



HAL
open science

L'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant Facebook : leviers d'échanges interculturels dans les UPE2A

Seif-Eddine Derrough

► To cite this version:

Seif-Eddine Derrough. L'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant Facebook : leviers d'échanges interculturels dans les UPE2A. Linguistique. 2019. dumas-03030641

HAL Id: dumas-03030641

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03030641>

Submitted on 30 Nov 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.



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



UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département Didactique du Français Langue Étrangère

Master 2, Spécialité 1 option stage :
Didactique du français langue étrangère et langue du monde

**L'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant Facebook :
leviers d'échanges interculturels dans les UPE2A.**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel par

Seif-Eddine DERROUGH

Tome 1

Sous la direction de Madame Catherine Mendonça Dias

Seconde lectrice : Madame Meva Razanadrakoto

Responsable de la spécialité 1 option B : Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2018-2019

Département de Didactique du Français Langue Étrangère
46 rue Saint Jacques – 75005 Paris



UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département Didactique du Français Langue Étrangère

Master 2, Spécialité 1 option stage :
Didactique du français langue étrangère et langue du monde

**L'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant Facebook :
leviers d'échanges interculturels dans les UPE2A.**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel par

Seif-Eddine DERROUGH

Sous la direction de Madame Catherine Mendonça Dias

Seconde Lectrice : Madame Meva Razanadrakoto

Responsable de la spécialité 1 option B : Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2018-2019

Département de Didactique du Français Langue Étrangère
46 rue Saint Jacques – 75005 Paris

Remerciement

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire Mme. Mendonça Dias, pour sa patience, sa bienveillance et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également tous les professeurs de l'université de la Sorbonne Nouvelle de m'avoir fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Madame Vanda Derkac qui m'a beaucoup appris sur les défis à relever dans le contexte d'UPE2A.

Emmanuelle Gallienne, pour avoir relu et corrigé mon mémoire. Ses conseils de rédaction ont été très précieux.

Tous les élèves suivis de l'UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux pour leur investissement.

Je remercie mes très chers parents, Ahmed et Baya, qui ont toujours été là pour moi. Je remercie mes frères et sœurs pour tous leurs encouragements.

Enfin, un grand merci à mon ami Hakim pour son soutien inestimable.

Sommaire

Sommaire.....	5
Introduction.....	6
PREMIERE PARTIE : Pour des échanges interculturels entre les lycéens allophones.....	9
1. Des textes littéraires francophones à l'attention d'un public allophone	9
2. Utilisation des réseaux sociaux en classe avec des élèves allophones.....	18
3. L'interculturel à travers le littéraire et le socionumérique	25
DEUXIEME PARTIE : Présentations du contexte de stage, de la méthodologie de recherche et des premières étapes du projet	30
1. Le cadre institutionnel du stage	30
2. Les dispositifs d'accueil pour une inclusion réussie des élèves allophones du second degré.....	33
3. Une méthodologie en recherche-action.....	38
4. Mise en place du projet : premières étapes.....	41
TROISIEME PARTIE : analyse des données.....	45
1. Etude préalable	45
2. Enseigner des textes littéraires francophones sur un groupe Facebook à des lycéens allophones.....	51
3. Qu'en pensent les élèves ?.....	61
4. Résumé et analyse des réponses au questionnaire à l'attention de l'enseignante tutrice du stage.....	63
CONCLUSION	68
Bibliographie.....	72
Sitographie.....	74

Introduction

La Littérature m'émeut ; j'y ai souvent trouvé un refuge, des mondes à explorer, je m'y suis identifié aux états d'âme qui y sont décrits, je vis grâce à elle une deuxième vie ne serait-ce que le temps d'un roman ou d'un poème. Après l'obtention de mon bac littéraire en Algérie, j'ai intégré l'Ecole Normale Supérieure de Constantine pour devenir professeur d'enseignement secondaire de la langue française et c'est pendant mon cursus universitaire que ma passion pour les littératures francophones s'est clairement manifestée. Aujourd'hui, après avoir pris du recul, je me rends compte à quel point les pratiques lettrées que j'ai eues durant ma formation universitaire, et surtout celles basées sur des textes littéraires francophones, m'étaient un atout, non seulement sur le plan linguistique et langagier, mais aussi sur le plan culturel et interculturel.

Après ma graduation, je voulais donner aux littératures francophones une place dans ma classe pour tout ce qu'elles pourraient fournir aux apprenants. Concrètement, je voulais leur transmettre ma passion pour ne pas les priver des vertus de ces littératures car ce qu'elles « *expriment, leur singularité, leur manière d'aborder et d'interroger le monde sont autant de points de vue qui aident le lecteur à appréhender la complexité d'un univers désormais global, à se situer dans ce « tout-monde » dont parle Glissant.* » (Blondeau & Allouache, 2008 : p.3). Quand je travaillais en Algérie en tant que professeur d'enseignement secondaire de français, les classes étaient hétérogènes avec une manifeste différence du niveau du français des élèves. À cette époque-là, et pour répondre d'un côté aux aléas du terrain et d'un autre côté aux exigences des textes officiels, je trouvais souvent dans les littératures francophones un support favorable pour la construction des séquences pédagogiques.

En outre, étant né au début des années 1990, j'ai été au cœur du boom informatique qu'a connu le monde à cette époque-là et ensuite, au milieu des années 2000 et débuts des années 2010, j'ai été « témoin-acteur » du succès des réseaux sociaux qui ont envahi, inopinément, les quatre coins du monde. Aujourd'hui encore, le monde connaît une évolution constante et une invasion massive du numérique, notamment les médias sociaux et les usages multiples qu'on en fait est une preuve indéniable de l'importance de ces vecteurs de communication qui ont touché tous les domaines, entre autres l'enseignement des langues. A l'heure actuelle, ces Web 2.0 ont un pouvoir, virtuel paraît-il, que personne ne peut nier, un pouvoir qui s'exerce surtout sur les adolescents et les jeunes adultes qui sont de

plus en plus fidèles à ces plateformes sociales¹. Selon Stenger et Coutant (2011), qui essaient dans leur article d'expliquer l'engouement des jeunes surtout envers les réseaux sociaux, supposent que les utilisateurs de ces réseaux ne se retrouvent pas « *autour de thématiques précises mais de se retrouver tout court, de prendre des nouvelles, de « traîner ensemble » au sein d'un cercle élargi de connaissances* ». Dans une autre perspective, ces utilisateurs qui peuvent être aussi des élèves ont, sans doute, changé leurs rapports au Savoir grâce aux outils numériques dont l'accès est « *de plus en plus aisé en dehors des institutions créées pour cela.* » (Devauchelle, 2016 : p.12). Et l'on assiste à « *un métissage constant des cultures et des idées permis par le flux d'information liés au numérique* » et notamment aux médias sociaux qui ont bousculé « la citoyenneté » à l'échelle mondiale. (*Ibid.*) Je précise que le contexte de mon stage est les Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (autrement dit les UPE2A) caractérisées par la diversité des langues et des cultures des élèves venant de pays différents.

Sur tous ces plans, le lien que j'essaie de développer au fil de cette recherche entre les réseaux sociaux et les textes littéraires francophones me semble de plus en plus pertinent. Il résulte, d'une part, de la particularité des littératures francophones « *qui invitent à accueillir dans la langue française l'étrangeté de l'autre et rendent cette différence à la fois sensible (on touche par les mots l'opacité de l'autre) et proche intellectuellement (on la "comprend" puisqu'elle nous parle dans notre langue)* » (Joubert, 2006). D'autre part, les réseaux sociaux en tant que vecteurs de communication utilisés par un grand nombre de personnes à travers le monde qui échangent, en temps réel, leurs cultures et pratiques sociales. Dans le contexte des UPE2A, cette articulation est d'autant plus pertinente si l'on prend en considération les particularités de ces dispositifs d'accueil dont l'un des importants principes est « *l'apprentissage du français comme langue seconde pour les publics allophones* »². Cela me paraît problématique dans un contexte caractérisé essentiellement par la diversité des cultures et des langues et, donc, des pratiques linguistiques et socioculturelles : les textes officiels relatifs à la scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés [EANA]³ ne précisent en aucun cas la manière avec laquelle cette

¹ Le nouveau rapport digital 2018 publié par *We Are Social et Hootsuite* montre que désormais, ce sont plus de 4 milliards de personnes dans le monde qui utilisent internet et quasiment 1 millions de personnes a commencé à utiliser Facebook en 2017. <https://wearesocial.com/fr/blog/2018/01/global-digital-report-2018>

² https://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html#Garantir_le%20respect%20des%20principes%20de%20droit%20commun

³ Je prends en considération surtout les deux circulaires n° 2012-141 du 2-10-2012 et n° 2012-142 du 2-10-2012.

diversité pourrait être prise en considération et ils renvoient les enseignants concernés par ce public à quelques ressources dont le Portfolio des langues.

Ainsi, ma problématique s'articule autour du questionnement suivant : dans quelle mesure une pratique lettrée numérique articulant textes littéraires francophones et réseaux sociaux peut-elle favoriser des échanges interculturels entre des élèves allophones d'un lycée professionnel ?

Afin de proposer des solutions possibles à cette situation problématique, j' ai engagé une recherche-action centrée sur les points forts d'une approche didactique appuyée sur le littéraire et le numérique et qui a pour objectif de booster les échanges interculturels entre les lycéens allophones de l'UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux. J'ai donc choisi de travailler sur des textes littéraires francophones comme support didactique ainsi que le réseau social Facebook en tant qu'outil numérique et "lieu commun" d'échanges entre ces élèves. Le but étant d'en dégager des pratiques interculturelles fructueuses en termes d'un contexte scolaire multiculturel caractérisé par une « *dialectique [...] qui oscille entre la prise en compte de la diversité et le désir d'une assimilation globale à un seul modèle culturel.* » (Cayet, 2016)

Ainsi, ce mémoire s'organise en trois parties. Dans une première partie, je m'interroge, d'abord, sur la place des textes littéraires francophones dans les UPE2A ainsi que sur l'intégration des réseaux sociaux dans ces classes d'accueil pour une éventuelle exploitation pédagogique de ces outils, ce qui me mène naturellement à m'interroger sur les nouvelles littératies dites "numériques". Dans la même partie, je m'intéresse, également, à l'approche interculturelle pratiquée avec un public allophone ; cette approche qui permettrait dans ce présent travail de recherche d'articuler littératures francophones et réseaux sociaux. Dans une seconde partie, je présente le contexte de mon stage, à savoir le CASNAV de Paris et l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux où j'ai réalisé cette recherche. En plus, je ferai une présentation de la méthodologie de recherche adoptée ainsi que les méthodes utilisées pour le recueil des données. Dans une troisième partie, je me penche à l'analyse des différentes données recueillies sur le terrain et des résultats du projet mis en place.

PREMIERE PARTIE : Pour des échanges interculturels entre les lycéens allophones

1. Des textes littéraires francophones à l'attention d'un public allophone

1.1. Enseigner la littérature francophone aux élèves allophones

Tous les travaux de recherche se rejoignent pour prôner les vertus du texte littéraire et son exploitation en classe de FLE. En effet, un grand nombre de didacticiens “*s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité*” (Cuq & Gruca, 2017 : p.371). Or, le statut qu'a le texte littéraire aujourd'hui a connu des rebondissements incessants dans les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement de langues maternelles et/ou étrangères, entre autres le français. Ainsi, dans la méthodologie dite *grammaire /traduction* le texte en général, et notamment le texte littéraire, est « considéré comme la seule réalité linguistique et culturelle. » (Godard, 2015 : p.15) En favorisant la traduction du texte littéraire, le contenu culturel se trouve recalé au second plan et la langue étrangère « n'est pas véritablement l'objet d'une appropriation puisque l'objectif est la traduction dans la langue maternelle. » (*Ibid.*). La méthodologie directe (de 1880 jusqu'aux 1925) « *rejette le modèle grammaire/traduction au profit d'une conception de la langue étrangère comme instrument de communication.* » (*Ibid.*, p : 17). Cependant, cette méthodologie ne remet pas en cause la représentation prestigieuse de la place de la littérature dans la « *constitution et la diffusion du patrimoine culturelle de la France.* » (*Ibid.*, p.19). Dès la fin de la Première Guerre Mondiale, le texte littéraire se voit privilégié dans la méthodologie active (de 1925 jusqu'aux années 1960) pour « *pouvoir aborder les contenus culturels propres à la culture étrangère.* » (*Ibid.*) Arrive ensuite la méthodologie SGAV (les années 1960) où le texte littéraire se voit doublement marginalisé : « *comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste.* » (*Ibid.*, p. 26) L'approche communicative (au début des années 1980) axe ses principes sur le développement d'une didactique de l'écrit et des documents « authentiques », et le texte littéraire se voit ainsi au milieu de la réflexion menée. (*Ibid.*, p.27). Se succèdent après les différentes approches (actionnelles, éclectiques, par les compétences) où le texte littéraire en classe de langue ou en cours de FLE plus particulièrement a plus ou moins un statut contrasté. Mais une chose est sûre : le texte littéraire n'a jamais été complètement écarté de la classe de langue.

Comme l'on peut déduire, les didacticiens et les théoriciens de la didactique du texte littéraire en classe de FLE parlent tous de la littérature en général, c'est-à-dire de la littérature française de l'Hexagone (ou franco-française) véhiculant la représentation du *“prestige de la culture française”* avec un *« oubli quasi généralisé de la littérature francophone »* qui ne retrouve pas sa place ni dans la classe ni dans les méthodes de FLE (Cuq & Gruca, p.378-379). Cela pourrait s'expliquer en partie par *“le mépris”* envers ces littératures qu'on évince au profit d'une littérature plutôt franco-européenne. D'un point de vue sociolinguistique, ce mépris se manifeste dans le texte du CECR qui plaide en faveur d'une littérature *« européenne »* contribuant à la présentation des *“traits caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture (qui) peuvent être en rapport avec différents aspects”* de la vie quotidienne, des relations interpersonnelles ou encore des valeurs, croyances et comportements. (CECR, p.82-83) Et je mets l'accent ici sur l'expression *“société européenne”* pour m'interroger réellement sur la place des autres littératures en général et la littérature francophone en particulier sachant que cette dernière, même si venant d'ailleurs, est écrite dans un code linguistique européen.

A ce stade, il me semble nécessaire de citer Delbart (2011) qui établit une distinction entre littératures francophones et littérature française. Selon elle, les littératures francophones sont un *« ensemble composite de littératures produites hors de France auxquelles s'adjoignent les productions en France d'auteurs venus d'ailleurs »* alors que la littérature française *« ou plutôt franco-française (...) ne définirait stricto sensu que les productions des auteurs français de souche sur le territoire de l'Hexagone (indépendamment même des DOM-TOM) »*. (P.144)

Une première difficulté à laquelle je m'étais confronté est, bel et bien, le peu de ressources bibliographiques traitant de la question de l'exploitation du texte littéraire francophone en classe de FLE. Ainsi, je suppose que, quant à cette question, tout ce qui se rapporte à l'exploitation du texte littéraire en général en classe de FLE/FLES pourrait s'appliquer sur le texte littéraire francophone en particulier. Ceci dit, le texte littéraire francophone, quant à lui, possède des caractéristiques propres à lui et se distingue par *“le travail sur la langue d'écriture, le référent sur lesquels ils s'appuient ainsi que les thématiques abordées.”* (Berthelot, 2011 : p. 39) Je ne voudrais pas m'étaler sur ce point pour me focaliser plutôt sur la question principale de ce chapitre, à savoir l'intérêt derrière l'utilisation des textes littéraires francophones avec des élèves allophones.

Avant de me tâcher de répondre à cette question, il me paraît nécessaire d'aborder, même brièvement, la place du texte littéraire en général dans les textes officiels, notamment dans la bible des langues : le CECR. La nouveauté qu'apporte ce dernier par rapport à la place de la littérature en classe de langue concerne notamment le statut de l'objet littéraire dans les processus d'enseignement et d'évaluation des langues vivantes. Tout d'abord, la dimension esthétique (ou la fonction poétique selon R. Jakobson⁴) est souvent mise en lumière sans pour autant négliger les autres dimensions que pourrait avoir le texte littéraire. En effet, le CECRL insiste sur le fait que *“les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.”* (p.47). Cela veut dire que la littérature ne doit pas être réduite uniquement à sa fonction esthétique/poétique car elle jouit, comme le souligne le CECRL, de nombreuses vertus sur différents plans. Par contre, ce que je trouve contradictoire dans le texte du CECRL concerne surtout le souhait exprimé à l'intention des *“professeurs de littérature à tous les niveaux”* qu'on incite à trouver dans cet objet *“de nombreuses sections du Cadre de référence (qui) sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.”* (Ibid.) Or, dans les descripteurs du CECRL l'utilisation du texte littéraire s'adressent uniquement aux utilisateurs de niveaux avancés. Qu'en est-il, donc, des utilisateurs de niveaux élémentaire et seuil ?

En effet, le CECRL considère la littérature comme étant *“difficile d'accès”* et requiert de la part de l'utilisateur qu'il mobilise des connaissances et compétences préalables pour pouvoir se l'approprier, la comprendre et la produire. Ainsi, l'on comprend qu'elle est exclusivement destinée aux étudiants ayant déjà atteint un niveau qui leur permette de se débrouiller face au texte littéraire. Ceci dit, le CECRL n'exclut pas fermement le recours aux textes littéraires puisque l'on retrouve dans les grilles des niveaux élémentaires (A1 et A2) que ces utilisateurs peuvent comprendre des textes très courts ou courts et des textes simples sans pour autant en préciser le genre. Aussi, il ne faut pas oublier les vertus de la pratique de la lecture surtout pour les apprenants de langues des niveaux élémentaire et seuil. Quant au rôle de la littérature dans le texte du CECRL, celui-ci lui attribue plutôt un rôle de médiation culturelle qui favorise la construction d'une compétence interculturelle car *« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » ».* (Ibid.)

⁴ La fonction poétique est l'une des six fonctions du langage que R. Jakobson développe dans ses « Essais de linguistique générale. »

Et qu'est-ce qui se dit du côté du FLS ? L'utilisation des textes littéraires francophones avec des élèves primo arrivants relève d'un défi majeur surtout quand on connaît le statut "spécial" du texte littéraire francophone en classes et méthodes de FLE en général et de se rendre à l'évidence que dans le système éducatif français le texte littéraires francophone est souvent enseigné parce que les textes officiels le demandent et non pas par volonté ou nécessité pédagogique, mais plutôt par « nécessité géopolitique »⁵. Il ne faut pas aussi oublier que l'enjeu prioritaire de la scolarisation des nouveaux arrivants est la maîtrise de la langue française (ou pour commencer une pratique linguistique minimale du français) sans laquelle « *il n'est pas d'intégration possible et l'exclusion sociale est certaine.* » (A. Pretceille, 2017 : p.69)

I. Nauche et M. Adam-Maillet (2012) abordent la question épineuse de la place de la littérature en classe d'accueil où l'enseignant se trouve généralement face à des élèves allophones avec des besoins spécifiques, plus précisément des besoins linguistiques. Pour elles, "*la littérature ne semble jamais la priorité pour les enseignants de lettres confrontés à des élèves nouvellement arrivés.*" (p.113) En effet, ce qui importe le plus dans ces classes-là est "*d'enseigner aux ENA [Elèves Nouvellement Arrivés], avec efficacité, le français comme une langue vivante*" (*ibid.*) alors que la littérature, cette variation d'expression en langue française, est souvent négligée et évincée au profit de supports à visées communicationnelle et fonctionnelle. Ce constat venant de deux institutionnalistes, qui sont quand même loin des réalités du terrain, me semble un peu injuste. C'est pour cela je reviens aux travaux de recherche de Mendonça Dias (2011) réalisés relativement à la même époque où Nauche et Adam-Maillet ont publié leur article. Mendonça Dias a mené une enquête auprès de vingt enseignants travaillant dans les classes d'accueil où elle a analysé les progressions faites par ces enseignants. Ce qui s'en dégage est surtout la présence quasi permanente du texte littéraire dans les différentes progressions, et ce tout au long de l'année. En effet, "*des élèves non-francophones sont confrontés à des textes littéraires à des moments différents de l'année*" pour le réinvestissement de leurs compétences développées au cours de l'année (Mendonça Dias, 2011 : p.). Ce qui varie, par contre, est « *la fréquence pour lire des textes littéraires* » qui revient, à chaque fois, l'enseignant en charge de la classe d'accueil de la définir selon les objectifs qu'il fixe et les besoins de son public (*Ibid.*). Ainsi, il y a des enseignants qui introduisent les textes littéraires de façon croissante dans chaque séquence et d'autres, à l'inverse, ne le font que de façon périphérique.

⁵ Jean-Louis Joubert dans son article paru dans le numéro de janvier-février 2006 de la revue Le français dans le monde où il parle de l'enseignement des littératures francophones en France et dans le monde.

En outre, Nauche et Adam-Maillet estiment que *“l’objectif des enseignements est toujours inclusif ; il s’agit bien évidemment de fournir des enseignements qui permettront aux ENA de réussir en fin de leur année en classe d’accueil le [Diplôme d’études de langue française] DELF B1.”* Par conséquent, l’intérêt majeur des enseignements dans la classe d’accueil du 1er ou 2nd degrés a plutôt comme objectif essentiel l’acquisition de la langue française pour pouvoir intégrer une classe ordinaire à la fin de l’année.

Depuis, les réalités du terrain ont bel et bien changé et elles répondent de plus en plus aux recommandations des textes officiels, notamment celles du Socle commun. Dans la version la plus récente⁶ de celui-ci ainsi que dans le document d’accompagnement pour l’évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le cycle 4⁷, la littérature y figure et constitue une partie intégrante de l’éducation artistique et culturelle des élèves⁸. L’on remarque que dans le domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer) et dans le domaine 5 (Les représentations du monde et l’activité humaine), le texte littéraire est présent dans diverses activités correspondant à des compétences différentes. Par exemple : s’exprimer à l’oral en restituant un texte littéraire, lire et comprendre un texte littéraire, formuler par écrit de sa réception d’une œuvre littéraire ou produire un écrit s’inscrivant dans un genre littéraire du programme, utiliser le langage du corps en oralisant un texte littéraire, etc.

Dans le rapport du jury du CAPES externe de la session 2018⁹ de l’option FLES [Français Langue Etrangère et Seconde] durant l’épreuve d’Analyse des Situations professionnelles, les candidats ont été interrogés « sur les moyens à mettre en œuvre pour enseigner la langue et la littérature françaises » avec une prise en considération de l’hétérogénéité de la classe d’accueil ainsi que les besoins spécifiques des élèves allophones. Ainsi, le jury attend du candidat, entre autres attentes, qu’il ait des connaissances suffisantes dans le domaine de l’analyse littéraire, une connaissance des programmes d’enseignement de lettres, des connaissances dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde. Durant ces épreuves, les candidats ont eu comme documents à analyser des extraits de textes du patrimoine littéraire français (extraits d’œuvres d’A. Cohen, M. Tournier, J. Echenoz et des extraits d’œuvres du XVIIe au XIXe siècle comme L’Avare de Molière, La Belle au bois dormant de Perrault, L’Education sentimentale de Flaubert) ainsi

⁶ Dans le B.O n° 17 du 23 avril 2015

⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

⁸ <https://eduscol.education.fr/cid55426/litterature-ecriture-poesie.html>

⁹ http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/externe/01/2/Rj-2018-capex-externe-lettres_1001012.pdf

que des textes issus de la littérature francophone composés par des auteurs connus (L. Sédar Senghor). Des documents cités, on constate que la proportion des textes issus du patrimoine littéraire français est largement majoritaire par rapport aux textes littéraires francophones (d'ailleurs on ne cite que L. Sédar Senghor). Ceci dit, le texte littéraire francophone est quand même présent durant ces épreuves et cela renforce sa place naturelle dans les classes où l'on travaille avec des élèves allophones.

Nauche et Adam-Maillet (2012) évoquent qu'il existe une résistance au niveau de l'exploitation du texte littéraire avec les élèves allophones sous prétexte que cette pratique est considérée comme "*un prétexte au développement des compétences communicatives ou linguistiques et non pas noble et gratuite fin en soi*" (p113). Maillard (2013), dans sa thèse consacrée à l'exploitation du texte littéraire francophone en contexte universitaire, parle brièvement de la place consacrée aux textes littéraires en FLS dans le milieu scolaire. Elle note que les textes littéraires sont bel et bien présents dans les manuels de français langue seconde, mais qu'il manque plutôt une réflexion didactique sur la question (Maillard, 2013). Plus récemment, le jury du CAPES externe de 2018 que l'on trouve dans le rapport cité ci-haut insiste à travers les différentes notes et recommandations sur l'importance des textes littéraires, qu'ils soient français ou francophones, en contexte des UPE2A. En effet, les exigences du jury se traduisent pratiquement à ce que le candidat (et donc future enseignant) qui se présente au CAPES doit lui-même avoir des connaissances solides dans l'analyse littéraire ainsi qu'en littérature en général. A cela s'ajoute des connaissances concernant les stratégies pédagogiques de l'enseignement de ce genre de textes à un public dont le français n'est pas la langue maternelle.

Pour récapituler, malgré son statut flou dans les textes officiels et les rôles qui lui sont attribués sur le terrain, la littérature francophone, en tant que support didactique et didactisable, reste un document précieux dont les intérêts seront exposés dans ce qui suit.

1.2. La littérature francophone pour des lycéens allophones, quel intérêt ?

Pourquoi refuserait-on aux EANA, ayant vécu des moments de crise, de bénéficier des "pouvoirs réparateurs" de la littérature ? Répondre à cette question en avançant des arguments contre l'enseignement de la littérature pour un public allophone serait absurde. Dans le texte de Cécile Exbrayat (2016), professeure de Lettres et chargée d'une mission d'inspection au niveau des dispositifs d'UPE2A par l'académie d'Aix-Marseille, sont fixées des orientations que l'Inspection souhaite voir mises en œuvre dans l'enseignement de la langue et la culture françaises aux les élèves allophones. Parmi les préconisations

mentionnées dans ce texte, on trouve « La rencontre avec le texte littéraire ». Comme la littérature est, avant tout, “émotions”, « *émotions universelles qui touchent les élèves en même temps qu’elle les stimule intellectuellement* », elle serait pour ce public venu d’ailleurs « *le meilleur moyen de leur faire aimer la langue française* ». Ainsi, la rencontre avec la littérature française en général et francophone en particulier donnera la chance aux élèves allophones de « *partager une culture savante avec leurs camarades des classes ordinaires* ». Ceci s’avère important pour ces jeunes perturbés par leurs parcours migratoires alors qu’ils sont en train de construire leurs identités. Les textes littéraires francophones me paraissent, dans ce cas-là, un choix logique surtout que la production littéraire francophone s’est beaucoup intéressée à la question de l’origine et l’identité étant donné les parcours des écrivains qui ont dû adopter le français en tant que langue d’expression.¹⁰

Comme je l’avais mentionné plus haut, tout ce qui se dit sur l’exploitation du texte littéraire en général en classe de langues pourrait éventuellement s’appliquer sur le texte littéraire francophone avec, bien entendu, quelques différences liées aux spécificités de ce texte d’un côté et aux spécificités de la classe du FLS. Dans ce contexte, la place accordée à la littérature est déterminée, selon A. Godard (2015), « *par la nécessaire prise en compte des contenus disciplinaires de l’enseignement primaire et secondaire* » (P.138). Dans cette perspective, deux approches, qui, selon A. Godard, sont complètement opposées, se dégagent des discours institutionnels en ce qui concerne l’enseignement de la littérature dans le cas du FLS :

- La littérature est reléguée au second plan dans le cas où la langue est mise en avant en tant qu’outil de communication dans une perspective professionnelle ;
- La littérature comme support privilégié quand la langue est nécessaire pour l’intégration dans la culture du pays d’accueil. (*Ibid.*, p.139)

Ce qui s’avère important à signaler, c’est le lien contigu entre langue et culture dans lequel cette vision est tissée. Ce qui nous pousse à reconsidérer, à travers le choix des textes littéraires comme supports privilégiés dans le contexte du FLS, la place accordée à la littérature dans les textes du CECRL. (*Ibid.*)

Maintenant, nous allons essayer de répondre à la question initiale de ce chapitre, à savoir pourquoi enseigner des textes littéraires francophones en classe d’accueil. Or, les propositions ci-dessous ne sont pas exhaustives et restent sujettes à des enrichissements.

¹⁰ BRAHIMI, D. (2001). *Langue et littératures francophones*, Paris, Ellipses éditions.

- ***Le texte littéraire francophone pour développer des compétences linguistiques et communicatives :***

L'exploitation de la littérature francophone en classe d'accueil pourrait déclencher chez les élèves un vrai travail de réflexion sur la langue qu'ils sont en train d'apprendre car *"La confrontation aux écritures en français d'ailleurs (...) permet de prendre conscience de la variabilité de la langue et de sa nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité par la langue)."* (Joubert, 2006 : p.25) Ainsi, cette confrontation pourrait être un levier pour une multitude d'activités pour développer des compétences linguistiques (et plurilinguistiques) et communicatives.

Les enseignants des classes d'accueil ayant en face un public allophone et hétérogène pourraient faire entendre à leurs apprenants des textes littéraires écrits dans un français venus d'ailleurs et par des personnes venues d'ailleurs et ces moments seraient, donc, *"des temps d'apprentissage à encourager, car une langue c'est d'abord une musique."* (Defays et coll. : p.93) En outre, et hormis le plaisir que pourrait ressentir les apprenants, une activité d'écoute des textes littéraires francophones accompagnée d'une lecture suivie en même temps serait bénéfique pour les élèves allophones "tant au niveau phonétique qu'orthographique" et cela leur permettrait de penser, lors d'une activité censée développer la compétence de la compréhension de l'oral, le rapport entre l'oral et l'écrit.

De plus, l'exploitation des textes littéraires francophones serait un moment privilégié pour déboucher naturellement sur des activités d'écriture (et dans le cas des textes littéraires francophones de ré-écriture) étant donné que ces textes se distinguent, selon R. Berthelot, par le travail sur la langue d'écriture, le référent ainsi que les thématiques. Dans cette perspective, *"la littérature ne devrait plus être une activité d'apprentissage et de communication isolée et unilatérale, mais provoquer en classe de FLE des interactions multiples et variées dans d'autres textes ou médias, comme entre les diverses compétences qu'ils réclament, notamment en associant la lecture à l'écriture."* (Ibid., P.96)

Pour toutes ces raisons, exploiter la littérature francophone en classe d'accueil ne serait que bénéfique sur le plan pédagogique afin de développer les compétences linguistiques et communicatives chez les EANA.

- **Le texte littéraire francophone pour développer des compétences pluridisciplinaires :**

L'un des objectifs majeurs de la classe d'accueil est l'enseignement d'un français de scolarisation qui permettrait aux EANA de suivre les cours dans les autres disciplines. Dans cette perspective, l'exploitation des textes littéraires francophones dans ces classes et avec ce type de public semble au service de cet objectif car *“la littérature est par principe encyclopédique ; rien ne lui échappe pas un aspect du monde, de la vie, de l'homme qui n'ait fait l'objet d'une page ou d'une œuvre littéraires”* (Defays et coll., 2014 : p.99) La littérature francophone est, par conséquent, un espace favorable au développement des compétences pluridisciplinaires étant donné qu'elle nous parvient des quatre coins du monde, chargée de savoirs et savoir-faire multiples.

Pour toutes ces raisons, *“la littérature est sans conteste une voie d'accès privilégiée à l'interdisciplinarité”* (*ibid.*)

- **Le texte littéraire francophone pour développer des compétences culturelles et interculturelles :**

Le développement des compétences culturelles et interculturelles à travers des textes littéraires francophones dans la classe d'accueil serait l'une des pistes pédagogiques à encourager dans ces classes car *“la littérature est un outil de médiation, d'accès à la découverte de l'autre et de soi.”* (Morel, 2012) En d'autres termes, la littérature donne l'occasion aux EANA d'expérimenter à renforcer leur conscience subjective, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, mais aussi, plus largement, en tant qu'autres. (*Ibid.*) Dans cette partie, je ne vais pas beaucoup m'étaler sur cette compétence interculturelle vu que je la reprendrai plus tard pour mieux la développer.

Se servir de textes littéraires francophones dans la classe d'accueil semble être le moyen privilégié pour développer des compétences culturelles et interculturelles car la lecture de ces textes offre *« un plaisir spécifique et un enrichissement intellectuel »* dans un cadre exotique qui *« peut déboucher sur une véritable initiation à l'altérité »*, et donc de la construction de l'identité, ce qui est considérée comme *« la fonction fondatrice de la littérature. »* (Joubert, 2006). Byram (1992), qui s'est beaucoup intéressé à la question de l'enseignement des langues et des cultures, trouve que les textes littéraires sont l'incarnation de la relation du linguistique avec les significations culturelles, mais cela d'une façon plus concentrée, et donc plus accessible et plus gratifiante. (Byram, 1992 : p.134) L'étude des textes littéraires francophones s'avère donc important pour l'appropriation rapide et efficace

de nouvelles significations culturelles que l'on découvre dans ces littératures venues d'ailleurs, des connaissances qui favorisent à leur tour le développement d'une compétence culturelle des élèves allophones.

En outre, l'hétérogénéité des langues et des cultures des apprenants qui constituent en général ces classes pourrait bel et bien servir à bien mener cette pratique. Et c'est là que le rôle de l'enseignant devient décisif pour transformer cette hétérogénéité en richesse. Dans cette même perspective, A. Godard (2015) explique ce que c'est que de lire des textes littéraires en classe de langue et son rôle comme un outil de médiation interculturelle tantôt au niveau individuel tantôt au niveau collectif. Ainsi, « *du point de vue individuel, lire a donc un enjeu identitaire* », il permet à l'apprenant de comprendre et d'explorer les questions liées à l'appartenance et à l'origine ; « *du point de vue du collectif – à commencer par celui du groupe classe –, la littérature permet également de construire une expérience commune de la diversité* », et pour que cela fonctionne on évite de catégoriser d'une manière hâtive et systématique les apprenants dans des groupes socioculturels ou nationaux auxquels ils appartiennent (p.49-50).

Pour conclure ce chapitre, j'insisterai sur le fait que l'enseignement de la littérature française et/ou francophone dans la classe d'accueil ne remplacera pas les enseignements variés dans cette classe (que ces enseignements soient linguistiques ou autres) qui sont nécessaires à l'inclusion des élèves allophones. Cependant, s'appuyer sur ces textes en tant que support didactique en UPE2A pourrait être un atout sans équivoque pour la pratique des approches plurielles s'appuyant sur le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (autrement dit le CARAP)¹¹ dont les descripteurs visent notamment à développer des compétences plurilingues et interculturelles. Je signale que ce nouveau cadre de référence constitue l'une des ressources sur laquelle s'appuie le CASNAV de Paris en vue d'une démarche inclusive réussie des EANA¹².

2. Utilisation des réseaux sociaux en classe avec des élèves allophones

Les invitations répétitives à l'intégration de l'outil numérique à l'École laisse à réfléchir et il en sort qu'il existe un « *écart entre les intentions déclarées et les pratiques effectives.* » (Devauchelle, 2016: p.11). Une simple visite dans les différents établissements scolaires en France suffit pour se rendre à l'évidence que « tout a été mis en œuvre (d'une

¹¹ <https://carap.ecml.at/>

¹² https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-04/le_plurilinguisme_a_lecole_2014_2014-04-15_17-05-31_706.pdf

manière plus ou moins équitable sur le territoire français car l'on ne trouve pas le même matériel, les mêmes moyens partout), mais "les manières de faire" sont très diverses." (*Ibid.*) Cette diversité des pratiques se traduirait peut-être en "*une volonté jamais complètement affirmée*" des enseignants à se servir de ces outils ou "*une hésitation constante dans les initiatives, dans les impulsions politiques et stratégiques*" (*Ibid.*). Quant aux élèves d'aujourd'hui, ils sont plus que jamais confrontés à l'outil numérique, en dehors qu'à l'intérieur de l'École, même s'il s'agit majoritairement des pratiques « informelles »: être sur les réseaux sociaux, jouer aux jeux vidéo, utiliser des Smartphones et des tablettes. Cela pourrait éventuellement faciliter l'intégration et l'utilisation de tout outil numérique en classe si la volonté y est.

Dans cette perspective, les réseaux sociaux devraient, entre autres outils numériques, trouver leur place dans la classe de langues en général, mais plus particulièrement dans la classe d'accueil du 2nd degré constituée d'adolescents allophones confrontés, eux aussi, à cette invasion du numérique. Dans leur article, C. Pélissier et H. Qotb (2012) citant Musser (2007) définissent le terme "réseaux sociaux" comme :

"Un ensemble de courants sociaux, économiques, technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet ; un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau."

