes d'UPE2A et encore moins les NSA, ni pris la mesure des enjeux que représente notamment pour les MNA leur année de français. On peut incriminer le manque de temps, les programmes chargés, les bâtiments éloignés, mais il me semble tout simplement regrettable que nous ne travaillions pas davantage avec les enseignants de FLE. Je pense que les pratiques qu'ils mettent en place pour l'acquisition des compétences de base en français ne pourraient qu'enrichir les nôtres, d'autant que nous avons dans nos classes nombre d'élèves qui, sans être EANA, rencontrent d'importantes difficultés de langue. Je regrette que les circonstances particulières ne m'aient pas permis de mener à terme mes observations. Mais les convictions, le dynamisme, l'enthousiasme même que j'ai pu observer chez les enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe ainsi que l'application, la volonté, le sérieux de leurs élèves, m'ont donné envie de tenter aussi l'expérience des cours en UPE2A.

Je me suis intéressée plus spécifiquement à la question de l'entrée dans l'écrit des NSA, et j'ai là aussi découvert tout un champ de la didactique qui m'était assez étranger, ayant toujours enseigné dans le secondaire à des adolescents qui ont bénéficié des apprentissages de base en maternelle et primaire. Il ne s'agissait pas seulement ici d'apprenants dont le petit niveau de français nécessitait un suivi particulier, mais bien pour certains d'alphabétisation, et plus largement, comme on l'a vu dans la partie théorique, d'acculturation à l'écrit. L'entrée en littératie en effet ne peut se résumer à l'acquisition de compétences techniques, mais revêt une dimension sociale et culturelle qui ne fait qu'en renforcer l'enjeu pour ces jeunes migrants. Entrer en littératie c'est à la fois entrer dans le monde inconnu ou mal connu de l'écrit, c'est entrer en contact avec toute une culture de l'écrit et ce qu'elle véhicule en termes de savoirs, de valeurs, spécifiques à une société donnée. C'est la raison pour laquelle, je pense, les enseignantes que j'ai rencontrées sont toutes animées de la certitude que leur enseignement de la langue ne peut aller sans un volet culturel et elles mettent en œuvre des pratiques acculturantes sur lesquelles j'ai focalisé mon attention. Je me suis demandé comment on pouvait faire partager notre

patrimoine culturel, littéraire, artistique, à des jeunes qui n'ont pas les codes pour entrer dans l'écrit et comment pouvaient s'articuler apprentissage technique et culturel. Mon hypothèse de départ était la suivante : des pratiques littéraires et artistiques acculturantes ne sont pas un supplément d'âme ajouté à un enseignement technique, mais peuvent favoriser l'entrée dans l'écrit d'un public UPE2A-NSA au lycée.

Mes observations de classe et mes analyses ont permis de vérifier cette hypothèse. En effet ce volet culturel était fortement présent dans les trois groupes observés, qu'ils soient NSA en alphabétisation ou un peu plus avancés. L'entrée dans l'univers du conte, la lecture suivie en littérature jeunesse et la pratique théâtrale et artistique ont été les portes d'entrée dans notre patrimoine culturel mais aussi dans le monde de l'écrit, et les tâches réalisées par les apprenants ont montré le lien fort existant entre apprentissage technique de la langue et découverte culturelle. Mais ce lien n'a rien d'artificiel puisqu'on a pu constater que grâce à ces pratiques artistiques, non seulement toutes les compétences étaient travaillées mais développées, comme l'analyse des productions écrites a pu le montrer. Ces pratiques favorisent la construction du sujet lecteur scripteur, à la fois parce qu'elles sont sources de motivation, parce qu'elles permettent de passer par l'oral dont on a vu qu'il était si important pour ces jeunes allophones, et enfin parce qu'elles mettent en jeu les plusieurs « canaux » d'apprentissage et de mémorisation, tels que les divers sens et le langage du corps. Je retiendrai aussi de ces observations qu'il est tout à fait possible de proposer à ces apprenants des contenus qui semblent ambitieux, pour peu qu'on ait confiance en leurs capacités, et qu'on construise un scénario favorable pour les faire entrer dans cet univers. Cela nous amène à souligner de nouveau le rôle fondamental de l'adulte passeur de culture, et l'ampleur de la tâche pour les enseignants, d'autant que les supports adaptés à la tranche d'âge des UPE2A au lycée manquent cruellement. On pourrait donc s'interroger sur la façon dont on peut concevoir des supports permettant de concilier les apprentissages techniques du lire - écrire avec les centres d'intérêt des adolescents tout en offrant un accès indispensable à la culture.

Bibliographie

Aden, J., (2013). De la langue mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192, 101-110.

Berard, E., (1991). L'approche communicative. Théories et pratiques. Paris : CLE international.

Bouchery, C. & Taillandier, I. (2009). Le FLE par les textes - Littérature et activités de langue. Paris : Belin

Bourrhis, V. (2012). Situations de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179, 85-97

Brillant-Rannou, N. & Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en Primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, 52,159-176

Bucheton, D. & Chabannes, J.C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves. Evaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148

Calliabetso-Coraca, P. (2009). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009 (p.13-25). Athènes : Université d'Athènes

Caemerbeke, P. (2010). Ecriture théâtrale, lecture, mise en scène et exploitation de pièces en FLE. Littérature et FLE : tissages et apprentissages. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 22.

Cambra-Guinée, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Didier.

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par des élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66.

Chauveau, G. (2011). Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 124, 164-166.

Chiss, J-L. (2008). Immigration, école et didactique du français. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2011). Les interactions en classe de langue. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.

Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUF.

Davin-Chnane, F., Faïta, D., Amigues, R. & Kherroubi M. (2003). Enseigner en français et enseigner le français en ZEP. *Recherche & Formation*, 44, 93-110.

Delbart, A.R., Defays, J-M., A-R., Hammami, S. & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.

Dubois-Marcoin, D. (2009). « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie ». *Repères*, 40, 137-154.

Dufays, J.L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et travaux*, 83, 77-88.

Dumontet, F. (2015). Evaluer la pratique théâtrale en classe de FLE. *Lidil*, 52, 39-61.

Fievet, M. (2013). *Littérature en classe de Fle*. Paris : CLE international.

Frier, C. (2016). Sur le chemin des textes. Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte. Toulouse : Presses universitaires du midi

Frier, C & Vadcar, A. (2017) ^a Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves lecteurs-scripteurs au cours préparatoire. *Repères*, 55, 133-157.

Frier, C. & Vadcar, A. (2017).^b Lire des récits au cours préparatoire : une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil*, 55

Giasson, J. (2007). La lecture, de la théorie à la pratique .Outils pour enseigner. Bruxelles : De Boeck.

Jean, G. (1977). L'enfant, lecteur de poésie. *Communication et langages*, 34, 68-77.

Goigoux, L. (dir) (2012). Lire et écrire. De l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages sur la qualité des premiers apprentissages. LireEcrireCP. Lyon : ifé

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs. Paris : Retz

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 79, 21- 36.

Gruca, I. (2011). Le « lieu littéraire » comme clé de l'apprentissage langue/Culture. *Littérature et FLE, tissage et apprentissage. Les cahiers de l'asdifle*, 22, 19-27.

