



Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école

Magali Jeannin

► To cite this version:

Magali Jeannin. Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2016, 53, pp.117-128. 10.4000/reperes.1039 . hal-02156208

HAL Id: hal-02156208

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02156208>

Submitted on 3 Jun 2022

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

Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école

Student engagement and the development of (inter)cultural skills: some issues and methods involved in the appropriation of literary texts in primary school

Magali Jeannin

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1039>

DOI : 10.4000/reperes.1039

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 août 2016

Pagination : 117-128

ISBN : 978-2-84788-825-6

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Rouen – Bibliothèque Universitaire

**Référence électronique**

Magali Jeannin, « Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école », *Repères* [En ligne], 53 | 2016, mis en ligne le 30 août 2016, consulté le 03 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1039> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1039>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école

Magali Jeannin, université de Caen, ESPE de l'académie de Caen,
LASLAR (EA 4256)

La recherche présentée s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré (master 1 et 2), et s'appuie sur deux ateliers de recherche/action menés à l'ESPE de Caen. Le champ disciplinaire est celui du français, et plus particulièrement de la littérature. S'agissant de répondre à la question de l'engagement scolaire de l'élève et de la mise en œuvre d'une didactique de l'implication dans et par les textes littéraires, la recherche mobilise les concepts d'identité et d'altérité, de *reliance*, d'*interculturalisation*, de mobilité symbolique. Le postulat du développement de l'engagement de l'élève par l'appropriation des problématiques culturelles et identitaires se trouvera exemplifié par l'examen des projets mis en œuvre, ainsi que par l'analyse des écrits réflexifs des futurs enseignants.

Mots-clés : littérature, didactique, implication des étudiants, identité culturelle, compétences transversales générales

Introduction

La conclusion des travaux de Christian Baudelot et de son équipe (1999, p. 199) est sans appel : pour la majorité des lycéens, la lecture littéraire est « une pratique sans croyance ». Une des raisons structurelles est le fossé qui semble irréductible entre littérature et vie quotidienne, entre monde du livre et « monde du moi », ce que l'élève définit lui-même comme son identité – langagière, sociale, culturelle. De ce fait, le cours de français apparaît comme un des lieux privilégiés du décrochage scolaire, quand la littérature ne fait pas sens et que le lecteur est *séparé* du texte et de ses enjeux.

Nombre de travaux ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte l'élève comme sujet – sujet lecteur (Rouxel, Langlade, 2004), sujet scripteur (Tauveron, 2007) –, de l'impliquer dans l'acte de lecture et d'écriture dès l'école primaire. Ainsi Dominique Bucheton (2013), évoquant le « sujet écrivain », affirme la nécessité de « créer les conditions pour que les élèves apprennent à ne pas écrire pour écrire, pour répondre en acte à une injonction, mais pour construire une pensée, un rapport au monde ». Dans la même optique, l'approche didactique subjective (Langlade, Rouxel, 2007 ; Louichon, 2009 ; Lacelle, 2012) vise à favoriser l'implication de l'élève dans et par l'appropriation du texte littéraire.