Nous sommes, d'ores et déjà, dans cette époque où les réseaux sociaux ont-ils leur mot à dire, où toute une génération à l'échelle mondiale bascule vers ces outils de communication et réseautage. Tous ces utilisateurs sont, en effet, séduits par la grande facilité d'utilisation des réseaux sociaux. Il n'y a point besoin d'avoir des connaissances approfondies en informatique pour pouvoir s'y mettre ; on pourrait même continuer à apprendre à les utiliser au fur à mesure qu'on s'y crée des comptes (opération qui se fait en quelques clics) et qu'on s'y connecte. Par conséquent, l'utilisateur d'un réseau social pourrait facilement échanger sous différentes formes (commentaires, discussions instantanées), créer du contenu numérique, annoncer des événements, etc. C'est cette utilisabilité qui, selon moi, constitue un vecteur de motivation pour le choix de ces nouveaux outils de communication et d'essayer de les introduire dans les classes d'accueil.

Il me semble important de classer en deux grandes catégories les réseaux sociaux, une catégorisation que j'emprunte à Pélissier et Qotb (2012) : la première se compose des réseaux sociaux généralistes, à l'instar de Facebook et Twitter, qui sont ouverts à tout public

et n'aborde aucune thématique particulière et où les utilisateurs pourraient échanger autour des événements de leurs vies personnelles ; la deuxième catégorie comporte des réseaux sociaux spécifiques qui traitent d'un thème particulier. Mon choix s'oriente naturellement vers la première catégorie où l'on trouve des réseaux sociaux connus par un plus grand nombre de personnes et dont l'utilisabilité n'est plus un secret. Aussi, avec des réseaux généralistes, on pourrait les spécifier si besoin est. Dans notre cas, il s'agit d'exploiter le réseau social Facebook et le transformer en un réseau spécifique traitant de l'enseignement-apprentissage du français dans la classe d'accueil. Je traiterai plus en détails ce point dans la dernière partie de ce travail où j'exposerai le projet à mener ainsi que ses résultats.

Coutant et Stenger (2011), de leur côté, s'interrogent sur la définition de ces plateformes caractérisée par une inflation de termes pour les désigner et qui sont employés de manière quasi synonyme : Web 2.0, Web social, Web communautaire, Web participatif, médias participatifs, réseaux sociaux, parfois même réseaux communautaires. Les deux chercheurs reprennent la définition de Kaplan et Haenlein qui définissent les réseaux sociaux comme « *un groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du Web 2.0 et permettent la création et l'échange du contenu généré par les utilisateurs* ». Dans cette définition on trouve l'une des plus importants principes des réseaux sociaux qui a piloté notre choix : la possibilité donnée aux utilisateurs de créer et d'échanger un contenu numérique. Coutant et Stenger (2013) dans un autre article reviennent sur les principes sur lesquels reposent les réseaux sociaux. En plus du principe cité supra caractérisant ces réseaux, s'ajoutent :

- Une utilisabilité grâce aux outils et applications d'une grande simplicité ;
- La (quasi) gratuité de ces sites (je ne veux pas rentrer encore dans le débat relatif au traçage, au profilage et à l'exploitation des données publiées) ;
- Un contenu divers qui évolue constamment (commentaires, appréciations/jugements, partages de documents et de ressources...)
- Un support des normes et des pratiques sociales variées.

Enfin, il convient de préciser que Kear, cité dans le mémoire de Hilikka Rapeli (2016), distingue deux types de réseaux sociaux : asynchrones et synchrones. Pour le premier type, les utilisateurs ne sont pas obligés à être connectés tous en même temps pour communiquer, il s'agit des réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram, Twitter. Quant au deuxième type, il s'agit beaucoup plus de moyens de communication reposant sur les conversations instantanées et les conférences vidéo et qui nécessitent que les utilisateurs concernés doivent être connectés pour

établir la communication, comme sur WhatsApp et Skype. Etant donné que ces réseaux reposent essentiellement sur la création de contenus, je me trouve logiquement emmené à traiter dans ce qui suit la notion de « littératie numérique ».

2.1. Définition (s) de la littératie numérique

La littératie numérique devient une compétence centrale pour les enfants et les adultes du 21^{ème} siècle (Gerbault, 2012). Elle participe énormément dans l'ensemble des activités sociales et professionnelles de ce siècle : le Rapport Horizon 2010 souligne l'importance de la littératie des médias numériques dans toutes les disciplines et professions, une importance qui se traduit par les efforts des systèmes éducatifs qui essaient de s'adapter à ce nouveau type d'exigence de carrières en incluant, au niveau des formations, la compétence numérique dans les compétences essentielles du 21^{ème} siècle.

Néanmoins, l'École, à travers le monde, peine encore à intégrer l'outil numérique en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage à cause, d'un côté, des inégalités existantes entre le Nord et le Sud et, d'un autre côté, des traditions éducatives dans certains pays où l'on méprise encore le numérique. Nous n'avons qu'à citer l'exemple de l'école française qui interdit à ses élèves l'utilisation des téléphones portables et smartphones à l'intérieur des établissements (LOI n° 2018-698 du 3 août 2018 relative à l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire).

Avant d'essayer de cerner la notion de littératie numérique, il s'avère important de définir, même brièvement, le terme de "littératie" qui constitue la première partie de ce concept. En effet, Penloup (2012) signale que la littératie, calquée sur le terme anglais literacy, a été définie dans les années 1950 comme la possession des connaissances et compétences en lecture et écriture permettant à une personne de s'engager efficacement dans une variété de contextes et d'activités. Or, il serait injuste, à mon avis, de réduire cette notion au simple "savoir lire-écrire". Certes, à chaque fois que l'on aborde cette notion, on la définit en fonction de l'écrit, "*soit comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite*" (Hébert & Lépine, 2012) et ce en réception et en production. Mais, l'appropriation de cette compétence se fait aussi à travers et en parallèle avec d'autres compétences et se construit en interaction avec d'autres savoirs, savoir-faire et savoirs-être car on ne peut pas dissocier l'acquisition de l'écrit des autres compétences, aussi importantes pour le développement langagier et socio-langagier de l'apprenant. La construction de la littératie reste, donc, indispensable pour les systèmes éducatifs. Cependant, Hébert et Lépine (2012) constatent que ce mot (littératie)

“demeure pour l’instant encore absent des curriculums scolaires des principaux pays de la francophonie.”

Pendant plus d’un demi-siècle, les chercheurs essaient de cerner cette notion qui reste jusqu’au jour d’aujourd’hui “multidimensionnelle”. Cette « multidimensionnalité » se manifeste quand Gilster (1997) popularise le terme digital literacy en anglais, et parallèlement dans le monde de recherche francophone on associe le terme de littératie à l’adjectif numérique. A cette époque-là, le concept « littératie numérique » est vite approché à travers le sigle T.I.C [Technologie d’Information et de Communication] tout en mettant l’accent sur l’élément Communication qui englobe les flux d’informations, de produits, de personnes, de capitaux et d’idées. (Gerbault, 2012)

D’ailleurs, et depuis l’apparition de la notion de “littératie”, dix valeurs ont été ajoutées à cette notions dans les différentes définitions des chercheurs francophones : M. Hébert et M. Lépine (2012) recensent, entre autres valeurs, *“l’intérêt d’utiliser une multiplicité de supports pour favoriser l’appropriation et le développement de la culture écrite, à l’aide d’une variété de textes, de genres, de moyens papier ou technologiques, de discours et de pratiques.”* Je mets l’accent dans la citation précédente sur les moyens technologiques qui pourraient éventuellement favoriser l’appropriation et le développement de la culture écrite et l’on se trouve forcément face au nouveau concept de “littératie numérique”.

E. Allouche (2014) définit cette notion comme *“ensemble des compétences caractérisant l’individu capable d’évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l’environnement médiatique contemporain.”* Elle se rejoint à la définition de Gerbault (2012) qui considère la littératie numérique comme un ensemble de capacités et d’activités d’interaction s’appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et l’adaptabilité. Ainsi, la littératie numérique permet au locuteur du 21^{ème} siècle d’accéder à l’information, de la gérer, de l’intégrer, de l’évaluer, et de la créer en prenant en considération les compétences critiques d’ordre cognitif et les compétences techniques. Cela dépasse largement le simple concept de savoir lire-écrire car le locuteur fait appel à une multitude de compétences et capacités pour pouvoir interagir, via les outils numériques et médiatiques, de la façon que lui juge correspondre à ces attentes. Et donc le locuteur du 21ème siècle jouit d’une autonomie d’une liberté de choix que les locuteurs, avant la popularisation du numérique, n’avaient pas.

Il est à noter, d'un autre côté, que j'ai opté pour l'expression "littératie numérique" plutôt que "littératie médiatique" ou "translittératie" étant donné que c'est le terme employé dans les travaux de recherche que j'ai lus (Gerbault, 2012 ; Penloup, 2012 ; Allouche, 2014). Ceci dit, les trois expressions citées ci-haut ne s'opposent pas, au contraire elles se croisent et se complètent parfois.

2.2. Les réseaux sociaux, « générateurs » des littératies numériques dans la classe de langues ?

Dans la sphère scolaire, les environnements numériques, y compris les réseaux sociaux, offrent aux apprenants une occasion d'être actifs, de collaborer avec les autres apprenants et de personnaliser leurs parcours (Gerbault, 2012). Et les apprenants d'aujourd'hui, qu'on les appelle « digital natives » (Prensky, 2001) ou « Homo zappiens » (Veen, 2003), sont fortement influencés par l'utilisation quotidienne du numérique, utilisation qui affecte besoins, exigences et attentes en matière d'apprentissage. Et l'on constate, d'emblée, que l'épineuse question de "l'identité" fait apparition, mais je ne vais m'y intéresser pour le moment afin de laisser la place pour développer l'impact de la littératie numérique sur la classe de français (FLM, FLE, FLS). Par ailleurs, Les réseaux sociaux constituent, de nos jours, un des fondements pour l'École "*car ils mettent en mouvement de nouveaux modes de circulation et de construction des savoirs.*" (Allouche, 2014)

En réponse à la question de l'introduction du numérique dans l'École en général, Penloup (2011) estime que l'outil numérique en classe transforme l'enseignement-apprentissage du français écrit (lecture-écriture) et nous allons remarquer dans ce qui suit la multidimensionnalité de la notion de "littératie" en contact avec l'outil numérique. En effet, cette transformation touche quatre domaines :

- Au niveau cognitif : le numérique facilite les pratiques de révisions et de réécritures grâce aux fonctions d'édition (remplacer, déplacer, supprimer) qui familiarisent avec la transformation du texte (ajout, déplacement, effacement) et libère le scripteur (dans ce cas l'apprenant) de certains aspects de la production écrite manuscrite et du travail de corrections orthographiques vu l'existence, par exemple, de la correction orthographique automatique. Sur un réseau social, tel que Facebook, ces pratiques restent les mêmes, plus encore les apprenants les maîtrisent mieux que d'autres outils numériques parce qu'ils naissent aujourd'hui, comme le souligne E.Allouche (2014) avec ces médias.

- Au niveau linguistique : les outils numériques participent à diminuer l'insécurité scripturale car « le passage à l'écriture » met tout usager en situation anxiogène (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000). Une communication électronique que l'apprenant maîtrise mieux que l'enseignant donne une chance de dépasser le blocage lié à la maîtrise de la langue incertaine pour aller vers une communication écrite sachant que les TIC rendent cette communication plus souple au niveau des normes.

- Au niveau de la motivation : l'outil numérique pourrait Motiver l'élève en mettant en place une pratique de communication authentique car selon Ameka (2006), avec l'outil numérique, « les élèves sont conduits à écrire davantage pour les autres, ce qui les oblige à viser une plus grande clarté de l'expression, une meilleure mise en page et (en principe !), une meilleure orthographe. »

- Au niveau de l'ambiance groupe/classe : l'outil numérique participe à mettre en place des pratiques collaboratives qui ont un effet de sécurisation et qui permettent aussi l'acquisition de savoirs métalinguistiques et métacognitifs et favorisent le développement de compétences langagières et rédactionnelles. Ceci dit, il est à souligner que l'outil numérique n'est point le seul moyen pour réaliser cet objectif. Du côté des réseaux sociaux, E.Allouche (2014) signale que ces derniers peuvent se transformer en *“un vecteur d'intelligence collective”* car le fait de se regrouper et de constituer un réseau (virtuel soit-il) pourrait *“permettre de répondre à une question ou traiter un problème (ce qu'illustrent par exemple les plateformes d'écriture collaborative ou d'encyclopédie rédigée collectivement).”* (Ibid.)

Springer (2015), quant à lui, considère que la création d'un environnement d'apprentissage via les réseaux sociaux permet aux apprenants de *“faire partie d'une communauté pour partager des connaissances, des valeurs, échanger, être ensemble, résoudre ensemble un problème.”* Cette médiation technique dont on ne peut aujourd'hui nier l'importance *« doit être à présent raisonnablement prise en compte et intégrée à l'acte éducatif, pédagogique et formatif »* car la littératie, en contact du numérique, *“ implique de nouveaux enjeux pour l'éducation et la formation.”* (Allouche, 2014) Ainsi, l'intégration de la littératie numérique, ce nouvel environnement du lire/écrire, dans les compétences de l'École devient aujourd'hui une nécessité car on n'y peut voir que des vertus au profit des apprenants qui pourraient *“évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement numérique et médiatique contemporain.”* (Ibid.)

3. L'interculturel à travers le littéraire et le socionumérique

Dans ce chapitre, j'essaierai de mettre en évidence l'articulation pratiques lettrées numérique-échanges interculturels dans le contexte d'UPE2A. Pour ce faire, je commencerai, tout d'abord, par cerner la notion de « l'interculturel » afin de comprendre ses enjeux dans mon contexte de recherche. Ensuite, j'essaierai d'expliquer en quoi des pratiques lettrées numériques articulant les textes littéraires francophones et le réseau social Facebook pourraient « booster » des échanges interculturels entre des lycéens allophones.

3.1. Vous avez dit « interculturel » ?

“L'interculturel” est sans doute la notion phare dans le domaine de la didactique des langues de ce nouveau millénaire. Mais avant d'essayer de la définir, il me semble primordial de revenir, brièvement, sur la notion de “culture “ qui est au cœur de l'interculturel.

Byram (1992) considère que « *l'étude la langue et celle de la culture sont étroitement liées* » et il s'appuie sur les propos de Goodenough et définit la culture comme étant « *savoir partagé et négocié par des individus, qui leur appartient à tous et n'est particulier à aucun d'entre eux.* » (Byram, 1992 : p.111-113). Un savoir symbolique constitué d'artefacts et de comportements. Cité par Cuq & Gruca (2017), le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit la culture comme :

“Ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée.”¹³

Ce que l'on peut retenir d'une première lecture de cette définition, c'est bel et bien l'étendue des domaines que ce terme englobe, domaines “*qui régulent la vie sociale d'une communauté*”. (Cuq & Gruca 2017 p.372). Cependant, nous assistons aujourd'hui, grâce à la globalisation et au multiculturalisme, à “*un métissage de cultures*” qui donne un nouvel élan aux domaines cités précédemment sans pour autant changer leurs principes fédérateurs. (*Ibid.*)

Revenons maintenant à l'interculturel, ce terme constitué du préfixe « inter- » exprimant la réciprocité ou la relation mutuelle entre deux entités et du « culturel » relatif à

¹³ Cuq & Gruca (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde [: p.372], Grenoble, PUG

la « culture », est apparu en Europe dans les années 1970 “comme un des moyens de comprendre ce que signifie le vivre ensemble.” (Maillard, 2013) Pour A. Pretceille (1992), le préfixe « inter-» de l’adjectif « interculturel » suppose « *une mise en relation et prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.* » (Pretceille, 1992 : p.50). L’interculturel ne s’arrête, donc, pas au niveau des constats, comme le font le pluri- et le multiculturel mais « *opère une démarche* ». (Ibid.)

En France, cette notion devient en vogue dans le domaine de la didactique et de l’éducation en général à la même période où les problèmes éducatifs pour les élèves d’origines étrangères commençaient à se manifester. Dès le départ, on a rattaché l’interculturel aux problèmes de l’immigration sans prendre en compte le caractère structurel de cette dernière ni de la diversité culturelle engendrée par ce phénomène. Ce qui a fait que l’interculturel soit marqué « *du sceau de la marginalisation et du conjoncturel.* » (Ibid. : p.47)

Du côté des pratiques de la classe, chaque élève, en tant qu’interlocuteur, est considéré comme porteur de sa propre culture et, à l’époque où la notion d’interculturel prenait de plus en plus de place, l’École divaguait dans la multitude de choix politiques et idéologiques garantissant l’unité nationale. Ainsi, on offrait une culture commune à tous sans prendre en considération les différences individuelles de chaque élève au niveau culturel. A. Pretceille (1992) considère l’interculturel (et par-delà l’approche interculturelle) comme une « *construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* » (Ibid.: p. 37). Pour Jean-Pierre Cuq (2003) l’interculturel est un « *échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels* » (Cuq, 2003 : p.136). Dans cette perspective, l’élève (ou cet individu côtoyant la salle de cours) n’est plus considéré comme le produit de sa propre culture, de la culture de son milieu, mais il devient plutôt un acteur qui agit sur cette culture, « *il la construit, il l’élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances* ». (Pretceille, 2016 : p.53)

Selon Cuq (2003), ce terme est souvent opposé au « *multiculturel* » qui suppose une juxtaposition de cultures sans qu’il y ait aucune communication entre elles. Le principe de l’interculturel repose sur le fait qu’en classe, différentes cultures sont en contact et que chacune exerce un rapport de force sur l’autre, de ce fait il était important de considérer que toutes « *les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel.* »(p.136). Dans l’idéal, cette approche

supposerait un échange de vertus et de valeurs entre les différentes cultures sans pour autant essayer de se réduire les unes les autres. Dans le discours du Conseil de l'Europe (1986), on parle de « l'interculturel » qui « *implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité.* » entre les élèves. Il ne faut pas oublier que la notion de « culture » est au cœur de ce débat et en attribuant à cette notion toute sa valeur, « *cela implique reconnaissances des valeurs, des modes de vie, et de représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.* » (Conseil de l'Europe, 1986).

Et il convient de noter que « culture » et « identité » sont indissociables car on ne peut parler de l'une sans évoquer l'autre. Ainsi, Geneviève Zarate (2012) constate, qu'il y a une prise en compte faible des composantes identitaires dans l'enseignement des langues dans un espace plurilingue et pluriculturel qu'est l'Europe, en considérant, bien évidemment, ces composantes identitaires comme éléments essentiels de la culture de l'apprenant. Ce dernier doit, donc, être reconnu à travers la diversité de ses compétences plurilingues et pluriculturelles – compétences qui ne se réduisent pas à « *la simple somme des apprentissages dans chaque langue* » - d'où l'enjeu aujourd'hui de prôner pour une éducation à la différence. Par conséquent, le fruit de l'interculturel se trouverait plutôt dans l'échange égalitaire entre les différentes cultures en classe que dans l'affrontement visant une acculturation ou enculturation des apprenants par la culture de la langue dans laquelle ils sont inscrits : le rôle de l'École dans ce cas-là est primordial et consistera à favoriser l'échange des points de vue et à instaurer le dialogue. (Zarate, 2012 : p.11-17)

Dans le milieu scolaire, et plus précisément dans les classes de langues dites «étrangères», on ne peut échapper à «*la présence de l'étranger*» car ces disciplines «*sont orientées vers lui, l'intègrent dans la classe et obligent celle-ci à faire à l'altérité sa place nécessaire.*» Ainsi, l'un des aspects les plus importants de l'interculturel, à savoir «*l'étrangeté de l'étranger*» se trouve dans la dénomination «langues étrangères» dont l'enseignement-apprentissage est le lieu privilégié de l'interculturel. (Abdallah-Preteceille et Porcher, 1996, p.105)

Ainsi, l'approche interculturelle est l'une des démarches des approches plurielles que l'on peut identifier dans les UPE2A¹⁴. les UPE2A qui sont marquées par la pluralité et elle

¹⁴Lors du séminaire interdegré "Plurilinguisme et inclusion scolaire" qui a eu lieu mercredi 19 décembre 2018 à l'école Boule (Paris12°) https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690794/plurilinguisme

serait une autre manière de (re-)considérer la diversité culturelle en évitant d'analyser les cultures présentes en les prenant « *comme des états, des entités indépendantes et homogènes* », mais de les analyser « *à partir des processus, des interactions, selon une logique de la complexité, de la variation (et non des différences)*. » (A. Pretceille, 2016 : p.53)

3.2. Pratiques lettrées numériques pour des échanges interculturels entre les lycéens allophones

L'expression "pratiques lettrées numériques" (j'utiliserai désormais la siglaison PLN pour évoquer cette expression) a été employée par D. Regnard (2012) qui, elle, s'appuie sur ce que M. Doueïhi (2011) appelle "les nouvelles pratiques lettrées" pour désigner l'ensemble des activités qui concernent l'étude d'un texte littéraire (ou ensemble de textes littéraires ou œuvres) via et sur les outils numériques, entre autres les réseaux sociaux.

Dans ce qui suit, j'essaierai de montrer en quoi ces PLN via un réseau social tel que Facebook pourraient booster l'échange interculturel en UPE2A. Ce contexte que je considère représentatif des sociétés contemporaines qui grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication sont aujourd'hui « *marquées par la circulation des fictions et des imaginaires transmédiatiques, transnationaux, transhistoriques*. » (Da Silva, Araujo, Martins, 2017)

En effet, quand on parle de réseaux sociaux tels que Facebook, on ne peut négliger son apport au niveau de la communication et la circulation des idées et des cultures car l'outil numérique "*agit comme un amplificateur d'interactions, un facilitateur de travail collectif en même temps qu'un environnement favorable à la prise en compte des parcours individuels*" (Allouche, 2014. Et qu'on le veuille ou non, les réseaux sociaux contribuent à la globalisation/l'universalité des échanges, d'où l'utilisation de l'adjectif "viral" employé pour désigner tous les contenus qui se propagent rapidement sur la toile grâce aux réseaux sociaux et qui touchent un grand nombre de personnes à l'échelle mondiale. Par conséquent, l'échange et/ou le dialogue entre les différentes cultures devient en quelque sorte "inné" chez les utilisateurs des réseaux sociaux (on parle de milliards d'utilisateurs à l'heure actuelle, ce qui signifie que peu importe d'où l'on vient les réseaux sociaux ont été, d'une manière ou d'une autre, introduits dans sa vie quotidienne). Quant à l'interculturel via et sur les réseaux sociaux, il "*se vit en interaction avec d'autres membres de la communauté (numérique ou socionumérique), peu important les langues et les cultures*." (Springer, 2015) Par ailleurs, les internautes ont plus de points communs qu'ils ne le croient : ils partagent,

d'abord, l'outil qu'ils utilisent pour interagir et sur cet outil ils partagent le langage "internet" qui a les mêmes codes et subit les mêmes transformations à travers le monde (les émoticônes par exemple sont un langage internet répandu mondialement qui traduit les mêmes émotions et les mêmes états d'âme des internautes dans n'importe quel coin de la terre). Ainsi, à travers ce langage *"les membres d'une même communauté peuvent déployer un dialogue interculturel."* (Ibid.)

"L'utilisabilité" des réseaux sociaux serait, aussi, un bon argument pour la mise en place d'une "pédagogie du dialogue interculturel" dans la classe d'accueil étant donné qu'on pourrait atteindre deux objectifs en même temps : *"acquisition de la compétence de communication et expérience interculturelle"*. (Ibid.) Cela s'inscrit naturellement dans l'approche actionnelle et la pédagogie du projet tant prônés par les didacticiens. Par conséquent, les EANA pourraient construire, par le biais des échanges via les réseaux sociaux, une compétence interculturelle variée surtout que les manuels en général, en comparaison aux TIC, *"permettent de former aux savoirs culturels"* mais peinent à développer des savoir-faire et des savoir-être interculturels. Selon Springer (2015), cela implique un effort supplémentaire de la part des enseignants qui doivent être formés aux TIC, à la pédagogie du projet et à l'interculturel.

Je reprends maintenant le constat de Springer, cité précédemment, selon qui "les manuels *"permettent de former aux savoirs culturels"* et j'étends son constat sur les manuels et méthodes de FLE qui se servent du texte littéraire pour l'exploiter en classe dans une perspective interculturelle. Cuq & Gruca (2017), en reprenant les propos de R. Galisson, plaident en faveur du texte littéraire afin de l'exploiter en classe de langues dans une approche interculturelle étant donné qu'il est le *"véhicule, produit et producteur de toutes les cultures"* (p.373). La littérature, donc, si elle est exploitée dans une approche interculturelle, pourrait être *"un outil de médiation, d'accès à la découverte de l'autre et de soi."* (Morel, 2012)

Exploiter des textes littéraires francophones en classe d'accueil via et sur un réseau social pourrait renforcer, comme je l'avais mentionné plus haut, le " « *dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques* » prôné par le Conseil de l'Europe" (Ibid.). La littérature devient, dans ce cas-là, médiatrice de cultures et d'échanges, au même titre que le réseau social lui-même.

Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français* (2003) considère la littérature comme un “ *Véritable laboratoire de langue* ” mais aussi “ *le lieu de croisement des cultures et l’espace privilégié de l’interculturalité* ”. (Cuq, p.159) Pourquoi insiste-t-on tant sur l’enseignement des textes littéraires francophones en classe d’accueil dans une perspective interculturelle ?

Pour répondre à cette question, j’évoque d’abord les origines de ces littératures venant d’ailleurs tout comme les élèves constituant ces classes d’accueil. Ces littératures écrites en un français venant d’ailleurs et qui évoquent des vécus d’un ailleurs différent de celui que vivent ces élèves nouvellement installés en France. Pour la perspective culturelle et interculturelle dans les littératures francophones, j’ai envie de citer Byram (1992) qui dans la conclusion de son livre consacré à l’étude de la culture, évoque déjà à cette époque-là les changements rapides d’ordre politique auxquels sont confrontés les enseignants de langue en Europe. Il s’adresse en disant qu’ « *Il ne fait aucun doute que, plus nous nous rapprochons des autres, plus nous devons être conscients de l’altérité et être ouverts à cette altérité que l’étude de la culture nous aide à comprendre.* » (Byram, 1992 : p.194) Par voie de conséquence, s’ouvrir aux littératures francophones (avec tout ce qu’elles véhiculent comme cultures) et aux pratiques socionumériques des élèves allophones pourrait être l’une des pistes à emprunter pour favoriser des échanges interculturels en classe d’accueil. Ces élèves allophones venant de divers horizons linguistiques et culturels, seraient ainsi emmenés, grâce aux textes littéraires francophones, à échanger dans une perspective interculturelle en utilisant le réseau social Facebook.

DEUXIEME PARTIE : Présentations du contexte de stage, de la méthodologie de recherche et des premières étapes du projet

1. Le cadre institutionnel du stage

1.1. Qu’est-ce que c’est qu’un CASNAV ?

Un CASNAV, ou Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et de Voyageurs, est une structure dépendant du rectorat qui assure l’accueil et le suivi des EANA, leurs familles ainsi que de la formation des enseignants qui s’occupent de ces classes.

Historiquement parlant, les CASNAV viennent remplacer depuis la circulaire du 25 avril 2002 les CEFISEM (centres de formation et d’information pour la scolarisation des

enfants de migrants). En 1975, les premiers CEFISEM ont vu le jour à Lyon, à titre expérimental, au sein de l'École Normale d'institutrices de Lyon. Ensuite, cette initiative a été élargie par des circulaires de 1978 à 1984 définissant les CEFISEM en tant que *“sections pédagogiques d'écoles normales ayant vocation à accueillir, en fonction de leurs besoins spécifiques, tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers.”* (Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, Scolarisation des enfants immigrés). Comme l'indique Catherine Mendonça-Dias (2012), les missions et l'organisation des CEFISEM étaient clairement définies dans la circulaire de 1986 puis réactualisées en 1990 à la suite de la loi d'orientation.

En 1990, les CEFISEM ont de nouvelles missions telles que *“l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire, prévention de la violence, actions partenariales et réponses à des besoins éducatifs spécifiques”* (BO n° 2002-102 du 25-4-2002). Et au début des années 2000 des données nouvelles apparaissent, notamment l'augmentation du nombre des jeunes arrivants de l'étranger et les spécificités de ce nouveau public au niveau de l'âge et du degré de scolarité ; d'où la nécessité d'une prise en charge des enfants du voyage et de leurs parents. Pour répondre à ces nouveaux besoins éducatifs, un remodelage des CEFISEM en CASNAV a été effectué suite à la circulaire du 25 avril 2002. Cette modification permet de *“recentrer les missions, d'éviter les confusions (ZEP et enfants de migrants) et de prendre un nouveau départ, distinct du CAREP.”* (Mendonça Dias, 2012)

Depuis leur création, les CASNAV ont recentré leurs missions sur la formation des enseignants qui ont en charge les EANA ainsi que sur la production des documents pédagogiques et le français était désormais considéré comme *“langue d'intégration scolaire”* devant être maîtrisé et pratiqué par les élèves pour accéder aux autres savoirs scolaires (Vigner, 2012 :12)

1.2 Les missions du CASNAV de Paris

Comme annoncé plus haut, le CASNAV intervient sur différents niveaux et ses missions sont clairement définies par la circulaire n°2012-143 du 2-10-2012. Ainsi, le CASNAV, entre autres le CASNAV de Paris, est à la fois un centre de ressources et de formation, un pôle d'expertise et une instance de coopération et de médiation.

- Un centre de ressources et de formation dans la mesure où il fournit/propose des réponses pédagogiques à l'attention des écoles et établissements. Aussi, il travaille en étroite collaboration avec le réseau Canopé (Réseau de création et

d'accompagnement pédagogiques). Le CASNAV propose des formations initiales et continues pour les enseignants des premiers et seconds degrés. Il intervient, à travers des conseils et des aides pédagogiques aux équipes enseignantes, pour une meilleure prise en charge des élèves et de leurs parents. Dans ce sens, le CASNAV a mis en place le projet “Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants¹⁵” afin de favoriser l'intégration de ces parents d'élèves primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union Européenne.

- Un pôle d'expertise car il veille sur l'évaluation, l'orientation, la scolarisation et l'inclusion dans les classes des EANA. Son expertise se manifeste aussi dans le recensement des effectifs ainsi que le suivi de l'état de scolarisation et l'avancement des enseignements. De cette manière, il constitue un grand appui au pilotage aux niveaux départemental, académique et national. En outre, le CASNAV organise tout au long de l'année scolaire des colloques, des rencontres et des journées d'études dans un souci de sensibilisation des différents acteurs aux spécificités du public concerné et de l'enseignement du FLE-FLS-FLSCO afin de transmettre son expertise. Enfin, le CASNAV, et toujours dans une perspective inclusive, organise chaque année le diplôme d'études de langue française (DELF) scolaire à l'attention des EANA pour leur permettre une intégration dans des classes “ordinaires”.

- Une instance de coopération et de médiation vu qu'il est l'interlocuteur privilégié de l'Education Nationale quant à la transmission d'informations aux différents partenaires de l'Education Nationale et aux réseaux de ressources locales. En plus, il a pour mission de réguler les relations avec ces partenaires et de coopérer avec d'autres interlocuteurs afin de résoudre des problèmes complexes liés à la non-scolarisation et à l'absentéisme des EANA.

Le CASNAV de Paris se compose de vingt-quatre formateurs, tous enseignants du 1er ou du 2nd degré¹⁶. Ces enseignants ont comme point commun d'avoir suivi une formation universitaire en FLE/FLS et/ou d'avoir déjà travaillé avec des élèves primo-arrivants. Au niveau du CASNAV de Paris, ces formateurs sont répartis sur trois pôles : pôle 1er degré, pôle 2nd degré et pôle OEPRE [Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves].

¹⁵ Circulaire 2017-060 du Bulletin Officiel n° 15 du 13 avril 2017. MENESR DGESCO B3-2. [Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017.](#)

¹⁶ Organigramme du CASNAV de Paris 2018-2019, disponible en ligne : https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/file/2016-10/organigramme_octobre_2016_2016-10-07_11-15-28_693.pdf

2. Les dispositifs d'accueil pour une inclusion réussie des élèves allophones du second degré

2.1. Des éléments de présentation sur l'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones arrivants d'un lycée professionnel

Le lycée professionnel Chennevière-Malézieux, où j'ai effectué mon stage, est un établissement public du second degré qui propose à des jeunes élèves et apprentis ainsi qu'à des adultes différentes formations en lien avec les métiers de l'industrie. Cet établissement est actif depuis plus de 53 ans. Il est situé dans le 12^{ème} arrondissement (75012) et attire un public de plus en plus venu de la banlieue parisienne et un public constitué d'immigrés. Le lycée est doté du dispositif spécifique d'UPE2A composé de vingt-trois élèves primo-arrivants. Je signale que j'ai utilisé des pseudonymes pour présenter ces jeunes.

Je vais essayer dans ce qui suit d'exposer des éléments de présentation sur cette classe où j'ai passé plus de trois mois. La composition de cette classe d'accueil est assez hétérogène et cette hétérogénéité se manifeste sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, sur le plan de l'âge, la moitié des élèves (11 élèves) sont majeurs et ils se retrouvent dans la même classe que des élèves de 15 et 16 ans. Ces élèves majeurs sont responsables d'eux-mêmes et n'ont pas besoin d'une personne adulte pour prendre des décisions à leurs places ou faire signer un document par exemple.

Quant aux pays d'origine des élèves de cette classe, l'Afrique subsaharienne francophone est majoritaire. Dans cette classe, il y a 14 élèves venant de pays différents de l'Afrique subsaharienne et de l'Afrique de l'ouest et ont chacun, plus ou moins, un héritage linguistique différent : on y trouve du soninké, du malinké et du bambara notamment. L'Afrique du nord est représentée par quatre élèves (deux élèves algériens et deux élèves marocains). On y trouve aussi deux élèves irakiennes, un élève afghan, une élève brésilienne et une autre moldave. Donc, au niveau des origines géographiques, mais également linguistiques, le groupe-classe est assez hétérogène et j'estime qu'il serait intéressant d'appliquer une approche plurilingue avec ces élèves qui ont des LM différentes mais aussi des langues de scolarisation différentes. Je pense notamment à tous les élèves venus d'Afrique (subsaharienne, de l'ouest ou du nord) qui ont tous des LM et des parlers différents de la langue de scolarisation dans leurs pays d'origine.

<i>Élèves</i>	<i>Pays d'origine</i>	<i>Langues parlées</i>
Dounia	Iraq	Arabe, anglais, suédois, allemand
Imane	Iraq	Arabe, anglais, suédois, allemand
Aisha	Gabon	Français, anglais

Amine	Mauritanie	Arabe, Hassanya, Soninké
Walid	Mauritanie	Arabe, Soninké, malinké
Amar	Algérie	Berbère, Arabe
Salih	Mali	Malinké, Bambara, Français
Karamo	Mali	Malinké, Bambara, Français
Camélia	Maroc	Arabe, espagnol
Saido	Sierra Leone	Anglais
Mohammed	Maroc	Arabe, espagnol, français
Fodiga	Mali	Malinké, Bambara, Français
Bine	Mali	Malinké, Bambara, Français
Kamara	Sénégal	Wolof, Français
Mamadi	Sénégal	Wolof, Français
Zinou	Algérie	Arabe, Français
Pakhtoon	Afghanistan	Dari, Pachtou, Persan, Anglais
Jackie	Cameroun	Français,
Angelica	Brésil	Portugais, Anglais
Anna	Moldavie	Moldave, Roumain, Russe
Doumbia	Mali	Malinké, Bambara, Français
Mamadou	Mali	Malinké, Bambara, Français
Angel	Côte d'Ivoire	Français,

Tableau 1 les origines géographiques des élèves et les langues qu'ils parlent

Il est à noter également qu'à la rentrée scolaire 2018/2019 cette classe était composée de douze élèves et ce nombre n'a cessé d'augmenter au cours de l'année pour atteindre vingt-trois élèves. Cela a sans doute des répercussions sur la dynamique de la classe où les anciens élèves essaient de tisser des liens entre eux alors que les nouveaux venus essaient de s'intégrer à ce groupe et s'y adapter. De plus, ces arrivées peuvent éventuellement causer de l'embarras à l'enseignante qui se trouve dans l'obligation d'ajuster sa méthode avec l'arrivée des nouveaux élèves et de faire des pas en arrière pour essayer de recadrer la situation.