Margallo Gonzales, A.M. (2009). Quels livres pour les adolescents primo-arrivants ? *Le langage et l'homme*, XXXIV.1, 39-48.

Mercier, J.-P. (2010). « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Les Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 13, 2, 177-196.

Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues.Témoignages, enjeux, perspectives*, 52, 15-37

Nakano, M. (2019). *Enseigner la littérature en FLE*. Mémoire de master 2. : Université Grenoble Alpes

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE international.

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

Peytard, J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde* : recherches et applications, numero special mars 1988, 13-15

Péladeau, 2008 : « Entendre et voir la littérature ». Québec français, n°150, pp. 53-54 cité par **Soline Trottet et Valérie Amireault**. (2013), Les contes et légendes, des récits ni tout à fait oraux ni tout à fait écrits *.Synergies Mexique* n, 3 - 61-77.

Calliabetso-Coraca, P. (2009) Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. In *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Actes du colloque*, 13-27. Athènes : Université d'Athènes

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

Riquois, E. (2009) Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère, un document authentique parmi d'autres ? *Le langage et l'homme*, XXXXIV.1, 3-16.

Rollinat-Levasseur, E.M. (2015). Répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du FLE. *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives*, 52, 16-37.

Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 157, 69

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

Sensevy, G. (2009). Etude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 9-38

Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, 19, 9-38

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique à l'école. Parsi : Hatier

Terrades, O., Talagrand, R. & Auger, N. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langues seconde. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3, 147, 339 -348

Trottet, S. & Amireault, V. (2013). Les contes et légendes, des récits ni tout à fait oraux ni tout à fait écrits. *Synergies Mexique*, 3, 61-77.

Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre*. Paris : Belin

Uhoda, B. (2003). « Analyser un texte littéraire ». *Le Français dans le Monde*, 325, 35-37

Sitographie

Arrêté du 17-11-206 pris en application du décret no 2016-840 du 24 juin 2016 relatif aux modalités de l'évaluation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille

http://www.justice.gouv.fr/art_pix/arrete_17_novembre_2016_evaluation_MNA.pdf

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

<https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 12/01/2020]

Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)

Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/> Besançon : <https://www.ac-besancon.fr/>

Créteil : <http://casnav.ac-creteil.fr/>

Circulaire 2002-063 du 20-3-2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premiers et seconds degrés

<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Circulaire 2002- 100 du 25-04-2002.relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages

<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation>

Circulaire 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Code de l'action sociale et des familles. Article L-112 – 3. Modifié par [LOI n°2016-297 du 14 mars 2016 - art. 1](#)

Colloque La place de la littérature dans l'enseignement du FLE ,

http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf [consulté le 27/01/2020]

DAPSI (Note). Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion. Publié par le CSANAV de l'Académie de Grenoble le 16 mars 2010. <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/06/04/Scolarisation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-nouvellement-arriv%C3%A9s-en-France>[consulté le 13/01/2020]

DELFL : <http://www.delfdalf.fr/index.html> [Consulté le 11/05/2020]

Document d'aide à l'évaluation des EANA

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_2_28902.pdf

Document du « Groupe de travail français langue de scolarisation »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_2_28902.pdf,p9.

Goigoux, R. (2003). Réponse de Laurent Goigoux à la deuxième question de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.

<http://www.ien-dourdan.ac-versailles.fr/IMG/pdf/goigoux.pdf>

Jean G. (1996). La poésie comme acheminement vers la lecture. Disponible en ligne : <http://books.openedition.org/pumi/3920>[consulté le 27/04/2020]

Hurtevent, K. (2018). Apprendre à lire et à comprendre-le cas des élèves allophones ». Disponible en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-lire-et-a-comprendre-le-cas-des-eleves-allophones> [Consulté le 24/02/2020]

Leclaire-Halté, Anne (2008). L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? CMLF. Paris

www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08037.pdf

Le Clézio, J.M.G (2008). Discours de Stockholm, repéré à l'adresse :

<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2008/clezio/25795-jean-marie-gustave-le-clezio-conference-nobel/> [Consulté le 22/03/2020]

Médiation de l'information pour les mineurs non accompagnés

(MIMNA) :<https://mimna.univ-grenoble-alpes.fr/>

Rafoni. Conférence au lycée E. Mounier

[.http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#C2](http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#C2)

Rouxel, A. & Langlade, G. (2005). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne. Repères, 32, 201-203. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_32_1_2695_t13_0201_0000_1

Table des annexes

Annexe n°1 Grille d'observation séances UPE2A Lycée E. Mounier	160
Annexe n°2 Entretien enseignante 1. Groupe alpha.....	161
Annexe n°3 Entretien enseignante 2. Groupe post-alpha.....	162
Annexe n°4 Entretien enseignante 3. Groupe avancé.	165
Annexe n°5 Questionnaire à destination des apprenants.....	166
Annexe n°6 Le Petit Chaperon rouge(Texte).....	167
Annexe n° 7 Le Petit Chaperon rouge(Activités).....	168
Annexe n°8 Productions sur Le Petit Chaperon rouge. (H).....	169
Annexe n°9 Productions sur Le Petit Chaperon rouge(S)	170
Annexe n°10 Le Petit Poucet (Activités)	171
Annexe n°11 Pierre et le loup (Fiches de la séance)	172
Annexe n° 12 Documents activités groupe C.....	173
Annexe n°13 Productions groupe C. Lettre à un ami.....	174

Annexe n°1

Grille d'observation séances UPE2A Lycée E. Mounier

1. Observation de l'organisation des lieux : la salle de classe : mise en scène pédagogique de l'écrit

Disposition des tables. Eventuelle modification de cette disposition en cours de séance.
Affichages. (Affichages relatifs à l'apprentissage du lire-écrire : lettres, correspondances phonèmes/graphèmes, autres)
Présence d'un coin destiné aux livres. Lieux spécifiques dédiés à l'écriture/lecture

2. Le public : les différents groupes à observer :

Niveau. Nombre d'élèves.

Origines. Ages.

Parcours antérieurs, scolarisation ou non, rapport à la lecture, francophonie... Certains éléments non observables m'auront été fournis en amont ou seront éclairés par les discussions avec les élèves.

3. La séance de cours

Entrée en cours et installation des élèves - Placement de l'enseignant.

Ouverture et clôture de la séance. Rituels ?

Les objectifs de la séance et des activités. Plutôt orientées vers l'enseignement du code/ou l'acculturation (cf. dimensions technique/culturelle et sociale de l'enseignement de la lecture)

Supports de travail : genre privilégié. Livre, textes ; images, utilisation du tableau, du vidéo ...

Sous quelle forme la lecture est donnée entrée par le code/entrée par la culture de l'écrit (démarche acculturante, détour culturel)

Déroulé : forme et contenus (changements d'activité, imbrication des activités de langue avec la lecture, les travaux individuels et de groupes)

Temps passé sur étude du code/ temps consacré aux aspects culturels de l'apprentissage

Les prises de parole et l'interaction : gestion et répartition de la prise de parole des élèves, schéma classique ou non.

La gestion du groupe et de l'hétérogénéité.

La prise en compte et l'utilisation ou non des « imprévus » (pour en faire des contenus d'apprentissage).

La place du verbal et du non verbal, la voix, lectures à voix haute, la gestuelle.