Au croisement de ces perspectives socioculturelles et didactiques, il s'agit donc d'envisager la lecture littéraire comme participant à l'élaboration de l'identité culturelle de l'élève, selon une conception dynamique : si les œuvres littéraires ne sont qu'un objet d'érudition dont l'unique enjeu d'appropriation est la restitution d'un contenu figé, c'est le concept même de culture, et partant d'identité, qui se trouvent niés dans leurs fondements mêmes (Laplantine, 1989). Rendre l'élève acteur de l'élaboration d'une culture commune, c'est le rendre capable de questionner les œuvres, de les penser comme outils de médiation entre « je, nous, et les autres » (Laplantine, [1999] 2010) ce qui nécessite par conséquent que la classe devienne un lieu de *reliance* (Bolle de Bal, 1996) : lieu de (re)composition d'un lien social et culturel voué à se tisser continuellement. Car la classe est un milieu structurellement multiculturel. Ainsi la question du décrochage doit se poser à travers le prisme de l'investissement socioculturel de la littérature par les élèves. En d'autres termes, comment la lecture d'œuvres littéraires peut-elle conduire l'élève, en tant qu'individu, à penser son rapport au monde, à se poser en acteur impliqué, et donc à se construire comme sujet social dans et en dehors de la classe ? Le rôle de la littérature dans la prévention du décrochage scolaire recoupe ainsi le développement de compétences que l'on pourrait qualifier d'*interculturelles* : questionnement de l'identité (notamment grâce à une optique de décentration), découverte de l'altérité, appropriation de valeurs universelles... Dans cette perspective, l'*engagement* de l'élève – que l'on pourrait opposer à son *décrochage* – n'est pas conditionné par des logiques d'évaluation ou de reconnaissance des formes scolaires prescrites, mais par l'appropriation de compétences culturelles dont la littérature est le médium privilégié (Collès, 2013).

Dans cette perspective, il s'agira dans un premier temps de présenter les cadres d'une didactique de la littérature envisagée comme médium d'*interculturalisation* (Demorgon, 2005). Favoriser l'implication, l'investissement des élèves nécessite que la formation des enseignants s'empare de ces problématiques. Un second temps sera ainsi consacré à deux expériences de recherche-action menées à l'ESPE de Caen¹. La présentation et l'analyse réflexive de projets élaborés par

1 Il s'agira de présenter les projets élaborés par des étudiants et fonctionnaires-stagiaires (Master 1 et 2) du parcours « professeur des écoles », au sein de deux ateliers de recherche pluridisciplinaires : « Le voyage à l'école » (2014-2015), et « L'enseignement des compétences interculturelles à l'école » (2015-2016). Ce deuxième atelier est adossé à un blog, @*ltérité*, hébergé par *Le Web pédagogique*, au sein duquel les étudiants et stagiaires publient et échangent analyses et recueils de données, et co-construisent leur écrit de recherche. Le blog – en constante évolution – est consultable à l'adresse suivante : <<http://lewebpedagogique.com/alterite/>>.

les étudiants et stagiaires seront ainsi l'occasion d'explicitier à quelles conditions une didactique de l'implication en littérature permet d'investir la complexité des problématiques identitaires et culturelles. Enfin les cadres indispensables à la réflexivité enseignante sur les pratiques et les discours interculturels seront mis en perspective avec les enjeux sociétaux de la confrontation des élèves à l'altérité.

1. Compétences interculturelles et engagement scolaire : la littérature comme médium privilégié

Le nouveau socle commun, qui entrera en vigueur en septembre 2016, intègre dans son intitulé le terme de culture², et la pose comme indicateur de la réussite du parcours scolaire des élèves. Plus particulièrement le domaine 5 (« les représentations du monde et de l'activité humaine ») se présente comme initiant « à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. Ce domaine [...] implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité [...] ».

Diversité, expérience, systèmes de pensées et représentations, réflexion sur soi et les autres, ouverture à l'altérité : autant de mots-clés qu'il s'agit d'interroger. L'ouverture culturelle telle qu'elle est pensée par l'institution ne se limite donc pas à la culture de l'école, mais s'ouvre sur le monde et sur le hors école. Par ailleurs la prise en compte de la diversité des représentations et des cultures, la réflexion sur soi et les autres nécessitent un va-et-vient entre l'individuel et le collectif, ainsi que la mise en question du sujet.