<i>Élèves</i>	<i>Pays d'origine</i>	<i>Date de naissance</i>	<i>Entrée en classe</i>
Dounia	Iraq	25/02/2001	01/10/2018
Iman	Iraq	02/03/2002	01/10/2018
Aisha	Gabon	08/12/1999	01/10/2018
Amine	Mauritanie	25/08/2002	24/09/2018
Walid	Mauritanie	10/10/2000	24/09/2018
Amar	Algérie	12/10/2003	20/02/2019
Salih	Mali	27/12/2001	03/09/2018
Karamo	Mali	12/10/2002	03/09/2018
Camélia	Maroc	19/06/2001	01/10/2018
Saido	Sierra Leone	27/02/2001	03/09/2018
Mohammed	Maroc	14/08/2002	20/02/2019
Fadiga	Mali	24/03/2002	03/09/2018
Konaté	Mali	10/01/2003	03/09/2018
Kamara	Sénégal	07/02/2003	20/02/2019
Mamadi	Sénégal	06/12/2002	20/02/2019

Zinou	Algérie	07/03/2001	03/09/2018
Pakhtoon	Afghanistan	05/01/2000	03/09/2018
Jackie	Cameroun	14/12/2003	03/09/2018
Angelica	Brésil	01/01/2000	03/09/2018
Anna	Moldavie	10/09/2003	03/09/2018
Doumbia	Mali	20/10/2001	03/09/2018
Mamado	Mali	20/06/2002	03/09/2018
Angel	Côte d'Ivoire	10/11/2001	17/12/2018

Tableau 2 Dates de naissance des élèves et les dates de leurs entrées en classe

Par ailleurs, cette hétérogénéité linguistique peut provoquer quelques problèmes au niveau de la dynamique générale de la classe. En me basant sur mes observations ainsi que sur l'analyse des profils des élèves, j'ai constaté qu'il y a de grands écarts de niveau entre les élèves, tant sur le plan linguistique que cognitif. En effet, l'enseignante tutrice se retrouve face à des élèves francophones ayant déjà eu un Bac dans leurs pays d'origine : par exemple, Aisha est titulaire d'un bac littéraire au Gabon, avec un niveau B1 en français, alors que d'autres n'ont jamais été à l'école ni en contact avec le français, tel venu du Mali.

2.2. La scolarisation des lycéens allophones : description d'un parcours type

Dans le cadre de mon stage et afin de mieux cerner le contexte de ma recherche, j'ai effectué une visite guidée au CASNAV de Paris où j'ai été accueilli par Mme. Cécile Massard, enseignante-formatrice de FLE/ FLS. La visite s'est effectuée avant d'entamer mon stage et avait comme intérêt d'observer concrètement le travail réalisé par le CASNAV avec les EANA, de leur accueil jusqu'à leur scolarisation. Je précise que le public auprès duquel j'allais effectuer mon stage appartient au second degré.

Avant de procéder à une description du parcours type de l'EANA du second degré, depuis sa réception jusqu'à sa scolarisation, il me paraît important de rappeler que les EANA du second degré forment un public assez particulier, étant donné leur âge critique et les conditions de leur arrivée en France, où ils se retrouvent souvent sans parent ou responsable légal. Dans ces cas, l'EANA est livré à lui-même et contraint de prendre des décisions et faire des choix primordiaux afin de gérer, tant bien que mal, le début de son séjour. En plus de ces configurations, d'autres s'y ajoutent encore d'ordre social et administratif dont parle Armagnague-Roucher dans son enquête (2018) et qui « *ont pour effet d'internaliser, dans l'univers scolaire, des problématiques qui ne s'y raccrochent pas directement (liées par exemple au soin, au sommeil, à l'alimentation).* » A travers cette enquête, Armagnague-Roucher (2018) montre que la mise en pratique des lois relatives à l'éducation des élèves allophones varient d'une académie à l'autre, d'un établissement à l'autre, et même d'un enseignant à l'autre.

En m'appuyant, donc, sur les éléments recueillis lors de ma visite au CASNAV de Paris ainsi que la circulaire du 02 octobre 2012, je vais procéder à une description non-exhaustive du parcours type de l'EANA du second degré.

- **L'accueil de l'élève allophone :**

Si le jeune est en âge d'être encore scolarisé, il a l'obligation de scolarisation tout comme les autres élèves résidant sur le territoire français quel que soit leur nationalité. En effet, « *tous les jeunes résidant en France sont tenus à l'obligation scolaire entre six et 16 ans, quel que soit leur statut administratif.* »¹⁷ En compagnie d'un parent ou d'un « responsable légal », l'adolescent se présente au CASNAV pour une explication « *des dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.)* » (Circulaire n°2012-14 du 2-10-2012). En effet, le CASNAV met à la disposition de l'EANA et sa famille un document traduit en leur langue d'origine pour une meilleure compréhension des mesures à prendre. Les EANA appartenant à cette tranche d'âge arrivent souvent en France sans parents ni responsable légal, ce qui rend parfois les procédures d'inscription difficiles. Dans ces cas-là, l'EANA doit contacter un assistant social pour lui trouver un éducateur dont le rôle principal est le suivi de la scolarisation de l'EANA. L'élève primo-arrivant est inscrit au CASNAV et peut prétendre par la suite à la passation d'une évaluation des acquis.

- **L'évaluation de l'EANA**

Une fois inscrit, l'élève rencontre un conseiller d'orientation psychologue (désormais psychologue de l'Education nationale, psy-EN) qui procèdera à l'analyse du parcours scolaire antérieur de l'élève et lui propose une date pour passer des tests afin d'évaluer ses acquis. Cette évaluation touche essentiellement la maîtrise de sa langue d'origine écrite, son niveau en mathématiques et en langues vivantes de scolarisation antérieure (l'anglais notamment). Éventuellement, l'EANA sera évalué en français pour mieux cerner ses prérequis en cette langue surtout s'il vient d'un pays francophone ou s'il a déjà été à l'école en France.

Ces évaluations se déroulent en présence des formateurs du CASNAV qui « *apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés.* » (Ibid.). Il est à rappeler que le CASNAV de Paris possède un grand nombre de

¹⁷ Catherine Mendonça Dias et Isabelle Rigoni. *La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant*, Dans Migrations Société, 2019/2 (N° 176), pages 49 à 63

ressources en langues étrangères constituées essentiellement de tests de mathématiques en langues d'origine des EANA. Les résultats de ces différentes évaluations seront ensuite transmis aux enseignants accueillant ces élèves pour une meilleure prise en charge pédagogique.

- **L'affectation de l'élève**

L'affectation dans les établissements disposant d'une UPE2A se fait sur la base des évaluations précédemment mentionnées. En fonction de leur niveau, les EANA sont affectés dans des UPE2A conçues pour ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine ou dans des UPE2A conçues pour ceux qui n'ont pas été scolarisés antérieurement.

En ce qui concerne les établissements d'accueil, l'EANA peut être orienté vers des lycées d'enseignement général et technologiques ou des lycées professionnels en fonction toujours des résultats des évaluations ainsi que du profil de l'élève et du milieu socioculturel dans lequel il évoluait dans son pays d'origine ou dans le pays d'où il vient.

Durant sa scolarisation, l'élève bénéficie des enseignements proposés en classe ordinaire dans des disciplines telles que les mathématiques et l'histoire-géo qui sont dispensés en français. Le rôle des cours de français en tant que langue seconde dispensés en UPE2A s'avère donc important pour rendre possible le suivi de ces cours en classe ordinaire et pour la réussite de l'élève allophone. Quant à l'horaire scolaire, tous les élèves allophones doivent avoir, au total, un horaire scolaire identique même s'ils ont, chacun, un emploi du temps individualisé.

Il convient de noter, enfin, que le facteur « âge » est déterminant pour l'affectation des EANA car *“le développement cognitif d'un EANA est équivalent à celui des enfants de son âge.”* (Goï, p.48). Ainsi, dans la majorité des cas, les EANA sont orientés principalement dans les différents paliers en fonction de leur âge, sachant que des élèves peuvent avoir jusque deux ans de différence par rapport à l'âge de référence, notamment les élèves peu scolarisés antérieurement (circulaire de 2012).

Certes, les EANA des lycées professionnels ont, dans la majorité des cas, des besoins linguistiques nécessitant de grands efforts de la part des professeurs et des EANA, mais aussi des besoins d'ordre cognitifs, socio-culturels et même professionnels. En effet, ces élèves ne sont pas dans une classe d'accueil seulement pour apprendre le français mais aussi pour suivre en même temps les autres cours, tels que les mathématiques, l'histoire-géographie. Là encore, une grande réflexion s'impose sur quel français leur apprendre et quelle approche adopter, mais je ne vais pas développer ce point pour ne pas dévier de mon objet de recherche. En plus de l'apprentissage de la langue française, les EANA doivent

aussi apprendre à « s'intégrer » dans la société qui les accueille et à découvrir ses codes socioculturels. Ils ont à apprendre à s'adapter tout d'abord à aux codes et règlements de leur établissement d'accueil pour passer ensuite au grand cadre, à savoir la société française. À tout cela s'ajoute un grand travail d'orientation mené par les enseignants en charge de ces classes afin que l'EANA puisse construire un projet professionnel et réfléchir à sa future carrière. Les enseignants sont, donc, amenés à travailler en compagnie de leurs élèves pour leur expliquer les différentes formations des divers établissements professionnels.

L'enseignant en charge de la classe d'accueil ne dispense pas donc uniquement des cours de français, mais fait aussi un grand travail d'orientation pour aider les EANA à choisir la formation qui leur convient le mieux, les aider à trouver des stages (ou mini-stages) sans oublier les différents moments de recommandations et conseils pour un meilleur accompagnement de l'EANA durant son parcours.

3. Une méthodologie en recherche-action

Mon travail s'inscrit dans le cadre de la Recherche-Action qui a comme finalité "*la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe.*" (Catroux, 2002) En effet, cette méthodologie de recherche dans le domaine de la didactique des langues et cultures permet aux différents acteurs du milieu scolaire de réfléchir sur leurs propres pratiques et de leur fournir "des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours" (*ibid.*). Ainsi, tous les participants au processus de recherche, qu'ils soient enseignants, apprenants ou autres, deviennent volontairement acteurs de ce processus.

Dans cette perspective, ma recherche s'inscrit dans une approche qualitative étant donné que "*l'objectif principal de la Recherche-Action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives*" (*ibid.*) menées auprès de vingt-trois informateurs¹⁸. Tout au long de ce travail de recherche, par le biais d'entretiens, de questionnaires et d'observations participantes, j'ai tenté de comprendre le vécu et les réponses des lycéens pour en dégager les éléments saillants. Ainsi, au tout début de mon stage, je me suis mis tout d'abord à l'identification d'un/des problème (s) qui pourraient éventuellement me servir dans mon travail de recherche. Au fur à mesure des discussions avec l'enseignante de l'UPE2A s'est précisé un certain nombre de problèmes rencontrés en classe, que j'ai pu observer et dont l'enseignante est consciente. A travers ces discussions, j'ai pu faire plusieurs propositions de

¹⁸ L'effectif de la classe a évolué au fil des semaines.

stratégies en vue de résoudre ces problèmes, que l'enseignante de l'UPE2A a essayé d'appliquer pour améliorer les situations insatisfaisantes rencontrées. En même temps, je continuais à affiner mes réflexions autour de mon objet de recherche, à savoir la mise en place d'un projet pour enseigner des textes littéraires francophones en utilisant un réseau social. Les discussions avec l'enseignante de l'UPE2A m'ont permis de prendre en considération un certain nombre de paramètres relatifs au projet cité plus haut tels que le niveau de compréhension et production en français écrit des élèves ainsi que leurs pratiques numériques. Suivre une méthodologie en Recherche-Action m'a permis d'ajuster au mieux mon projet de recherche qui a été mis en place, je le rappelle, à la deuxième moitié de mon stage. En outre, et afin de recueillir les données nécessaires pour ce travail de recherche, j'ai utilisé trois méthodes : l'observation de classe, l'entretien compréhensif individuel ou collectif à destinations des EANA et le questionnaire pour l'enseignante de l'UPE2A.

3.1. Les observations de classe : observation directe et participante

Avant toute observation, une grille a été élaborée au préalable permettant de cibler plus précisément les points sur lesquels j'ai fixé mon attention (voir annexe n°02, p.4). Le but dans ce travail est d'observer plus spécifiquement les élèves au sein de la classe, leurs attitudes vis à vis des interventions des uns et des autres, leurs problèmes de compréhension et surtout les interactions entre eux-mêmes pendant le cours.

Avant ma venue dans cette UPE2A, l'enseignante a expliqué à ses élèves la raison pour laquelle j'allais les accompagner durant mon stage et j'ai expliqué moi-même ce que je ferai durant la période de ma présence auprès d'eux.

Quant à l'observation participante, ce fut ma présence in situ ainsi que ma participation aux cours, soit dans mes interventions pour donner un avis ou une explication, soit en posant des questions aux élèves. J'ai assuré aussi un cours sur les textes littéraires francophones durant la séquence proposée aux élèves. Ainsi, les données recueillies des observations sont sous forme de notes prises lors des cours que je tâcherai d'analyser dans la troisième partie de ce travail.

3.2. Les entretiens semi-directifs compréhensifs

Un entretien semi-directif, comme son nom l'indique, doit être guidé par les questions de l'enquêteur. Afin d'avoir un fil conducteur pour les entretiens, j'ai élaboré un guide d'entretien de manière à amener les sujets à parler sur des thématiques larges telles que la compréhension des autres, leur connaissance du français et de la littérature francophone ainsi que leur pratique du numérique, notamment des réseaux sociaux, et, enfin,

des échanges interculturels. Si j'ai choisi ce type de recueil de données, c'est que je voulais obtenir des informations détenues par les sujets et de les amener à parler d'eux-mêmes et de leurs opinions en prenant le ton de la discussion plutôt que de l'interrogatoire.

Comme dans chaque travail de recherche, des difficultés apparaissent. Ici, l'une des difficultés pour les entretiens fut le nombre d'informateurs. Je me suis entretenu avec sept élèves étant donné que les potentiels autres informateurs, pour une raison ou une autre, n'ayant pas pu signer leurs autorisations de participation à l'entretien. J'ai pris ces sept informateurs comme un échantillon de la classe afin de construire au mieux mon projet. Chaque entretien a commencé par l'explication de ma présence auprès de ces élèves et par la clarification des objectifs de leur participation, sans donner d'informations détaillées quant à la réelle valeur de l'entretien afin qu'ils ne soient pas forcément orientés dans ce qu'ils auraient à dire. Ces entretiens se sont déroulés notamment sur plusieurs séances durant le mois de février où j'ai profité surtout des séances consacrées à l'orientation des EANA pour les mener. Les entretiens ont eu lieu pour certains dans le CDI et d'autres dans la salle d'informatique sans la présence de la professeure d'UPE2A.

D'un autre côté, et pour avoir le point de vue des élèves sur le projet sans manquer d'informateurs, j'ai opté pour la création d'entretiens sur le groupe Facebook conçu pour ce projet de recherche grâce à la fonctionnalité "Créer un sondage" que le réseau social Facebook propose. Je note que les sondages créés sur Facebook ont été réalisés à la fin de mon stage après avoir terminé le projet.

3.3. Le questionnaire à l'attention de l'enseignante

Le questionnaire destiné à l'enseignante de l'UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux a été élaboré au mieux afin d'avoir des réponses en lien avec mon objet d'étude. J'ai choisi de l'interroger pour avoir des éléments de réponses plus précises. Pour atteindre cet objectif, j'ai divisé le questionnaire en cinq thèmes : l'enseignante et les EANA, l'utilisation des littératures francophones dans le contexte d'UPE2A, les pratiques numériques dans la classe, la pratique de l'approche interculturelle et, enfin, des perspectives vis-à-vis du projet mis en place.

3.4. Les productions numériques des élèves

Il s'agit concrètement des productions écrites proposées à l'issue des séances de compréhension des textes littéraires francophones étudiés en classe ainsi que d'autres écrits que les élèves ont publiés sur le groupe Facebook de la classe pour présenter des auteurs de leurs pays d'origine. Je présenterai l'ensemble de ces productions dans le deuxième chapitre de la troisième partie.



Figure 1 Calendrier restituant le protocole de recherche suivi

4. Mise en place du projet : premières étapes

Enseigner des textes littéraires francophones en utilisant le réseau social Facebook dans l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux commence, enfin, à devenir une réalité. Pour réaliser concrètement ce projet, je suis passé par plusieurs étapes. Dans ce qui suit, je présenterai une brève description de ces étapes qui concerne globalement le choix du réseau social, le choix des textes littéraires francophones à étudier et, enfin, la création d'un groupe Facebook de la classe sur lequel l'ensemble des activités de ce projet s'est déroulé.

4.1. Choix du réseau social

Depuis mes premiers pas dans l'enseignement du français en tant que professeur d'enseignement secondaire de français à l'Education Nationale algérienne ou en tant que professeur de FLE dans des écoles de langues en Algérie, j'ai toujours été convaincu que tout contrat d'apprentissage devrait être négocié en classe car *“la négociation des manières d'accomplir une activité permet une prise en compte des représentations de chacun et la co-construction du sens.”* (Cuq & Gruca, 2017 : p.111)

Dans cette perspective, et afin de choisir le réseau social sur lequel se déroulera l'ensemble des activités de mon projet, j'ai proposé à l'enseignante tutrice de procéder à un

vote pour voir quel est le réseau social le plus utilisé et le mieux maîtrisé par les élèves qui avaient à choisir entre Twitter et Facebook. Cette proposition vient de notre volonté d'éviter d'imposer aux élèves un réseau social qu'ils n'utilisent pas ou n'aiment pas utiliser surtout que les réseaux sociaux, eux aussi, subissent des vagues de popularité. Véritablement, cela ne tient pas aux nombres d'utilisateurs de chaque réseau social mais plutôt à la fréquence d'utilisation et la popularité d'un réseau social à un moment donné. Pour ce faire, nous avons procédé à un vote en classe où tous les élèves présents ont voté pour Facebook (20 élèves sur 23) et avaient comme argument de ne pas vraiment connaître le réseau social Twitter. Même s'ils ont l'application de ce réseau social installée sur leurs smartphones, ils n'ont pas de compte ou ne savent pas vraiment à quoi il sert. Certains élèves essayaient, avec enthousiasme, de proposer d'autres réseaux sociaux pour ce projet tels que Instagram ou Snapchat mais j'ai dû leur expliquer qu'on ne pourrait pas travailler correctement sur l'un ou l'autre réseau social étant donné que le premier est conçu pour la publication des photos et des courtes vidéos et le deuxième est conçu pour le chat dit "éphémère". D'autres proposaient l'utilisation de WhatsApp ou Viber mais l'enseignante tutrice a expliqué que ces deux derniers sont plutôt conçus pour la discussion instantanée. Durant ces moments de négociation, j'ai constaté que l'idée de l'utilisation d'un réseau social pour des fins éducatives/scolaires suscitaient l'intérêt des élèves qui ne cessaient de faire des propositions et posaient des questions sur la manière de l'intégration de cet outil en classe ; l'enseignante tutrice m'a confirmé qu'elle n'avait jamais vu ses élèves aussi motivés et enthousiastes pour un projet.

4.2. Choix des textes supports

Les textes que j'ai proposés sont extraits du manuel "Littérature progressive de la Francophonie" qui s'adresse aux grands adolescents et adultes de niveau intermédiaire en français. Par contre, les questionnaires ont été refaits afin de les adapter au niveau des apprenants ainsi qu'à l'outil Facebook (voir annexe n°08, pages 40 à 43). Dans une perspective de pédagogie différenciée, le choix des activités proposées aux élèves se faisaient en fonction de leurs niveaux linguistiques. Ainsi, l'on peut trouver dans les fiches accompagnant les textes étudiés des activités correspondant aux niveaux A1, A2 et B1.

L'idée du départ était de permettre aux élèves de prendre contact avec le plus grand nombre possible de textes (ou extraits de textes) littéraires francophones et ce à travers la conception de deux séquences didactiques qui pourraient s'inscrire dans la progression conçue par l'enseignante. La première séquence devrait tourner autour du thème de

“l’École” et la deuxième autour du thème de “l’Altérité” ; chaque séquence devrait comporter trois textes avec des activités complémentaires de lecture et des activités d’écriture créative, et, à la fin de chaque séquence, les élèves auraient un projet à réaliser via le réseau social Facebook, un projet qui s’inscrirait dans la thématique abordée.

Faute de temps et d’organisation, notre choix s’est axé sur la deuxième séquence qui traitait le thème de “l’Altérité”. Pourquoi avoir opté pour cette séquence ? Tout simplement vu que la notion de “l’interculturel” se trouve au cœur de mon travail de recherche et que je voulais, à travers cette séquence, mettre les élèves face à face avec “la culture de l’autre” traitée dans les textes littéraires francophones choisis.

Afin de bien mener le projet en question, l’enseignante tutrice a commencé par une phase préparatoire qui consistait à initier les élèves au monde de la littérature en général. À travers des activités différentes basées sur de courts extraits de textes littéraires, les élèves découvraient les notions des genres littéraires, du narrateur, des personnages, de l’auteur (poète, romancier, dramaturge). Pour donner plus de crédibilité à cette phase préparatoire, l’enseignante tutrice a procédé à une évaluation écrite qui a été notée puis corrigée en classe. Par la suite, les EANA se mettaient à étudier la nouvelle de Théophile Gautier intitulée « La morte amoureuse ».

4.3. Création du groupe Facebook

La création du groupe Facebook conçu pour l’étude des textes littéraires francophones dans cette classe d’accueil du lycée Chennevière-Malézieux a eu lieu le 26 mars 2019, un mois à peu près avant la fin effective de mon stage. Pour l’appellation du groupe, nous nous sommes convenus, l’enseignante tutrice et moi, de proposer l’appellation suivante : Littérature francophone en UPE2A¹⁹. En quelques minutes le groupe était créé et prêt à être utilisé. Ainsi, l’enseignante tutrice était donc “l’administrateur” du groupe alors que moi j’étais “modérateur” afin d’avoir un rôle plus performant dans le groupe que celui d’un simple membre.

¹⁹ <https://www.facebook.com/groups/324336951587199/?ref=bookmarks>



Figure 2. La page d'accueil du groupe Facebook de l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux créé le 26 mars 2019 et dédié à l'étude des textes littéraires francophones.

Afin d'impliquer davantage les élèves, j'ai créé un sondage sur le groupe pour en choisir une photo de couverture. Les élèves, et même l'enseignante et moi, avons à choisir entre 4 photos.



Figure 3 Le sondage créé le 26 mars 2019 afin de choisir la photo de couverture du groupe Facebook de la classe

TROISIEME PARTIE : analyse des données

1. Etude préalable

Adoptant une démarche méthodologique en recherche-action, mon travail en tant que chercheur sur le terrain consistait au repérage des problèmes saillants qui faisaient surface dans cette UPE2A où j'ai effectué mon stage. Je rappelle que cette démarche de recherche repose, comme le signale Catroux (2002), sur les étapes suivantes : identification du problème, établissement d'un plan d'action, mise en place de l'action, évaluation des effets de l'action, communication des conclusions et valorisation de la recherche.

Dans cette partie du travail, j'analyserai, tout d'abord, les données relatives à quelques cours observés et, ensuite, les réponses des élèves avec lesquels j'ai pu m'entretenir avant la réalisation de ce projet. Il faudrait signaler, enfin, que toutes ces données récoltées avant la mise en place effective du projet m'ont permis de réajuster au mieux mes démarches pour adapter toute action menée au contexte d'UPE2A et au public allophone.

1.1. Les observations

Dans un premier temps, et en accord avec la professeure de l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux, j'ai opté pour une observation plutôt directe où je m'installais discrètement au fond de la salle de classe afin de ne pas déranger le déroulement des cours et de permettre aux EANA de s'habituer à ma présence mais surtout pour qu'ils puissent se comporter le plus naturellement possible. En suivant une grille d'observation (voir annexe n°02, p.04), l'intérêt de mes observations était, donc, de dégager des problèmes auxquels j'essaierai de proposer des remédiations à travers ce travail de recherche.

Dans cette perspective, au sein des premiers cours que j'ai observés, même s'ils traitaient des points de langue tels que les partitifs et l'imparfait, l'enseignante en profitait pour proposer des activités de productions orale et écrite tout en adoptant une démarche interculturelle. Ainsi, durant le cours du jeudi 7 février 2019 qui portait sur l'imparfait et sa fonction à exprimer une habitude dans le passé, les élèves avaient à répondre oralement à la question suivante : "Qu'est-ce que vous mangiez dans vos pays le matin ?". Mon but ici était double : fixer mon attention sur les réactions des élèves lors de l'intervention de l'un de leur camarade et observer/analyser l'attitude de celui qui prenait la parole afin de parler d'un aspect culturel de son pays d'origine. Les élèves venant de la région de l'Afrique subsaharienne et de l'Afrique de l'Ouest étaient un peu mal à l'aise (gênés) de parler de ce qu'ils mangeaient le matin dans leurs pays d'origine; cela se manifestait surtout par les rires

et les têtes baissées afin d'éviter d'être désigné par l'enseignante. Par ailleurs, une fois que l'un d'eux a pris la parole, les autres se sont mis à lui apporter de l'aide pour expliquer comment faire tel plat ou traduire certains aliments et ingrédients. En même temps, les autres élèves, après avoir compris ce qui leur était demandé, se sont mis à discuter entre eux sans vraiment prêter attention à ce que disait celui qui prenait la parole. C'est le cas notamment des élèves (les prénoms) d'Afrique du nord qui demandaient en arabe aux élèves irakiennes des informations autour de la thématique.

Pour la séance du 12 février 2019, et lors de la correction d'un exercice sur les partitifs, l'enseignante a dû s'arrêter devant la phrase "un bon couple, c'est...". Elle a demandé aux élèves d'expliquer ce que c'est qu'un couple. Tous ceux qui ont répondu répétaient que "le couple est quand un homme ou une femme se marient." L'enseignante leur a demandé ensuite de situer cette notion en France afin d'élargir la définition. La synthèse des réponses est que "le couple en France est quand un homme et une femme sont ensemble, mariés ou pas, vivant ensemble ou pas." Pour élargir les horizons des élèves, l'enseignante leur a demandé si la notion du couple est exclusive à la relation homme-femme. Elle leur a dit qu'en France une femme peut être en couple avec une femme et un homme peut aussi être en couple avec un homme, et depuis quelques années le mariage homosexuel est légalisé par la loi. Ce dernier point a créé un brouhaha en classe entre ceux qui riaient et ceux qui lançaient des "Non, madame !" et même ceux qui disaient "c'est pas bien ça, madame". L'enseignante a dû rappeler ses élèves à l'ordre en leur disant qu'ils sont maintenant en France et qu'ils doivent respecter les lois et les traditions du pays d'accueil et respecter la liberté des autres si l'on veut que notre liberté soit respectée. Ce que je peux interpréter de cette scène est que les élèves de cette classe d'accueil, malgré le temps qu'ils ont passé en France et dans leur établissement d'accueil, résistent toujours à certains faits sociétaux et culturels et cela à travers l'attitude qu'ils adoptent lors des discussions autour de ces thèmes « qui fâchent ».

Durant le cours du 12 mars 2019, l'enseignante a opté pour ma proposition de changer la disposition des tables de la classe en îlots afin de mieux encourager les élèves à échanger entre eux. Pour ce cours, elle a proposé à ses élèves de discuter autour du thème de l'école dans le but de travailler la concordance des temps. Elle leur a demandé, ainsi, de se souvenir de salle de classe à l'école dans leurs pays respectifs, de raconter comment se passaient les cours, le matériel et les moyens qu'ils avaient à leur disposition. L'activité s'est déroulée plutôt d'une façon frontale, professeur-élèves, où l'enseignante posait les questions afin de pousser chaque élève à parler. Ensuite, remarquant que les élèves discutaient entre

eux et se désintéressaient de celui qui prenait la parole, elle a décidé de ne plus poser les questions mais de laisser les élèves se poser les questions les uns aux autres afin de les inciter à échanger entre eux. Le reste de l'activité s'est déroulé d'une manière très lente où les élèves hésitaient à se poser des questions et à se demander les uns des autres des informations concernant l'école dans leurs pays d'origine.

1.2. Les entretiens : d'autres révélateurs de problèmes !

Je rappelle, tout d'abord, que je me suis entretenu avec sept élèves sur vingt-trois étant donné que les potentiels autres informateurs n'ont pas pu signer leurs autorisations de participation à l'entretien (voir annexe n°04, p.7). Ces sept informateurs (trois filles et quatre garçons) sont ainsi considérés comme un échantillon de la classe dont les réponses me révélaient plusieurs informations d'où jaillissaient des problèmes en lien direct avec mon sujet de recherche. Il est à noter, aussi, que ces entretiens se sont déroulés d'une façon intermittente entre le 19 février 2019 et le 20 mars 2019 au CDI ou dans la salle d'informatique. Cela dépendait principalement des disponibilités des élèves durant les heures de ma présence dans le lycée ainsi que de la décision de l'enseignante de laisser ses élèves suivre leurs cours sans devoir les perturber par les entretiens.

Les données recueillies à partir de ces entretiens (voir la transcription des entretiens annexe 7, pages 11 à 39) sont regroupées principalement dans trois grandes catégories, à savoir : la littérature, les pratiques numériques et les échanges interculturels. Ce choix vient surtout des problèmes que j'ai pu détecter dans les réponses des sept informateurs qui m'ont permis de réfléchir à la meilleure façon de mener la séquence didactique portant sur l'enseignement des textes littéraires francophones via Facebook.

À première vue, ce qui s'avère important à signaler est le statut plurilingue de ses informateurs qui étaient tout au long de leurs différents parcours confrontés à plusieurs langues et parlers, variant plusieurs LM et L2 ou encore langues de scolarisation. On y trouve, entre autres langues, le soninké, le bambara, le soussou, le kriou, le pachto, le portugais. En plus, les sept informateurs ont mentionné le français comme étant une langue qu'ils parlent : ce n'est pas étonnant pour les informateurs I1, I2, I5 et I7 venant de pays où le français est langue de scolarisation ou première langue étrangère²⁰. Quant aux informateurs I3, I4 et I6 venant respectivement de la Sierra Leone, d'Afghanistan et du

²⁰ Ils viennent respectivement de la Mauritanie, de la Guinée Conakry, Du Maroc et du Mali.

Brésil, leurs réponses prouvent que le français fait, a posteriori, partie intégrante de leurs répertoires langagiers.

Il est à signaler également la diversité des parcours scolaires de ces informateurs avant leur arrivée en France. A titre d'exemple, l'élève I2 possède déjà un bac de son pays d'origine alors que l'élève I3 a été peu scolarisé.

it de l'entretien avec I1 :

7. *E Dans quelle classe tu étais*

8. *I2 j'ai le bac*

it de l'entretien avec I3 :

7. *E et Dans quelle classe tu étais*

8. *I3 j'étais au// premier// primary school//*

9. *E ça veut dire primaire/*

10. *I3 oui ça veut dire primaire*

11. *E et dans quel niveau tu as arrêté tes études*

12. *I3 c'est juste quatre ans/ j'ai fait*

- **La littérature**

En ce qui concerne leurs pratiques de lecture actuelles, ils répondent tous positivement à cette question. Leurs réponses révèlent également qu'ils lisent tous, et sans exception, des textes littéraires tels que les romans, les nouvelles, les poèmes ou même les mangas. Par contre, les langues de leurs lectures ne sont pas les mêmes et varient entre le français et leurs langues maternelles : les informateurs I1, I2 et I3 venant de pays africains francophones lisent en français ; les autres informateurs lisent dans leurs langues maternelles.

Quant à la culture littéraire des informateurs, certains savent ce que c'est que la littérature ou du moins quel texte appartient au genre littéraire. Ils comprennent la question afin de donner leurs avis sur la littérature et ils répondent immédiatement (I2, I5, I6 et I7). D'autres par contre ne connaissent pas la signification du mot « littérature », même après explication ou traduction (I1, I3, I4), ce qui laisse à penser qu'ils n'ont pas de connaissances relatives à cette notion. En outre, l'ensemble des informateurs n'a pas de connaissances préalables sur les auteurs ou les littératures francophones. A part l'informateur I2 qui cité quelques écrivains de son pays d'origine (Guinée Conakry), aucun autre informateur n'a su répondre à cette question, y compris les informateurs venant de pays où il y a une production

littéraire d'expression française signifiante (I5 et I7 venant respectivement du Maroc et du Mali).

Une autre donnée importante se dégage de ces entretiens : tous les informateurs ont eu des pratiques lettrées « traditionnelles ». En effet, et pour résumer leurs explications quant à la manière avec laquelle ils étudiaient les textes littéraires dans leurs pays d'origine, j'ai noté : lecture, repérage et explication des mots difficiles, questions de compréhension. Aucun élève n'a parlé d'une pratique lettrée se basant sur un outil technologique.

La technologie était encore au rendez-vous avec une question sur les livres en papier ou des livres numériques. En effet, quatre informateurs (I1, I3, I5 et I6) ont répondu avec un « non » catégorique à propos de la lecture sur un livre numérique. Les trois autres informateurs n'avaient pas de préférence particulièrement à l'égard de cette question.

- **Les Pratiques numériques**

Dans cette partie du questionnaire, les réponses des informateurs ont été encourageantes pour moi afin de poursuivre ma démarche en installant un projet pour étudier des textes littéraires francophones en utilisant le réseau social Facebook. En effet, tous les informateurs savent ce qu'est un réseau social et ils ont tous des comptes sur les multiples réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram ou WhatsApp.

A propos de leurs pratiques de lecture-écriture sur ces réseaux sociaux, ils ont tous l'habitude de lire ce qui s'écrit sur ces réseaux sociaux et d'y écrire aussi. Ce qui varie c'est la langue avec laquelle ces pratiques sont faites qui change en fonction du pays d'origine ou du contexte.

- **Les échanges interculturels**

Le dernier point de cet entretien portait sur les pratiques interculturelles des informateurs, notamment en classe. Cinq informateurs (I1, I3, I4, I6 et I7) répondent qu'ils aiment parler de de leurs cultures d'origine en classe, mais seulement sur la demande de l'enseignante. Ils aiment, par contre, partager des informations sur leur quotidien dans leurs pays d'origine (I1, I4, I6 et I7), les difficultés qu'ils ont rencontrées avant de venir en France (I1, I7). L'informateur I2 répond négativement à cette question en disant qu'elle a peur de parler de certains sujets en classe telle que la religion.

Extrait d'entretien avec I2 :

114. E et est-ce que Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe

115. I2 en classe non

116. E Pourquoi
117. I2 parce que je n'aime pas et///
118. E est-ce que tu peux m'expliquer encore pourquoi
119. I2 en plus j'ai peur aussi ? de parler de sa religion dans la classe
120. E non /non/ on parle de la culture en général/ des traditions/ les mœurs
121. I2 en classe non // hors de la classe oui
122. E pourquoi tu le fais pas en classe
123. I2 je sais pas mais/// ((11'00))
124. E l'enseignante ne vous incite pas à parler de vos cultures en classe
125. I2 Si

L'informatrice I5, quant à elle, justifie sa réponse en affirmant que les autres élèves savent déjà beaucoup de choses sur son pays d'origine.

Dans la suite de l'entretien, les informateurs disent tous qu'ils aiment écouter les autres élèves parler de leurs cultures d'origine en classe parce qu'elles aiment découvrir les différentes cultures de leurs camarades. Quant à la question d'utiliser un réseau social pour partager leurs idées, tous les informateurs pensent que c'est un bon moyen pour le faire. En revanche, ils préfèrent tous « le face à face » parce que cela leur permet de mieux expliquer les idées à leurs interlocuteurs.

Ce dernier point me paraît assez problématique étant donné que dans les différents cours observés avant la mise en place de ce projet les échanges se déroulaient d'une manière frontale, c'est-à-dire professeur-élèves, sans qu'il y ait à vrai dire échanges ou interactions élèves-élèves. Ce que j'en déduis, c'est que ces élèves préfèrent rester plutôt récepteurs que d'interagir et échanger entre eux de manière autonome au sein de la classe. Ce qui explique d'ailleurs les réponses dans lesquelles ils affirmaient qu'ils partageaient des points de leurs cultures sur la demande de l'enseignante seulement.

1.3. Les difficultés rencontrées

Réaliser un travail de recherche dans une UPE2A n'est pas sans difficultés relatives à plusieurs facteurs :

- **Le facteur du temps :** ma présence auprès des élèves allophones de l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux a duré entre 10 et 15 semaines, une journée et demie hebdomadaire. Et cela avait des conséquences sur ce travail de recherche. En effet, au cours des dernières semaines où le projet a été mis en place, dans l'intervalle entre mes journées de présence au lycée, l'enseignante devait continuer à suivre sa progression, surtout

que la date de l'examen DELF approchait, et cela a eu pour effet que les élèves manquaient parfois de motivation

- **Les ressources** : d'un côté les ressources bibliographiques traitant de l'enseignement des textes littéraires francophones sont rares, pour ne pas dire quasi-inexistantes, ce qui a amené à freiner l'avancement de ce projet. D'un autre côté, dans les méthodes de FLES qu'il y a sur le marché, les textes littéraires francophones sont rarement utilisés comme supports pédagogiques : on y trouve généralement des textes littéraires plutôt français et dans les rares cas où l'on recourt aux textes littéraires francophones, il se trouve qu'ils sont réservés aux niveaux intermédiaire et avancé, et donc difficiles d'accès pour le public auprès duquel j'ai effectué ma recherche.