Les tâches à réaliser par les apprenants. Leurs réactions, leur comportement face aux diverses activités. Indicateurs d'engagement des élèves (cf. postures passives/investies/retrait/adhésion, etc.)

Les difficultés rencontrées face aux activités.

Annexe n°2

Entretien enseignante 1. Groupe alpha

Quelle place accordes-tu à la lecture dans tes séances ? Quelle est sa place par rapport aux activités de langue ?

Années précédentes : lectures d'histoires = rituels de lecture. Positif : élèves intéressés ; les ouvre à l'écoute ; à la culture ; posaient questions de vocabulaire. Mais frustrant de juste lire, d'où cette année travail plus approfondi sur le conte

Les 2 s'imbriquent : tout est lecture : images, phrases à remettre dans l'ordre etc. Rappel : travail par thèmes avec les autres enseignantes : ex Se présenter ; le temps ; les sentiments

Le travail autour du conte est aussi lié aux objectifs de départ (les apprentissages de base) mais avec dimensions supplémentaires : la culture, l'aspect plus divertissant, Diversifier les supports, ne pas être toujours dans le bababobu

Pourquoi as-tu choisi le genre du conte ?

Des textes de référence, notre culture = notre univers d'enfant

Schéma narratif simple

Tradition orale du conte : confronte le langage oral et l'écrit

Une morale sur laquelle on peut discuter

Pourquoi as-tu choisi ces contes là ?

Les plus utilisés à l'école. Ex : expression qu'on a gardé (semer les cailloux...)

Permet de parler de thèmes comme la famille (grand mère, mère...), les couleurs (Petit chaperon rouge) avec les histoires comme point d'appui

Permet d'échanger : sur leur parcours, leurs peurs... : 1 élève a raconté qu'il s'était perdu avec son frère, évoquent leur voyage pour venir, leur situation...

Cela les motive donc à raconter et à progresser en PO

As-tu abordé d'autres genres que le conte ? Non pas le temps

As-tu travaillé sur des contes appartenant à la culture de tes élèves, avec lesquels on pourrait éventuellement faire des parallèles ? Pense leur lire des contes africains. Mais tenait d'abord à leur faire partager notre culture car ils ont soif d'ici

Y a-t-il dans la culture de tes élèves des codes qui manquent ou font obstacle pour entrer dans la lecture de ces contes ? Non mais des questions : l'ogre existe-t-il ? Chez nous le sorcier

Quelles compétences entrent en jeu dans les diverses activités autour du conte ? (lexique, langue ; mémorisation ; logique narrative...) TOUTES

Quel est le rôle de l'image ? Support rassurant sur lequel l'élève s'appuie si le texte trop difficile, favorise la compréhension et permet de raccrocher ceux qui ont plus de mal

Que sont-ils à ce jour capables de lire ? D'écrire ?

Ils peuvent lire les 2 contes, les réécrire, les raconter à l'écrit (ais sollicite la mémoire)

Aimerait leur faire écrire une autre fin avec donc une autre morale ; à ce jour impossible

Quels contes ont le mieux marché ? Sais-tu pourquoi ?

Petit chaperon rouge car plus facile : plus d'images. MAIS Cf. entretiens élèves, pas forcément leur ressenti.

Annexe n°3

Entretien enseignante 2. Groupe post-alpha.

1. Le parcours de l'enseignante

Quelle formation ? M2 fle (2012)-M2 dilipem (2019)

Quel parcours ? Licence anthropologie (2007)-Assistanat en Angleterre (2007/08) DU FLE + Stage FLE Hongrie (2008/09)-M1 FLE UGA (2010)-Stage Alliance Française en Espagne (2010/11) -M2 FLE UGA (2012)-Directrice adjointe Alliance Française Guayaquil – Equateur (2013/15)-Coordinatrice pédagogique Alliance Française Cuenca – Equateur (2015/17)

Depuis combien de temps es-tu en FLE ? Depuis 2007

à Mounier ? Depuis mars 2018

Pourquoi ce choix ? En rentrant d'Equateur je me suis tournée vers le casnav qui cherchait des enseignants pour faire de l'alpha.

Quelles difficultés rencontres-tu ? Progression des élèves très lente, impression de devoir atteindre des objectifs (fin cycle 3) très difficile à atteindre en 1 an (même avec des post-alphas). Fossé immense entre attentes de l'institution et bagage linguistique des élèves.

Quelles satisfactions en-tires-tu ?

Très gratifiant car élèves très disponibles et très à l'écoute. Chaque petit progrès d'un élève est un succès.

2. Le public de Mounier

Avec quel(s) niveau(x) travailles-tu ? Post alpha (A2-B1 à l'oral)

Quel est leur niveau scolarisation ? D'alphabétisation ? Scolarisation qqs années au pays en école coranique + école française

Que savaient faire tes élèves en début d'année en lecture/Ecriture ? Ils savaient tous lire et écrire en septembre (mais bases très faibles en orthographe, syntaxe, conjugaison)

Que savent-ils faire en janvier ? Lecture améliorée (plus rapide), conjuguer les verbes, orthographier certains mots du langage courant...

3. La place et le rôle des pratiques acculturantes (littéraires et artistiques) dans le cours de français :

Quelles sont tes pratiques (textes littéraires/ Arts) ? Texte intégral en lecture suivie

Quels sont les objectifs de ces pratiques ?

→ lire une œuvre intégrale

→ manipuler l'objet livre

→ comprendre une histoire, son déroulement et son intrigue

Quels en sont les résultats : rôle dans l'entrée dans l'écrit ?

Cela permet de rendre accessible une œuvre intégrale et de désacraliser l'objet livre qui pour beaucoup impressionne et dont la lecture/compréhension paraît insurmontable.

Quelles difficultés as-tu rencontrées dans leur mise en œuvre ? Pas de difficulté particulière

L'entrée dans l'écrit est-elle facilitée ? Est-ce une difficulté de plus pour certains élèves ?

Pour certains élèves, il était important d'être accompagnés en classe pendant la lecture. Le travail autonome à la maison était trop difficile.

Quels apprentissages en lecture- écriture sont passés par ce travail ?

Travail sur le vocabulaire, la syntaxe, la conjugaison...

Quelle place occupent les activités de langue par rapport à ces pratiques ?

Elles sont intégrées dans les pratiques de lecture

Quels outils utilises-tu pour apprendre la langue ? des méthodes // école primaire ou adultes ou adaptation aux ados ? Méthode de fle grands ados/adultes ou alpha pour adultes

Comment imbriquer les activités de langue avec ces pratiques ?

Les activités de langues doivent, si possible, aider à la compréhension du texte et faciliter la lecture

Quels supports sont les mieux adaptés pour donner accès à ces lectures ? Vidéo, audio, lecture prof, texte, livre ? Tous les supports peuvent aider à donner accès aux textes, varier les supports est un bon moyen d'aider les différents profils d'élèves à entrer dans la lecture

Quelle est la place de l'image dans l'apprentissage de la lecture et dans le travail sur les textes ?

L'image est le support par lequel on passe en premier, généralement, pour entrer dans la lecture. C'est un bon moyen de développer l'horizon d'attente.

Quels sont les retours des élèves sur ces pratiques ?