Dans un premier temps il s'agit donc de cerner précisément les contours de ce que l'on définit comme « être culturellement compétent ». Le didacticien des langues-cultures Christian Puren (2014) détermine cinq composantes complémentaires et nécessairement associées : tolérer autrui pour rendre possible le vivre-ensemble (composante pluriculturelle), construire des savoirs sur sa propre culture et celle d'autrui (composante métaculturelle), prendre conscience de l'existence potentielle de malentendus entre les individus ancrés dans leurs codes et valeurs culturels (composante interculturelle), défendre des valeurs universelles surplombant la singularité des cultures (composante transculturelle), mettre en œuvre des actions communes ancrées dans les composantes précédentes (composante coculturelle). Si l'on transfère ces cinq composantes dans le cadre scolaire, le décrochage peut être appréhendé comme un échec d'appropriation, celle de l'altérité constitutive de notre relation à nous-mêmes et au monde qui nous entoure. Dans ce contexte, la littérature est bien un médium privilégié du développement de la composante culturelle, en tant

2 « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Disponible sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun>.

que focalisatrice d'altérité. En effet des œuvres aussi visiblement éloignées des préoccupations quotidiennes des élèves que *La Princesse de Clèves*³ sont pourtant susceptibles de susciter leur engagement. Bien que le récit présente une époque et une conception des relations amoureuses obsolètes (composante métaculturelle), et propose une conclusion qui nécessite une décentration pour être comprise (composante interculturelle), il explore une thématique universelle : la passion amoureuse (composante transculturelle). Ainsi les choix des personnages ne seront pas forcément admis par les lecteurs contemporains mais il s'agit de les expliciter et de les admettre (composante pluriculturelle), ce qui nécessite des échanges et des explicitations au sein de la classe (composante coculturelle). Lire et s'appropriier *La Princesse de Clèves* aujourd'hui constitue donc l'actualisation d'une compétence culturelle, puisqu'elle engage une vision du monde et un rapport à l'autre (notamment celui du masculin et du féminin).

La rencontre avec l'altérité n'est pas obligatoirement synonyme de projection dans un ailleurs antipodique, d'autant plus facile à admettre qu'il est géographiquement lointain ; l'altérité git tout autant dans le spatialement proche – et symboliquement éloigné. C'est pourquoi, pour désigner le processus à l'œuvre dans l'expérience de l'altérité, nous proposons de substituer au terme d'*interculturalité* celui d'*interculturalisation*, emprunté au philosophe Jacques Demorgon (2005). Ce dernier opère en effet une critique du terme d'*interculturalité* auquel il reproche d'être la traduction d'une rencontre partielle entre les cultures : une rencontre qui n'est pas un moyen mais une fin, et par conséquent fait l'économie de la mise en tension indissociable de toute appréhension de l'altérité. L'interculturalité ainsi conçue prend ainsi le risque d'aboutir à son contraire : l'essentialisation des cultures, où la dimension fondamentalement dynamique de chaque culture est évacuée au profit de relations de surfaces non conflictuelles. Par ailleurs, le terme *interculturalité* est particulièrement polysémique – par exemple il revêt un sens très restreint chez Christian Puren – ce qui contribue à une confusion épistémologique.

Selon la dynamique de l'*interculturalisation* chez Demorgon, la littérature constitue une part essentielle de l'éducation interculturelle. Parce qu'elle est à la fois un moyen d'accès à une culture et une vision de celle-ci, c'est un support pour une approche anthropologique des cultures (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1996). Lieu privilégié de « déchiffrement de cette culture anthropologique » (Lüdi, Munch et Gauthier, 1994, p. 106), elle se fait donc outil de médiation interculturelle, dans la mesure où, comme le montre l'exemple de *La Princesse de Clèves* cité précédemment, elle déclenche une « capacité conjointe de décentrement et de retour sur sa propre culture » (1994, p. 106). Car au-delà de l'illusion réaliste, les œuvres littéraires présentent un « universel-singulier », pour reprendre les termes hégéliens utilisés par Sartre à propos de Flaubert ; leur appropriation implique une attitude interprétative dépassant l'acquisition d'un simple contenu culturel. Ce mouvement d'aller-retour de la subjectivité de

3 Nous choisissons volontairement un exemple en inadéquation apparente avec les injonctions contemporaines et qui a d'ailleurs, dans un passé récent, fait l'objet de critiques quant à la pertinence de sa lecture en classe.

l'auteur à celle du lecteur, qui définit l'appropriation de l'œuvre littéraire selon les théoriciens de la réception (Jouve, 1993), fait du texte littéraire le lieu où se rencontrent de multiples subjectivités : un lieu d'intersubjectivité.