- **Le public** : la plus grande difficulté relative au public a été, sans doute, le nombre variable d'élèves présents durant chaque cours. Tout d'abord, il faut signaler que chaque élève a un emploi de temps personnalisé où, en plus des heures de français faites avec l'ensemble de la classe, il faut suivre des cours différents à des horaires différents. Ensuite, le nombre même des élèves variait au cours de mon stage où arrivaient régulièrement de nouveaux élèves affectés à l'UPE2A du lycée. Enfin, les absences répétitives des élèves font que l'on se retrouve à chaque fois avec un public différent que celui avec lequel on a commencé une activité. A ce propos, Armagnague-Roucher (2018) note que dans les établissements scolaires français et plus particulièrement en UPE2A, les absences d'élèves en raison de leur participation au soutien administratif de leurs parents « font partie d'une réalité banale et ordinaire des configurations pédagogiques dans ces dispositifs ».

- **Le matériel** : l'un des outils nécessaire à la réussite de ce projet est bel et bien le vidéoprojecteur. Malheureusement pour nous, durant la première séance où on devait étudier effectivement le premier texte francophone, le vidéoprojecteur de la salle de cours est tombé en panne. Hormis le temps perdu à trouver une nouvelle salle, aller chercher les élèves et prévenir les retardataires, la gêne occasionnée a perturbé le bon déroulement du cours où les élèves se sont retrouvés dans une nouvelle salle de cours avec une disposition de tables différente de celle nouvellement installée dans leur salle de cours.

2. Enseigner des textes littéraires francophones sur un groupe Facebook à des lycéens allophones

Le projet mis en place portant sur l'enseignement des textes littéraires francophones avait comme objectifs, en prime abord, de faire découvrir aux élèves allophones une

nouvelle façon de travailler des textes littéraires, plus particulièrement des textes littéraires francophones, et cela, bien entendu, via le réseau social Facebook. Cependant, je signale que l'intérêt de ce travail n'est pas d'utiliser Facebook pour lui seul, mais avec d'autres outils et pratiques de la classe. Un autre objectif était d'encourager les élèves de cette UPE2A à échanger facilement entre eux, et ce dans une démarche interculturelle. Pour réaliser cet objectif, la séquence didactique proposée s'est construite autour du thème de « L'altérité et la culture de l'Autre » et cela à travers l'étude de trois textes littéraires francophones extraits du manuel « Littérature progressive de la francophonie²¹ » (voir annexe n°9, 10 et 11, pages 44 à 46). Je précise que les questionnaires accompagnant ces textes ont été refaits afin de les adapter au niveau des apprenants ainsi qu'à l'outil Facebook. Dans cette même perspective, j'ai mis l'accent sur les activités d'écriture sur ce réseau pour permettre aux élèves d'échanger et de partager des idées à travers des écrits créatifs.

Juste après la création du groupe Facebook de la classe (description dans la deuxième partie de ce travail p.38), j'ai demandé aux élèves de proposer via une discussion instantanée sur le groupe Facebook des règles d'utilisation du groupe. L'ensemble des règles a été repris et négocié en classe pour établir un accord général entre les élèves (voir annexe n°13, p.48).

Dans ce qui suit, je présenterai dans un premier temps les points importants qu'il faut retenir de ce projet. Dans un second temps, je présenterai les différentes productions écrites des élèves afin d'en faire une brève analyse. Il est à noter également que les différentes séances ont eu lieu dans la salle de cours équipée d'un vidéoprojecteur sans lequel le déroulement des cours aurait été impossible.

2.1. Que faut-il retenir ?

L'idée d'enseigner des textes littéraires francophones en utilisant le réseau social Facebook s'est enfin réalisée au sein de l'UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux. Trois moments importants méritent d'être analysés dans cette partie.

Le premier moment en amont de l'étude effective des textes littéraires francophones vient d'une proposition de l'élève Aisha qu'elle a émise sur le fil de discussion du groupe Facebook quand tous ses camarades proposaient des règles d'utilisation de ce groupe. Cette proposition consiste à ce que chaque élève présente un écrivain de son pays d'origine ou de la même zone géographique ou ethnique (de préférence un écrivain d'expression française) et d'écrire une citation de ce même écrivain. Pour ce faire, les élèves allaient au CDI du

²¹ Blondeau, N., Allouache, F., (2016). Littérature progressive de la francophonie, Paris, Clé International.

lycée pour consulter les différentes ressources qu'il y a sur place ou pour naviguer sur internet afin récolter les informations nécessaires à cette activité. Pour impliquer les élèves davantage, l'enseignante a signalé à ses élèves que ce travail serait noté, ce qui a poussé les élèves à s'y appliquer afin d'améliorer leurs résultats avant les conseils de classe. Ainsi, quinze élèves ont publié des textes où ils présentaient brièvement des écrivains, pour la plus part francophones (voir annexe n° 14, p.48-57). Les élèves Pakhtoon (Afghanistan) et Dounia (Iraq) étaient les seuls à avoir opté pour la présentation d'écrivains de leurs pays d'origine qui n'écrivent pas en français. L'élève Anna (Moldavie) a présenté l'écrivain d'origine roumaine Eugène Ionesco.

Durant le cours du 10 avril 2019, les différents textes publiés par les élèves ont été repris en classe. Cette activité, qui a duré deux heures, a permis aux élèves d'échanger entre eux en classe autour des écrivains qu'ils avaient choisi de présenter à leurs camarades sur le groupe Facebook. Ainsi, ils se demandaient les uns aux autres des informations supplémentaires sur tel ou tel écrivain qu'ils ne connaissaient pas et dont la citation ou le nom avait suscité l'intérêt. En outre, j'ai noté qu'ils utilisaient leurs téléphones portables en même temps que l'on présentait un écrivain afin de vérifier les informations citées dans les différentes présentations. En effet, à chaque fois, ils intervenaient pour corriger une information liée notamment aux dates et aux traductions exactes des mots. Par exemple, l'élève Iman (Iraq) s'est mise à corriger certaines informations concernant l'écrivain présenté par sa camarade Dounia (Iraq) ; les élèves Aisha, Angel et Mamadi n'étaient pas d'accord sur l'origine de l'écrivain qu'a présenté leur camarade Mamadou, à savoir Dialiba Konaté qui, bien que né au Sénégal, était toujours considéré comme malien en référence aux origines de sa famille. Il est à noter que les différentes productions des élèves seront présentées et commentées dans le chapitre qui suit.

Le deuxième moment important dans ce projet est le premier cours où il fut question d'étudier un texte littéraire francophone en utilisant le réseau social Facebook. Le texte proposé à l'occasion de ce cours est un extrait du roman de l'écrivain suisse Michel Layaz « *Il est bon que personne ne nous voie* » (voir annexe n°9, p.44). Le questionnaire proposé pour la compréhension de ce texte a été distribué au début du cours avec le texte lui-même. En même temps, une version numérisée des deux documents a été publiée sur le groupe Facebook et ce grâce à la fonctionnalité « Créer un document » que propose le réseau social Facebook. C'était à l'enseignante de présenter ce premier cours qui a eu lieu les 16 et 17 avril 2019. Durant la première séance du 16 avril 2019 et qui a duré 2 heures, elle a

commencé par une lecture magistrale du texte en s'arrêtant de temps à autre devant des mots ou expressions qu'elle jugeait relativement difficiles ou incompréhensibles au niveau général des élèves. Ensuite, elle a demandé aux élèves de relire le texte puis de répondre aux questions de compréhension. Nous leur avons demandé aussi de publier quelques réponses sur le groupe Facebook quand ils auraient terminé. Tout cela s'est déroulé pendant la matinée, l'après-midi les élèves devaient accomplir un travail sur l'orientation pour l'année prochaine. Ainsi, la mise en commun pour ce premier cours a eu lieu le lendemain, et l'enseignante y a consacré deux heures. Une production écrite a été demandée aux élèves à l'issue de cette activité de compréhension écrite ; les différentes productions écrites répondant à cette consigne et qu'ont « postées » les élèves sur le groupe Facebook de la classe seront présentées dans le chapitre suivant.

Le troisième et dernier moment correspond au deuxième et dernier texte littéraire francophone étudié. Il s'agit d'un extrait du roman de l'écrivain ivoirien Bernard Binlin Dadié « Un nègre à Paris » (voir annexe n°11, p.46). Ce cours que j'ai présenté a eu lieu la matinée du 18 avril 2019 et a duré 3 heures. J'ai commencé par distribuer le texte à étudier ainsi que son questionnaire. J'ai ensuite demandé aux élèves d'observer le texte pour en dégager les éléments paratextuels, à savoir le titre, le chapeau, le nom de l'auteur et la source. Des questions concernant ces éléments paratextuels étaient posées, les réponses, qui se faisaient d'une manière collective, ont été directement notées sur le document créé sur Facebook et que les élèves pouvaient voir sur le tableau à travers le projecteur. Une fois la partie « Découverte » terminée, j'ai invité les élèves à lire silencieusement le texte et à essayer de répondre à l'ensemble des questions de compréhension en leur accordant une trentaine de minutes pour le faire. Je leur ai demandé d'utiliser en même temps leurs téléphones portables pour traduire les mots qu'ils ne comprenaient pas. La mise en commun a eu lieu juste après la fin du délai que je leur ai accordé. Une production écrite a été prévue à la fin de cette activité et a été réalisée durant les vacances scolaires d'Avril.

- **Les textes littéraires francophones, des supports à objectifs multiples :**

Au cours des deux cours présentés, les élèves ont pu découvrir de plus près ce que c'est qu'une « PLN » (pratique lettrée numérique) basée sur l'étude des textes littéraires francophones. Ces derniers ont permis aux élèves de travailler sur des compétences multiples, à savoir linguistiques-communicatives, pluridisciplinaires et interculturelles.

Je commence par les compétences linguistiques-communicatives. Les deux extraits proposés correspondent à un niveau intermédiaire du CECRL (A2-B1) et ont permis aux

élèves d'enrichir leur vocabulaire à travers l'explication des mots et expressions difficiles et ambiguës qui ont été notés au tableau afin que les élèves les recopient sur leurs cahiers. Aussi, ces deux extraits, étant des récits, ont permis de revoir les temps de la narration qui constituent l'un des points importants à travailler au niveau intermédiaire du CECRL²². De surcroît, les échanges qu'ont eus les élèves leur permettaient de communiquer en français en exprimant leurs points de vue et en justifiant leurs réponses comme dans toutes les activités de compréhension écrite nécessitant un grand travail d'analyse et d'interprétation.

Ensuite, les deux textes littéraires francophones ont permis de travailler des compétences pluridisciplinaires telles que l'histoire-géographie ou encore l'étymologie. Pour le premier texte, dont l'histoire se passe en Suisse, il a été demandé aux élèves de situer sur la carte du monde affichée en classe ce pays voisin de la France. La même chose pour le deuxième texte où il a été demandé aux élèves de préciser de quel pays africain Dakar est la capitale. Cela était l'occasion aussi de citer les capitales de certains pays de l'Afrique de l'Ouest. Des informations historiques devraient être mentionnées et expliquées afin de garantir la meilleure compréhension possible des textes. Je cite, à titre d'exemple, le fait que la Suisse est un pays neutre qui n'a jamais connu la guerre, une phrase que l'on retrouve dans le texte de Michel Layaz et qui a requis une explication historique. Quant à l'étymologie, le sens du mot « pourboire » qui est au cœur du deuxième texte étudié devait être expliqué et une fiche d'identité de ce mot a été réalisée à partir des informations que l'on retrouve dans le texte même comme l'origine historique et la composition morphosyntaxique.

Enfin, les élèves de cette UPE2A ont eu des échanges interculturels directs (en face à face) tout au cours des séances consacrées à l'étude de ces textes. Ainsi, pour le premier texte, ils ont pu échanger autour du thème de l'immigration où ils expliquaient les raisons pour lesquelles on quitte son pays d'origine. Parmi les réponses recueillies, on trouve : fuir la guerre, la misère, la pauvreté et chercher de meilleures conditions de vie. La production écrite à la fin de ce cours a permis aux élèves de partager leurs ressentis sur le fait de se retrouver dans un lycée de ce pays qui les accueille²³. Le deuxième texte dont le thème porte sur une pratique propre à la culture occidentale a suscité des discussions assez longues entre les élèves. Ils échangeaient ainsi autour de la pratique du pourboire : à qui et dans quelle situation offrir un pourboire ? Certains connaissaient cette pratique et savaient à qui donner

²² Voir les descripteurs du CECRL

²³ Voir le chapitre suivant consacré aux productions des élèves

le pourboire (Les élèves Anna, Aisha et Angel par exemple ont répondu qu'on donne le pourboire à un serveur dans un restaurant, à un concierge ou dans un hôtel, d'autres, en revanche, ne savaient pas comment se fait cette pratique ou la confondaient avec d'autres pratiques tels que les dons (L'élève Pakhtoon parle de donner de l'argent à un agent de sécurité et l'élève Doumbia pense que le pourboire c'est l'argent qu'on donne aux SDF). Les réponses étaient assez amusantes et les élèves échangeaient entre eux et se corrigeaient mutuellement ; mes interventions consistaient à les guider vers les bonnes réponses à travers des exemples ou des traductions.

- **Facebook, un outil au service de l'École :**

Utiliser Facebook en UPE2A durant le cours de français ou en classe de langue en général revêt plusieurs vertus. A travers les différentes fonctionnalités qu'il offre, ce réseau social devient un véritable site internet en version plutôt simplifiée et à la portée de tous. Durant cette séquence, des cours ont été réalisés à l'aide de cet outil qui n'était pas utilisé exclusivement tout seul, car, et j'insiste là-dessus, la pratique de classe reste indispensable pour une meilleure intégration de cet outil. Les cours ont été rédigés puis enregistrés sur le groupe Facebook de la classe grâce à la fonctionnalité « créer un document » que propose le réseau social. Ainsi, il est à tout moment possible pour les élèves de consulter les textes étudiés, les questionnaires ainsi que leurs réponses et cela d'un simple clic. L'enseignante s'est servie de ce groupe Facebook aussi pour partager des liens vers des activités de révision ou en vue de préparer les élèves au test DELF qu'ils ont passé au mois de mai 2019.

Il est nécessaire, aussi, de mettre la lumière sur un aspect très important qui serait envisageable dans les pratiques de la classe. Il s'agit de proposer diverses activités langagières multimodales via le réseau social Facebook. Dans un premier temps, et en plus des productions écrites demandées aux élèves, une activité de prolongement a été proposée uniquement sur le groupe Facebook où les élèves devaient partager sous forme de courtes vidéos qu'ils avaient enregistrées des vers du poème proposé dans le texte support de l'activité (voir annexe n°12, p.47). Un travail, donc, sur la prononciation et la diction était mobilisé pour la réalisation de cette tâche. Dans un second temps, et en guise de projet final de cette séquence, les élèves, en se basant sur le deuxième texte étudié, devaient réaliser une saynète afin de reproduire la scène décrite dans ce texte support. Les tâches étaient distribuées : deux acteurs et un réalisateur. Et pour la réussite de cette tâche, les élèves devaient mobiliser plusieurs compétences linguistiques, communicatives, sociales et même artistiques. Ainsi, les saynètes étaient réalisées puis publiées sur le groupe Facebook. Faute

d'autorisation de droit à l'image, ces vidéos ne seront pas présentées dans ce travail de recherche.

Peu à peu, les élèves ont valorisé leurs compétences dans la matière des réseaux sociaux valorisées. Ils sont devenus des experts autonomes face à l'outil numérique utilisé en classe et, à plusieurs reprises, ces compétences ont été réinvesties pour résoudre des problèmes rencontrés durant les cours, telles que la recherche d'informations, la création du contenu numérique multimodal, etc.

2.2. Présentation et analyse des productions des élèves sur le groupe Facebook

Les différentes activités d'écriture menées sur Facebook ont été toujours conduites en relation avec ce groupe créé afin de « fédérer » les élèves de cette UPE2A et leur donner un lieu pour échanger autour de la thématique centrale des textes littéraires francophones étudiés traitant de « L'altérité et la culture de l'autre ». Ces productions écrites, ou autres productions, s'inscrivent dans ce que Doueïhi appelle (2011) « les pratiques lettrées numériques ».

Les publications des élèves (voir annexes n°14-16, pages 48 à 67) ont toutes eu lieu en dehors de la classe, ce qui, permet à mon avis, aux élèves de ne pas décrocher et rester connectés à l'apprentissage du français. En plus, ces activités d'écriture en dehors de la classe permettent d'articuler les pratiques formelles de l'École et les pratiques « informelles » des élèves, et c'est donc l'occasion pour eux de réfléchir sur leurs pratiques numériques en vue d'un usage conscient. Dans cette perspective, la proposition des activités d'écriture permet aux élèves de développer leurs compétences en « littératie numérique » particulièrement et en « littératie » généralement. Comme le signale Penloup (2011), durant l'édition de leurs écrits, les élèves visent une plus grande clarté d'expression et une meilleure orthographe car ils savent au préalable qu'ils vont être lus par les autres.

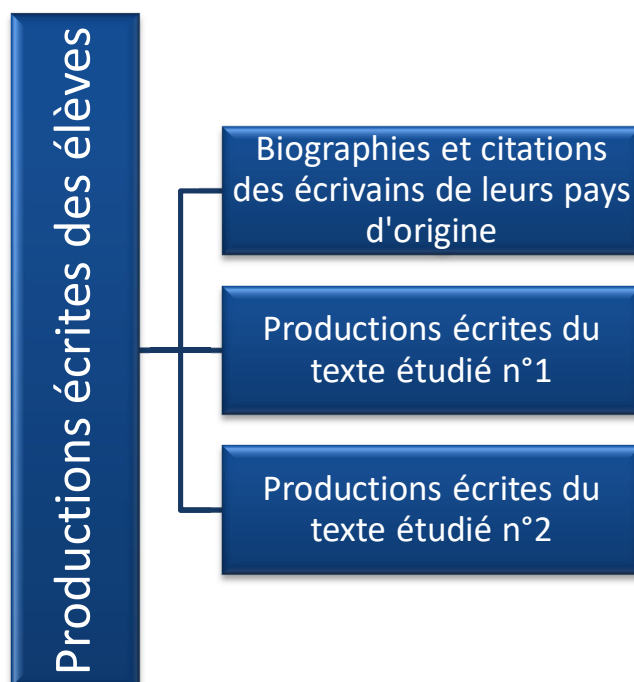


Figure 4. Carte heuristique représentant les différentes productions écrites des élèves

Dans un premier temps, et selon la proposition de l'élève Aisha, un travail de recherche a été demandé aux élèves qui devraient présenter via le groupe Facebook un écrivain de leurs pays d'origine (de préférence qui écrit en français) et publier une citation à cet écrivain. La décision d'opter pour cette proposition tient au fait que l'activité elle-même revêt des points positifs : valoriser les propositions des élèves et mieux les préparer aux différentes activités à venir.

En classe, cette activité a permis essentiellement de faire le point avec les élèves sur les volets suivants :

- Toute personne qui écrit n'est pas forcément un homme ou une femme de Lettres : à titre d'exemple, l'élève Walid (voir annexe n°14, Figure 9, p. 54) a présenté un homme politique mauritanien qui a écrit une autobiographie très connue apparemment en Mauritanie.
- Les bonnes pratiques de la recherche : sur ce point, il était à signaler qu'il fallait éviter le copier-coller afin de ne pas tomber dans le plagiat. Ainsi, les élèves Mamadi, Salih et Mamadou ont dû « modifier » leurs publications pour reformuler les textes qu'ils ont copiés sur Internet. Aussi, l'importance de la mise en page et de bien soigner sa langue était à noter. L'enseignante a repris essentiellement la publication de Dounia (voir annexe n° 14, Figure 8, p.53) où l'on remarque l'absence d'une mise en page convenable, même si le

texte a été publié sur le réseau Facebook. Dans ce même texte, on remarque aussi que l'élève Dounia n'a pas vérifié les informations qu'elle venait de publier surtout au niveau des dates.

A l'issue du premier texte littéraire étudié en classe en utilisant le groupe Facebook, les élèves avaient à rédiger des écrits en se mettant dans la peau du personnage du texte (voir annexe n° 08, p.40). Sur les seize élèves présents, durant ces cours qui ont eu lieu les 16 et 17 avril 2019, sept élèves seulement ont répondu à la consigne et produit des textes courts. Ces publications (voir annexe n°15, pages 57 à 60) ont été reprises, par la suite, en classe pour être lus, commentés puis corrigés. Ce que l'on remarque dans les différentes productions des élèves, c'est le fait de transposer leur propre vécu sur celui de Milena, le personnage dont il est question dans l'extrait de Michel Layaz dans « Il est bon que personne ne nous voie ». Ainsi, ils ont tous mentionné le pays d'habitation en France, sachant que dans le texte étudié Milena était en Suisse. Pareil aussi pour les informations liées au temps qu'ils ont passé dans le pays d'accueil où ils ont écrit chacun la durée qu'ils ont passé en France. Cela veut dire, en gros, que les élèves se sont identifiés au personnage dont il est question dans le texte étudié au point de transposer des renseignements les concernant dans des écrits qui étaient censés parler du personnage.

Quant aux productions écrites à l'issue du deuxième texte étudié, les élèves devaient produire des textes courts où ils expriment leurs impressions au sujet de leur vécu en France, ce qui leur plaît dans ce pays d'accueil et ce qui les choque. Je rappelle que le deuxième texte étudié est celui de Bernard Binlin Dadié extrait de son roman « Un nègre à Paris » (voir annexe n°11, p.46). L'ensemble des quinze textes rédigés et partagés sur le groupe Facebook (voir annexe n°16, pages 61 à 67) a été repris en classe pour être commenté par les élèves. Durant cette séance où ont été projetées une par une les différentes productions, les élèves échangeaient librement en donnant leurs opinions sur les différentes idées véhiculées dans les textes partagés. Contrairement à ce que l'on peut trouver dans les entretiens réalisés avant la mise en place du projet, les élèves découvraient, au fur à mesure des lectures des différentes productions, qu'ils avaient plusieurs points en commun. Ainsi, ils s'accordaient tous sur le fait que la France est un pays de justice, de liberté, d'accueil, de solidarité, un pays où l'on respecte les droits de l'Homme. Le métro parisien avait sa part dans les textes des élèves qui s'étonnaient tous de l'organisation de ce moyen de transport. Les discussions entre les élèves en classe se sont poursuivies en évoquant les différents « faits choquants » qu'ils avaient découverts

une fois arrivés en France. Les SDF et les migrants qui dorment dehors, l'homosexualité, l'alcool et les personnes âgées étaient au cœur des discussions qu'ont eues les élèves et au fil desquelles le rôle de l'enseignante s'est limité à « guider » les élèves pour les laisser s'exprimer librement tout étant dans une perspective interculturelle. Durant ces moments, les élèves étaient invités à chaque fois à décrire comment se passe tel ou tel fait chez eux, à valoriser des aspects culturels de leurs pays d'origine tels que le respect des personnes âgées ou les liens familiaux. C'était l'occasion aussi pour mettre l'accent sur les problèmes dont souffrent leurs pays d'origine, de faire des parallèles entre la France et le pays d'origine, et de proposer des solutions à certains problèmes qui touchent tout le monde à l'instar des problèmes climatiques et environnementaux. Grâce à l'outil Facebook, les élèves ont pu partager des idées qu'ils préféraient avant garder pour eux-mêmes et les discussions de ces idées en classe étaient l'occasion pour échanger avec leurs camarades de classe en face à face et défendre chacun son point de vue.

Je rappelle que les élèves ont eu à réaliser des saynètes à partir de la scène décrite dans le deuxième texte étudié. La proposition d'un projet collectif a permis aux élèves d'aller les uns vers les autres, de collaborer ensemble en vue de réussir la tâche. Au moment de la projection de ces vidéos, les élèves valorisaient les compétences et les talents des uns et des autres et exprimaient les aspects positifs de l'expérience.

En guise de conclusion pour cette partie, je reprends la notion de littératie numérique définie par Gerbault (2012) qui la considère comme un ensemble de capacités et d'activités d'interaction s'appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et l'adaptabilité. Dans cette optique, les lycéens allophones auprès desquels ce projet a été réalisé ont pu mettre en œuvre leurs compétences numériques afin de créer des contenus numériques multiples, d'interagir et de collaborer entre eux dans un environnement médiatique qu'ils connaissent. Ainsi, cette pratique leur a permis d'accéder à l'information, de la gérer, de l'intégrer, de l'évaluer, et de la créer en prenant en considération les compétences critiques d'ordre cognitif et les compétences techniques. En effet, cela dépasse largement le simple concept de savoir lire-écrire car ces lycéens ont fait appel à une multitude de compétences et capacités pour pouvoir interagir via l'outil Facebook. Et par conséquent cela a favorisé leur autonomie et leur a donné une liberté de choix qu'ils n'avaient pas avant le recours à cette pratique.

3. Qu'en pensent les élèves ?

A la fin de la séquence didactique qui a porté sur l'étude des textes littéraires francophones en utilisant le réseau social Facebook, j'ai opté pour la création d'un sondage sur le groupe Facebook de la classe dédié à ce projet afin d'avoir les impressions globales des élèves vis-à-vis de ce projet. Comme étant des acteurs principaux dans ce travail de recherche, les élèves avaient la totale liberté de participer à ce sondage ou pas et d'écrire dans les commentaires ce qu'ils pensent réellement du projet mis en place. Dans cette perspective, deux sondages ont été créés sur le groupe Facebook le 8 mai 2019 puis expliqués et commentés en salle de cours.



Figure 5 Sondage n°1 créé à l'issue du projet mis en place.

Concernant cette première question, cinq élèves sur seize élèves ayant vu la publication ont participé à ce sondage. Ce premier sondage tel qu'il est présenté dans la figure ci-dessus traite, donc, la question des activités préférées des élèves sur le groupe Facebook de la classe. Trois élèves ont voté pour la première option, à savoir « Ecouter l'enregistrement de Fatou Diom ». Deux autres élèves ont voté pour la deuxième option « Ecrire un post en me mettant à la place de Milena ». Aucun élève n'a voté pour les quatre autres options résumant les différentes activités faites en classe.

Le deuxième sondage créé posait une question directe afin de savoir si les élèves ont aimé ou pas l'utilisation du réseau social Facebook en classe. Les résultats de ce sondage sont assez étonnants : neuf élèves sur onze ont voté « Non » contre deux élèves seulement qui ont voté « Oui ». Ce résultat est étonnant pour moi car il vient à l'encontre des

observations faites en classe où les élèves éprouvaient de l'enthousiasme à l'idée d'utiliser Facebook en classe.



Figure 6 Sondage n°2 créé à l'issue du projet mis en place.

Pour justifier leurs choix, six élèves ont commenté la publication. Les six commentaires des élèves tels qu'ils sont représentés dans la figure ci-dessous résument peut-être le ressenti global d'une classe entière à l'égard de ce projet ambitieux. Deux élèves jugent favorablement l'expérience et croient que Facebook pourraient trouver sa place en classe s'il est utilisé au service des apprentissages (commentaires 5 et 6). Cependant, deux autres élèves pensent que la classe est un lieu d'apprentissage où un réseau social n'a pas lieu d'exister (commentaires 1 et 3). Dans le même sens, les deux derniers élèves avancent l'argument du réseau social comme étant un moyen de communication entre les élèves en dehors de la classe (commentaires 2 et 4). Ce qui m'amène à penser que ces élèves venant d'ailleurs gardent toujours une idée « formaliste » sur ce que devrait être une classe et que même après le temps passé dans un établissement scolaire français cette idée persiste toujours. Dans cette optique, ces réponses ne seraient-elles pas à l'image de l'Education Nationale qui, malgré les différents projets ambitieux menés, peine encore à intégrer des outils numériques tels que les R.S en classe ? Et, plus encore, les actions menées auprès de ces élèves allophones suffisent-elles pour transformer leurs mentalités et leur garantir une inclusion réussie ?



Figure 7 Les justifications des élèves de leurs réponses au sondage n°2

4. Résumé et analyse des réponses au questionnaire à l'attention de l'enseignante tutrice du stage

Le questionnaire à l'attention de l'enseignante de l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux (voir annexe n°03, p.5) a été réalisé à la fin de mon stage, c'est-à-dire après la réalisation de la séquence didactique concernant l'enseignement des textes littéraires francophones via Facebook. Le choix du moment de la réalisation de ce questionnaire me sert, dans ce travail de recherche, comme une évaluation globale du projet mis en place afin d'avoir une vue d'ensemble de l'action menée sur le terrain. Les questions envoyées à l'enseignante traitent essentiellement quatre grandes thématiques dont les réponses seront résumées et commentées dans ce qui suit.

4.1. L'enseignante et les élèves allophones

Travaillant depuis dix-sept ans maintenant avec les élèves allophones, l'enseignante de l'UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux se dit "autodidacte" car malgré sa maîtrise de FLE obtenue de l'Université de Nanterre Paris X, elle s'est plutôt formée "sur le terrain" et en faisant des lectures personnelles.

Et des stratégies de communication avec les EANA, l'enseignante tutrice dit qu'elle utilise des stratégies diverses qui semblent toutes bonnes à un certain stade. Elle cite "explication, contextualisation, reformulation par les élèves, traduction en dernier recours". Par ailleurs, ces stratégies n'évoluent pas durant l'année, "mais il est évidemment plus facile d'utiliser des inférences ou d'expliquer en français quand les élèves sont plus avancés."

Durant la période de mon stage, j'ai pu observer toutes ces stratégies et je pense que le fait de donner l'occasion aux élèves de s'exprimer soit en reformulant ou en traduisant à

leurs camarades semble l'une des meilleures stratégies à utiliser en UPE2A étant donné les vertus d'une approche communicative plurilingue qui vise à valoriser toutes les langues de l'élève allophone.

Quant au travail avec les EANA, l'enseignante trouve qu'il est difficile de parler de ressenti global en UPE2A. Concrètement, elle se trouve souvent en train de lutter pour trouver des activités appropriées et adaptées aux niveaux des élèves. La plus grande difficulté en UPE2A, selon elle, c'est l'hétérogénéité des niveaux en français et des niveaux scolaire en général, et la réalisation "*des séquences adaptées à tous demeure un exploit.*" Sur le terrain, l'enseignante était obligée mainte fois de proposer aux élèves, selon leur niveau, des exercices correspondant à leur niveau et traitant le même point ou même, pour un même texte par exemple, chaque élève avait des questions adaptées à son niveau en français. Cela constitue plutôt un obstacle au niveau du temps et des efforts.

4.2. La littérature francophone

a. L'enseignante et les littératures francophones :

Etudier des textes littéraires avec les EANA semble essentiel en FLS selon l'enseignante. Elle essaie pour chaque séquence d'étudier au moins un texte littéraire vu que les élèves aiment beaucoup les activités avec des textes littéraires. Quant au choix des textes, l'enseignante opte souvent pour "*les « fondamentaux » de la littérature française*" afin de permettre aux élèves de "*se préparer à une poursuite d'étude avec un bagage qui inclurait des textes d'auteurs connus des élèves en France.*" Opter, donc, de travailler des textes littéraires en UPE2A vient d'abord de l'intérêt que les élèves ont pour la littérature en général et, en même temps, "*c'est une façon d'harmoniser leurs connaissances avec celle des élèves en France*" pour leur permettre de découvrir à la fois "*la langue et les savoirs scolaires (littéraires)*". Quant au choix des textes littéraires francophones, l'enseignante trouve qu'ils ont souvent une approche culturelle intéressante et peuvent aborder des thématiques proches de leurs cultures. Grosso modo, travailler des textes littéraires français et/ou francophones permet aux élèves de développer des compétences linguistiques et socioculturelles.

En ce qui concerne les façons d'étudier les textes littéraires français ou francophones, l'enseignante admet qu'elle les aborde tous de la même façon mais les thématiques dans les textes littéraires francophones sont souvent autres et amènent à travailler davantage

l'interculturel. Pour ses lectures personnelles, l'enseignante avoue qu'elle trouve surtout du temps pour lire de la littérature pendant les vacances scolaires.

b. Les élèves allophones et les littératures francophones :

Face aux textes littéraires, les élèves montrent souvent de "l'enthousiasme" en particulier les élèves issus de pays où le français est une langue seconde. En comparaison avec les élèves des classes ordinaires, l'enseignante trouve que les EANA ont, souvent, plus d'enthousiasme mais aussi, et logiquement, plus de difficultés. Et à propos de l'appropriation des textes littéraires par les EANA, l'enseignante pense qu'un niveau A2-B1 reste "indispensable" pour atteindre les objectifs fixés pour une telle activité, sans oublier aussi le niveau du texte littéraire lui-même qui joue un grand rôle dans ce processus.

A la question de la différence que les EANA font entre un texte littéraire français et un texte littéraire francophone, l'enseignante y répond brièvement car elle n'est pas sûre que ses élèves voient une différence entre auteur français et francophone ; cette réponse vient, je le rappelle, après avoir réalisé la séquence consacrée à l'enseignement des textes littéraires francophones.

Pour ce qui est, donc, de la place de la littérature en UPE2A, en particulier la littérature francophone, l'on constate que l'enseignante lui consacre, quand même, du temps et de l'effort dans la mesure où les supports littéraires suscitent, selon les propos de l'enseignante, l'enthousiasme des élèves allophones qui, malgré les difficultés linguistiques, s'appliquent à répondre aux questions.

4.3. Les pratiques numériques en classe

En ce qui concerne les pratiques numériques des élèves en classe, l'enseignante emmène souvent ses élèves en salle d'informatique pour les initier "à proprement parler au traitement de texte, au travail de recherche". Pour ce dernier point, vu qu'ils sont en train d'apprendre le français, l'enseignante dit qu'elle incite souvent ses élèves à utiliser des sites d'apprentissage du FLE comme TV5 FLE, qu'elle recommande particulièrement, ou RFI FLE. Durant mon stage, j'ai remarqué que les élèves devenaient de plus en plus autonomes face à l'outil informatique, et cela se manifestait surtout lors de la recherche d'activités sur les sites d'apprentissage du FLE où ils choisissaient eux-mêmes les activités sur lesquelles ils voulaient travailler pour se préparer à l'examen du DELF. L'enseignante note aussi que la classe dispose d'un fil WhatsApp utilisé essentiellement pour communiquer en dehors de la classe où elle répond aux questions des élèves sur un travail donné par exemple. En

classe, l'enseignante se sent "contrariée" quand ses élèves se connectent aux réseaux sociaux pendant le travail car "c'est formellement interdit". Ces propos expliquent en partie les réponses des élèves mentionnées dans le chapitre précédent, notamment en ce qui concerne l'utilisation du réseau social Facebook en classe. En effet, certains élèves pensent qu'un réseau social tel que Facebook n'a pas lieu d'exister en classe et qu'il reste un simple moyen de communication entre les élèves en dehors de la classe. L'expérience menée auprès de ces élèves a prouvé que le réseau social Facebook n'est pas un simple moyen de communication et si l'on utilise convenablement, il peut servir l'enseignement-apprentissage plus que l'on ne croit.

Et à propos de l'utilisation des Smartphones par les élèves en classe, l'enseignante n'hésite pas à leur demander de temps en temps de s'en servir pour traduire certains mots qu'ils ne comprennent pas ou rechercher une information. Je suis, dans une certaine mesure, d'accord avec l'enseignante par rapport au fait que les téléphones portables pourraient constituer une source de distraction pendant le travail. Or, je pense qu'il serait bénéfique de recourir davantage à cette pratique informelle en classe, notamment pour favoriser l'autonomie des élèves quant à la recherche d'information. Tout en sachant qu'il s'agit d'un débat tumultueux en France, je crois qu'au lieu d'interdire les téléphones portables en classe, il vaudrait mieux éduquer les élèves à s'en servir à bon escient surtout que les smartphones aujourd'hui pourraient être utilisés comme des labos de langue mobiles. Je propose cela car l'enseignante signale que tous les élèves sont connectés aux réseaux sociaux et "en ont une pratique quotidienne", informelle certes, mais cette pourrait servir d'appui pour une pratique numérique formelle en classe afin de remédier à "l'hétérogénéité" des pratiques numériques des élèves, une hétérogénéité qui se traduit concrètement, selon l'enseignante, à travers la bonne maîtrise de l'outil numérique pour certains, alors que d'autres découvrent cet outil en arrivant en France.

Au sujet de l'utilisation des réseaux sociaux en classe, l'enseignante avoue qu'elle y a souvent pensé mais ne l'a jamais pratiqué, pas avant cette année, hormis WhatsApp qui est utilisé en dehors de la classe dans le but d'accompagner les élèves et répondre à des questions et non pas pour faire des exercices. L'enseignante constate que les élèves utilisent "tous quotidiennement et sans difficulté les réseaux sociaux" et, selon elle, cela peut être une bonne façon de les inciter à lire, à s'exprimer en français et de donner leur avis. Par ailleurs, elle pense qu'il reste indispensable d'accompagner cette pratique en donnant quelques repères et de les aider à filtrer les informations auxquelles ils ont accès. A mon avis, c'est là

que le rôle de l'enseignant devient décisif pour changer les perceptions que les élèves ont sur certaines pratiques sociales et/ou scolaires. Et je rappelle ici les réponses des élèves qui n'étaient pas en faveur de l'utilisation du réseau social Facebook en classe : dans des cas pareils, c'est à l'enseignant de montrer à ses élèves que l'Ecole ne peut pas se déconnecter de l'évolution que connaît la société et elle doit, au contraire, être en phase avec les pratiques sociales pour un meilleur accompagnement des élèves. Cela se fait notamment avec l'intégration des outils et des pratiques « informels » extérieurs à l'Ecole et qui font partie intégrante de l'univers de l'élève en dehors de l'Ecole.