Plutôt positives, ils ont bien aimé les histoires et sont contents d'avoir réussi à comprendre un texte (un livre) dans son intégralité. Plusieurs ont parlé du fait que le texte au départ leur paraissait insurmontable et que les activités de lecture suivie les ont beaucoup aidés. Mais la lecture des livres « Tigali » et « Minou-bonbon » leur a paru trop longue (elle s'est en effet étalée sur plus de temps que prévu avec les interruptions pour stage et vacances – presque 4 mois).

Quel est le rythme/la périodicité des séances de lecture suivie ? Normalement, 1 fois/semaine

Quels en sont les objectifs ? → lire une œuvre intégrale

→ manipuler l'objet livre

→ comprendre une histoire, son déroulement et son intrigue

Pourquoi as-tu choisi un livre pour enfants ? et pourquoi celui-là ?

Conseillée par la documentaliste de la bibliothèque relais lecture, choix restreint des livres disponibles en plusieurs exemplaires

Dans le groupe 4 fais-tu une autre lecture ? Le chat de Tigali

Y a-t-il des « rituels de lecture » dans tes cours ?

Quelle est la place /le rôle de l'objet livre pour toi et pour les élèves ?

Quel rôle joue la lecture à voix haute de l'enseignante ?

Permet aux élèves de se laisser porter par l'histoire grâce à une lecture fluide (pas possible avec une lecture par les élèves, je répète d'ailleurs presque systématiquement les passages lus par les élèves dans d'autres contextes).

la compréhension de l'oral étant plus facile, cela permet aux élèves de confronter leur compréhension écrite (en autonomie) à leur compréhension orale du même texte

Les élèves ont-ils l'occasion de lire à voix haute ?

Oui, souvent, lors d'activités en classe (textes courts suivis d'une compréhension écrite, phrases isolées lors de la correction d'exercices...)

Les activités de compréhension laissent-elles de la place à l'expression du ressenti des élèves face à l'histoire ? Lors de la mise en commun des activités et de la compréhension du passage du texte, on passe souvent par une phase d'expression du point de vue des élèves sur les différents personnages, sur la suite possible de l'histoire.

Quels sont tes autres projets de lecture pour cette année ? une séquence sur le conte - si possible une autre œuvre intégrale adaptée (niveau A1-A2) qu'ils pourront acheter avec leur passe région

Annexe n°4

Entretien enseignante 3. Groupe avancé.

Formation : Linguiste et licence en arts plastiques. Enseignante de langue puis documentaliste et prof de FLE.

Mounier : Groupes hétérogènes l'an dernier avec NSA mélangées aux autres : difficulté. Plus d'homogénéité cette année.

Difficulté : la langue : pour transmettre contenu culturel souhaité, nécessité de le filtrer, transmettre dans un code simple accessible à tous. Stade où ils n'ont pas encore les moyens de s'exprimer correctement. L'erreur doit être corrigée tout de suite. Une « forêt noire » dans laquelle on fait un chemin, les erreurs se consolident si on ne corrige pas et ils tracent leur chemin avec.

Pratiques acculturantes (littéraires et artistiques) dans le cours de français :

- Les pratiques : dessin ; théâtre ; peinture ; poésie...
- Genres les plus faciles d'accès pour les UPE2A : conte et fable, récits universels avec structure narrative . Mais on peut tout faire.
- Objectifs et résultats :
 - Graphisme, dessin = aides à l'apprentissage et à la mémorisation.
 - Poésie : mémorisation du lexique, des structures grâce aux rythmes.
 - Pratique théâtrale : « inestimable ». Mémoire gestuelle, du corps ; gain de confiance en soi.

Mon rôle n'est pas de leur apprendre « comment on achète la baguette » : c'est le français de tous les jours qu'ils peuvent apprendre sans être allés à l'école. Certes important. Mais on leur apprend le français spécifique des disciplines, celui qui permet d'entrer dans la culture. Par ces pratiques ils apprennent aussi la langue nécessaire au quotidien car on réinvestit.

Autre objectif : le DELF qu'ils doivent passer en juin. Exercices d'entraînement reliés aux pratiques artistiques.

❖ A propos du projet théâtre de cette année.

- Au départ projet lancé pour une classe de seconde et un groupe UPE2A par une enseignante de lettres du lycée et Macla enseignante de FLE, à partir du texte « Ces filles là » portant sur le harcèlement scolaire. Objectif : spectacle en mai accompagné par enseignante de musique. Projet repris par Sarah en raison de l'arrêt maladie de Macla et mené aussi avec son groupe d'UPE2A mais avec un support différent :
- Pour rejoindre le thème du harcèlement, a choisi la différence, l'exclusion de l'étranger qui essaie de prendre sa place dans la société. le théâtre. Voulait faire La Fontaine, « Les animaux malades de la peste » : intéresse les élèves mais difficile. Ont eu le choix et ont opté pour Fahim.
Objectif : représentation en mai à l'Espace 600. Les 2 groupes joueront ¼ heure.

❖ A propos de la poésie. « Chanson » de Prévert :

- Le vocabulaire de base : quel jour sommes-nous ?
- Le découpage de la phrase, avec les rythmes et les rimes
- Mémorisation du texte
- Théâtralisation du texte : un couple ; amour et amitié
- Discussion : problématique qui touche les jeunes.

Annexe n°5

Questionnaire à destination des apprenants..

1. Questions sur leur parcours :

- D'où venez-vous ? Depuis quand êtes vous en France ?
- Etes-vous allé à l'école dans votre pays ? Combien de temps ?
- Avez-vous appris à lire avant d'arriver en France ? Si oui dans quelle langue ? Dans quel contexte lisiez-vous ? Seulement à l'école ? En dehors ?
- Quelles langues parliez-vous avant d'arriver en France ?

2. Questions sur les objectifs :

- A quoi va vous servir d'apprendre à lire en français ?
- Que voulez-vous faire à la fin de cette année ?






3. Questions sur la réception des cours, des lectures, des activités autour de la culture, de l'art :


Pour les élèves de Béatrice :

- Que fait-on en français ?
- Préférez-vous apprendre les lettres/Faire des exercices de conjugaison / Lire des histoires comme celle du Petit chaperon rouge... ?
- Est-ce que comprendre une histoire c'est facile ? Difficile ?
- Plus facile quand la prof lit à voix haute, /Quand il y a les images/Quand il y a le texte
- Qu'est-ce qui est difficile ?
- Intéressant ou pas ?
- Pensez-vous que cela va vous servir ? Est-ce que cela vous aide à apprendre le français ? oui/NON Pourquoi ?
- Est-ce que ce travail va vous servir pour vous intégrer en France ?
- Qu'avez-vous appris à travers ces lectures et activités ?
- Connaissez-vous des contes / Histoires qu'on raconte aux enfants dans votre pays ?

Annexe n°6

Le Petit Chaperon rouge (Texte).