Enfin, si l'on considère avec Bernard Lahire (2004) que l'identité des individus, bien qu'en partie conditionnée par leur appartenance sociale, se forge au fil de dynamiques profondément singulières, l'engagement scolaire par la littérature est favorisé par la mise en œuvre d'une approche didactique subjective (Langlade et Lacelle, 2007 ; Langlade et Rouxel, 2006 ; Lacelle, 2012), qui s'emploie à faire émerger la conscience de l'altérité et à développer une appropriation construite et réflexive : une « didactique de l'implication » (Rouxel, 2007, p. 49) induisant une construction de l'identité dans l'interaction au sein de la classe.

2. Engagement littéraire et scolaire des élèves : vers la mobilité symbolique

Quelles mises en œuvre concrètes sont-elles possibles en classe ? Comment le développement d'une didactique de l'implication littéraire peut-il favoriser l'émergence d'un engagement de l'élève ? Nous nous proposons dans ce cadre d'analyser quelques exemples d'éducation à la mobilité symbolique, issus de recherches-actions menées dans le cadre des ateliers « le voyage à l'école » et « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école » (master 1 et 2, mention premier degré) à l'ESPE de Caen (2014-2016). Le terme de mobilité, envisagé d'un point de vue symbolique, nous est dicté par le contexte actuel de développement et d'intensification des échanges, qui génère une forme de fluidité des identités contemporaines, et par conséquent des crispations : le dynamisme propre à toute culture – et partant à toute identité (Laplantine, 1989 et 2010) se trouve ainsi nié. À l'opposé l'impératif de mobilité conduit à l'exclusion de certains groupes identifiés comme non mobiles ou à la mobilité subie. Le concept de mobilité est donc à envisager en termes de métaphores et de processus (Urry, 2005). Ces processus se manifestant notamment par un brouillage des distinctions entre intérieur – village, classe, région – et extérieur – étranger, barbare –, proche et lointain (Viard, 2006), la mobilité est donc un concept efficient pour penser l'inclusion/exclusion dans l'« espace culturel », et notamment à l'échelle de l'école. C'est également un concept étroitement articulé à celui de *reliance*, envisagé comme tissage continu du lien social, au sein de l'école (*reliance* éducative) et hors de l'école.

2.1. Fécondité du carnet d'expérience : une didactique de l'implication du lecteur littéraire en cycle 3

Comment la littérature devient-elle, pour des élèves de cycle 3, un médium d'interculturalité et de développement d'une mobilité symbolique ? Un projet mené par une enseignante stagiaire de master 2 a ainsi associé engagement des élèves dans l'activité de lecture et appropriation de questionnements à portée conjointement singulière et universelle. La prise de conscience de l'altérité

par des élèves de CE2 s'est adossée à la lecture suivie de l'album de Benjamin Lacombe, *La mélodie des tuyaux* (2009). Le récit est centré sur l'arrivée d'un cirque dans une petite ville et l'hostilité des habitants, ainsi qu'à l'amitié entre Elena, une jeune tzigane, et Alexandre, un jeune garçon aux relations familiales perturbées. Au-delà de la découverte d'une culture différente – qui n'est que la première étape du cheminement interculturel – c'est à une autre forme d'altérité que les élèves ont été consciemment confrontés. En effet, l'enseignante a fait le choix d'une approche didactique subjective de l'album, en faisant tenir aux élèves un carnet d'expérience de leur lecture. Ils ont notamment choisi leur personnage préféré, ou l'illustration qu'ils aimaient le mieux. Les données recueillies témoignent du fait que les élèves s'identifient en majorité au personnage d'Elena, en s'appuyant sur des caractéristiques physiques et morales indépendantes de son appartenance culturelle : *c'est mon personnage préféré car elle est belle / gentille / a un bon caractère / c'est mon personnage le moins aimé car elle ne se défend pas*.