4.4. Les pratiques interculturelles en classe

L'enseignante s'aperçoit qu'il n'est pas toujours facile pour ses élèves de parler de leurs cultures d'origine devant leurs camarades en classe. Pour certains, venant de la même région du monde, ils se mettent à comparer puis à faire le bilan des différences et des similitudes. Ce qui l'interpelle, c'est le peu de connaissances (inter-)culturelles qu'ils ont, notamment sur les cultures des autres au point d'ignorer parfois la localisation géographique de leurs pays respectifs. Encore une fois, la question de la culture "générale" et/ou "savante" qu'ont les élèves allophones se pose et laisse à réfléchir.

En classe, l'enseignante adopte plutôt une approche interculturelle basée sur "la comparaison" entre les différentes cultures présentes en classe. Il s'agit d'échanges frontaux, professeur/élèves, qui commencent souvent par aborder une pratique culturelle en France, dont elle même explique le fonctionnement, puis vient le tour des élèves pour expliquer la même pratique dans leurs pays. L'enseignante regrette qu'il y ait peu d'échanges entre les élèves dans sa pratique interculturelle en classe, et considère qu'encourager ce type d'échanges serait bénéfique pour rendre les élèves plus actifs, même s'il n'est pas possible de le faire avec toutes les classes.

Pour ce qui est de l'utilisation de la littérature francophone en classe, l'enseignante pense que cette littérature est souvent, par essence, dans une perspective interculturelle car "elle nous pose d'emblée dans une réflexion intéressante." Quant à l'utilisation des réseaux sociaux pour cette même fin, l'enseignante répond positivement étant donné que ces médias sociaux sont aussi des moyens de communication. Une condition s'impose pourtant : les élèves devraient maîtriser ces outils.

Enfin, l'enseignante était invitée à donner ses impressions sur l'ensemble du projet mené. Pour elle, la combinaison "réseaux sociaux" et "littérature francophone" pourrait être

“un accompagnement très intéressant” pour les élèves qui leur permettrait de participer et pratiquer le français assez volontiers. En revanche, l’enseignante pense que, malgré tout, “la pratique de classe reste centrale et irremplaçable.” Personnellement, je pense que ni l’une ni l’autre pratique ne peuvent se substituer. Certes, la pratique de classe reste primordiale, mais l’intégration d’une pratique numérique basée sur un réseau sociale ne veut pas dire suppression totale de la pratique de classe. Au contraire, le but de ce projet était de trouver des moyens pour articuler les deux pratiques en vue d’élargir les perspectives et donner plus d’outils aux enseignants pour un meilleur accompagnement des élèves allophones.

CONCLUSION

Le choix de réaliser une recherche-action articulant des textes littéraires francophones et le réseau social Facebook me tenait à cœur. Etant originaire d’un pays où le français a un statut flou et où la production littéraire d’expression française est abondante, je suis toujours resté admiratif face à ces textes écrits en français mais qui s’adressaient à moi, dans mon langage culturel et affectif. C’était donc une passion que je voulais partager avec les élèves de l’UPE2A du lycée professionnel Chennevière-Malézieux, qui viennent, eux aussi, d’horizons culturels et linguistiques différents. Le choix de travailler auprès des lycéens allophones n’était pas anodin. Mon expérience auprès d’un public de lycéens algériens m’a encouragé à travailler dans ce contexte et avec ce public en particulier. Cette année étant ma première année en France, tout comme la majorité de ces lycéens allophones, ils étaient pour moi, au cours de mon stage, un soutien psychologique et affectif important. Etre en contact avec eux m’a toujours aidé à surmonter les quelques obstacles auxquels j’étais confronté, durant ce travail de recherche comme dans ma nouvelle vie dans ce pays d’accueil.

Après la réalisation de la séquence didactique où il était question d’étudier des textes littéraires francophones en utilisant le réseau social Facebook, vient le moment d’évaluer l’action menée au sein de l’UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux. C’est dans cette partie de mon travail que j’exposerai les différents changements que j’ai pu observer en classe et les effets de ces changements sur les élèves, l’enseignante de l’UPE2A et moi-même.

En ce qui concerne les élèves de cette UPE2A, deux changements importants ont été observés :

- Quant à la motivation : à l’idée de l’utilisation du réseau social Facebook en classe, les élèves montraient beaucoup d’enthousiasme. Au bout de cinq

minutes, tous ceux qui étaient présents le jour de la création du groupe Facebook sont devenus membres. Les commentaires et propositions s'enchaînaient sur la discussion instantanée du groupe. Tous les élèves qui assistaient aux cours régulièrement réalisaient les activités qui leur avaient été demandées, chose qui ne se faisait précédemment qu'avec beaucoup d'insistance de la part de l'enseignante. Lors de l'étude des textes littéraires francophones proposés, les élèves répondaient aux questions tantôt sur le groupe Facebook tantôt sur leurs cahiers sans que cela ne les perturbe. Ils parvenaient tous à répondre à l'ensemble des questions et leur participation en classe n'a cessé d'augmenter.

- Quant aux échanges interculturels : les élèves trouvaient dans l'outil Facebook, ainsi que dans les textes littéraires francophones proposés, des moyens d'échanger autour de thématiques différentes. Lors des séances de compréhension des deux textes littéraires, les élèves ne cessaient de confronter les faits culturels évoqués dans ces textes étudiés à des réalités culturelles de leurs pays d'origine. La publication des productions écrites sur le groupe Facebook et le partage avec l'ensemble de la classe des traits culturels et des manières de penser et percevoir le monde constitue une étape cruciale dans l'action menée à travers ce travail de recherche. Sur ce plan, le plus grand changement aura été de comprendre qu'ils avaient tous des points en commun malgré leurs origines linguistiques et géographiques différentes ainsi que leurs pratiques socioculturelles.

Mon plus grand défi était de mener une recherche-action au sein d'un contexte jusque-là « inconnu » pour moi. Cette expérience m'a beaucoup apporté sur les plans didactiques, pédagogiques et socioculturels. En effet, la réflexion sur la mise en place d'un projet au profit d'un public tel que les EANA m'a fait prendre en considération plusieurs paramètres lors de l'élaboration des séquences didactiques : le choix des supports à utiliser, l'élaboration des questionnaires, l'adaptation au public et à la situation de classe. La recherche bibliographique m'a beaucoup aidé à comprendre le terrain du stage et à m'interroger sur la place accordée à la littérature, ainsi qu'à la manière dont elle est abordée dans ce contexte. Sur un autre plan, effectuer un stage sous la tutelle d'une enseignante ayant une grande expérience avec le public allophone m'a permis de confronter mes propres pratiques de professeur d'enseignement secondaire en Algérie aux siennes. J'ai pu tirer profit de sa manière d'enseigner des textes littéraires. Et Inversement, l'opportunité de l'usage d'un outil numérique tel que Facebook, lui a permis de s'ouvrir à de nouvelles pratiques de classe qu'elle souhaite réitérer. Enfin, être en contact avec des lycéens

allophones durant plus de trois mois a certainement transformé ma façon de voir les choses. J'ai beaucoup appris sur les politiques d'accueil de ces élèves et sur les actions menées pour les accompagner et leur permettre une inclusion scolaire, sociale et professionnelle réussie. J'ai constaté au cours des séances que malgré les difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement dans ce pays d'accueil, ils persévèrent pour réussir et intégrer la cette nouvelle société dans laquelle ils vivent désormais. La richesse de leurs cultures et héritages linguistiques m'a beaucoup impressionné : chaque élève porte en lui un bagage qui retrace l'ensemble de son parcours. J'ai également pu nouer des liens de partage et de confiance qui sont gratifiants lorsque l'on travaille avec un public ayant des besoins particuliers.

Enfin, une PLN articulant des textes littéraires francophones et le réseau social Facebook favorisait-elle les échanges interculturels entre les lycéens allophones auprès desquels ce travail a été effectué ? La réponse à cette question ne peut être que positive vu les résultats de ce projet ambitieux qui s'est effectué en si peu de temps. Non seulement les élèves étaient en contact avec des textes littéraires francophones, mais aussi ils étaient pleinement engagés dans la pratique d'une « littératie numérique » qui était jusque-là exercée en dehors de l'Ecole. Sans oublier les multiples échanges interculturels qui ont eu lieu en classe grâce à la séquence didactique mise en place. On peut se demander si cette multitude d'échanges était liée aux choix thématiques des textes étudiés ou à l'usage de l'outil numérique. Répondre en faveur de l'une ou de l'autre option cependant paraît injuste, car je ne pourrai dissocier l'articulation textes littéraires francophones / réseau social Facebook, l'un étant le cœur (les textes littéraires), l'autre le corps qui l'habille (Facebook) et permet sa diffusion auprès d'un public maîtrisant cet outil numérique.

Pour la réussite d'une PLN rassemblant textes littéraires francophones et le réseau social Facebook dans le contexte d'UPE2A, il est primordial de valoriser les compétences numériques des élèves, car l'usage de ce réseau social ou les autres réseaux sociaux est sans doute l'une des caractéristiques marquantes de cette génération. Ce faisant, ils deviennent plus autonomes (et combien cela est important dans ce contexte !) et se transforment en acteurs de leurs propres apprentissages au lieu de les subir. La définition préalable de règles d'utilisation du groupe Facebook est aussi importante que le règlement intérieur de la classe car, après tout, cet outil sera utilisé dans un cadre scolaire bien précis pour des finalités bien précises. Quant au choix des textes littéraires francophones à étudier, la négociation avec le public est fructueuse et l'on peut en tirer des propositions agréablement surprenantes. Opter pour une œuvre intégrale ou un extrait ? C'est à l'enseignant de décider en fonction du niveau

linguistique de son public ainsi que des objectifs définis. En ce qui concerne les thématiques, les littératures francophones offrent une palette de thèmes qui peuvent être exploités dans une perspective interculturelle. Je préconise de varier les activités accompagnant ces textes, d'alterner entre le groupe Facebook et la pratique réelle de classe parce que celle-ci reste irremplaçable. En m'appuyant sur l'expérience relatée dans ce travail de recherche, la variation des supports (audio, visuels, audiovisuels) en lien avec les textes étudiés peut être un atout pour une appropriation de ces textes par les élèves.

Par le biais d'une PLN axée sur les textes littéraires francophones et le réseau social Facebook, l'enseignant offre à son public une multitude de possibilités qui permettent d'éveiller son intérêt, sa curiosité, et permettent aussi d'installer une nouvelle dynamique de groupe-classe. C'est donc l'occasion pour ces élèves de construire des ponts entre eux et de se (re-)découvrir.

Ce travail de recherche n'est en aucun cas clos sur lui-même. Au contraire, il ne porte que sur une partie d'un problème plus vaste. En effet, les pistes qu'ouvre ce mémoire pour un travail de recherche plus poussé sont multiples : en quoi une PLN axée sur les textes littéraires francophones et les TICE pourra-t-elle favoriser une inclusion réussie des élèves allophones ? Quelles sont les façons d'enseigner les textes littéraires francophones dans le contexte d'UPE2A ? Sont-ils exploités de la même façon que les textes littéraires franco-français ? Ou les enseignants les abordent-ils différemment ? Vu le peu de ressources bibliographiques traitant de la question, en quoi une réflexion didactique portant sur l'enseignement des textes littéraires francophones pour des élèves allophones participera-t-elle à homogénéiser les pratiques enseignantes de la dite question ? Dans le contexte du FLS français et algérien, en quoi l'enseignement des textes littéraires francophones participeront-ils à la construction de l'identité de l'élève ? Ou encore, en quoi la réception de ces textes littéraires francophones est-elle différente entre le contexte français et le contexte algérien si l'on sait que l'enseignement-apprentissage du français est soumis à des objectifs éducatifs différents ?

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF
- Abdallah-Preteuille, M. (2016). *Quelle école pour quelle intégration ?*, Vanves, Hachette Livre.
- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF
- Allouche, E. (2014). *Littérature numérique et réseaux sociaux. Enjeux pour l'éducation et la formation*, Article publié en work in progress sur le blog <http://education.hypotheses.org>
- Armagnague-Roucher, M. (2018). *Enfants et jeunes migrants à l'école de la république : une scolarité sous tension*, In « *Revue européenne des migrations internationales* », Vol. 34, pages 45 à 7. En ligne sur: <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-4-page-45.htm>
- Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner ?*, Paris, L'Harmattan
- Blondeau, N., Allouache, F., (2016). *Littérature progressive de la francophonie*, Paris, Clé International
- BRAHIMI, D. (2001). *Langue et littératures francophones*, Paris, Ellipses éditions.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, les Editions Didier.
- Catroux, M. (2002). *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 25 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276
- Cayet, A.-S. (2016). *La discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France: une nouvelle approche du plurilinguisme et de l'interculturel*, Diotime: revue internationale de didactique de la philosophie, Réseau Canopé, <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/ListeSommaires.aspx?Som=69>. <halshs-01633362>
- CECRL, (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, Paris, conseil de l'Europe, Didier.
- Circulaire 2017-060 du Bulletin Officiel n° 15 du 13 avril 2017. MENESR DGESCO B3-2. Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

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

Delbart, A.-R. (2011). La littérature française : un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français, In « Didactique du FLE et de l'interculturel », L.Collès et al. (dir.), Bruxelles, éd. EME et InterCommunications.

Gerbault, J. (2012). *Littératies numériques : les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle*, In « Recherches en didactique des langues et des cultures » [En ligne], 9-2 | 2012, consulté le 21/10/2018. URL: < <http://journals.openedition.org/rdlc/3960> ; DOI: 10.4000/rdlc.3960>

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.

Goï, C., (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*, Poitiers, Canopé éditions.

Hébert, M., Lépine, M. (2012). *Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie*, Lettrure 2 [en ligne], 88-98. ABLF Asbl.

JOUBERT, J.-L., (2006). *Petit guide des littératures francophones*, Paris, Nathan.

LOI n° 2018-698 du 3 août 2018 relative à l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire

Maillard, N., (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*, Université d'Angers, 2013.

Mendonça Dias, C., (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*, Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Jean-Pierre CUQ, Université de Nice Sophia Antipolis.

Mendonça Dias, C., Rigoni, I. (2019). *La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant*, In « Migrations Société », n° 176, pages 49 à 63. En ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2019-2-page-49.htm>

Morel, A.S., (2012). *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*, dans Synergies monde. Consultable sur dialnet.unirioja.es

Nauche, I, Adam-Maillet, M. (2012). *Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizon lointain ou voie royale ?*, In *Le français langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer et se former*, C. Klein (dir.), CNDP

Pélessier, C. & Qotb, H. (2012). *Réseaux sociaux et apprentissage des langues. Spécificités et rôles de l'utilisateur*, In "Alsic" [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012, mis en ligne le 06 octobre 2012, Consulté le 23 octobre 2012. URL: <http://alsic.revues.org/2513>; DOI: 10.4000/alsic.2513

Penloup, M.-C. (2012). *Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture lecture ?*, In « *Recherches en didactique des langues et des cultures* » [En ligne]. En ligne sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/3900> ; DOI : 10.4000/rdlc.3900 , consulté le 21/10/2018

Regnard, D. (2012). *Utiliser les réseaux sociaux en cours de littérature et de latin*, In « *Le français aujourd'hui* », n°178, p. 99-106. Paris, Armand Colin. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-99.htm>, consulté le 4/10/2018.

Socle Commun de connaissances et de compétences, le B.O n° 17 du 23 avril 2015.

Springer, C. (2008). *Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux*, Actes du colloque international 2008. Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures., 2008. <halshs-01109428>

Stenger, T. & Coutant, A. (2011). *Introduction*, In « *Hermès, la revue* », n° 59, p.9-17, Paris, C.N.R.S. éditions. En ligne sur <<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-9.htm>>, consulté le 20/11/2018.

Stenger T. & Coutant A. (2012). *Les médias sociaux : une histoire de participation*, In *Les temps des médias*, n°18, 76-86. En ligne sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187771/document>

Stenger T., Coutant A. (2013). *Médias sociaux : clarification et cartographie. Pour une approche sociotechnique*, in *Décisions Marketing*, n°70, 107-117. DOI : 10.7193/DM.070.107.117 – URL : <http://dx.doi.org/10.7193/DM.070.107.117>

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Livre

Zarate, G. (2012). *L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel*, In *Diversités culturelles et apprentissage du français*, O. Bertrand (dir.), Palaiseau, Ed. de l'Ecole polytechnique.

Sitographie

<https://wearesocial.com/fr/blog/2018/01/global-digital-report-2018>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cy cle_4_643746.pdf

<https://eduscol.education.fr/cid55426/litterature-ecriture-poesie.html>

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/01/2/Rj-2018-capes-externe- lettres_1001012.pdf

<https://www.facebook.com>

Tables des figures

Tableau n°1 : les origines géographiques des élèves et les langues qu'ils parlent	p.35
Tableau n°2 : les dates de naissance des élèves et les dates de leurs entrées en classe	p.36
Figure n°1 : calendrier restituant le protocole de recherche suivi	p.41
Figure n°2 : la page d'accueil du groupe Facebook de l'UPE2A du lycée Chennevière-Malézieux créé le 26 mars 2019 et dédié à l'étude des textes littéraires francophones	p.44
Figure n°3 : le sondage créé le 26 mars 2019 afin de choisir la photo de couverture du groupe Facebook de la classe	p.44
Figure n°4 : carte heuristique représentant les différentes productions écrites des élèves	p.58
Figure n°5 : sondage n°1 créé à l'issue du projet mis en place	p.61
Figure n°6 : sondage n°2 créé à l'issue du projet mis en place	p.62
Figure n°7 : les justifications des élèves de leurs réponses au sondage n°2	p.63

Sigles et abréviations utilisées :

CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants du voyage.
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DELFB	Diplôme d'Etudes en Langue française
EANA	Elève Allophone Nouvellement Arrivé
FLE	Français Langue Etrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSCO	Français Langue de scolarisation
PLN	Pratiques Lettrées Numériques
TICE	Techniques d'Information et de Communication dans l'Education
UPE2A	Unité Pédagogique pour Elève Allophone Nouvellement Arrivé

Table des matières

Remerciement	4
Sommaire.....	5
Introduction	6
PREMIERE PARTIE : Pour des échanges interculturels entre les lycéens allophones	9
1. Des textes littéraires francophones à l'attention d'un public allophone.....	9
1.1.Enseigner la littérature francophone aux élèves allophones	9
1.2.La littérature francophone pour des lycéens allophones, quel intérêt ?.....	14
2. Utilisation des réseaux sociaux en classe avec des élèves allophones	18
2.1.Définition (s) de la littératie numérique.....	21
2.2.Les réseaux sociaux, « générateurs » des littératies numériques dans la classe de langues ?	23
3. L'interculturel à travers le littéraire et le socionumérique	25
3.1.Vous avez dit « interculturel » ?.....	25
3.2.Pratiques lettrées numériques pour des échanges interculturels entre les lycéens allophones.....	28
DEUXIEME PARTIE : Présentations du contexte de stage, de la méthodologie de recherche et des premières étapes du projet.....	30
1. Le cadre institutionnel du stage	30
1.1.Qu'est-ce que c'est qu'un CASNAV ?	30
1.2.Les missions du CASNAV de Paris.....	31
2. Les dispositifs d'accueil pour une inclusion réussie des élèves allophones du second degré.....	33
2.1.Des éléments de présentation sur l'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones arrivants d'un lycée professionnel	33
2.2.La scolarisation des lycéens allophones : description d'un parcours type	35
3. Une méthodologie en recherche-action	38
3.1.Les observations de classe : observation directe et participante.....	39
3.2.Les entretiens semi-directifs compréhensifs	39
3.3.Le questionnaire à l'attention de l'enseignante	40
3.4.Les productions numériques des élèves	40

4. Mise en place du projet : premières étapes.....	41
4.1.Choix du réseau social	41
4.2.Choix des textes supports	42
4.3.Création du groupe Facebook	43
TROISIEME PARTIE : analyse des données	45
1. Etude préalable	45
1.1.Les observations.....	45
1.2.Les entretiens : d'autres révélateurs de problèmes !.....	47
1.3.Les difficultés rencontrées	50
2. Enseigner des textes littéraires francophones sur un groupe Facebook à des lycéens allophones.....	51
2.1.Que faut-il retenir ?	52
2.2.Présentation et analyse des productions des élèves sur le groupe Facebook	57
3. Qu'en pensent les élèves ?	61
4. Résumé et analyse des réponses au questionnaire à l'attention de l'enseignante tutrice du stage	63
4.1.L'enseignante et les élèves allophones	63
4.2.La littérature francophone	64
4.3.Les pratiques numériques en classe.....	65
4.4.Les pratiques interculturelles en classe	67
CONCLUSION.....	68
Bibliographie	72
Sitographie.....	74
Tables des figures	76
Sigles et abréviations utilisés :.....	77
Table des matières	78

Résumé :

L'enseignement-apprentissage du français en tant que langue seconde en France a lieu dans ce qu'on appelle les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Les multiples actions menées auprès de ces publics scolaires visent dans à leur garantir une inclusion réussie dans le système scolaire et la société française en général. Dans cette recherche-action, une pratique lettrée numérique axée sur des textes littéraires francophones et le réseau social Facebook est mise en avant dans le contexte spécifique d'UPE2A d'un lycée professionnel. Ce mémoire tente de montrer en quoi cette nouvelle pratique lettrée peut favoriser les échanges interculturels entre des lycéens allophones sans pour autant négliger le développement des autres compétences linguistiques, communicatives et interdisciplinaires.

Mots clefs: textes littéraires francophones, littératie numérique, interculturel, réseaux sociaux en classe de langue, UPE2A (Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés),

Abstracts:

The teaching-learning of French as a second language in France takes place in so-called The Pedagogical Unites for Arriving Allophone pupils (UPE2A). The manifold actions engaged with these schoolchildren aim to ensure them successful inclusion into the scholar system and the French society in general. In this research-action, a digital literate practice based on francophone literary texts and the social network Facebook is put forward in the specific context of UPE2A of a vocational high school. This essay attempts to show how this new literate practice can promote intercultural exchange between allophone pupils without neglecting the development of other skills, such as: language skills, communicative and interdisciplinary skills.

Keywords: francophone literary texts, digital literacy, intercultural studies, social network in a language classroom, UPE2A (Pedagogical Unites for Arriving Allophone pupils)





UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département Didactique du Français Langue Étrangère

Master 2, Spécialité 1 option stage :
Didactique du français langue étrangère et langue du monde

**L'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant
Facebook : leviers d'échanges interculturels dans les UPE2A.**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 professionnel par

Seif-Eddine DERROUGH

Tome 2 : documents annexes

Sous la direction de Madame Catherine Mendonça-Dias

Seconde lectrice : Madame Anne Godard

Responsable de la spécialité 1 option B : Catherine Mendonça Dias

Année universitaire 2018-2019

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

46 rue Saint Jacques – 75005 Paris

Contenu

Annexe 01 : grille d'observation de classe.....	3
Annexe 02 : Questionnaire à l'attention de l'enseignante de l'UPE2A	4
Annexe 03 : demande d'autorisation parentale pour entretien et enregistrement audio	6
Annexe 04 : guide d'entretien à l'attention des élèves	7
Annexe 05 : Conventions de transcriptions pour l'enquête auprès des élèves.....	9
Annexe 06 : Transcriptions des entretiens semi-directifs	10
Annexe 07 : fiches pédagogiques des textes étudiés.....	39
Annexe 08 : texte support n°01 extrait du manuel « Littérature francophone progressive »	43
Annexe 09 : texte support n°02 extrait du manuel «Littérature francophone progressive »	44
Annexe 10 : texte support n°03 extrait du manuel « Littérature francophone progressive »	45
Annexe 11 : Texte support pour l'activité de prolongement du cours 1 extrait du manuel « Littérature progressive : niveau débutant ».....	46
Annexe 12 : Figure représentant les règles d'utilisation du groupe Facebook rédigées par les élèves	47
Annexe 13 : Figures représentant les différentes publications des élèves pour présenter un écrivain de leurs pays d'origine.....	47
Annexe 14 : Figures représentant les différentes productions écrites des élèves à l'issue du premier texte étudié	56
Annexe 15 : Figures représentant les productions écrites à l'issue du deuxième texte étudié	60

Annexe 01 : grille d'observation de classe

Nom, prénom :
 Date, heure :
 Nombre d'élèves (groupe, classe entière)
 Place dans la classe, entourage autres élèves
 Accès ressources (dico, manuels, ordi)

observations diverses

Elève	
Comportement Prise de note, matériel, écoute, participation	Interactions verbales Aider, répondre, demander des précisions, faire répéter...
	Enseignant
	Elèves

Enseignant
Techniques de classe, pédagogie supports, gestuelle, outils

Classe
Ambiance de classe, placement, activités, groupes, échanges entre élèves, avec l'enseignant, alternance codique...

Annexe 02 : Questionnaire à l'attention de l'enseignante de l'UPE2A

1. L'enseignante et les EANA :

- Depuis quand travailles-tu avec des EANA ?
- Combien d'EANA as-tu en général chaque année ?
- A part les journées d'étude organisées par le CASNAV, as-tu fait une formation pour enseigner aux EANA ? Si oui, laquelle ?
- Quelles stratégies de communication utilises-tu avec les EANA ?
- Ces stratégies changent-elles au cours de l'année ? Comment ?
- Quel est votre ressenti global quand tu travailles avec des EANA ?

2. Utilisation des littératures francophones :

2.1. L'enseignante et la littérature francophone

- As-tu régulièrement recours aux textes littéraires dans tes cours ? Le fais-tu pour chaque séquence ?
- En général, ne travailles-tu que des textes littéraires français (de l'Hexagone) ou utilises-tu des textes littéraires francophones ?
- Quel est l'intérêt de travailler des textes littéraires francophones avec les EANA ?
- Quand tu travailles des textes littéraires francophones, le fais-tu de la même manière qu'avec des textes littéraires français ou le fais-tu différemment ?
- Avec tout ce que le travail avec les EANA demande en temps et en effort, trouves-tu le temps de lire de la littérature française et/ou francophone ?

2.2. Les EANA et la littérature

- Quelles sont les réactions des EANA face aux textes littéraires étudiés en classe ? S'y intéressent-ils ? Réagissent-ils de la même manière que les élèves des classes ordinaires ?
- Penses-tu qu'il y a un décalage important entre les EANA et les élèves des classes ordinaires quant à la question de la littérature ?
- Parviennent-ils à différencier entre "littérature française" et "littérature francophone" ? Quels regards ont-ils sur la littérature francophone ?
- S'approprier des textes littéraires francophones par des EANA nécessite-il une bonne maîtrise du français ?

3. Pratique numérique en classe

- A quels outils numériques fais-tu recours pour aider les EANA dans leur apprentissage ?

- En classe, dans quels cas autorises-tu aux élèves d'utiliser leurs téléphones portables ?
- Comment juges-tu la pratique numérique de tes élèves ?
- As-tu déjà utilisé un réseau social pour aider les élèves dans leur apprentissage ?
- Une pratique numérique informelle tel que les réseaux sociaux peut-elle trouver sa place dans la classe d'accueil ? Pourquoi ?

4. Interculturalité

- Est-il facile pour tes élèves d'échanger en classe autour de leurs cultures d'origine ?
- Comment cela se passe-t-il en général ?
- Arrives-tu à mettre en pratique une approche interculturelle dans ta classe ?
- D'après ton expérience, en quoi la littérature francophone peut-elle favoriser des échanges interculturels entre les EANA ?
- Un réseau social tel que Facebook que les EANA maîtrisent peut-il être un moyen rassurant pour booster les échanges interculturels entre eux ?

5. Perspectives ?

- Pour conclure, littérature et réseaux sociaux peut-elle être une bonne combinaison pour l'appropriation des textes littéraires par les EANA ?

Annexe 03 : demande d'autorisation parentale pour entretien et enregistrement audio

Aux parents d'élèves de la classe XXX

Paris, le .../.../...

Demande d'autorisation pour entretien et enregistrement audio

Chers Parents,

Dans le cadre de mon master en FLE à la Sorbonne Nouvelle Paris 3, j'effectue une étude concernant l'enseignement des textes littéraires francophones en utilisant les réseaux sociaux dans le contexte des UPE2A.

Pour le bon déroulement de ce projet, je souhaite m'entretenir avec plusieurs élèves correspondant au profil susmentionné. L'entretien en question dure de 10 à 20 minutes et aura lieu pendant les heures de classe.

Bien évidemment, toutes les informations récoltées demeureront anonymes.

Afin de pouvoir procéder à ces entretiens ainsi qu'à leur enregistrement, votre autorisation m'est nécessaire, raison pour laquelle je vous prie de retourner le coupon ci-dessous à l'enseignante de la classe le .../.../...

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, je vous adresse, chers Parents, mes salutations les meilleures.

Signature

Nom de l'élève : _____

Prénom de l'élève : _____

Par la présente, j'autorise / je n'autorise pas l'entretien avec mon enfant et l'enregistrement audio.

Date : _____

Signature : _____

Annexe 04 : guide d'entretien à l'attention des élèves

Guide d'entretien élèves

- L'arrivée dans le pays d'accueil :

Quel âge as-tu ?

Tu viens de quel pays ?

Tu es en France depuis combien de temps ?

Est-ce que tu allais à l'école dans ton pays ?

Dans quelle classe tu étais ?

Quelles étaient tes matières préférées ?

Dans quelle (s) matière (s) tu étais plus fort ?

Dans quelle (s) matière (s) tu étais moins fort ?

Tu as quel niveau scolaire dans ton pays ?

Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays d'origine ?

Quelles sont les langues de l'école dans ton pays ?

Tu parles combien de langues ?

Tu utilises quelle langue et dans quel contexte ?

Laquelle de tes langues tu utilises le plus ? Pourquoi ?

Quelle langue tu utilises quand tu réfléchis ?

Tu connaissais un peu le français avant de venir ?

- Les EANA et la littérature :

Tu aimes lire ?

Tu lis dans quelle langue ?

Quel genre de textes tu aimes lire ? Articles journalistiques ? Des romans ? Des poèmes ?

Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans ?

Tu aimes lire la littérature de ton pays d'origine ?

Que penses-tu de la littérature ?

Durant ton parcours scolaire dans ton pays d'origine, tu as déjà étudié des textes littéraires ?

Tu peux me dire de quoi ils parlent ? Y a-t-il un texte qui t'a marqué ?

Tu peux m'expliquer brièvement comment vous étudiez la littérature dans ton pays d'origine ?

Tu as déjà lu des textes littéraires écrits en français ? Qu'en penses-tu ?

Tu peux me citer quelques écrivains qui écrivent en français ?

Tu connais des écrivains qui écrivent français mais qui ne sont pas français ?

Si tu as le choix, tu préfères lire en français ou en ta langue maternelle ? Pourquoi ?

Si tu as le choix, tu préfères lire un livre en papier ou numérique (liseuses/tablette/smartphone sous format PDF...)?

- *Les EANA et les réseaux sociaux :*

Tu as un smartphone ?

Qu'est-ce que tu fais avec ?

Est-ce que tu sais ce que veut dire un réseau social ? Peux-tu me citer des exemples ?

Quel est ton réseau social préféré ? Pourquoi ?

Est-ce que tu as un compte sur un réseau social ?

Sur une échelle de 10, quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux ?

Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux ?

Dans quelle (s) langue (s) tu le fais ?

Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux ?

Dans quelle (s) langue (s) tu le fais ?

- *Les EANA et les échanges interculturels :*

Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres ? Pourquoi ?

Comment tu préfères partager tes idées ? En face à face ou en utilisant un réseau social ?

Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe ? Pourquoi ? Et en dehors de la classe ?

Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine, tu aimes les écouter ? Pourquoi ?

Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades ? Celle de la France ?

Si tu as le choix, tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux ? Pourquoi ?

Annexe 05 : Conventions de transcriptions pour l'enquête auprès des élèves

Annexe 5 : Conventions de transcriptions pour l'enquête auprès des EANA

/	micro-pause
//	pause
///	pause longue
P'tit	chute de schwa
((rire))	phénomènes non transcrits, non verbal, commentaires, contextualisations + MINUTAGE ((2'00))
[continuation du tour de parole, enchaînement des tours de paroles
XXX	segment incompréhensible
<u>Comprendre</u>	segments superposés
?il va?	transcription incertaine
?d'accord/d'abord?	doute et multi-transcription
+>	auto-interruption
<+	hétéro-interruption

Annexe 06 : Transcriptions des entretiens semi-directifs

Entretien n° 01

E	I1	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°01	Le 19 février 2019 au CDI

- *L'arrivée dans le pays d'accueil :*

1. E Quel âge as-tu
2. I1 j'ai dix-huit ans
3. E Tu viens de quel pays
4. I1 Mauritanie
5. E est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
6. I1 oui
7. E Dans quelle classe tu étais
8. I1 j'ai laissé/ à quatrième collège je faisais le brevet //mais j'ai pas fait je venais ici
9. E tu n'as pas passé le brevet
10. I1 non je venais ici
11. E Quelles étaient tes matières préférées
12. I1 sciences ///français
13. E Dans quelle matière tu étais plus fort
14. I1 sciences naturelles
15. E et Dans quelle matière (s) tu étais moins fort
16. I1 moins? maths / mathématiques
17. E et donc Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays d'origine
18. I1 oui / parfois je //
19. E comme quoi par exemple
20. I1 comme sciences parfois y a mon petit frère qui est là-bas il m'envoie les livres de quatrième XXX sur Whatsapp
21. E et est-ce que tu les utilises ici dans ce lycée
22. I1 non
23. E et ce que tu as appris avant/ par exemple les mathématiques
24. I1 mathématiques? c'est la même math XXX
25. E et pour le français
26. I1 oui c'est la même
27. E Tu es en France depuis combien de temps
28. I1 depuis / le six septembre // septembre passé
29. I1 deux milles dix-huit? +<
30. E Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
31. I1 arabe / français
32. E et toi Tu parles combien de langues ?
33. I1 j' parle / cinq langues /// Soninké/ français/ et /langue Mauritanie hassanya / Wolof //poular
34. E et Tu utilises quelle langue et dans quel contexte
35. I1 Soninké si j'ai / j'ai avec la famille /// oui j'ai des amis poular on parle langue poular// wolof un peu// Hassani j'ai beaucoup même à l'école on parle hassani
36. E avec tes camarades mauritaniens?