<p>Le Petit Chaperon rouge d'après la version de Jacob et Wilhelm Grimm</p>	1
 <p>Il était une fois... ... une petite fille qui toujours portait un petit chaperon rouge. Comme il lui allait à ravir, on avait fini par la surnommer « le Petit Chaperon rouge ».</p>	 <p>Le Petit Chaperon rouge n'eut pas le temps de répondre que le loup était déjà parti. En chemin, elle joua avec les papillons, cueillit des noisettes</p>
<p>Un jour, sa mère-grand vint à tomber malade. La maman du Petit Chaperon rouge lui fit cuire une galette, et appela sa fille :</p> <ul style="list-style-type: none">- Va prendre des nouvelles de ta mère-grand et porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre.	<p>et fit un bouquet de fleurs. Quant au loup, qui avait choisi le chemin le plus court, il courut à en perdre haleine jusqu'à la maison de mère-grand.</p>
<p>La fillette prit son panier et s'en alla vers la forêt. Là, bien sûr, elle rencontra le loup. Il eut envie de la manger sur-le-champ, mais comme des bûcherons travaillaient tout près, il préféra faire semblant d'être aimable.</p>	<p>Une fois arrivé, il toqua à la porte.</p> <ul style="list-style-type: none">- Qui est là ? demanda mère-grand.
 <ul style="list-style-type: none">- Alors Petit Chaperon rouge, où t'en vas-tu d'un pas si vif ? demanda-t-il.- Je vais chez ma mère-grand qui est malade, répondit la fillette.	<ul style="list-style-type: none">- C'est moi, votre Petit Chaperon rouge, dit le loup en changeant sa voix. Je vous apporte une galette et un petit pot de beurre.- Tire la chevillette et la bobinette cherra, répondit mère-grand.
<ul style="list-style-type: none">- Et où habite-t-elle cette mère-grand ? demanda encore le loup.- De l'autre côté du moulin que tu aperçois là-bas, expliqua la fillette.- Je vois deux chemins qui mènent chez elle. Faisons un jeu, dit le loup. Je prends celui-ci et toi celui-là. Nous verrons bien qui de nous deux saluera mère-grand le premier. 	<p>Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il aperçut tout de suite mère-grand couchée dans son lit et se jeta sur elle pour l'avalier tout entière.</p> 

<p>Le Petit Chaperon rouge d'après la version de Jacob et Wilhelm Grimm</p>	3	
 <p>Quelques instants plus tard, le loup se rendit compte qu'il avait encore très faim. Une mère-grand, ça ne remplit pas vraiment l'estomac d'un loup affamé ! Il eut alors une idée : le Petit Chaperon rouge allait bientôt arriver et il serait là pour l'accueillir... Il passa les habits de mère-grand et attendit.</p>	<p>Le Petit Chaperon rouge d'après la version de Jacob et Wilhelm Grimm</p>	4
<p>Bientôt on toqua à la porte.</p> <ul style="list-style-type: none">- Qui est là ? demanda le loup d'une voix chevrotante.- C'est moi, votre Petit Chaperon rouge.- Tire la chevillette et la bobinette cherra, répondit-il.	 <ul style="list-style-type: none">- Mais mère-grand, comme vous avez de grands bras !- C'est pour mieux te serrer contre moi, mon enfant ...- Mais mère-grand, comme vous avez de grandes jambes !- C'est pour mieux courir, mon enfant ...- Mais mère-grand, comme vous avez de grandes oreilles !- C'est pour mieux t'écouter, mon enfant ...- Mais mère-grand, comme vous avez de grands yeux !- C'est pour mieux te voir, mon enfant ...- Mais mère-grand, comme vous avez de grandes dents !- Ça c'est pour mieux te croquer mon enfant ! <p>A ces mots, le loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, la dévora et, rassasié, s'endormit.</p>	
<p>Un chasseur, passant pas là, entendit d'énormes ronflements. « Qu'à donc mère-grand à ronfler ainsi ? » se dit-il. Intrigué, il entra dans la maison. Lorsqu'il vit le loup allongé, le chasseur comprit tout. Se disant qu'il y avait peut être encore quelque chose à faire, il prit de grands ciseaux et ouvrit le ventre de l'animal.</p> <p>Mère-grand et la fillette en sortirent saines et sauvées ! Le Petit Chaperon rouge, encore toute tremblante de peur, promit alors que plus jamais elle ne parlerait à un loup, même s'il savait se montrer gentil !</p>		

Annexe n° 7

Le Petit Chaperon rouge (Activités)

Je lis des phrases de l'histoire



Le Petit Chaperon rouge ramasse des fleurs.

Le loup arrive chez la grand-mère et l'avale.



Le loup a mis la robe de la grand-mère.

Le Petit Chaperon rouge arrive chez sa grand-mère.



Je lis des phrases de l'histoire

Le Petit Chaperon rouge est dans la maison de la grand-mère. Elle la trouve bizarre.



Le loup avale le Petit Chaperon rouge.

Le chasseur arrive et coupe le ventre du loup.



Le Petit Chaperon rouge et la grand-mère sortent.

PRENOM: _____

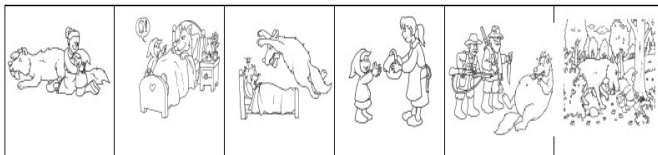
DATE: _____

LE PETIT CHAPERON ROUGE

Remets les images dans l'ordre de l'histoire puis colle les textes sous les bonnes images:

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--




Le petit chaperon rouge rencontre le loup dans la forêt.	Le loup se déguise en grand-mère et attend le petit chaperon rouge.	La maman donne la galette au petit chaperon rouge.	Deux chasseurs veulent ouvrir le ventre du loup.	Le loup dévore la grand-mère.	La grand-mère et la petite fille sortent du ventre du loup.
--	---	--	--	-------------------------------	---

Annexe n°8


Productions sur Le Petit Chaperon rouge. (H)

Le Petit Chaperon Rouge (1)

Colle les mots à côté de la bonne image.



LE PETIT CHAPERON ROUGE
 LE LOUP
 LA GRAND-MÈRE




DU BEURRE
 UNE GALETTE
 LA FORÊT

le Petit Chaperon rouge	du beurre	une galette
la forêt	le loup	la grand-mère

PUMA AVENUE TULIPE

Le Petit Chaperon Rouge (3)

1. Colle les mots à côté de la bonne image.




UNE MAISON
 LE CHASSEUR
 IL COUPE
 LE VENTRE (WOMBRIL)

2. Découpe les étiquettes et colle-les pour écrire une phrase correcte.


le fusil le loup le petit chaperon rouge

le ventre	une maison	il coupe	le chasseur
-----------	------------	----------	-------------

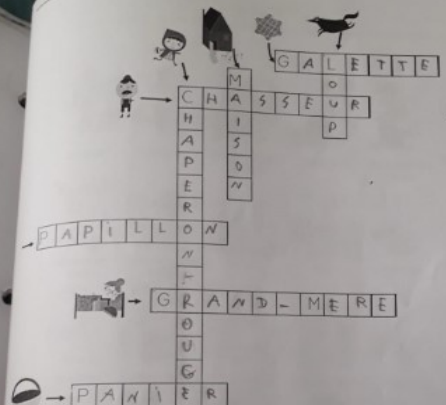
Chaperon	loup	avale	Le	le	Petit	Rouge.
----------	------	-------	----	----	-------	--------



LE LOUP A MANGÉ LA GRAN-MÈRE
IL ATTEND LE PETIT CHAPERON ROUGE



GRAN-MÈRE QUE VOUS AVEZ DE GRANDES DENTS! LE LOUP LA DÉVORE



CHAPERON ROUGE
 CHASSEUR
 LOUP
 GRAND-MÈRE

MAISON
 GALETTE
 PANIER
 PAPILLON

Annexe n°9

Productions sur Le Petit Chaperon rouge(S)

bravo!
Remets les images dans l'ordre de l'histoire puis colle les textes sous les bonnes images:

Le maman donne la galette au petit chaperon rouge.	Le petit chaperon rouge rencontre le loup dans la forêt.	Le loup dévore la grand-mère	Le loup se déguise en grand-mère et attend le petit chaperon rouge.	Deux chasseurs veulent ouvrir le ventre du loup.	La grand-mère et la petite fille sortent du ventre du loup.
--	--	------------------------------	---	--	---

le loup

Le Petit Chaperon Rouge (1)

Colle les mots à côté de la bonne image.