Cette identification *a-culturelle* n'est en rien la preuve d'un échec de l'ouverture interculturelle des élèves, mais au contraire, le signe d'une véritable démarche d'*interculturalisation* à l'œuvre, dans la mesure où l'autre est reconnu dans son altérité et dans son identité; l'autre que moi est semblable à moi lorsqu'une didactique de l'implication m'amène à projeter ma subjectivité dans la sienne. C'est pourquoi la professeure-stagiaire note comme preuve de réussite de l'expérience que « l'identification des élèves aux personnages semble se faire d'avantage sur ce que représente un personnage plutôt qu'en référence à sa culture. Ce serait de cette manière une rencontre liée à la ressemblance émotionnelle qui a été faite dans cette expérience de la lecture. La rencontre avec l'album aurait donc été une rencontre humaine avant une rencontre culturelle. [...] Mes élèves ont ainsi semblé faire une rencontre avec un personnage auquel ils pouvaient s'identifier que celui-ci soit de la même culture ou non qu'eux ». (Cambon, p. 27-28). Les élèves ont bien fait l'expérience conjointe d'une lecture impliquée et d'une expérience culturelle révélant conjointement la part de singularité et d'universalité des cultures, dont l'œuvre littéraire se fait le médium.

2.2. Favoriser la mobilité symbolique vers une culture « proche » par la lecture impliquée; vers l'implication personnelle et sociale de l'élève dans la classe

Se découvrir pluriel : l'identité est fondamentalement plurielle (Lahire, 1998) bien que l'individu ait peu ou n'ait pas conscience de cette altérité constitutive. Dans cette optique la première étape d'une didactique de l'implication est d'amener l'élève à se décentrer, à se défaire de la représentation identitaire univoque qu'il se forge de lui-même en opérant un pas de côté – autre mobilité symbolique. Intégrer la pluralité possible d'un regard sur le monde amène également à se déprendre d'une représentation univoque de soi, qui enferme le sujet dans l'auto-déterminisme. Dans ce cadre, une étudiante de master 1 a entrepris de didactiser la lecture de *L'Odyssée* comme stratégie d'identification à des héros complexes. « Ulysse connaît une véritable errance de l'esprit, une quête dans

laquelle son désir le plus profond n'est pas de rencontrer quelqu'un d'autre [...] mais de se retrouver lui-même, lui qui est également devenu un autre au cours de son périple. » (Jay, p. 4). À partir de cette analyse préalable, l'étudiante a proposé à des élèves de CM2 un parcours centré sur ce personnage d'Ulysse « aux milles ruses », qui se confronte à une altérité parfois cruelle, fait à plusieurs reprises l'expérience de la perte. Amenés à produire à leur tour une aventure d'Ulysse, les élèves « ont fait preuve d'un véritable engagement » (p. 9), qui s'est manifesté notamment par le désir de poursuivre seuls la lecture. Les productions des élèves ont également intégré les diverses problématiques de l'altérité, comme dans l'extrait suivant, où une relation différente à la temporalité a été totalement assimilée, en rupture totale avec le contexte actuel d'instantanéité⁴ :

Une nouvelle ile

Ce jour-là, j'arrive sur l'île de Poséidon, le dieu des océans.