37. **I1** oui on parle hassani
38. **E** et le français
39. **I1** français// si quelqu'un nous pose question français on vous répond
40. **E** Quelle langue tu utilises/donc// quand tu réfléchis ?
41. **I1** Soninké// il y a des mots qui j' traduis sur Google en soninké
- 42.
- *Les EANA et la littérature :*
43. **E** On va passer à autre choses maintenant// est-ce que Tu aimes lire
44. **I1** lire? oui
45. **E** Tu lis dans quelle langue
46. **I1** français// et livres soninké mais je lis parfois
47. **E** et Quel genre de textes tu aimes lire ? des Articles journalistiques / Des romans /Des poèmes
48. **I1** des livres mangas
49. **E** et Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans par exemple ?
50. **I1** oui j'aime lire les poèmes
51. **E** des poèmes/ En français/
52. **I1** oui même en soninké je peux
53. **E** et Est-ce que tu sais ce que veut dire la littérature
54. **I1** XXX
55. **E** littérature c'est comme les poèmes par exemple qui font partie de la littérature // les romans aussi où il y a des histoires
56. **I1** histoire/ roman/ je l'aime pas
57. **E** dans la littérature aussi il y a le manga
58. **I1** le roman c'est le manga/// manga et/ roman c'est pas la même// manga petite dessin
59. **E** manga c'est dessin plus texte// roman c'est seulement texte
60. **I1** moi aussi je vois les dessins je peux lire
61. **E** donc tu peux comprendre/ tu comprends facilement/
62. **I1** oui
63. **E** la littérature en général, qu'est-ce que tu en penses
64. **I1** ///
65. **E** c'est facile/ c'est difficile
66. **I1** //c'est difficile ((5'00))
67. **E** d'accord // et donc Durant ton parcours scolaire dans ton pays d'origine, est-ce que tu as déjà étudié des textes littéraires
68. **I1** oui on utilise les livres français// les livres là-bas qui XXX classe quatrième et après tu vas lire sur ce livre
69. **E** dans les livres scolaires est-ce qu'il y a des textes comme des poèmes/ des histoires
70. **I1** oui y a des textes après y a des dessins ici il écrire le texte chacun lit comme// si y a des parties on parler comme ici XXX
71. **E.** Tu peux me dire de quoi ils parlent ces textes

72. **I1** j'ai oublié
73. **E** y a pas un texte qui t'a marqué// tu te souviens pas d'un texte/ d'une histoire/
74. **I1** non
75. **E** Tu as déjà lu des textes littéraires écrits en français / comme les poèmes/
76. **I1** Oui
77. **E** et Qu'en penses-tu / est-ce que c'est comme quand tu lis en Soninké/ est-ce que tu ressens la même la chose/
78. **I1** si je lis en soninké je comprends tout// si je lis ça en français je comprends /un peu/// c'est pas toutes les choses je comprends // Soninké c'est direct //c'est vite fait que je comprends /// mais en français si je lis/ je lis doucement / je prends mon temps
79. **E** est-ce que tu connais des écrivains qui écrivent en français/ Des personnes qui écrivent des livres/
80. **I1** oui Victor Hugo
81. **E** donc victor hugo est-ce qu'il français
82. **I1** oui je crois que c'est un français
83. **E** Tu connais des écrivains qui écrivent en français mais qui ne sont pas français
84. **I1** moi je lis des poèmes et je connais pas/// parfois je lis un poème après j'ai vu en bas Victor Hugo je m' rends pas compte XXX
85. **E** tu sais quand même qu'il y a des écrivains qui écrivent en français mais qui ne sont pas français
86. **I1** oui
87. **E** Maintenant que tu es en France, Si tu as le choix, tu préfères lire en français ou en ta langue maternelle
88. **I1** français
89. Pourquoi
90. **I1** parc'que j'suis en France j' suis obligé?de lire français // j'ai envie de lire en français pour comprendre// comme en soninké
91. **E** tu veux comprendre le français comme le soninké/ avoir le même niveau
92. **I1** oui
93. **E** tu penses donc que la lecture va t'aider à progresser
94. **I1** oui si je lis après jé connais pas le mot jé traduit ça
95. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire un livre en papier ou bien un livre numérique par exemple sur ton téléphone/sur une tablette
96. **I1** non je livre papier
97. **E** pourquoi
98. **I1** parce que je vois direct//le téléphone/// livre c'est bon// j'ai grandi avec livres // lis seulement les livres // en mauritanie on utilise pas le téléphone c'est les/ on ramène le grands livres
99. **E** Mais maintenant tu es en France et tu as le choix / tu peux avoir des livres en papier et des livres sur des tablettes
100. **I1** non en papier
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
101. **E** Tu as un smartphone

102. **I1** oui ((10'00))
103. **E** et Qu'est-ce que tu fais avec
104. **I1** je connecte sur les réseaux sociaux
105. **E** seulement
106. **I1** et parfois jé traduit des mots en google en soninké
107. **E** Est-ce que tu sais ce que veut dire un réseau social
108. **I1** oui
109. **E** et est-ce que tu Peux m' citer des exemples
110. **I1** réseaux sociaux/ c'est Whatsapp/ snap/ Twitter instagram
111. **E** et toi /quel est ton réseau social préféré et Pourquoi
112. **I1** mon réseau social/ c'est // instagram
113. **E** Pourquoi
114. **I1** pasque Instagram c'est bon/ je vois des rappeurs là-bas// des vidéos de rappeurs
115. **E** donc tu vois tes stars préférées
116. **I1** oui voilà
117. **E** et toi donc tu as un compte sur un réseau social c'est ça/
118. **I1** oui tous les comptes ((11'00))
119. **E** Sur une échelle de dix/ de zéro à dix quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux / est-ce que tu maîtrises bien les réseaux sociaux/ est-ce que tu sais bien utiliser les réseaux sociaux ou pas/
120. **I1** oui dix sur dix// sauf Twitter je connais pas Twitter
121. **E** et Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux
122. **I1** oui parfois je vois aussi des textes/ je lis
123. **E** Dans quelle langue tu le fais
124. **I1** français
125. **E** y a pas en soninké/
126. **I1** non non y' a pas en soninké
127. **E** Est-ce que toi tu écris sur les réseaux sociaux ?
128. **I1** oui
129. **E** qu'est-ce que tu écris/
130. **I1** si je XXX mon photo XXX j'écris quelque chose dedans// c'est le photo correspond à quelque chose j'écris ça
131. **E** et tu le fais en français aussi?
132. **I1** français
- **Les EANA et les échanges interculturels :**
133. **E** est ce que tu penses que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres
134. **I1** oui
135. **E** Pourquoi
136. **I1** les réseaux sociaux c'est bon// ça a fait beaucoup de choses/// pour partager y a mes amis ils parlent là-bas
137. **E** Et pourquoi c'est un bon moyen/

138. **I1** parce que c'est bon// si t' n'as pas les réseaux sociaux/ t'as rien /// tout est là-bas maintenant même appeler normal on le fait là-bas
139. **E** pourquoi donc ça devient comme ça aujourd'hui/
140. **I1** c'est comme ça/ c'est bon/ c'est ça sert à //vite fait// la rapidité/ la facilité
141. **E** et toi Comment tu préfères partager tes idées /quand tu veux parler d'une idée en tête, est-ce que tu préfères le face à face comme on fait maintenant ou en utilisant un réseau social
142. **I1** moi si je parle avec quelqu'un /c'est face à face que je préfère/// écrire sur réseaux sociaux si t'as beaucoup de projets et t'as envie d' faire ça // c'est face à face que c'est bon pasque vous voyez vous parlez c'est bon
143. **E** et tu aimes parler de ta culture d'origine en classe
144. **I1** ma culture/
145. **E** la culture de la Mauritanie, est-ce que tu parles de ça en classe?
146. **I1** Oui
147. **E** Pourquoi
148. **I1** pasque ce que j'ai fait/ j'aime raconter ça /// l'autre jour on a fait un texte et j'ai envie de raconter ma vie / j'ai fait beaucoup de choses
149. **E** pourquoi tu veux partager ça avec tes camarades?
150. **I1** j'ai envie qu'ils connaissent on fait ça et fait ça//
151. **E** Et en dehors de la classe est-ce que tu aimes parler de ta culture
152. **I1** Non
153. **E** Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine, est-ce tu aimes les écouter /
154. **I1** oui
155. **E** Pourquoi/
156. **I1** parce que si tu m' parles de ta vie ça m' fait plaisir / ce que t'as fait quand t'es petit j'ai envie de connaître ça/
157. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine/la culture de la Mauritanie et celle de tes camarades /
158. **I1** non pas grand-chose
159. **E** et Celle de la France / la culture de la France/ quand tu es venu de la Mauritanie/ et tu t'es retrouvé ici en France/
160. **I1** C'est pas la même// c'est différent
161. **E** Maintenant/si tu as le choix/ tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades en face à face ou bien // en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux
162. **I1** face à face
163. **E** Pourquoi
164. **I1** c'est moi même qui va dire ///

Entretien n°02

E	I2	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°02	Le 20 février au CDI

- *L'arrivée dans le pays d'accueil :*

1. **E** Dis-moi s'il te plaît Quel âge as-tu
2. **I2** dix-neuf ans et d'mi
3. **E** Tu viens de quel pays
4. **I2** du guinée Conakry
5. **E** est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
6. **I2** oui
7. **E** Dans quelle classe tu étais
8. **I2** j'ai le bac
9. **E** et Quelles étaient tes matières préférées// à l'école/ chez toi
10. **I2** les mathématiques
11. **E** Dans quelle (s) matière (s) tu étais plus forte
12. **I2** français mathématiques
13. **E** Dans quelle matière tu étais moins forte
14. **I2** l'anglais // espagnol
15. **E** est-ce que Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays d'origine
16. **I2** oui
17. **E** comme quoi par exemple/
18. **I2** français /// la mat'matique
19. **E** les langues dans ton pays si j'ai bien compris c'est le français, l'anglais, l'espagnol
20. **I2** c'est ceux qu'on étudie à l'école
21. **E** et toi Tu parles combien de langues
22. **I2** plusieurs //
23. **E** combien à peu près/
24. **I2** /// six langues
25. **E** est-ce que tu peux les citer s'il te plaît/
26. **I2** français/ soussou/ malinké/poular/baga/ et Kankan
27. **E** Tu utilises quelle langue dans quel contexte
28. **I2** bah quand j' parle à ma mère / j' parle Malinké/ j' parle avec mon père en Soussou/ avec les amis c'est en français/ et avec des autres en Baga et tout/ et poular / c'est avec des voisines ça dépend
29. **E** Laquelle de tes langues tu utilises le plus
30. **I1** j' pense que c'est le Malinké et le français
31. **E** et Pourquoi ?
32. **I2** pasque tout le jour bah le français c'est la langue quotidienne/ j' parle ça tous les jours// la langue Malinké j' parle avec ma mère ou mes petites soeurs tous les jours
33. **E** et quand tu réfléchis /Quelle langue tu utilises
34. **I2** bah le français

- *Les EANA et la littérature :*

35. **E** et est-ce que Tu aimes lire
36. **I2** beaucoup
37. **E** Tu lis dans quelle langue
38. **I2** français ((3'00))
39. **E** Quel genre de textes tu aimes lire / est-ce que c'est des Articles journalistiques/
Des romans / Des poèmes /
40. **I2** des romans et des fois des poèmes
41. **E.** et Tu aimes lire des textes littéraires //
42. **I2** **oui**
43. **E** et est-ce que Tu aimes lire la littérature de ton pays d'origine /
44. **I2** beaucoup
45. **E** il y a des écrivains guinéens
46. **I1** bah// oui
47. **E** en général Que penses-tu de la littérature
48. **I2** bah la littérature/// ça m' donne beaucoup d'imagination// bah ça me fait réfléchir
aussi
49. **E** et Durant ton parcours scolaire dans ton pays, est-ce que vous étudiez la
littérature// des textes littéraires /
50. **I2** oui
51. **E.** tu te souviens un peu/ça parle de quoi par exemple
52. **I2** /// ça parle des trucs se passaient en Guinée// le gouvernement
53. **E** est-ce qu'il y a un texte en particulier qui t'a marqué/
54. **I2** Oué
55. **E** lequel
56. **I2** on a // exemple// funny et Bouba
57. **E** ça parle de quoi/
58. **I2** bah // la // ça parle des enfants qui ne mangent pas bien// des enfants qui n'ont pas
des moyens/ de quoi manger et malnourri / beaucoup de maladies // funny il était mort
d'une maladie/ il était en hopital pasque i' n'a pas d'argent et tout / là du coup il est
mort pasque 'n'avait pas les moyens
59. **E** et est-ce que Tu peux m'expliquer brièvement comment vous étudiez les textes
littéraires dans ton pays d'origine / comment ça se passait la séance
60. **I2** on commence d'abord par la lecture// après on demande ce qu'on a compris// des
mots difficiles/// de souligner les mots difficiles
61. **E** après/
62. **I1** et après on explique///
63. **E** on explique le texte/
64. **I2** oui// et après on reprend les mots difficiles// lire la signification des mots
difficiles/ après expliquer ce qu'on a pas compris
65. **E** on vous pose des questions après de compréhension
66. **I2** de compréhension oui/ oui c'est ça de compréhension

67. **E** est-ce que tu peux me citer quelques écrivains qui écrivent en français /
68. **I2** de Guinée
69. **E** en français en général/
70. **I2** En français / on a Victor Hugo et /// bah ///
71. **E** et des écrivains qui ne sont pas français mais qui écrivent en français/
72. **I2** en français/// je me rappelle pas
73. **E** des écrivains de ton pays
74. **I2** oui des écrivains de mon pays/ on a /// Gérard Tinguino et // Lamine Guirassy
75. je vais te poser une question un peu bizarre maintenant // Si tu as le choix, tu préfères lire en français ou bien en ta langue maternelle comme le Malinké ou le Soussou?
76. **I2** bah // si je le choix j'aim'rais aussi lire en ma langue maternelle le Malinké
77. **E** Pourquoi
78. **I2** pasque avant dans mon pays / on utilisait les trucs//on étudiait dans nos langues / dans différentes langues mais maintenant ça a changé maintenant c'est l'anglais le français et l'espagnol// ça a changé/ moi j'aimerais aussi apprendre la langue Malinké mais dommage qu'il n'y a pas/ personne n'étudie la langue Malinké dans mon pays
79. **E** et Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire sous format papier ou bien sur des liseuses/ PDF/ sous format numérique
80. **I2** /// j' pense// moi j'ai pas de choix
81. **E** tu n'as pas de préférence
82. **I2** non/ moi ça m' dérange pas
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
83. **E** Tu as un smartphone
84. **I2** oui
85. **E** et Qu'est-ce que tu fais avec
86. **I2** j' me connecte// je fais des recherches// beaucoup de recherches même c'est ça /// là je comprends pas un mot directement je fais la recherche de ce mot dans le livre XXX et écrire aussi
87. **E** et tu sais très bien ce que c'est ire un réseau social donc
88. **I2** oui
89. **E** et Quel est ton réseau social préféré
90. **I2** ((8'00)) Snapchat
91. **E** snapchat Pourquoi /
92. **I2** pasque snapchat / là sur snapchat // c'est plus/// sait pas comment on pourrait dire/// c'est plus en sécurité
93. **E** Maintenant de un à dix , quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux / est-ce que tu maitrise très bien les réseaux sociaux/
94. **I2** très bien
95. **E** maintenant tu vas te donner une note entre un et dix
96. **I2** oui j' pense// j' peux dire sept sur dix

97. **E** et Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux ?

98. **I2** oui

99. **E** et Dans quelle (s) langue (s) tu le fais ?

100. **I2** en français

101. **E** et Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux ?

102. **I2** écrire oui

103. **E** Dans quelle (s) langue (s) tu le fais ?

104. **I2** en français ((10'00))

105.

- *Les EANA et les échanges interculturels :*

106. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres /

107. **I2** oui c'est ça

108. **E** Pourquoi ?

109. **I2** /// en plus/ les réseaux sociaux /là ça nous permet de communiquer avec quelqu'un pas seulement j' communique avec mes amis qui ne sont pas dans ce pays mais c'est en Guinée mais ça me permet de communiquer avec eux moins facile +> moins difficile

110. **E** et Comment tu préfères partager tes idées par exemple/ est-ce que c'est En face à face ou en utilisant un réseau social /

111. **I2** j' pense/// face à face

112. **E** pourquoi

113. **I2** pasque j'aime pas aussi trop partager sur les réseaux sociaux

114. **E** et est-ce que Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe

115. **I2** en classe non

116. **E** Pourquoi

117. **I2** parce que je n'aime pas et///

118. **E** est-ce que tu peux m'expliquer encore pourquoi

119. **I2** en plus j'ai peur aussi ? de parler de sa religion dans la classe

120. **E** non non/ on parle de la culture en général/ des traditions/ les moeurs

121. **I2** en classe non // hors de la classe oui

122. **E** pourquoi tu le fais pas en classe

123. **I2** je sais pas mais/// ((11'00))

124. **E** l'enseignante ne vous incite pas à parler de vos cultures en classe

125. **I2** Si

126. **E** et Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades // ou bien Celle de la France

127. **I2**

128. **E** par exemple/ des points communs oui

129. **I2** exemple// les élèves? soninké moi c'est soussou mais// exemple// malinké et soninké c'est pas la même langue mais comme? je comprends Malinké bien là on te parle soninké je vais comprendre

- 130.** **E** et avec la culture française est-ce qu'il y a des points en commun/ entre la Guinée et la France
- 131.** **I2** non
- 132.** **E** et Si tu as le choix, est-ce que tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades / en face à face // ou en utilisant un autre moyen comme un réseau social par exemple //
- 133.** **I2** Face à face
- 134.** **E** Pourquoi ?
- 135.** **I2** pasque comme toujours je dis j'aime pas partager c'est pas là que je partage sur les réseaux sociaux XXX

Entretien n°03

E	I2	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°02	Le 20 février au CDI

Entretien I3:

- *L'arrivée dans le pays d'accueil :*

1. **E** Quel âge as-tu
2. **I3** dix-huit ans
3. **E** Tu viens de quel pays
4. **I3** Guinée Conakry
5. **E** est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
6. **I3** non// oui j'ai allé mais c'est pas en français c'est en anglais
7. **E** et Dans quelle classe tu étais
8. **I3** j'étais au// premier// primary school//
9. **E** ça veut dire primaire/
10. **I3** oui ça veut dire primaire
11. **E** et dans quel niveau tu as arrêté tes études
12. **I3** c'est juste quatre ans/ j'ai fait
13. **E** Quand tu étais à l'école/ quelles étaient tes matières préférées / subjects/
14. **I3** XXX social studies// je ne sais pas comment je vais dire ça en français// and home economics
15. **E** et dans quelle (s) matière (s) tu étais plus fort // tu avais les meilleures notes
16. **I3** c'est social studies
17. **E** Dans quelle (s) matière (s) tu étais moins fort
18. **I3** les maths
19. **E** est-ce que Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays d'origine ((2'00))
20. **I3** non non
21. **E** Tu es en France depuis combien de temps
22. **I3** depuis maintenant un an

23. **E** Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
24. **I3** c'est anglais c'est juste anglais /// avec en français/
25. **E** et Tu parles combien de langues toi/
26. **I3** moi je parle beaucoup des langues// je parle // je peux compter// je parle peu// je parle anglais// je parle langue/ soninké/langue maternelle/ avec Malinké/avec langue sierra Leon s'appelle ça Krio
27. **E** et Tu utilises quelle langue et dans quel contexte ((3'00))
28. **I3** i used english because/ since i came in france// depuis je suis en France j'ai utilisé anglais parfois si je rentre les bureaux et dans les trucs comme ça il y a du monde qui parle anglais comme et je parle avec eux
29. **E** tu utilises l'anglais / c'est la langue la plus utilisée / même si tu es en France
30. **I3** c'est anglais avec // si j'ai avec mes amis j'ai utilisé ma langue maternelle soninké
31. **E** qu'est tu utilises aussi comme langue// en France/

32. **I3** j'ai utilise //anglais/ j'ai utilise français aussi // en plus j'ai utilise peut// j'ai utilise soninké
33. **E** quand tu réfléchis// tu réfléchis dans quelle langue
34. **I3** bah je réfléchis dans langue Sierra Leone des Krio
35. **E** et avant de venir tu connaissais un peu le français ou pas/
36. **I3** non pas du tout /// quand j'étais au pays au Sierra Leone pasque là-bas on fait français mais c'est pas comme //obligatoire / si tu vé si tu fais si tu vé pas tu sors
- **Les EANA et la littérature :**
37. **E** et est-ce que tu aimes lire ((6'00))
38. **I3** oui oui
39. **E** et Tu lis dans quelle langue
40. **I3** en anglais
41. **E** et Quel genre de textes tu aimes lire // est-ce c'est des Articles journalistiques//
42. **I3** les romans
43. **E.** Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans ((6'00))
44. **I3** oui oui // parfois je lis ça aussi/// like // i saw a book last time/// j'ai oublié
45. **E** tu connais ce que c'est la littérature//
46. oui oui
47. Qu'est-ce que tu penses de la littérature
48. **I3** c'est quelque chose qui s'est passé et /// comment je vais dire ça// les gens écrivent // moi je pense que//
49. **E** Durant ton parcours scolaire dans ton pays d'origine, tu as déjà étudié des textes littéraires /
50. **I3** oui oui
51. **E.** Tu peux me dire de quoi ils parlent / ces textes//
52. **I3** je me rappelle plus
53. **E** Y a-t-il pas un texte qui t'a marqué
54. **I3** oui j'ai oublié comment dire// ça parle des // un z'enfant //one child/ <+un enfant qui voulait aller à l'école mais qui z'ont pas les moyens pour aller / mais il est très/ intelligent mais sa famille n'ont pas l'argent plus pour aller à l'école
55. **E** et tu te souviens un peu comment ça se passait en cours quand vous étudiez ces textes/
56. **I3** on nous donne le texte comme ça on lisait // après on fait l'examen avec ça
57. **E** est-ce que tu connais des écrivains qui écrivent en français
58. Non
59. **E** et des écrivains qui écrivent français mais qui ne sont pas français /
60. **I3** non je connais pas
61. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire en français // ou dans une autre langue maternelle
62. **I3** je préfère lire en français
63. **E** Pourquoi ?
64. **I3** parce que ça m'intéresse
65. **E** dans quel sens ça t'intéresse/

66. **I3** parce que maintenant je vive en France donc c'est obligatoire que je parle langue français et puisque? je vais travail ou bien je vais// comment je vais dire ça// quand je vais commencer le travail faut que je parle français pasque maintenant je suis en France

67. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire au format papier ou numérique //sur une liseuse/ une tablette/ou sur ton téléphone

68. **I3** ça m'intéresse pour lire avec les livres

69. **E** pourquoi

70. **I3** parce que comme ça je vais mieux comprendre

- *Les EANA et les réseaux sociaux :*

71. **E** est-ce que Tu as un smartphone

72. **I3** oui

73. **E** Qu'est-ce que tu fais avec

74. **I3** parfois si je vois quelque chose en français qui c'est compliqué pour moi je vais faire les translate en anglais puisque je vais comprendre// en plus parfois je connecte sur Facebook/Whatsapp

75. **E** Quel est ton réseau social préféré

76. **I3** c'est Whatsapp

77. **E** Pourquoi

78. **I3** Parce que j'ai groupe/ là-bas on est en groupe/ nous tout ce qu'on dans le pays /plus les uns qui z'ont pas là/ tout le temps on remember qu'est-ce qu'on a fait avec qui on était//

79. **E** Maintenant Sur une échelle de dix/ de un à dix/ quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux ((13'00))

80. **I3** dix sur dix

81. **E** Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux

82. **I3** oui je lis

83. **E** et Dans quelle langue tu le fais

84. **I3** en anglais

85. **E** seulement en anglais/

86. **I3** parfois en français aussi

87. **E** Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux /

88. **I3** oui

89. **E** Dans quelle langue tu le fais

90. **I3** anglais

- *Les EANA et les échanges interculturels :*

91. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres ((14'))

92. **I3** oui

93. **E** Pourquoi

94. **I3** pasque parfois on est dans/// beaucoup// c'est juste Whatsapp/ mais même Facebook on est beaucoup des groupes comme ça 'y a des uns qui demandent qui posent des questions comme ça moi je lui donne mon idée
95. **E** mais pourquoi tu partages tes idées avec les autres sur les réseaux sociaux
96. **I3** pasque je sais que c'est bon/ c'est bien pour moi/ après c'est bon pour eux aussi
97. **E** et toi Comment tu préfères partager tes idées / est-ce que En face à face ou bien en utilisant un réseau social
98. **I3** le face à face
99. **E** Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe /
100. **I3** oui
101. **E** Et en dehors de la classe ((17'00))
102. **I3** oui j'ai déjà fait ça avec des amis français
103. **E et** Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine/ est-ce que ça t'intéresse
104. **I3** non pasque c'est pas ma culture
105. **E** t'aimes pas/
106. non
107. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades ((18'00))
108. **I3** non
109. **E** et avec la culture de la France
110. **I3** non
111. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux
112. **I3** je peux faire les deux// mais je préfère le face à face

Entretien n°04

E	I2	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°02	Le 13 mars au CDI

Entretien I4:**- L'arrivée dans le pays d'accueil :**

1. **E** Quel âge as-tu
2. **I4** j'ai dix-neuf ans
3. **E** Tu viens de quel pays
4. **I1** je viens d'Afghanistan
5. **E** est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
6. **I4** oui /// cinq ans ou quatre ans
7. **E** Quelles étaient tes matières préférées
8. **I4** anglais/ et l'autre islamyate
9. **E** Dans quelle matière tu étais plus fort / tu avais les meilleures notes
10. **I4** les géographie
11. **E** Dans quelle matière tu étais moins fort
12. **I4** mathématiques
13. **E** est-ce que Tu utilises maintenant que tu es en France ce que tu as appris dans ton pays d'origine / en Afghanistan ((1'00))
14. **I4** Non/// parfois en anglais j'utilise seulement
15. **E** Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
16. **I4** Une langue pachto// et l'autre après le cinquième je commence le dari// et anglais aussi/// trois langues
17. **E** Tu parles combien de langues
18. **I4** moi je parle quatre langues// pachto/hindi/ français et anglais
19. **E** et tu utilises quelle langue et dans quel contexte
20. **I4** quand je parle avec ma famille j'utilise le pachto// et quand je parle avec français avec des amis à l'école je parle en langue français// et quand je trouve des amis pakistanais/ des indiens/ je parle hindi avec eux/// mais je parle beaucoup en français pasque j'habite avec mon colocataire français
21. **E** et Quelle langue tu utilises quand tu réfléchis /
22. **I4** Le pachto/ mon langue
23. **E** Tu connaissais un peu le français avant de venir ici en France
24. **I4** pas du tout

- Les EANA et la littérature :

25. **E** Tu aimes lire
26. **I4** oui
27. **E** et Tu lis dans quelle langue
28. **I4** j'aime lire dans tous les langues/ arabe/dari/farsi/pachto/jusqu'à/ je sais pas lire hindi///
29. **E** Tu lis quoi/ quel genre de textes tu lis/
30. **I4** oui je lis des livres

31. **E** de quoi
32. **I4** y a un livre une famille d'accueil qui m'a donné/ j'ai oublié son prénom/
33. **E** est-ce que tu sais ce que c'est la littérature/ ((5'00))
34. **I4** Non
35. **E** Tu sais ce que c'est un poème
36. **I4** oui un poème
37. **E** un poème ça fait partie de la littérature // adab
38. **I4** oui adab
39. **E** Quand tu étais à l'école dans ton pays d'origine, tu as déjà étudié des textes littéraires
40. **I4** non// en fait là-bas y a pas de poème jusque// y a des histoires
41. **E** et ces histoires ça parle de quoi/
42. **I4** une personne qui connu si elle dit ça / un poème/ elle est très connue là-bas/ on écrit son nom et son histoire
43. **E** est-ce qu'il y a un texte qui t'a marqué/ un texte qui t'est resté en tête
44. ///
45. **E** à l'école quand vous étudiez ces histoires, à comment vous faisiez/ le prof faisait comment
46. **I4** le prof vient sur une personne et elle monte au tableau et il lit après la deuxième les autres ils ont répété// quand le prof parle après nous nous répétons les mots// après nous relire après c'est comme ça
47. **E** est-ce que tu connais des écrivains qui écrivent en français / Writers
48. **I4** Juste Victor Hugo/// c'est ça
49. **E** est-ce que Tu connais quelqu'un d'autre qui écrit en français mais qui ne sont pas français
50. **I4** non
51. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire en français ou en Pachtö
52. **I4** si j'habite en France je préfère la langue de ce pays/ si je vis dans mon pays je préfère lire en Pachtö
53. Et maintenant
54. en français
55. Pourquoi ?
56. **I4** parce que je veux apprendre le français// parce que j'aime bien apprendre le français
57. **E** et Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire un livre en papier ou un livre sur un téléphone/ une tablette
58. **I4** non papier
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
59. **E** Tu as un smartphone
60. **I4** oui
61. **E** Qu'est-ce que tu fais avec

62. **I4** avec je parle avec mes amis j'utilise le Facebook et le plus important c'est je parle avec ma famille et mes amis
63. **E** Donc tu sais ce que c'est un réseau social
64. **I4** oui je sais
65. **E** et toi Quel est ton réseau social préféré
66. Whatsapp et messenger
67. Pourquoi
68. **I4** parce que j'ai beaucoup des amis qui utilisent ça
69. **E** Sur une échelle de 10, quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux ((12'00))
70. **I4** oui je connais très bien Whatsapp messenger et Facebook// huit sur dix
71. **E** Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux
72. **I4** oui
73. **E** Dans quelle langue tu le fais
74. **I4** moi/// je lis en français en anglais en pachto en tout
75. **E** Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux
76. **I4** oui
77. **E** Dans quelle langue tu le fais
78. **I4** oui
- *Les EANA et les échanges interculturels :*
79. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres
80. non
81. Pourquoi ((14'00))
82. **I4** au fait que les gens qui zont leurs photos au fait/// je ne partage pas beaucoup juste je mets profil sur Facebook et je ne partage pas beaucoup les photos j'ai partagé seulement sur Facebook
83. **E** et Comment tu préfères partager tes idées // est-ce que tu préfères le face à face ou en utilisant un réseau social
84. **I4** Le face à face c'est bien parce que sur le téléphone je en comprends pas bien
85. **E** Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe
86. oui
87. Pourquoi
88. la prof a dit que comment on fait la fête d'Afghanistan/ comment faite la fête en Afghanistan
89. tu aimes parler de ça
90. oui
91. Et en dehors de la classe
92. **I4** non jamais
93. **E** Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine, tu aimes les écouter
94. oui
95. Pourquoi

96. **I4** parce que j'aime bien et ça me fait beaucoup des connaissances/ des histoires de quelqu'un/ les pays et un peu de géographie et en plus quand j'apprends beaucoup des choses
97. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'Afghanistan et celle de tes camarades ?
98. c'est pas pareil
99. et avec la culture de la France ?
100. **I4** c'est pas pareil/// trop différent // c'est pas pareil
101. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères parler de la culture d'Afghanistan en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux ?
102. en face à face c'est bon
103. Pourquoi
104. **I4** parce que j'aime bien expliquer// je sais pas sur un réseau social c'est pas il y a quelqu'un quand je fais des vidéos peut-être après je vais avoir des problèmes / d'erreurs/ peut-être
- 105.** **E** par exemple
106. **I4** en fait quand je lis les messages de quelqu'un après peut-être elle aime pas le parlé que je lui dis après ça pose problème

Entretien n°05

E	I5	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°05	Le 20 mars 2019 à la salle d'informatique

Entretien I5:**- L'arrivée dans le pays d'accueil :**

1. **E** alors dis-moi Quel âge as-tu
2. **I5** j'ai 17 ans presque 18 ans dans trois mois
3. **E** Tu viens de quel pays
4. **I5** Maroc
5. **E** est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
6. **I5** oui
7. **E** Dans quelle classe tu étais / dans quel niveau
8. **I5** quatrième troisième/collège
9. **E** Quelles étaient tes matières préférées
10. **I5** Maths
11. **E** tu étais forte en mathématiques
12. **I5** oui c'est ça
13. **E** Dans quelle matière tu étais moins forte
14. **I5** l'arabe ((1'00))

15. **E** est-ce que Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays
16. **I5** oui par rapport à math et // svt et les matières qui zont en relation entre mon pays et ici
17. **E** Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
18. **I5** j'étudiais un peu français// et arabe et // l'anglais c'était // parce que j'ai pas terminé la troisième parce que j'ai pas terminé l'année là-bas
19. **E** Tu parles combien de langues
20. **I5** je parle arabe et français
21. **E** Tu utilises quelle langue et dans quel contexte ((1'00))
22. **I5** bah j'utilise l'arabe avec les gens qui parlent arabe et j'utilise le français avec des gens qui parlent français/// si je parle avec ma soeur et avec la famille ma tante et tout bah j'utilise l'arabe / l'arabe marocaine/ si je parle avec des amis qui parlent pas en français j'utilise l'arabe marocaine// mais si je parle avec des gens qui parlent pas arabe et qui comprennent pas j'utilise le français
23. **E** Laquelle de tes langues tu utilises le plus
24. **I5** pour l'instant c'est le français parce que j'habite avec des français
25. **E** Quelle langue tu utilises quand tu réfléchis dans ta tête
26. **I5** arabe

- Les EANA et la littérature :

27. **E** est-ce que Tu aimes lire
28. **I5** non pas trop ((3'00))
29. **E** si Tu lis dans quelle langue tu lis
30. **I5** si je lis des histoires et tout ça en arabe

31. **E** Quel genre de textes tu aimes lire en général/ des Articles journalistiques / Des romans /Des poèmes
32. **I5** bah des romans des histoires courtes/ des nouvelles
33. **E**. Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans les nouvelles
34. **I5** oui en arabe parce que je comprends mieux
35. **E** Qu'est-ce que tu penses de la littérature
36. **I5** je sais pas /// bah ça dépend de l'histoire que je lis/ il y a des histoires qui ça m'intéresse pas malgré que je les lis et il y a des autres que je trouve bien
37. **E** Durant ton parcours scolaire dans ton pays d'origine, tu as déjà étudié des textes littéraires
38. **I5** oui
39. **E**. Tu peux me dire de quoi ils parlent ou Y a-t-il un texte qui t'a marqué
40. **I5** non je me souviens pas pasque ça fait longtemps ((5'00)) ça fait presque deux ans ou trois ans
41. **E** Tu peux m'expliquer brièvement comment les profs faisaient pendant les cours où ils utilisaient des textes littéraires
42. **I5** bah /// par rapport à eux ils utilisent des poèmes//
43. **E** est-ce que c'est de la même manière qu'ici
44. **I5** je pense oué le poème par rapport en arabe // on l'utilise trop au maroc// on a cours par exemple si on a l'arabe comme aujourd'hui// bah on lit le poème on peut savoir c'est qui l'auteur/ on écrit qui l'auteur il est né quand il a écrit le poème quand // et il vient de quel pays// on lit le poème après on l'explique les mots qu'on comprend pas
45. **E** Tu peux me citer quelques écrivains qui écrivent en français
46. **I5** en français// je connais pas des écrivains français
47. **E** Si tu as le choix, tu préfères lire en français ou en ta langue maternelle et Pourquoi
48. **I5** par rapport aux poèmes aux poésies je préfère lire en arabe/ parce que je sais pas lorsque je lis les poèmes/ en arabe je comprends mieux et en plus je sens mieux le truc que l'auteur veut envoyer
49. **E** Si tu as le choix, tu préfères lire un livre en papier ou un livre numérique sur une liseuse/tablette
50. **I5** papier/// je trouve que ça me rappelle des choses que ça fait longtemps parce que l'auteur n'avait pas l'internet et tout/ c'est la chose qui reste
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
51. **E** Tu as un smartphone
52. **I5** oui
53. **E** Qu'est-ce que tu fais avec
54. **I5** bah je communique avec mes amis j'utilise Whatsapp Snap instagram
55. **E** et donc tu sais ce que veut dire un réseau social
56. **E** Quel est ton réseau social préféré
57. **I5** moi c'est tout parce que je communique avec surtout snap insta Whatsapp
58. **E** Sur une échelle de 10, quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux
59. **I5** oui dix sur dix

60. **E** et quand tu es sur les réseaux sociaux est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur ces réseaux sociaux / ce que les gens écrivent
61. **I5** oui surtout instagram
62. **E** et dans quelle langue tu le fais
63. **I5** arabe oui c'est un peu différent sur Whatsapp je lis seulement en arabe sur Snap uniquement en français/ sur instagram c'est mélangé
64. **E** Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux
65. **I5** oui
66. **E** Dans quelle langue tu le fais
67. **I5** les deux
- *Les EANA et les échanges interculturels :*
68. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres
69. **I5** oui c'est pas tout// il y a des trucs comme les réseaux sociaux c'est un truc // qui est bien et qui est pas en même temps/ qui est bien parce qu'on arrive à contacter avec les gens
70. **E** et par rapport au partage des idées avec les autres
71. **I5** ça dépend des trucs que tu veux partager avec les autres// il y a des trucs qu'il faut pas partager
72. **E** comme quoi par exemple
73. **I5** si je partage si je suis dans un restaurant et tout/ ça c'est rien/ il y a des gens qui partagent des choses banales
74. **E** et toi comment tu préfères partager tes idées/ est-ce que tu préfères le faire En face à face ou en utilisant un réseau social
75. **I5** sur un réseau social
76. **E** est-ce que Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe / la culture du Maroc les traditions les habitudes
77. **I5** non c'est pas que j'aime pas j'ai pas essayé/ par rapport au Maroc et tout ils savent/ oui j'aime trop écouter les gens par rapport à ses religions et tout
78. **E** Pourquoi
79. **I5** ça m'intéresse // pour savoir beaucoup de trucs et découvrir beaucoup de choses que je connais pas
80. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades
81. **I5** oui il y a des trucs que ça ressemble// je sais pas exactement mais il y a des points en commun comme à manger
82. **E** et avec la culture de la France est-ce qu'il y a des points en commun entre la culture marocaine et la culture française
83. **I5** non il y a pas
84. **E** Si tu as le choix, tu préfères parler de la culture marocaine en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux/ Pourquoi
85. **I5** en face à face// je trouve que sur le face à face il va comprendre mieux et je vais expliquer mieux aussi // moi ça m'arrange les deux

Entretien N° 06

E	I6	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°06	Le 20 mars 2019 à la salle d'informatique