LE PETIT chaperon rouge	LE LOUP	la grand-mère
DU BEURRE	une galette	la forêt

le Petit Chaperon rouge	du beurre	une galette
la forêt	le loup	la grand-mère

la petite se appelle le petit chaperon rouge
 elle apporte une galette et un pot de beurre pour
 à sa grand mère elle a vu le loup dans la forêt
 le petit chaperon rouge ramasse des fleurs
 le loup arrive chez la grand-mère et l'assole
 le loup a mis la robe de la grand-mère
 le petit chaperon rouge arrive chez sa grand mère
 le petit chaperon rouge se dans la maison
 de la grand-mère elle la trouve bizarre
 le loup assole le petit chaperon rouge
 le chasseur se coupe le ventre du loup
 le petit chaperon rouge et la grand-mère
 sortent AUJORDHUI DEMAIN HIER APRÈS
 AUJORDHUI DEMAIN HIER APRÈS
 AUJORDHUI DEMAIN HIER APRÈS

Annexe n°10

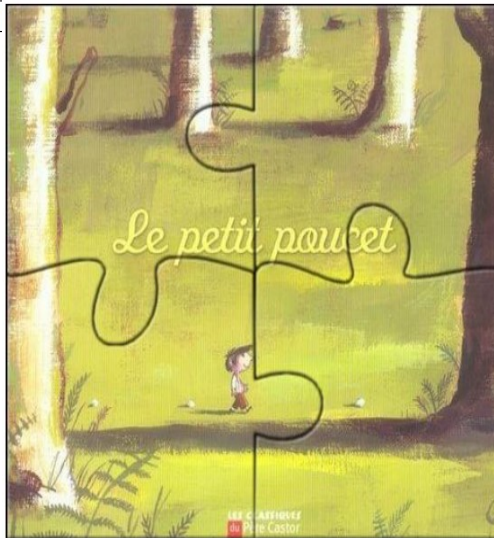
Le Petit Poucet (Activités)

Objectif(s) : Savoir retrouver les mots de la liste en lecture horizontale et verticale.



Trouve les mots ci-dessous dans la grille et colore-les.
 BUCHERON - CAILLOUX - CHEMIN - BOTTES - COUTEAU
 COURONNE - FILLES - ROCHER - POUCKET - OISEAUX - PAIN
 BONNET - PETIT - LOUPS - OGRE - OR - FRERES - FORET

B	U	C	H	E	R	O	N	X	Z	K	C
A	C	O	U	R	O	N	N	E	O	C	A
C	H	E	M	I	N	G	A	F	I	O	I
B	I	U	L	O	U	P	S	R	S	U	L
O	D	O	P	E	F	H	O	E	E	T	L
T	O	E	E	R	O	T	R	R	A	E	O
T	G	N	T	U	R	F	Y	E	U	A	U
E	R	K	I	X	E	P	E	S	X	U	X
S	E	Y	T	B	T	R	O	C	H	E	R
G	R	N	T	S	A	B	O	N	N	E	T
F	I	L	L	E	S	N	T	P	A	I	N
U	Z	T	F	H	Y	P	O	U	C	E	T



LE PETIT POUCKET

Remets les images dans l'ordre de l'histoire puis colle les textes sous les bonnes images:

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--



Le Petit Poucet vole les bottes de 7 lieues.

Les parents du Petit Poucet sont très pauvres.

Avec les bottes, il devient riche.

La femme de l'ogre cache les frères sous le lit.

Le Petit Poucet sème des cailloux blancs.

Mais l'ogre les attrape.



Découpe et colle les images en suivant l'ordre de l'histoire.

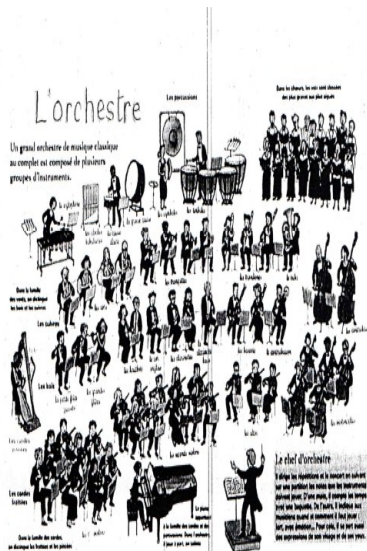


--	--	--	--



Annexe n°11

Pierre et le loup (Fiches de la séance)



Pierre et le loup

Un beau matin le petit Pierre avait la tête de fer et il était dans les bois avec ses amis.

Serge Prokofiev
arrangement pour piano
de Beata Schwa-Byr

Andantino (1-12)



Relie chaque animal à l'instrument qui lui correspond.

• • • • •

- Écris les mots au bon endroit dans la grille.**
- CHASSEUR
 - ARBRE
 - OISEAU
 - JARDIN
 - PIERRE

Annexe n° 12

Documents activités groupe C



Vincent Van Gogh, *La chambre*, 1888, huile sur toile, 72 x 90 cm, musée Van Gogh, Amsterdam

VAN GOGH (1853 - 1890) - Lettre à son frère Théo

Mon cher Théo,
Enfin je t'envoie un petit croquis pour te donner ou moins une idée de la tournure que prend le travail. Car aujourd'hui je m'y suis remis. J'ai encore les yeux fatigués, mais enfin j'avais une nouvelle idée en tête et en voici le croquis. Toujours toile de 30.
C'est cette fois-ci, ma chambre à coucher tout simplement, seulement la couleur doit ici faire la chose et en donnant par sa simplification un style plus grand aux choses, être suggestive ici du repos ou du sommeil en général. Enfin la vue du tableau doit reposer la tête ou plutôt l'imagination.

*Les murs sont d'un violet pâle. Le sol est à carreaux rouges.
Le bois du lit et les chaises sont jaune beurre frais, le drap et les oreillers citron vert très clair. La couverture rouge écarlate. La fenêtre verte. La table à toilette orangée, la cuvette bleue. Les portes lilas. Et c'est tout - rien dans cette chambre à volets clos. La carcasse des meubles doit maintenant encore exprimer le repos inébranlable.
Des portraits sur le mur et un miroir et un essieu-mains et quelques vêtements.
Le cadre - comme il n'y a pas de blanc dans le tableau - sera blanc.
Cela pour prendre ma revanche du repos forcé 2 ue j'ai été obligé de prendre.
J'y travaillerai encore toute la journée demain, mais tu vois comme la conception est simple. Les ombres et ombres portées sont supprimées, c'est coloré à teintes plates et franches comme les crépons. Cela va contraster avec par exemple la Diligence de Tarascon et le Café de nuit. Je ne t'écris pas longtemps, car je vais commencer demain fort de bonne heure avec la lumière fraîche du matin, pour finir ma toile.
Comment vont les douleurs, n'oublie pas de m'en donner des nouvelles.
J'espère que tu écriras de ces jours-ci. Je te ferai un jour des croquis des autres pièces aussi. Je te serre bien la main, t. à t.*

Vincent Arles, 16 octobre 1888

Chanson Paroles Jacques PREVERT

*Quel jour sommes-nous
Nous sommes tous les jours
Mon amie
Nous sommes toute la vie
Mon amour
Nous nous aimons et nous vivons
Nous vivons et nous nous aimons
Et nous ne savons pas ce que c'est que la vie
Et nous ne savons pas ce que c'est que le jour
Et nous ne savons pas ce que c'est que l'amour.*

ETRE je suis tu il elle on nous vous ils elles	PARLER je parle	
AIMER j'aime	S'AIMER je m'aime tu t'aimes il s'aime elle s'aime on s'aime nous nous aimons vous vous aimez ils s'aiment elles s'aiment	SE ME TE SE SE SE NOUS VOUS SE
VIVRE je vis	SAVOIR je sais	

	SINGULIER MASCULIN	SINGULIER FEMININ	PLURIEL MASCULIN	PLURIEL FEMININ
ARTICLE DEFINI	<i>le jour</i>	<i>la vie</i>	<i>les jours</i>	<i>les vies</i>
ARTICLE INDEFINI	<i>un jour</i>	<i>une vie</i>	<i>des jours</i>	<i>des vies</i>
DETERMINANT DEMONSTRATIF	<i>ce jour</i>	<i>cette vie</i>	<i>ces jours</i>	<i>ces vies</i>
DETERMINANT POSSESSIF	<i>mon jour</i>	<i>ma vie</i>	<i>mes jours</i>	<i>mes vies</i>
DETERMINANT INDEFINI	<i>tout le jour</i>	<i>toute la vie</i>	<i>tous les jours</i>	<i>toutes les vies</i>
DETERMINANT INTERROGATIF	<i>quel jour ?</i>	<i>quelle vie ?</i>	<i>quels jours ?</i>	<i>quelles vies ?</i>

Annexe n°13

Productions groupe C. Lettre à un ami.

Comment vas-tu? Tu es mangue tellement. En ce moment
 je suis ^{dans la} classe V.P.F.A. On apprend ^{l'histoire} le français
~~des~~ mathématiques et le théâtre. ^{de l'histoire de l'art}
 Nous avons travaillé ^{avec} madame Elodie, on a fait l'histoire
 de Fabim, qui je sais et il vient de Bangladesh, moi,
 je fais le rôle de Fabim, c'était très bien.
 et madame Elodie ~~me~~ dit la même chose.
 toujours le meilleur dans la classe, ^{de l'année}
 prochaine, je vais ^{étudier} l'économie. Si je réussis
 l'examen, je pense que c'est facile pour
 moi. J'ai aussi j'espère que tu réussiras
 tes épreuves. Salut, je t'embrasse à l'instant.
 hors sujet

Salut mon ami Moudassir!
 Hier j'ai été dans l'atelier de théâtre. J'ai joué le rôle de
 Fabim avec madame Kristyana. J'ai été très content, mais
 tu n'es pas là. Tu me manques beaucoup. Je veux que
 tu viennes à notre prochaine représentation. Si il te plaît
 si tu as un peu de temps, viens la. J'ai cru que tu
 ne viendrais pas. Il fait beau je pense que quand tu seras
 ici, tu y es content. Réponds-moi
 mon adresse est le lycée F. Manuèle, Marnier 38000
 Grenoble.

Salut mon ami Moudassir!
 Hier j'ai été dans l'atelier de théâtre. J'ai joué le rôle de
 Fabim avec madame Kristyana. J'ai été très content, mais
 tu n'es pas là. Tu me manques beaucoup. Je veux que
 tu viennes à notre prochaine représentation. Si il te plaît
 si tu as un peu de temps, viens la. J'ai cru que tu
 ne viendrais pas. Il fait beau je pense que quand tu seras
 ici, tu y es content. Réponds-moi
 mon adresse est le lycée F. Manuèle, Marnier 38000
 Grenoble.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	10
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DU PUBLIC : QUI SONT LES UPE2A - NSA DU SECOND DEGRÉ ?	11
1. LES EANA.....	11
1.1. Définition générale.....	11
1.2. ...pour un public hétérogène.....	12
1.3. Le cas des NSA.....	13
2. Les dispositifs d'accueil.....	13
2.1. La scolarisation, une obligation et un droit pour tous.....	13
2.2. ...Mais des besoins particuliers.....	14
2.3. Les NSA : un dispositif spécifique.....	14
2.4. Cas particulier des EANA de plus de 16 ans et des mineurs isolés.....	15
2.4.1. Une réalité sociale et scolaire complexe	15
2.4.2. Les droits des MNA.....	16
2.4.3. La scolarisation des MNA : un enjeu fort.	17
2.5. Accueil, positionnement et affectation.....	18
CHAPITRE 2. LES PRINCIPALES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	20
3. Bref historique des méthodes.....	20
4. L'approche communicative	21
5. L'approche actionnelle	21
6. Une approche culturelle ?.....	22
CHAPITRE 3. LA QUESTION DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT	24
7. Entrée dans l'écrit, une notion complexe.....	24
7.1. L'entrée dans l'écrit comme apprentissage « technique » et acquisition de compétences.....	25
7.2. La dimension culturelle de l'entrée dans l'écrit : une acculturation à et par l'écrit.....	29
7.2.1. Une acculturation à l'écrit : entrer dans le monde de l'écrit.....	29
7.2.2. Une acculturation par l'écrit : l'écrit comme vecteur de culture	29
8. Le rôle de l'entrée dans l'écrit (et plus spécifiquement de la lecture)	30
8.1. Le livre, outil pour comprendre le monde et se comprendre.....	30
8.2. La construction du sujet lecteur-scripteur	31
8.3. La place de la subjectivité dans la lecture en classe	34
8.4. Le rôle de l'adulte médiateur : l'enseignant passeur culturel	36
CHAPITRE 4. LA PLACE ET LE RÔLE DES PRATIQUES ACCULTURANTES POUR ENTRER DANS L'ÉCRIT	37