- **L'arrivée dans le pays d'accueil :**
1. **E** Quel âge as-tu
 2. **I6** dix-neuf ans
 3. **E** Tu viens de quel pays
 4. **I6** Brésil
 5. **E** est-ce que tu allais à l'école dans ton pays
 6. **I6** oui
 7. **E** Dans quelle classe tu étais
 8. **I6** la huitième
 9. **E** ça veut dire quoi
 10. **I6** c'est pas le collège c'est le lycée/ j'ai fait trois ans au lycée
 11. **E** et Quelles étaient tes matières préférées
 12. **I6** portugais
 13. **E** tu étais plus forte en portugais
 14. **I6** oui
 15. **E** Dans quelle matière tu étais moins forte
 16. **I6** maths
 17. **E** Tu utilises maintenant ce que tu as appris au Brésil
 18. **I6** oui/ j'utilise des choses que j'ai appris en maths aussi même si je suis pas bon/ pour l'écrite en français j'utilise le portugais mais écrire c'est pareil
 19. **E** Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
 20. **I6** le portugais et l'anglais
 21. **E** Tu parles combien de langues
 22. **I6** portugais et français
 23. **E** Tu utilises quelle langue et dans quel contexte ((2'00))
 24. **I6** je parle portugais avec mes oncles et avec ma famille et le français au lycée/ à les rendez-vous médical rendez-vous social et tout ça
 25. **E** Laquelle de deux langues tu utilises le plus
 26. **I6** portugais
 27. **E** Quelle langue tu utilises quand tu réfléchis
 28. **I6** je réfléchis /// un peu en français et beaucoup en portugais
 29. **E** Tu connaissais un peu le français avant de venir
 30. **I6** oui // un peu// j'utilisais une application de téléphone que j'avais en français
- **Les EANA et la littérature :**
31. **E** Tu aimes lire
 32. **I6** oui pas beaucoup mais oui j'aime lire
 33. **E** Tu lis dans quelle langue
 34. **I6** en portugais
 35. **E** Quel genre de textes tu aimes lire / des articles journalistiques / des romans / des poèmes

36. **I6** des poèmes / des romans/
37. **E.** donc Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans /
38. **I6** oui
39. **E** Tu aimes lire la littérature brésilienne/ des écrivains brésiliens
40. **I6** oui
41. **E** et en général que penses-tu de la littérature
42. **I6** j'aime beaucoup// je crois que c'est bien parce que je connais beaucoup de personnes qui lit pas des livres qui lit pas juste les téléphones ? il lit pas des livres/ des informations des pays je pense que c'est très important de lire de la littérature
43. **E** Quand tu étais au Brésil à l'école tu as déjà étudié des textes littéraires
44. **I6** oui en portugais
45. **E.** Tu peux me dire de quoi ils parlent ou Y a-t-il un texte qui t'a marqué ?
46. **I6** j'ai un poème mais// je sais pas dire en français c'est un poème j'ai participé en compétition de poèmes et j'ai lu le poème et j'étais troisième// c'est un petit poème qui dit l'amour de la famille// la mère le père les soeurs les frères
47. **E** Quand vous étiez en classe au Brésil, comment comment vous étudiez le texte littéraire // comment l'enseignant faisait
48. **I6** il nous donne le texte et je peux lire/ il fait /// je sais pas // il faut lire et noter des choses que nous/ intéressait et c'est ça/// les mots difficiles le vocabulaire on note les mots qu'on comprend/ on lit à la maison et le prochain jour je vais au prof et je dis j'ai pas compris ce mot
49. **E** Tu as déjà lu des textes littéraires écrits en français
50. **I6** on a lu en classe la morte amoureuse mais j' l'ai pas encore // terminé
51. **E** Tu peux me citer quelques écrivains qui écrivent en français
52. **I6** non
53. **E** Si tu as le choix tu préfères lire en français ou en portugais
54. **I6** portugais
55. **E** Pourquoi
56. **I6** parce que je comprends mieux
57. **E** et si tu as le choix, tu préfères lire un livre en papier ou un livre numérique sur une liseuse/tablette ou smartphone
58. **I6** je préfère le papier c'est mieux // c'est plus joli
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
59. **E** Tu as un smartphone
60. **I6** oui
61. **E** Qu'est-ce que tu fais avec
62. **I6** j'utilise les réseaux sociaux/ instagram Facebook Whatsapp
63. **E** tu sais ce que veut dire un réseau social
64. **I6** oui
65. **E** Quel est ton réseau social préféré
66. **I6** Whatsapp
67. **E** Pourquoi
68. **I6** pasque je parle avec ma mère au Brésil
69. **E** tu as sans doute un compte sur un réseau social

70. **I6** oui
71. **E** Sur une échelle de 10, quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux ((8'00))
72. **I6** huit sur dix
73. **E** Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux
74. **I6** oui
75. **E** Dans quelle langue tu le fais
76. **I6** portugais
77. **E** Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux
78. **I6** oui
79. **E** Dans quelle langue) tu le fais
80. **I6** portugais
- **Les EANA et les échanges interculturels :**
81. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres ((10'00))
82. **I6** oui
83. **E** Pourquoi
84. **I6** pasque chacun XXX son point de vue / je peux que je respecte tout et j'espère qu'on me respecte// je pense que c'est bon parce que c'est mon point de vue et j'espère que les personnes me respectent et moi si j'ai respecté les autres c'est ce que les autres pensent et tout
85. **E** Comment tu préfères partager tes idées/ En face à face ou en utilisant un réseau social /
86. **I6** en Face à face
87. **E** pourquoi
88. **I6** parce que c'est mieux pour l'expliquer/ c'est mon de vue il change jamais/ j'explique en face à face c'est mieux
89. **E** Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe
90. **I6** oui
91. **E** Pourquoi
92. **I6** pasque c'est mon culture c'est ma vie les choses que j'aime
93. **E** et en dehors de la classe
94. **I6** oui aussi
95. **E** Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine, tu aimes les écouter
96. **I6** oui
97. **E** Pourquoi
98. **I6** pasque c'est intéressant / des choses que je connais pas/ une chose que j'ai jamais fait/ une chose quand je suis petite juste j'écoutais mais je savais pas qu'est-ce que c'est //et maintenant quand j'écoute beaucoup de choses différentes j'aime beaucoup écouter
99. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades ((13'00))
100. **I6** oui/ il y a des choses comme la danses // des choses qui sont pareilles// des danses // des choses pareilles

101. **E** ta culture brésilienne et la culture française est-ce qu'il y a des ressemblances
102. **I6** oui c'est un peu pareil
103. **E** Si tu as le choix, tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux
104. **I6** en face à face
105. **E** Pourquoi
106. **I6** pasque je peux m'exprimer mieux // je peux expliquer mieux/ montrer les choses qu'il connaît pas

Entretien n°07:

E	I7	Date et lieu de l'entretien
Enquêteur	Informateur n°07	Le 20 mars 2019 à la salle d'informatique

- **L'arrivée dans le pays d'accueil :**

1. **E** Quel âge as-tu
2. **I7** J'ai seize ans
3. **E** Tu viens de quel pays
4. **I7** Mali
5. **E** est-ce que tu allais à l'école au Mali
6. **I7** au Mali si / j'étais à l'école
7. **E** Dans quelle classe tu étais
8. **I7** Je me suis arrêté à sixième// oui c'est école fondamentale comme collège je pense
9. **E** Quelles étaient tes matières préférées
10. **I7** quand j'étais au pays/ bah français et physique chimie
11. **E** Dans quelle matière tu étais plus fort
12. **I7** en physique chimie
13. **E** Dans quelle matière tu étais moins fort
14. **I7** Math je pense
15. **E** Tu utilises maintenant ce que tu as appris dans ton pays d'origine /
16. **I7** oui/// math/ je fais du math ici/ physique chimie et français / c'est la même chose
17. **E** Quelles sont les langues de l'école dans ton pays
18. **I7** c'est en français
19. **E** Toi tu parles combien de langues
20. **I7** trois langues je pense/ en français/ en soninké/ bambara/ anglais un petit peu
21. **E** Tu utilises quelle langue et dans quel contexte ((2'00))
22. **I7** **quand je suis ici/ à l'école/ bah je parle que de français/ bah la maison y a soninké là-bas et bambara on parle soninké et bamabara avec ma famille**
23. **7 E** Quelle langue tu utilises quand tu réfléchis
24. **I7** soninké
25. **E** Tu connaissais un peu le français avant de venir
26. **I7** oui un petit peu je sais pas parler / même jusqu'à présent je sais pas parler beaucoup/ je peux parler mais pas beaucoup c'est ça mon problème
- **Les EANA et la littérature :**
27. **E** Tu aimes lire
28. **I7** oui j'aime lire
29. **E** Tu lis dans quelle langue
30. **I7** en français
31. **E** Quel genre de textes tu aimes lire / des articles journalistiques / des romans / Des poèmes /
32. **I7** ça dépend les romans/ les histoires
33. **E.** Tu aimes lire des textes littéraires comme les poèmes et les romans / les nouvelles
34. **I7** oui
35. **E** Tu aimes lire la littérature de ton pays d'origine

36. **I7** oui
37. **E** est-ce que tu peux me citer des écrivains maliens
38. **I7** y en a beaucoup mais je me souviens pas/// y a Moussa Konaté
39. **E** Que penses-tu de la littérature ((5'00))
40. **I7** y a beaucoup de choses/ y a beaucoup zidée/ et peuvent me zaider pour l'avenir
41. **E** Durant ton parcours scolaire dans ton pays d'origine, tu as déjà étudié des textes littéraires
42. **I7** oui ça dépend / parfois on fait// parfois non
43. **E**. Tu peux me dire de quoi ça parle// Y a-t-il un texte qui t'a marqué
44. **I7** j'ai fait beaucoup de textes / mais// je m' souviens pas de ça
45. **E** Tu t' souviens comment l'enseignant faisait le cours
46. **I7** oui /// en fait il nous donne des poèmes / on lit et après il l'explique// il pose des questions//
47. **E** Tu as déjà lu des textes littéraires écrits en français /
48. **I7** oui
49. **E** Qu'en penses-tu
50. **I7** bah// ça va ((6'00))
51. **E** est-ce que tu connais des écrivains qui écrivent en français / des auteurs
52. **I7** Victor Hugo
53. **E** et des écrivains qui écrivent français mais qui ne sont pas français
54. **I7** oui les écrivains maliens ils ne sont pas français
55. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire en français ou en soninké ou bambara
56. **I7** je préfère en français
57. **E** Pourquoi
58. **I7** pasque// quand maintenant comme marqué dans le monde entière il y a que des langue/ élevées/ partout dans le monde/ le français par exemple/
59. **E** qu'est-ce que tu entends par des langues élevées/ ça veut dire quoi/
60. **I7** les langues les plus// basées
61. **E** et donc tu penses que le soninké et le bambara c'est pas le même niveau
62. **I7** non c'est pas le même niveau// quand j'ai remarqué ici on parle pas soninké on parle que français et anglais/ à l'école
63. **E** Si tu as le choix, est-ce que tu préfères lire un livre en papier ou bien un livre numérique sur une tablette /liseuses/
64. **I7** ça dépend
- **Les EANA et les réseaux sociaux :**
65. **E** Tu as un smartphone
66. **I7** oui
67. **E** Qu'est-ce que tu fais avec
68. **I7** bah j'utilise instagram/ Whatsapp/ et je fais de la recherche sur internet
69. **E** donc tu sais ce que veut dire un réseau social
70. **I7** oui je sais
71. donne-moi des exemples
72. **I7** instagram Whatsapp
73. **E** Quel est ton réseau social préféré

74. bah moi// c'est Facebook
75. Pourquoi
76. **I7** pasque j'ai des potes au bled qui m'envoient des messages et je fais de la recherche sur / c'est ça
77. **E** Sur une échelle de 10, quel est ton degré de maîtrise des réseaux sociaux ((10'00))
78. **I7** sept
79. **E** Est-ce que tu lis ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux
80. **I7** oui je lis souvent
81. **E** Dans quelle langue tu le fais
82. **I7** en français
83. **E** Est-ce que tu écris sur les réseaux sociaux
84. **I7** oui parfois
85. **E** Dans quelle langue tu le fais
86. **I7** en français
- *Les EANA et les échanges interculturels :*
87. **E** Penses-tu que les réseaux sociaux seraient un bon moyen pour partager tes idées avec les autres ((12'00))
88. **I7** oui ça dépend
89. **E** Pourquoi
90. **I7** parce que// il y a beaucoup de monde qui utilise sur Whatsapp// bah si j'ai publié les autres vont me voir et vont aimer
91. **E** Comment tu préfères partager tes idées /En face à face comme on fait maintenant ou en écrivant sur un réseau social
92. **I7** je préfère écrire
- 93. E** pourquoi
94. **I7** c'est mieux
95. **E** dans quel sens c'est mieux
96. **I7** en écrivant tu peux dire quelques mots mais en face à face tu peux oublier je pense
97. **E** Tu aimes parler de ta culture d'origine en classe / la culture du Mali
98. **I7** **oui**
99. **E** Pourquoi
100. **I7** pasque il y a des difficultés là-bas/ pasque l'enseignante nous demande pour savoir qu'est-ce qu'on fait là-bas qu'est-ce qu'on vit c'est ce qu'elle veut savoir
101. **E** Et en dehors de la classe ?
102. **I7** si on me demande et si j'ai le temps je peux parler
103. **E** Quand tes camarades parlent de leurs cultures d'origine, tu aimes les écouter ((16'00))
104. **I7** oui j'aime les écouter
105. **E** Pourquoi
106. **I7** pasque c'est intéressant pour moi// peut-être une personne va me demander que Maroc est comme ça et comme ça et je dis ha j'ai un pote qui m'a expliqué y en a ça et y en a ça

107. **E** Est-ce qu'il y a des points en commun entre ta culture d'origine et celle de tes camarades / est-ce qu'il y a des ressemblances
108. **I7** parfois y a des histoires qui sont ressemblant
109. **E** culture malienne et culture française est-ce qu'il y a des différence
110. **I7** un tout petit peu je pense
111. **E** Pourquoi
112. **I7** pasque ici// ici y a beaucoup de chose qu'on dit et en Afrique qu'on dit pas
113. **E** comme quoi par exemple
114. **I7** bah ça dépend ((18'00)) /// ici on parle des histoires long c'est pas au Mali on parle mais pas souvent// j' peux pas expliquer ça /// les français parlent beaucoup j' pense// les gens au Mali n'explique pas beaucoup// en France les gens explique beaucoup et partage les idées// tout ça pasqu'il y a une différence// par exemple ici tous gens lisent le journal ça c'est les idées/ au Mali y en a ça mais pas partout ((19'00)) /// ça dépend ici tout le monde il lit// ici y a la liberté fraternité l'égalité
115. **E** Si tu as le choix, tu préfères parler de la culture de ton pays d'origine en face de tes camarades ou en utilisant un autre moyen comme les réseaux sociaux
116. **I7** je préfère le face à face/ les réseaux c'est bien mais en face c'est mieux que les réseaux sociaux
117. **E** Pourquoi ?
118. **I7** les réseaux sociaux il y a des idées qui// viennent et qui sont pas bien/// des choses qui ne sont pas vraies

Annexe 07 : fiches pédagogiques des textes étudiés

Fiche n°1: “*Il est bon que personne ne nous voie*”:

Avec ce texte, on va initier les élèves à la pratique lettrée en utilisant le réseau social Facebook pour une activité d'écriture créative en s'appuyant sur le texte support. Dans l'activité du prolongement (le poème de Senghor), les élèves vont devoir poster sur le groupe Facebook des vidéos en récitant les vers qu'ils ont appréciés.

Questions par niveau :

Découverte :

1. Lisez le chapeau (ce qui est écrit au-dessus du texte): Qui raconte l'histoire? Quelle est la nationalité du narrateur ? Que savez-vous du pays où il vit?
2. Niveau B1: Comment comprenez-vous le titre du livre d'où ce passage est extrait? Qui peut représenter le “nous”?
3. Niveau A2: Lisez la première phrase du texte: de qui parle le narrateur? Soulignez ce nom dans le texte: combien de fois est-il répété? Quel est l'effet produit de cette répétition?
4. Niveau A1: Depuis combien de temps Milena vit-elle dans ce pays?

Exploration:

1. Niveau A2: Pourquoi Milena a-t-elle quitté son pays? quelle est l'attitude des habitants du pays d'accueil par rapport à la situation de son pays d'origine? Comprenez-vous cette attitude? Expliquez
2. Niveau B1: Relisez la deuxième phrase du texte: par quels procédés de style (parallélisme, reprise...) le narrateur décrit-il les situations dans les deux pays?
3. Niveau A1: “Elle ne parle... seule.”: qu'est-ce qui oppose Milena aux autres élèves? Quelle est son attitude face à ses camarades?
4. Niveau B1: Que pensez-vous du jugement du narrateur “Mais elle s'y prend mal”? Quelle en est la conséquence pour Milena? Comment cette idée est développée (répétition...)?
5. “Avec Milena ... s'accrocher.”:
 - niveau A1: quel jugement le narrateur porte-il sur lui-même?
 - niveau A2: Expliquez la phrase “je manque de forces”. Qu'a-t-il (le narrateur) pourtant essayé de faire?
 - niveau B1: en quoi l'attitude du narrateur ressemble à celle des autres? qu'en pensez-vous?
6. Les 5 dernières phrases:
 - Niveau A1/A2: quel verbe répété montre le peu d'intérêt du narrateur pour Milena? Qu'apprend-il? Combien de fois ce mot est-il repris?
 - Niveau B1: Comparez l'attitude des deux personnages Milena et le narrateur (repérez le temps des verbes)?
7. Pour toute la classe: Milena raconte à travers des posts sur son mur Facebook ce qu'elle vit dans ce pays étranger, en particulier à l'école. Vous êtes Milena, écrivez l'un de ses posts Facebook et publiez-le sur le groupe de la classe.

Point de langue: le présent de la narration

- Quel est le type de ce texte ?
- Soulignez les verbes conjugués dans le texte. Quel est le temps dominant?
- Pourquoi l'auteur n'a-t-il pas utilisé un temps de la narration?

- Comment appelle-t-on ce temps qu'utilise l'auteur?

Prolongement:

A la maison , lisez le poème de Léopold Sédar Senghor et répondez aux trois premières questions. Utilisez votre smartphone pour vous filmer en train de réciter les vers que vous avez le plus appréciés. Partagez cette vidéo avec vos camarades sur le groupe Facebook de la classe.

Fiche n°2 : *Mayrig*

Découverte :

1. Tous les niveaux : Lisez le chapeau : présentez les personnages. Quelle est la situation ?
2. Niveau B1: Reportez-vous à la biographie de l'auteur: à quelle époque se passe l'histoire?
3. Niveau A2: Quel est le titre d'où ce passage est extrait? Que signifie-t-il (regardez "Pour mieux comprendre") ?
4. Faites des hypothèses sur le contenu de l'ouvrage.
5. Niveau A1: Il y a 10 paragraphes: numérotez-les.

Exploration:

1. Niveau A1: Quel langage utilise le père pour demander un renseignement, pour acheter quelque chose? Dans quelle situation fait-on cela ?
2. Niveau A2: Retrouvez dans le texte les mots/groupes de mots qui se rapportent à ce langage (paragraphes 2,3,4,8 et 9). Quel rôle le père joue-t-il (paragraphes 3 et 9)?
3. Tous les niveaux: demandez aux élèves de se filmer en imitant ces gestes et de poster les vidéos sur le groupe Facebook.
4. Niveau B1: Soulignez "procura" et "déclenchèrent". Retrouvez les sujets et les compléments de ces verbes. Sur quoi joue l'auteur et qu'est-ce qui est drôle?
5. Niveau A1: Pourquoi y a-t-il un "sérieux problème" chez le boucher? Dans quel langage le père s'exprime-t-il en plus des gestes ? Comment les personnes présentes considèrent-elles le père du narrateur? Qu'en pensez-vous?
6. Niveau A2: Paragraphe 6: Quel est l'atmosphère dans le magasin? Quelles sont les deux dernières tentatives du père? quel cri d'animal imite-il? Que voulait-il en fait (paragraphe 7)?
7. Tous les niveaux : Dans le dernier paragraphe, soulignez le mot répété. Repérez les deux adverbes de temps. A quel moment ils renvoient ? Commentez cette phrase.
8. Tous les niveaux (réponses sur Facebook): Pour les élèves les plus forts, on leur demande de développer leur idées à l'aide d'arguments et exemples: A votre avis, dans quelles situations peut-on ressentir le sentiment de la honte?

Point de langue: les adverbes de temps dans le discours direct et indirect

Jeu de mime: Vous êtes dans un magasin et vous voulez faire des achats mais vous ne parlez aucun mot en français. Mimez les objets que vous voulez acheter et vos camarades devineront de quel objet il s'agit.

Prolongement:

On pourrait éventuellement leur proposer de lire le texte de Benjelloun que tu m'as montré l'autre jour.

Production écrite sur Facebook:

Comme dans le texte, il vous est arrivé de recourir aux gestes pour exprimer vos idées. Racontez!

Fiche 3 : “Un nègre à Paris”

Découverte :

1. Tous les niveaux: Repérez le titre d'où ce passage est extrait: de quel pays, de quelles personnes peut-il s'agir? Faites des hypothèses sur le(s) sujet(s) de ce roman. (les hypothèses sur Facebook.)
2. Tous les niveaux: Observez la forme du texte: comment est-il composé? A quoi correspondent les tirets?
3. Tous les niveaux : Lisez le chapeau : présentez le personnage, ce qu'il fait. S'il écrit à son ami, quel est le genre littéraire de ce livre ?
4. Tous les niveaux : Lisez le texte: quel est le mot le plus répété? Que signifie-t-il et à quelles situations renvoie-t-il ? Que

Exploration:

1. Niveau A1: “T'ai-je.... mais pourboire.”: d'après les informations recueillies par le narrateur, faites la fiche d'identité du mot “pourboire” (origine, composition du mot, ses sens).
2. Niveau A2 : Sur quoi le narrateur met-il son ami en garde (“ne t'étonne pas”)? Quel adjectif emploie-t-il pour qualifier cette “pratique” ? A votre avis, s'agit-il d'une critique, d'un compliment (aidez-vous de la suite) ?
3. Niveau B1; Quel exemple le narrateur donne-t-il pour illustrer ce qu'il dit? A votre avis, pourquoi rapporte-t-il l'échange qu'il a eu avec l'autre personne ? Quel est l'effet produit?
4. Niveau A1. (dernière question, réponse sur Facebook): “Je dus... abusif.”: que fait-il? pourquoi ? comment juge-t-il “cela” ? comment auriez-vous réagi à sa place ?
5. Niveau B1 (Réponse sur Facebook) : Qu'est-ce qui est incompréhensible pour l'étranger ? Analysez les deux phrases commençant par “Que” (longueur, rythme, parallélisme, opposition) : quel est le raisonnement du narrateur ?
6. Niveau A2 (dernière question, réponse sur Facebook): “Le Parisien... ses lois.” ; quelle est la particularité de ses phrases et quel est l'effet produit? Quelle sorte de voyageur Dadié met-il en scène ? Qu'en pensez-vous ?
7. Tous les niveaux : Post sur Facebook : Vous découvrez la France. Rédigez un post pour dire à vos camarades vos impressions, ce qui vous choque, vous surprend, vous plaît... A vos claviers !

Prolongement

A trois (2 comédiens et un caméraman-réalisateur), réalisez une courte séquence vidéo où vous rejouez la scène racontée dans le texte.



Michel Layaz
(Montet [Fribourg],
Suisse, 1963)

Après des études de Lettres à l'Université de Lausanne, il devient professeur et dirige en même temps une galerie d'art. En 1992, il fait un voyage de 6 mois autour de la Méditerranée et publie son premier roman, *Quartier terre*. En 1995, paraît *Le café du professeur*. Entre 1996 et 1997, il est membre de l'Institut Suisse de Rome où il écrit *Ci-gisent* (1998, prix Édouard Rod). Puis suivront *Les légataires*, *Les larmes de ma mère* (2003) qui obtient le prix Dentan ainsi que le prix des auditeurs 2004 de la Radio Suisse Romande. Ce livre lui assure une reconnaissance auprès du public en France et en Suisse. En 2004 sont publiés *La joyeuse complainte de l'idiot* dont les héros vivent dans un asile psychiatrique et *Le Nom des pères*, un recueil de trois nouvelles. Au Salon du Livre de Paris 2006, où la Francophonie était à l'honneur, Michel Layaz a été choisi avec d'autres auteurs dont Agota Kristof pour représenter la Suisse. *Il est bon que personne ne nous voie* est son dernier roman.

Il est bon que personne ne nous voie

En Suisse. Le narrateur est un jeune garçon de 15 ans.

(...) Milena vit dans notre pays depuis six mois. À cause d'une guerre qui n'intéresse personne, elle est arrivée ici, dans un pays qui n'a jamais rien su de la guerre. Elle ne parle pas bien le français. Aux récréations, elle passe d'un groupe à l'autre, elle se plante parmi quelques élèves, d'un bond pesant, puis elle reste là, sans rien dire. Milena s'intéresse aux gens d'ici, mais elle s'y prend mal, et personne ne lui tend la main, personne n'accepte son passé, sa gêne, ses confusions, aucune fille ne devient son amie. Alors on la laisse seule. Les sourires de Milena se dissipent et se dessèchent avant même d'avoir eu le temps de fleurir. Avec Milena, je ne suis pas meilleur que les autres. Je manque de forces. Je lui concède peut-être quelques sourires, mais je ne lui laisse pas le temps de s'y accrocher. Et puis j'ai oublié Milena. J'aurais pu l'oublier longtemps. Mais soudain, j'apprends que Milena m'aime. Elle qui a tellement besoin d'être aimée m'aime. Peut-être que moi aussi je pourrais l'aimer.

Michel Layaz, *Il est bon que personne ne nous voie*, Genève, © Éditions Zoé, 2006.

Pour mieux comprendre

A (...) su : v. *savoir* au passé composé.
La récréation : dans les écoles, c'est un moment de repos, une pause, où les élèves s'amuse.
Se planter : arriver à un endroit et se tenir debout, sans bouger.
Un bond pesant : le fait de sauter de manière lourde, sans élégance.

S'y prendre mal : faire des choses de façon maladroite.

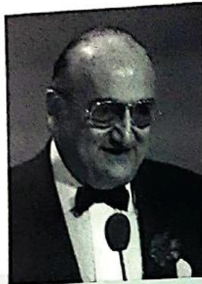
La gêne : une peine, une condition difficile, le fait de ne pas se sentir bien.

Une confusion : le fait de ressentir de la gêne, de la honte.

Dissiper : disparaître.

Se dessécher : devenir sec.

Concéder : accorder, donner.



Henri Verneuil
(Rostodo [Turquie], 1920 – Paris, 2002)

De son vrai nom Achod Malakian, Henri Verneuil est une référence dans le cinéma français, mais il est difficile de trouver son nom dans les anthologies littéraires, au même titre que d'autres écrivains d'origine arménienne (par exemple Victor Gardon). Quand il a 4 ans, ses parents fuient les persécutions perpétrées contre le peuple arménien et s'installent à Marseille. À la fin de ses études secondaires, il s'inscrit à l'École Nationale des Arts et Métiers d'Aix-en-Provence, obtient son diplôme d'ingénieur en 1943. Il est rédacteur en chef d'un journal, *Horizons*, de 1944 à 1946. Il devient critique de cinéma à la radio de Marseille. Il arrive à Paris, monte un premier court métrage : *Escale au soleil* (1947), interprété par Fernandel et sélectionné la même année par le Festival de Cannes. Verneuil a tourné de nombreux films, parmi lesquels *Le Mouton à cinq pattes*, *Des gens sans importance*, *Le clan des Siciliens*, *La vache et le prisonnier*, *Un singe en hiver...* Il a écrit un seul roman, *Mayrig*, livre tendre et drôle, qui retrace le voyage, la fuite de sa famille, les débuts difficiles à Marseille, l'amour et le sacrifice d'une mère et de deux tantes exceptionnelles.

Mayrig

Suite au génocide du peuple arménien, le jeune narrateur et sa famille (son père, sa mère, ses deux tantes) ont fui leur pays. Ils sont depuis peu à Marseille.

Comme pour trouver notre chemin, les gestes, à défaut des mots, suffirent pour effectuer nos premiers achats d'urgence. Mon père avait une gesticulation expressive, calquée d'aussi près que possible sur la réalité. Chez le droguiste, son poing fermé frottant le sol nous procura une bouteille d'eau de Javel, une serpillière et un balai. D'une main, imitant un robinet que l'on tourne, puis les deux mains se frottant l'une contre l'autre, déclenchèrent, avec le rire du marchand, deux gros carrés de savon de Marseille.

Transformé en mime, il communiquait aux gestes le relief des mots, et les produits de première nécessité s'empilaient dans notre sac en moleskine. Il y eut un sérieux problème chez le boucher. Mon père regarda les viandes exposées sur l'étal, mais, visiblement, il ne trouvait pas ce qu'il cherchait. Quand ce fut notre tour, il essaya d'expliquer ce qu'il voulait en montrant une viande, puis en lui donnant une forme imaginaire que ses deux mains traçaient dans l'espace. Mais là, sa parole traduite par un langage corporel ne fut pas comprise. Il disait bien le mot dans les trois langues qu'il parlait mais personne ne comprenait le turc, le grec, ni l'arménien.

Les clients, le garçon boucher, la caissière, tous regardaient cet homme d'un autre monde, agitant ses bras en l'air pour parler probablement d'un animal fabuleux, inconnu en France.

Il y eut soudain un grand silence dans le magasin. Alors, désespéré, mon père frappa très fort, trois fois, contre sa cuisse droite et forma d'une voix chevrotante un bêlement :

« Bêêê ! »

Le mot partit d'un seul coup de toutes les poitrines. Cet homme voulait un gigot.

La tournée du pantomime se termina là.

L'acteur du mimodrame et son fils s'en allèrent vers leur maison.

J'ai honte, aujourd'hui, d'avoir eu honte ce jour-là.

Henri Verneuil, *Mayrig*, Paris, © Éditions Robert Laffont, 1985.

Pour mieux comprendre

Mayrig : signifie « maman » dans la langue arménienne.
À défaut de : en l'absence de.
Procurer : donner, apporter.
Déclencher : provoquer, faire apparaître.
Un mime : une personne qui s'exprime par les gestes.
Une gesticulation : exprimer quelque chose par des gestes, une pantomime.
Eut, v. avoir au passé simple.

Un étal : une table sur laquelle le boucher met la viande.
Ce fut, v. être au passé simple.
Fabuleux : extraordinaire, qui n'existe pas dans la réalité.
Un gigot : la cuisse, le haut de la patte du mouton, de l'agneau.
Un mimodrame : une œuvre de théâtre sans texte, avec des gestes, des danses ; une pantomime.



Bernard Binlin Dadié

(Assinié, Côte d'Ivoire, 1916)

Son père a combattu dans l'armée française pendant la guerre de 1914-1918. À son retour, il s'occupe de l'enfant, qui vit avec son oncle qui l'encourage dans ses études. En juin 1930, B. Dadié obtient son certificat d'études primaires grâce à un instituteur qui l'a pris en charge, puis est admis en 1936 à l'École Normale William Ponty de Gorée. Le spectacle de scènes violentes de la vie coloniale n'échappent pas à son regard. C'est un grand lecteur de journaux politiques. Dès 1933, il écrit une pièce de théâtre, *Les Villes*, suivie peu après de *Assemien Dahylé*. Il est journaliste et devient responsable de la presse du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire. Il est emprisonné pendant 16 mois, après avoir participé aux manifestations de 1949 à Abidjan. Entre 1957 et 1977, il occupe de hautes fonctions au gouvernement (Éducation nationale, Beaux-Arts, Affaires culturelles). Il écrit des poèmes, *Afrique debout*, *La ville où nul ne meurt*, des contes, *La ronde des jours*, des romans, *Un Nègre à Paris*, *Patron de New York*, *Hommes de tous les continents*. Son théâtre, *Monsieur Thôgognini*, *Béatrice du Congo*, *Les voix dans le vent*, dénonce de manière satirique l'exploitation de l'homme par l'homme.

104

Un Nègre à Paris

Le narrateur, Bertin Tanhoe, un Ivoirien, visite Paris et observe les manières du « Parisien », ses habitudes ; il écrit à un ami, qui vit à Dakar.

T'ai-je parlé du « pourboire » ? À l'origine, le vin du valet, le garçon. On lui donnait du vin pour le payer d'un service rendu, puis, avec le temps, ce vin au lieu d'être payé en nature, est donné en espèces. En somme on ne donnait plus à ce garçon, le boire mais le pourboire. Ne t'étonne donc pas que les gens ici tiennent à cette pratique vénérable. Ma première surprise dans Paris ? Ce fut le pourboire. Un chauffeur, après m'avoir promené près d'une heure à la recherche d'un hôtel, tourna enfin le bouton du compteur. Je payai.

- Ce n'est pas tout, Monsieur.
- C'est bien la somme indiquée, je pense.
- Certainement, mais le pourboire n'y est pas.

Je dus m'exécuter puisque c'est dans leurs lois, mais je trouve cela abusif. Que j'envoie un homme, je lui dois un pourboire, mais qu'un chauffeur fasse son travail et exige de moi un pourboire, je ne comprends pas. Que le garçon mette un certain empressement à me servir, je puis lui donner un pourboire, mais qu'il me fasse attendre et qu'ensuite, il s'arme de son crayon et me présente une note avec des pourcentages, je me révolte. Le Parisien trouve cela normal. Ça fait partie de ses mœurs. Et je me sou mets. Je suis à Paris. Je subis ses lois.

Bernard B. Dadié, *Un Nègre à Paris*, Paris, © Présence africaine, 1959.

Pour mieux comprendre

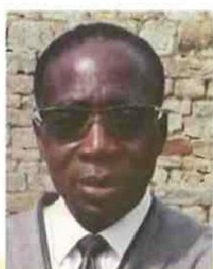
Un valet : un domestique, un serviteur.
En espèces : donner de l'argent (contraire : en nature).
En somme : en conclusion.
S'étonner : être surpris.
Vénérable : qui est respectable.
Dus : v. *devoir* au passé simple.
S'exécuter : obéir, faire ce qui est demandé ; se soumettre.

Abusif : exagéré, qui n'est pas juste.
Un empressement : le fait de faire rapidement et avec attention ce qui est demandé ; le zèle.
Se révolter : ne pas accepter, refuser.
Les mœurs : les habitudes, les coutumes des gens d'un pays.
Subir : accepter, supporter.

Annexe 11 : Texte support pour l'activité de prolongement du cours 1 extrait du manuel « Littérature progressive : niveau débutant »



Je suis seul



Léopold Sédar Senghor

(Sénégal, 1906 – France, 2001)

Poète, essayiste, premier président du Sénégal après l'indépendance, il a toujours défendu une certaine idée de la francophonie, humaniste, ouverte et porteuse des diversités culturelles. Il intègre l'École Normale supérieure de Paris et il est le premier Africain à obtenir l'agrégation de grammairien. C'est l'un des fondateurs (avec Césaire et Damas) du concept de négritude. Il est connu pour sa poésie (*Chants d'ombre*, 1945 ; *Hosties noires*, 1948) et ses essais (*Liberté I, II, III, IV, V*). En 1983, il est élu à l'Académie française.

Vocabulaire

la plaine : un espace géographique plat, sans relief.

recroquevillé : qui est replié sur lui-même.

un désespoir : une très grande tristesse.

pathétique : qui est tragique, émouvant, touchant.

un poteau télégraphique : un morceau de bois vertical auquel sont accrochés des câbles électriques.

des îles d'élection : des îles choisies, aimées.

Je suis seul dans la plaine
Et dans la nuit
Avec les arbres recroquevillés de froid
Qui, coudes au corps, se serrent les uns tout contre les autres.

5 Je suis seul dans la plaine
Et dans la nuit
Avec les gestes de désespoir pathétique des arbres
Que leurs feuilles ont quittés pour des îles d'élection.

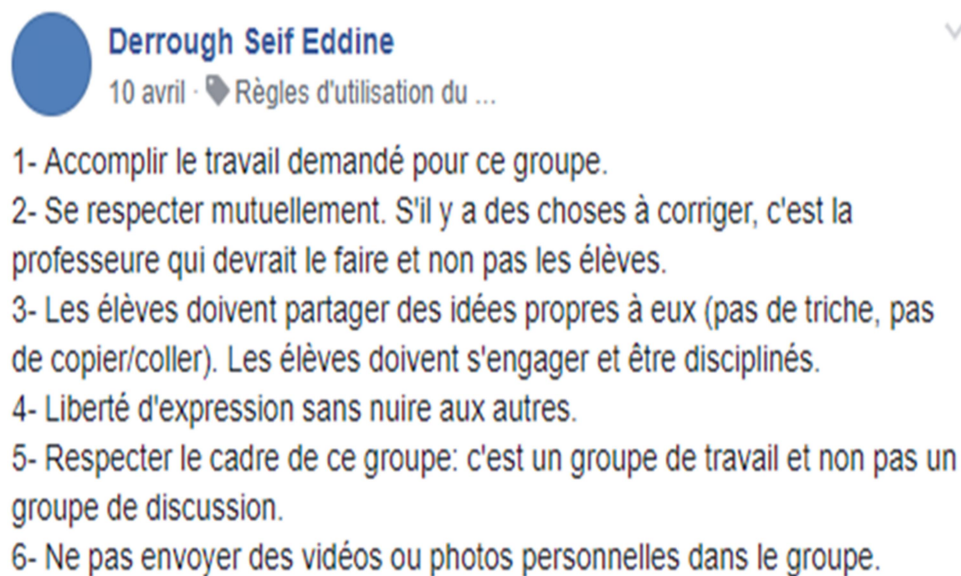
10 Je suis seul dans la plaine
Et dans la nuit
Je suis la solitude des poteaux télégraphiques
Le long des routes
Désertes.