9. <i>Une hypothèse vérifiée : l'impact positif sur l'entrée dans l'écrit des pratiques acculturantes en classe de primaire</i>	37
10. <i>Quelles pratiques acculturantes pour une meilleure entrée dans l'écrit ?</i>	37
11. <i>Analyse de ces pratiques pour une adaptation en UPE2A-NSA</i>	38
11.1. La lecture offerte ou exposition au récit.....	38
11.2. La fréquentation d'un coin lecture	40
11.3. La lecture d'albums.....	41
12. <i>Vers d'autres pratiques acculturantes pour un public NSA-UPE2A adolescent</i>	43
12.1. Quel usage de la littérature ?.....	43
12.1.1. Rappel historique	43
12.1.2. Le texte littéraire en UPE2A-NSA. Un lieu de rencontre entre la langue et la culture.....	45
12.2. Des genres et des pratiques à privilégier ?	47
12.2.1. Le conte, récit universel, à la frontière de l'oral et de l'écrit.....	47
12.2.2. Lire- écrire de la poésie en UPE2A - NSA	50
12.2.3. Le théâtre, un genre à étudier et à pratiquer.....	54
12.2.4. Autres pratiques artistiques.....	57
PARTIE 2 - LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	59
1. <i>Rappel des objectifs</i>	60
2. <i>Présentation du terrain d'observation</i>	60
2.1. Les UPE2A au lycée E. Mounier	60
2.2. Présentation du public observé et des enseignantes	61
2.2.1. Le groupe A, « alpha ».....	61
2.2.2. Le groupe B, « post alpha »	64
2.2.3. Le groupe C, « avancé ».....	65
3. <i>Le recueil des données : démarche et critères d'analyse</i>	65
3.1. Tableau synthétique du recueil de données	66
3.2. La démarche et les critères d'analyse :.....	67
3.2.1. Les outils de recueil des données	67
3.2.2. La démarche et les critères d'analyse.....	68
PARTIE 3 - RESULTATS ET REFLEXIONS	70
CHAPITRE 1. DÉCOUVERTE D'UN PATRIMOINE CULTUREL PAR LE GROUPE « ALPHA » : AUTOUR DU CONTE	71
1. <i>Présentation de quelques pratiques illustrant la diversité des apprentissages. Objectif : favoriser l'entrée dans l'écrit et l'intégration dans la société.</i>	71
2. <i>Description du scénario n°1 : groupe A. Enseignante 1- Charlotte.</i>	73
3. <i>Analyse du scénario</i>	82
3.1. Un genre privilégié : le conte	82
3.1.1. Les avantages du genre	82
3.1.2. Le choix du support : l'album	84
3.2. Du côté de l'enseignante : le rôle de l'adulte passeur de culture.....	86
3.3. Du côté des apprenants.....	89

CHAPITRE 2. UNE ENTRÉE EN LITTÉRATURE PAR LA LITTÉRATURE JEUNESSE POUR LE GROUPE « POST ALPHA ».....	96
1. <i>Une lecture suivie pour le groupe B : présentation du scénario n°2</i>	96
2. <i>Quelques réflexions sur ce scénario acculturant</i>	99
2.1. Le choix d'un support acculturant : le livre de littérature jeunesse	99
2.2. Le rôle de l'enseignante passeur de culture.....	100
2.3. Les tâches à réaliser par les apprenants.....	101
CHAPITRE 3. APPROCHE DE LA LITTÉRATURE ET DES PRATIQUES ARTISTIQUES EN UPE2A	103
1. <i>Pratiques artistiques en UPE2A : un choix fort et assumé</i>	103
2. <i>Pratique théâtrale en UPE2A. Description du scénario pédagogique n°3</i>	107
3. <i>Analyse des pratiques artistiques et du scénario acculturant</i>	115
3.1. Des pratiques artistiques acculturantes.....	116
3.2. Le théâtre, un genre à étudier et à pratiquer	117
3.2.1. Les avantages du genre	117
3.2.2. Une pratique à généraliser.....	119
3.3. Du côté de l'enseignante : le rôle de l'adulte passeur de culture.....	120
3.3.1. Une démarche acculturante au sens large du terme.....	120
3.3.2. Une entrée dans le monde du théâtre et dans les apprentissages	122
3.4. Du côté des apprenants.....	123
3.4.1. Les compétences en jeu.....	124
3.4.2. Analyses de productions	126
CHAPITRE 4. COMPARAISON DES SCÉNARIOS OBSERVÉS ET PRÉCONISATIONS	134
1. <i>Trois groupes, trois enseignantes : une conviction commune pour des besoins différenciés.</i> <i>134</i>	
2. <i>Trois scénarios différents pour des objectifs communs</i>	135
2.1. Des supports acculturants.....	135
2.2. Des enseignantes qui jouent le rôle de passeur de culture	135
2.3. Un pari tenu : des apprenants qui progressent en littérature.....	136
3. <i>Quelques réflexions pour enrichir ces pratiques...ou en proposer d'autres</i>	137
3.1. Un espace dédié à la lecture	137
3.2. Place à l'émotion.....	138
3.3. Favoriser l'interculturalité.....	138
3.4. Favoriser la créativité et mettre en valeur les compétences.....	139
4. <i>Quels supports et quel type de lecture proposer aux jeunes d'UPE2A- NSA ?</i>	139
4.1. Pour associer texte et images... ..	140
4.2. Une forme brève, la nouvelle	141
4.3. Des supports simplifiés pour accéder à notre patrimoine littéraire « classique »	142
4.4. Des romans pour les adolescents.....	145
5. <i>Rôle des outils numériques dans l'acculturation à l'écrit des UPE2A-NSA</i>	146
Conclusion.....	149

Bibliographie.....	151
Sitographie	156
Table des annexes.....	159
Table des matières	175

MOTS-CLES : Alphabétisation, littératie, acculturation, second degré, pratiques littéraires et artistiques, sujet lecteur

RÉSUMÉ

Comment favoriser l'entrée en littératie des adolescents allophones qui arrivent en France sans avoir été scolarisés antérieurement, ou dont la scolarité chaotique ne leur a pas donné les bases nécessaires pour entrer dans le monde merveilleux mais complexe de l'écrit ? Comment les faire accéder à notre patrimoine culturel, partie intégrante de l'acculturation à l'écrit, et concilier acquisition de compétences techniques en littératie avec découverte des arts et de la littérature ? Partant de l'hypothèse que des pratiques acculturantes littéraires et artistiques, loin d'être un supplément d'âme, peuvent favoriser l'entrée dans l'écrit d'un public d'UPE2A-NSA au lycée, nous avons basé notre étude sur trois classes et observé les pratiques de trois enseignantes dans leur rôle essentiel de passeur de culture. Cette analyse a montré qu'il est possible de donner une dimension culturelle à l'apprentissage de la langue pour ce public, et que ces pratiques motivantes permettent de développer des compétences multiples et de favoriser la construction des sujets lecteurs.

KEYWORDS : Reading and writing skills, literacy, cultural adaptation, second degree education, literary and artistic practices, reader.

ABSTRACT

How to promote 'non-native speaker students' access to literacy when they've just arrived in France and have never been students there before? Or, how to encourage it when their chaotic school years didn't enable them to access the fabulous but very intricate world of written language? How to make them reach our cultural heritage – which is an integral part of written acculturation – and combine both the acquisition of literary technical skills and the discovery of arts and literature? On the premise that literary and artistic acculturating practices, far from being a mere detail, can further non-native UPE2A-NSA secondary school students' accessibility to written skills, we based our study on three classes and we observed three teachers' practices through their key role of cultural carriers. This analysis proved that giving a cultural dimension to second language learners is not only possible but also that these motivating practices allow them developing multiple skills and boost them as readers in the making.