Léopold Sédar Senghor, *Poèmes divers*, in *Nocturnes*, 1961, *Œuvre poétique*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

Parlons-en

1. Selon vous, quel est le sujet du poème ? De quoi parle-t-il ?
2. Dans les deux premières strophes, comment le poète parle-t-il des arbres ?
3. Comment comprenez-vous les trois derniers vers, en particulier « je suis » (verbe « être » ou verbe « suivre ») ?
4. Par deux, improvisez un « non-dialogue » où chacun commence une phrase par « Je suis seul dans... ». Mettez en scène votre improvisation avec votre partenaire ; soignez l'intonation.

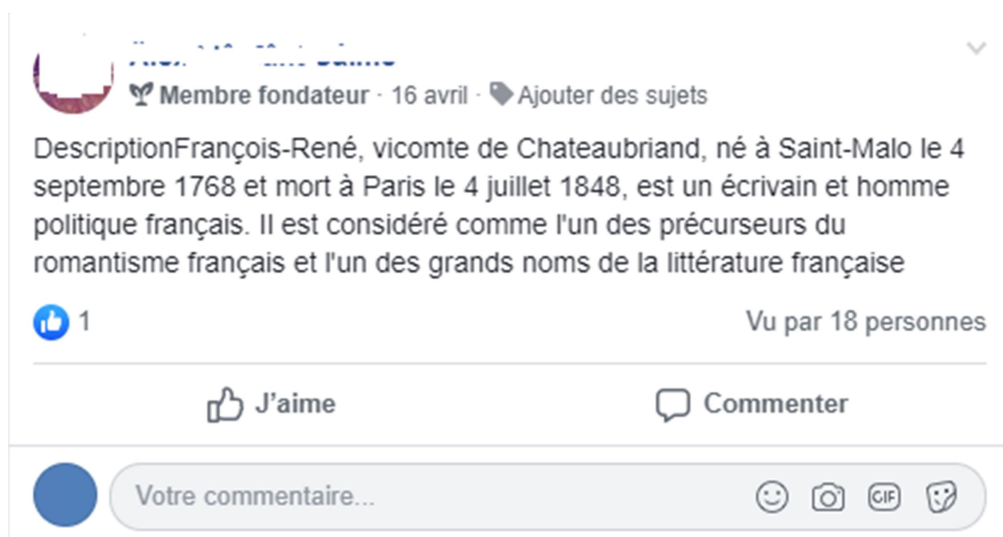
Annexe 12 : Figure représentant les règles d'utilisation du groupe Facebook rédigées par les élèves



Derrouh Seif Eddine
10 avril · Règles d'utilisation du ...

- 1- Accomplir le travail demandé pour ce groupe.
- 2- Se respecter mutuellement. S'il y a des choses à corriger, c'est la professeure qui devrait le faire et non pas les élèves.
- 3- Les élèves doivent partager des idées propres à eux (pas de triche, pas de copier/coller). Les élèves doivent s'engager et être disciplinés.
- 4- Liberté d'expression sans nuire aux autres.
- 5- Respecter le cadre de ce groupe: c'est un groupe de travail et non pas un groupe de discussion.
- 6- Ne pas envoyer des vidéos ou photos personnelles dans le groupe.

Annexe 13 : Figures représentant les différentes publications des élèves pour présenter un écrivain de leurs pays d'origine



Membre fondateur · 16 avril · Ajouter des sujets

Description François-René, vicomte de Chateaubriand, né à Saint-Malo le 4 septembre 1768 et mort à Paris le 4 juillet 1848, est un écrivain et homme politique français. Il est considéré comme l'un des précurseurs du romantisme français et l'un des grands noms de la littérature française

👍 1 Vu par 18 personnes

👍 J'aime 💬 Commenter

👤 Votre commentaire... 🗣️ 📷 GIF 🗑️

Figure 1 Publication de l'élève Amine

11 avril · Ajouter des sujets

écrivain Mouloud Mammeré Mouloud né Le 28 décembre 1917 dans Le village Tourirt mimoun dans la commune actuelle d'Ait yenni Wilaya de Tizi Ouzou et mort le 26 février 1989 aindelfa et un écrivain anthropologue t linguiste algérien LE LIVRE LA COLLINE OUBLIE : 1939, au coeur des montagnes de haut kabylie Dans un village gouverné par les voleurs et les coutumes ancestrale, les existences se déroulent au rythme des saisons mokrane y est né ya grandi et y vit dans l'alternance des douleurs des espoirs des vengence de la guerre la mobilisation et le départ des hommes désarroi confusément ressenti comme une malédiction sur les village les colonial commence à ébranler l'harmonie séculaire d'un monde enchanté sentant sa fin prochaine

1 Vu par 17 personnes

J'aime Commenter

Votre commentaire...

Figure 2 Publication de l'élève Ammar

 Membre fondateur · 10 avril · Ajouter des sujets

un extrait de Ahmadou Kourouma. Soleils des indépendances est le premier ouvrage écrit par Ahmadou Kourouma.

Vu par 13 personnes

J'aime Commenter

Votre commentaire...    

 Membre fondateur · 10 avril · Ajouter des sujets


Ahmadou Kourouma, né le 24 novembre 1927 à Boundiali en Côte d'Ivoire et mort le 11 décembre 2003 à Lyon en France, est un écrivain ivoirien.


Vu par 13 personnes

J'aime Commenter

Votre commentaire...    

Figure 3 Publication de l'élève Angel

 Membre fondateur · 10 avril · Ajouter des sujets

Dialiba Konaté, est né en 1942 au Sénégal d'origine malien, est un écrivain malien, et un illustrateur malien d'origine Soninke. ses publications mettent en scène les traductions et les récits de son pays. elles sont surtout destinées à la jeunesse. tout le savoir et l'art de Dialiba Konaté, sont ici réunis pour rendre hommage à celui fut autrefois, au clair pays à la savane, le fondateur de l'empire du  où (Manding): Soundiata Keïta.

Vu par 14 personnes

J'aime Commenter





Votre commentaire...    

Figure 4 Mamadou



Membre fondateur · 9 avril · Ajouter des sujets

Shabnam Shakeel !! Poète et pakistanaï, Naissance 12 mars 1942 en Lahore Pakistan, décès, 2 mars 2013,

Fille du poète et académicien Syed Abid Ali Abid, la jeune Shabnam grandit dans un environnement littéraire au contact de grands noms de la poésie pakistanaïse, dont Ghulam Mustafa Tabassum et Faiz Ahmed Faiz[1]. Elle décide de suivre les traces de son père et développe un goût pour l'écriture et la poésie.

Elle est titulaire d'un Master des arts de la littérature ourdoue à l'Oriental College de Lahore. Au sortir de ses études, elle devient professeur d'Ourdou et de littérature au Queen's Mary College de Lahore. Pendant trente années, elle travaille dans l'enseignement pour différents établissements scolaires au Pakistan comme le Collège du Gouvernement Fédéral F-7/2

Vous et 1 autre personne

3 commentaires Vu par 16 personnes

J'aime

Commenter

Afficher 1 autre commentaire



: Merci . Pense à y ajouter un extrait.

J'aime · Répondre · 9 sem

Figure 5 Publication de l'élève Pakhtoon



9 avril · Ajouter des sujets

Je vous présente l'écrivain de mon pays qui est là Côte d'Ivoire il s'appelle Bernard Binlin Dadié son surnom est climbié il a la nationalité ivoirienne son activité est poète et écrivain il est né le 10 janvier 1916 a Assinie au sud de la Côte d'Ivoire 🇳🇵 il est mort le 9 mars 2019 a Abidjan il a 103 ans



3 commentaires Vu par 16 personnes

J'aime

Commenter



c Merci... ? Il faudra encore trouver un extrait à nous faire partager.

Figure 6 Publication de l'élève Kamara



Scolaire...

Membre fondateur · 9 avril · Ajouter des sujets

Eugen Ionesco, né le 26 novembre 1909 à Slatina (Roumanie). Il était un écrivain, dramaturge, peintre et poète franco-roumain.

Eugene Ionesco est considéré, avec l'Irlandais Samuel Beckett, le père du théâtre absurde.

Il est décédé le 28 mars 1994 à Paris.

La vérité ne se trouve d'ailleurs pas
dans les livres, mais dans la vie.



Eugène Ionesco



3

1 commentaire Vu par 17 personnes



J'aime



Commenter

Figure 7 Publication de l'élève Anna



Membre fondateur · 7 avril · Ajouter des sujets

Bonjour à tous 🙄

((Mahmoud al bayati il est écrivain irakien.

_ Né le 17février 1949.

_ Il a publié son premier recueil d'histoire au caire en 1985.

_ Et son célèbre roman de 2006 intitulé "DANSE SUR L'EAU _ DURS RÊVES ".

_ Il habite à Göteborg en Suède.

_ Ses histoires parlent d'un malentendu entre les individus et la société.

_ Il a remporté le prix Arab fiction a ward à Beyrouth en 1980.

_ Il a reçu trois bourses de travail de l'union des écrivains suédois pour 1994, et 2000 à 2001 , et 2006 .

_ Et ses histoires ont été traduites en anglais et en française .

= Et il est mort en 2007.....))

Bonne journée 🙌

à demain ..



4 commentaires Vu par 17 personnes

Figure 8 publication de l'élève Dounia


 Membre fondateur · 7 avril · Ajouter des sujets

18/09/2006 · Nous en publions ici des extraits. ... Avoir été ministre du seul Moktar Ould Daddah – honneur comparable à celui ... extrait ok bonne journée à tous et tout

 Vu par 18 personnes

 J'aime  Commenter

 Votre commentaire...    


 Membre fondateur · 7 avril · Ajouter des sujets

Bonsoir madame
 Motar Ould Dadadh fut le premier autorilaire de Mouritanie
 Date et lieu de naissance ce : 25 décembre
 1924, Boylilimit , Mouritanie
 Date et lieu décédé : 14 octobre à Paris
 Livre : la Mouritanie
 Il a il a créé une école franco-arabe dans Nouakchott
 Bonsoir à tous


 1 commentaire Vu par 19 personnes



 J'aime  Commenter

Figure 9 Publication de l'élève Walid

 Membre fondateur · 6 avril · Ajouter des sujets

Massa Makan Diabaté était un et écrivain malien né en 1938 à kita (Mali) et mort le 27 janvier 1988 à Bamako (Mali). Massa Makan Diabaté est issu d'une famille de griot. Son oncle Kélé Monson Diabaté était considéré comme un maître griot et Massa Makan Diabaté dit devoir beaucoup à son enseignement.

 c et 1 autre personne Vu par 15 personnes

 J'aime  Commenter





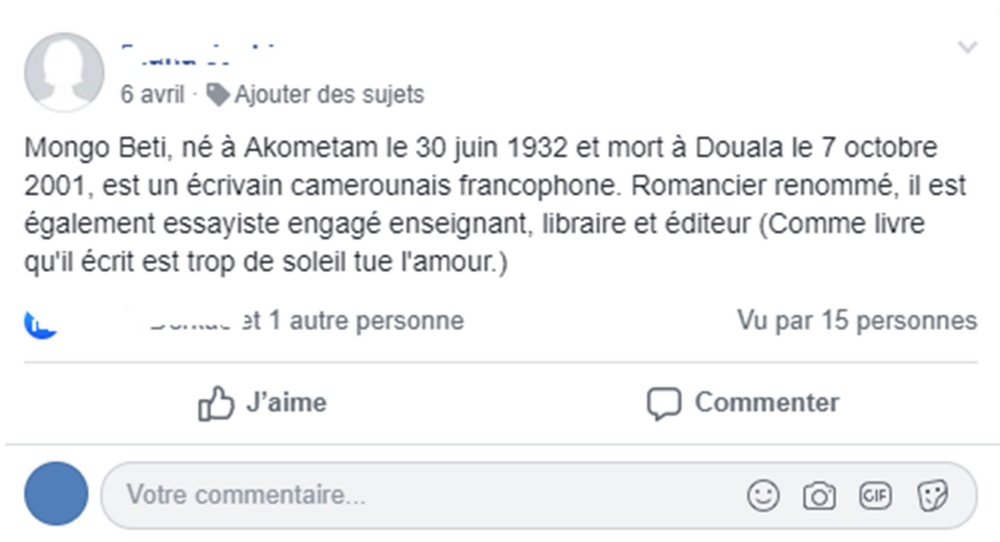

 Votre commentaire...    

Figure 10 Publication de l'élève Fadiga




6 avril · Ajouter des sujets

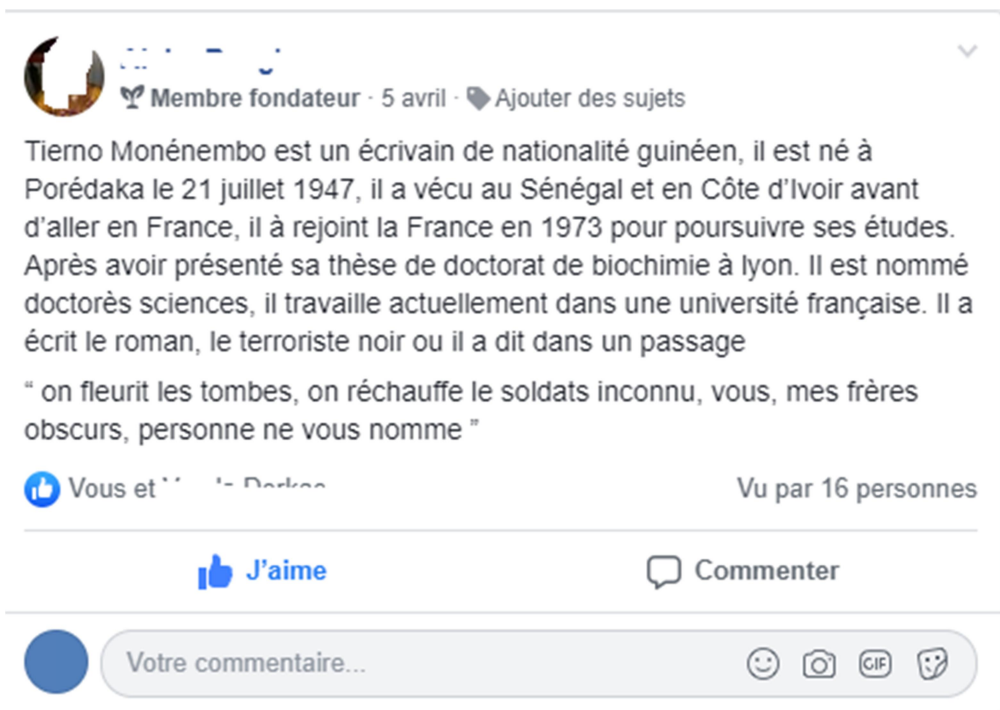
Mongo Beti, né à Akometam le 30 juin 1932 et mort à Douala le 7 octobre 2001, est un écrivain camerounais francophone. Romancier renommé, il est également essayiste engagé enseignant, libraire et éditeur (Comme livre qu'il écrit est trop de soleil tue l'amour.)


Vu par 15 personnes

J'aime Commenter

Votre commentaire...

Figure 11 Publication de l'élève Jacquie




Membre fondateur · 5 avril · Ajouter des sujets

Tierno Monémbo est un écrivain de nationalité guinéen, il est né à Porédaka le 21 juillet 1947, il a vécu au Sénégal et en Côte d'Ivoire avant d'aller en France, il a rejoint la France en 1973 pour poursuivre ses études. Après avoir présenté sa thèse de doctorat de biochimie à Lyon. Il est nommé docteur en sciences, il travaille actuellement dans une université française. Il a écrit le roman, le terroriste noir ou il a dit dans un passage


" on fleurit les tombes, on réchauffe les soldats inconnus, vous, mes frères obscurs, personne ne vous nomme "

Vu par 16 personnes


J'aime Commenter


Votre commentaire...

Figure 12 Publication de l'élève Aisha

 Membre fondateur · 4 avril · Ajouter des sujets

Bonjour à tous le monde. (Seydou badian Kouyaté est un écrivain et l'homme politique malien , il est nationalité malienne. Il est né 1928 à Bamako Mali et il est mort le 29/12/2018 à Bamako Mali. Après des études de médecine à l'Université de Montpellier en France, il est rentre au Mali, proche du premier président, Modibo Keita. Il écrit les paroles de l'hymne national pour l'Afrique et pour Mali . Il est nommé ministre de la coordination économique et financière ou 1962,) c'est lui qui a dit une poème . (On doit la vérité aux gens intelligents, mais on doit le mensonge aux imbéciles.) ..Il a dit autre poème . (Aimer quelqu'un qui vous aime aussi, c'est du narcissisme. Aimer quelqu'un qui ne vous aime pas, c'est de l'amour.)
Bonne soirée

 et 1 autre personne Vu par 18 personnes

 J'aime  Commenter





 Votre commentaire...    

Figure 13 Publication de l'élève Doumbia

 Membre fondateur · 3 avril · Ajouter des sujets

Amadou Hampaté Bâ est né en 1901 au Mali à Bandiagara, et il est mort en 1991.
Disciple du sage Tierno Bokar, il a consacré sa vie à sauver de l'oubli les trésors de la tradition orale du monde peul. Son œuvre écrite est considérable, son activité inlassable ; d'importantes responsabilités lui ont été confiées dans l'administration, dans la diplomatie de son pays, à l'Unesco. Il est pour l'Afrique Noire le gardien de haute mémoire et le défenseur vigilant d'une civilisation si longtemps méconnue.

 et 1 autre personne 1 commentaire Vu par 19 personnes

 J'aime  Commenter

 : Merci . A compléter par un texte de l'auteur.
J'aime · Répondre · 10 sem

 Votre commentaire...    

Figure 14 Publication de l'élève Mamadi

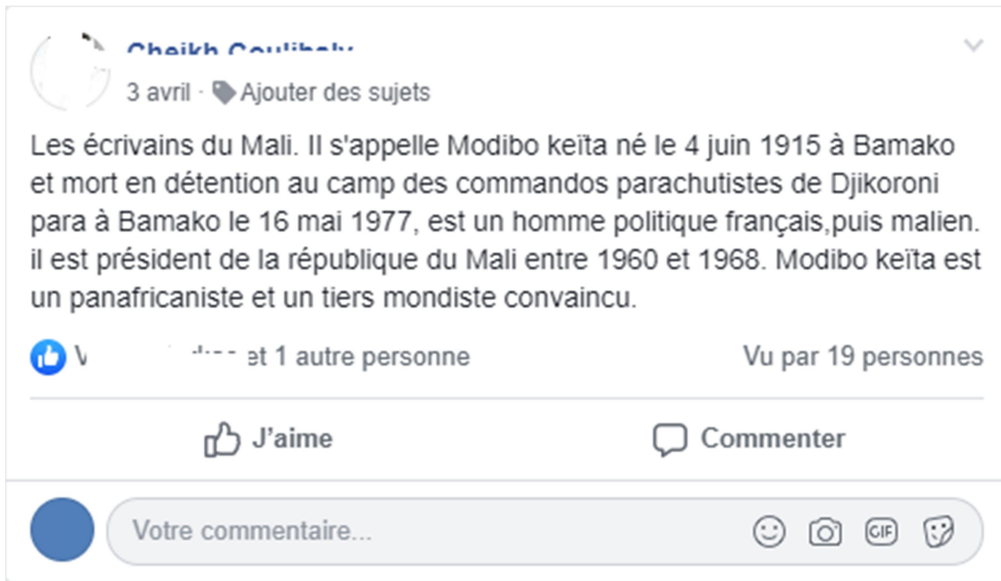


Figure 15 Publication de l'élève Salih

Annexe 14 : Figures représentant les différentes productions écrites des élèves à l'issue du premier texte étudié

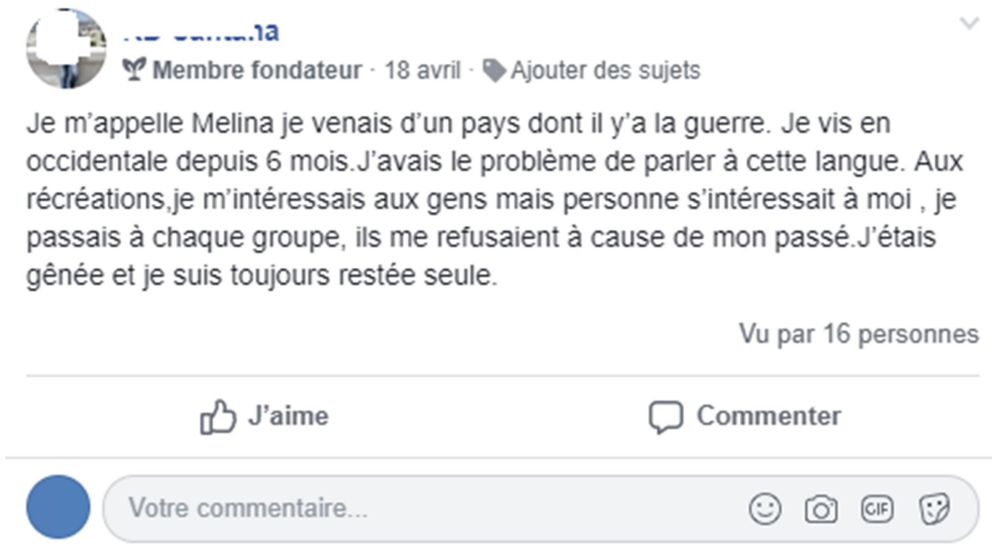


Figure 16 Texte de l'élève Mamadi

 **Membre fondateur** · 18 avril ·  Ajouter des sujets



Bonsoir à tous : je m'appelle Milena j'ai 15 je vis en France  il y'a 9 mois je parle pas le français depuis . Me maintenant je parle bien le français , 1heur je connu tout la classes me j'ai étai pas timide ce jour là ce étai mon premier jour de l'ecole .

Vu par 19 personnes

 J'aime  Commenter



 Votre commentaire...    

Figure 17 Texte de l'élève Walid

 **Membre fondateur** · 18 avril ·  Ajouter des sujets

Je m'appelle Milena j'habite en France depuis 1 ans, je viens d'un pays de l'Afrique de l'ouest je suis arrivé ici d'un pays qu'elle ya de liberté égalité fraternité à cause de ça je suis venu en France , même je ne parle pas bien le français, je me plante parmi quelques élèves, d'un bond lourd, puis je reste disponible, je m'intéresse aux gens intelligents généreux, je m'approche de lui, et je préfère rester toute seule , avant j' étai gêne en France, parce que je ne comprenais les codes culturel et je ne parlais pas bien et je ne comprenais pas bien, mais maintenant ça va mieux, c'est Milena

Vu par 16 personnes

 J'aime  Commenter







 Votre commentaire...    


Figure 18 Texte de l'élève Doumbia



 Membre fondateur · 17 avril · Ajouter des sujets

Je vis en France 🇫🇷 depuis 9 mois, je parle bien le français quand j'étais au Mauritanie j'ai cru que la France était bien construite que l'Amérique alors que c'est l'Amérique qui est bien construite.

Je suis rentré à l'école et j'apprends comment faire des amis en 2 jours j'ai connu toute la classe.

*c Bonne soirée à vous à demain

 1 autre personne Vu par 15 personnes

 J'aime  Commenter








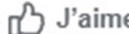

 Votre commentaire...    

Figure 19 Texte de l'élève Kamara

 Membre fondateur · 17 avril · Ajouter des sujets

Je m'appelle Milena, je viens d'un pays de la guerre, et je suis arrivé en France il y a 2 ans. Et quand je suis arrivé ici, je ne parlais pas français, j'étais étranger, je ne trouvais pas d'amis, j'étais tout seul, personne ne me parlait, je suis passé d'un groupe à l'autre, et je n'arrivais pas à manger devant la famille d'accueil, j'étais toujours triste, et ma vie était tellement différente des autres, je n'avais pas l'habitude de parler, personne ne m'aimait, personne ne me tendait la main, personne ne voulait m'aider, j'aimais bien parler avec quelqu'un, mais je n'arrivais pas toujours, personne ne m'écoutait, je pensais que tout le monde était comme ça, mais non j'avais tort. Quand j'ai commencé l'école, j'ai trouvé beaucoup d'amis, j'avais toujours des pensées négatives. Mais maintenant je suis très content, parce que je parle un peu mieux français, en ce moment je n'ai pas le problème de comprendre...

 Vu par 15 personnes

 J'aime  Commenter






 Votre commentaire...    

Figure 20 Texte de l'élève Pakhtoon

 Membre fondateur · 17 avril · Ajouter des sujets

Je vis en France depuis 1 ans maintenant je parle un peu de français
personne ne m'attends la main personne n'accepte mon passé ma gêne
mes confusions aucun garçon ne devenu mon ami.

 3 1 commentaire Vu par 17 personnes

 J'aime  Commenter

 **Derrough Seif Eddine** Très bien  !
J'aime · Répondre · 8 sem

 Votre commentaire...    

Figure 21 Texte de l'élève Fadiga

 Membre fondateur · 17 avril · Ajouter des sujets

Je m'appelle Milena j'ai 15 ans je suis une Camerounaise et je suis née au
Cameroun qui veut dire je suis une étrangère. Mon rêve c'était de venir en
France le premier jour je suis arrivé en France j'y m'imaginai pas. Que je
suis en France quand j'étais au Cameroun je croyais que le soleil de la
France était les nuages j'y m'imaginai plain de chose, et la je suis arrivé j'ai
trouvé que c'était pas le cas mais c'est magnifique. je croyais j'allais pas
avoir d'amis où ne pas parler français comme eux mais je me rends compte
que eux me comprennent et que j'ai déjà des amis et je suis contente.

 2 commentaires Vu par 17 personnes

 J'aime  Commenter

 **Derrough Seif Eddine** Bravo  !
J'aime · Répondre · 8 sem

  merci monsieur
J'aime · Répondre · 8 sem

 Votre commentaire...    

Figure 22 Texte de l'élève Jacquie

Annexe 15 : Figures représentant les productions écrites à l'issue du deuxième texte étudié



Figure 23 Texte de l'élève Mamadi








Figure 24 Texte de l'élève Pakhtoon

 Membre fondateur · 9 mai · Ajouter des sujets

depuis que je suis arrivé en France la chose qui me choque c'est les migrants qui sont dans la rue et aussi les homosexuels.

Vu par 17 personnes

J'aime Commenter

 Votre commentaire...    


 Membre fondateur · 8 mai · Ajouter des sujets

Je m'appelle Biné Depuis que je suis arrivé en France ce qui m'a Étonné premier le métro deuxième les Homosexuels après ça les gens qui dort dans la rue au dehors ça aussi ça m'a beaucoup choqué avec La Tour Eiffel

Figure 25 Textes des élèves Camélia et Biné

 Membre fondateur · 8 mai · Ajouter des sujets


Bonjour à tous le monde . Je m'appelle Dombia, je suis Malien je visite la France et j'observe les manières de française et ses habitudes, j'écris à mon ami, qui vit en Afrique , je trouve la France est une pays que Liberté égalité fraternité, à cause de ça , tous le monde vient en France, vraiment c'est que ma choque ici , c'est les gens qui boivent trop d'alcool , et les gens qui mangent dans la poubelle, et dorment dans la rue, ça ma choqué beaucoup , mais tout ça , c'est qu' Abusif en France, le homme qu' embrassent outre homme dans la publique , et la femme qui fait la même chose, je me révolte , et je trouve la France cela normal, ça fait partie de ses habitudes, et je me demande, je suis en France, j'accepte ses lois. C'est .

 1 autre personne Vu par 17 personnes


J'aime Commenter



 Votre commentaire...    

Figure 26 texte de l'élève Dombia


 Membre fondateur · 8 mai · Ajouter des sujets

Bonsoir à tous!
 Quand je suis venu en France pour la première fois, le métro m'a beaucoup impressionné, parce que il n'y en a pas en Moldavie.
 J'aime les gens de la France. Ils sont toujours heureux et sourient beaucoup.
 Mais je vois beaucoup de gens dormir dans la rue, ils n'ont rien à manger et ils n'ont pas une famille.

 Vu par 17 personnes

 J'aime  Commenter

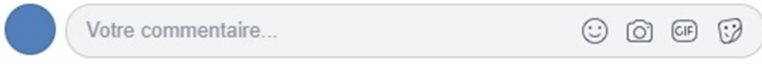





 Votre commentaire...

Figure 27 texte de l'élève Anna


 Membre fondateur · 8 mai · Règles d'utilisation du ...

Bonjour à vous tous.
 C'est moi . .
 c'est qui ma choqué en France parce que il y a Jean qui dort en rue. il y a beaucoup de personnes qui chercher de logement partout. c'est ça qui m'a choqué un peu en France. j'ai dit comment il y a Jean qui sert de logement et il y a un autre personne qui danser dans une grande salle comme ça c'est ton ah quand même. ce qui m'a surprend j'ai vu beaucoup de personnes il vivait de l'alcool partout et et j'ai dit France est un pays de droit d'homme. j'ai dit comment ça peut être en France comme on entendait leur nom c'est un grand pays un que visiter du monde. 🤔👉

 Vu par 17 personnes

 J'aime  Commenter

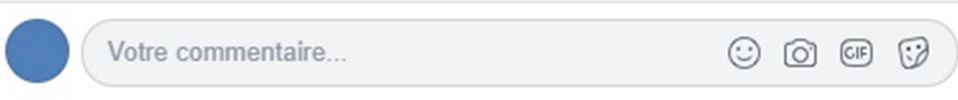

 Votre commentaire...

Figure 28 Texte de l'élève Fadiga




Sh *Binlin Bernard*
 8 mai · Ajouter des sujets

Bonjour à tous, je m'appelle Bernard Binlin. Je voudrais juste vous dire quelques choses que j'ai vues en France et que j'aime bien. 1. J'aime la France parce que tout le monde est uni. 2 J'aime la France parce que l'etudie est gratuite. 3, La France est le plus pays qui accepté d'émigrer. Des choses que je n'aime pas en France. 1, C'est quand j' vu des gens qui dorment dans la rue. 2, c'est quand j' vu un homme qui s'aimer soi-même. 3 Comme en Afrique, des personnes âgées sont gardées chez elles pour enseigner à leurs enfants la vie. Merci à tous.

Vu par 16 personnes

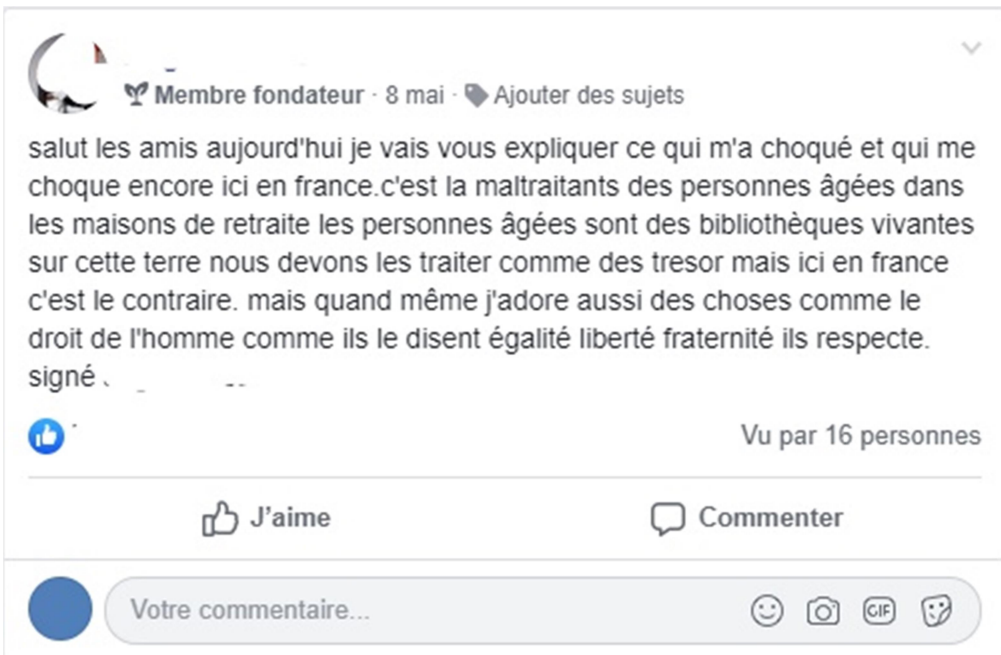
 J'aime
  Commenter



 Votre commentaire...








Figure 29 Texte de l'élève Saido





Membre fondateur · 8 mai · Ajouter des sujets

salut les amis aujourd'hui je vais vous expliquer ce qui m'a choqué et qui me choque encore ici en france. c'est la maltraitants des personnes âgées dans les maisons de retraite les personnes âgées sont des bibliothèques vivantes sur cette terre nous devons les traiter comme des tresor mais ici en france c'est le contraire. mais quand même j'adore aussi des choses comme le droit de l'homme comme ils le disent égalité liberté fraternité ils respecte. signé , _ _ _ _ _

Vu par 16 personnes


 Commenter


 Votre commentaire...













Figure 30 texte de l'élève Angel


 Membre fondateur · 8 mai ·  Ajouter des sujets

salut les amis je vous écris étant très choqué .quand je vois mes frères africains dormir dans les rue de paris faire la manche fouet des poubelles juste pour avoir dé quoi à manger c'est très triste pour nous l'avenir de l'Afrique. mais je vais vous parler aussi de ce que j'aime ici en france les gens qui ce promène pour aider nous frères et sœurs qui dorment dans la rue en leurs donnent à manger et les vêtements chaudes quand ils fait froid vraiment je remercie tout ceux qui laisse leur famille qui ce lèves aux beaux milieu de la nuit pour venir en aide aux frères et sœurs qui vivent dans la rue .vraiment je vous en courages . signé

 Vu par 16 personnes

 J'aime  Commenter






 Votre commentaire...    

Figure 31 Texte de l'élève Angel


 8 mai ·  Ajouter des sujets

J'ai décrire la France. ce que j'ai vu depuis que je suis arrivé, ça me choque femme et homme sont même égalité. du coup les hommes s'embrassant les femmes devant tout le monde le métro, le bus et le train .la deuxième cas les gens buvaient d'alcool ,dormi à la rue, mangeaient à la poubelle... c'est ça que j'ai vu la France sinon moi J'ai pensé que la France est un pays organisé n'importe personne peut vivre. du coup moi j'ai commencé à peur.

 Vu par 16 personnes

 J'aime  Commenter

 Votre commentaire...    

Figure 32 Texte de l'élève Salih

 Membre fondateur · 7 mai · Ajouter des sujets

J'ai m'appelle Bernard Binlin .
 Je ranconte à une amis comme est la France 🇫🇷 réalités que j'ai découvert
 en France.
 Ce qui ma étonné ce métró et erré et bisse etc . Si tu es malade ils vont
 occupée de toi
 il faut toujours occupée de toi ce qui me plait en France 🇫🇷 ce de voir
 beaucoupde chose et aussi de métró. Et de grand place comme Réplique
 etc et Châtelet
 Liberté et égalité et fraternité 🇫🇷

 et 1 autre personne Vu par 16 personnes

 J'aime  Commenter

 Votre commentaire...    

Figure 33 texte de l'élève Walid

 Membre fondateur · 6 mai · Ajouter des sujets

C'est qui ma choqué en France 🇫🇷 le tourei feille , c'est trop grand est c'est
 joli aussi .
 Est ensuite paris est propre y'a de parking partout tout est y'a de grande
 place comme république, châtelet.
 Le métró 🚇 aussi ma choquer car au Afrique y'a pas de métró 🚇 est ils ont
 bien fait y'a pas des erreurs.
 Est actuellement France maintenant c'est la liberté égalité et fraternité .
 Merci e bn soirée à vous tous !

 et 1 autre personne Vu par 17 personnes

 J'aime  Commenter

 Votre commentaire...    

Figure 34 texte de l'élève Amine



 Membre fondateur · 5 mai ·  Ajouter des sujets

Salut mes chers camarades j'espère que vous allez bien, quant à moi dieu merci je me porte très bien.
Je vous rédige cet post pour vous renseigner les réalités que j'ai découvert en France.
Mon plus grand impression est que, on ne souffre jamais ici pour cause d'une maladie tu te fais soigné gratuitement quelque soit ta situation, mais ce qui me choque le plus c'est de voir les personnes sans abris qui passent leur nuit dans la rue au métro ect..... sa me touche le plus profond du cœur. Sa me surprend aussi de voir que la vie n'est pas de tout en rose comme ont le croyait, il faut toujours se battre pour y arriver et avoir ce que tu veux sinon tu n'auras personne qui te viendra au secours.
Pour en finir vous savez ce qui me plaît beaucoup en France ici ?
De faite que il y'a la liberté d'expression et personne n'est au au dessus de la loi on traite tous le monde sur les mêmes pieds d'égalité c'est ce qui me plaît beaucoup.

 Vu par 15 personnes

 J'aime  Commenter

 Votre commentaire...    

Figure 35texte de l'élève Aisha