Tout à coup, j'aperçois le dieu Poséidon. Il a une lance avec trois pointes, une grande et longue barbe bleue et les cheveux bleus et le corps tout bleu, gris et il a un nuage gris, il s'avance vers moi et il me dit : « Bienvenue sur mon île ! »

Poséidon me vient en aide, il arrête les tempêtes pour que je reparte sur mon île. Enfin, je repars trois années plus tard après avoir terminé mon bateau.

Néanmoins l'altérité ne se réduit pas au temporellement ou au spatialement lointain. La difficulté du vivre-ensemble est également le fait de représentations non questionnées qui dressent autant de frontières symboliques. Dans ce cadre, l'absence de cohésion d'un groupe classe n'est pas toujours la conséquence d'une diversité sociale et/ou culturelle exacerbée. Il s'agit d'une difficulté conjointe à se décentrer et à accepter l'autre, le voisin, dans sa différence et sa similitude – son altérité. Dans ce contexte le détour par l'étranger, le distant, le lointain est une stratégie didactique efficace. Une étudiante professeure-stagiaire a ainsi choisi le détour par une culture que les élèves ont d'emblée considérée comme « opposée » à la leur, dans un contexte de ruralité normande : les contes de la tradition zoulou (recherche/action adossée à l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », 2015-2016). La prise de conscience de l'existence même de diverses représentations est la première étape d'une mobilité symbolique vers le vivre-ensemble ; dans un second temps, écrire en commun un album sur l'entraide contrainte mais obligatoire de Noirs et de Blancs dans un bus en panne a amené les élèves à se questionner sur leurs rapports effectifs au sein d'une classe sans aucune diversité ethnique. Le projet de l'enseignante étant *in fine* de leur faire eux-mêmes expliciter l'intérêt d'un engagement commun au quotidien. L'*interculturalisation* dans cette perspective dépasse l'exotisme et ramène l'altérité – et ses tensions indissociables – dans la classe. Le cours de français est alors l'espace d'émergence de valeurs universelles par l'acceptation de toute forme d'altérité (autre formulation de la compétence culturelle selon Puren). Dans cette optique, le débat autour de textes littéraires

4 L'orthographe a été normalisée.

a été le moyen de focaliser les tensions et de permettre leur expression en les déplaçant de leur contexte. L'engagement de l'élève dans la tâche scolaire (lecture et écriture) a été le moteur d'un engagement global au sein de la classe vers la co-construction de ce vivre-ensemble, comme en témoigne le titre choisi par l'enseignante-stagiaire pour son écrit de recherche : « comment réussir à accepter l'Autre proche grâce à la découverte de l'Autre lointain » ? (Daluzeau Milène, ESPE de Caen, année universitaire 2015-2016). Au-delà de la réponse à des impératifs liés à la forme scolaire, il s'agit bien de *reliance* : lier école et hors-école en construisant l'élève comme être social.

Ainsi la littérature, à différents niveaux, constitue le médium d'engagement des élèves grâce à une didactique de la mobilité symbolique ; néanmoins cet engagement ne peut se réaliser sans une indispensable réflexivité enseignante. En effet, la mobilité symbolique de l'apprenant, rappelle Aline Gohard-Radenkovic (2009), a pour condition celle de l'enseignant lui-même. La prise en charge de la complexité de l'expérience de l'altérité est par conséquent un objet essentiel de la formation des enseignants.

3. Quelles connaissances construire sur l'autre ? La réflexivité enseignante au cœur de l'engagement de l'élève

L'engagement de l'enseignant, entendu comme capacité à mettre en œuvre une approche réflexive de sa pratique et de son propre parcours, est une donnée fondamentale de l'engagement de l'élève. Il s'agit par conséquent, dans le cadre de l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », d'amener les étudiants et stagiaires du parcours premier degré à questionner leurs pratiques professionnelles, à explorer à quel(s) niveau(x) leurs propositions pédagogiques permettent d'appréhender l'altérité, et d'articuler école et hors école. L'atelier est adossé à un blog sur lequel les étudiants et stagiaires font « l'essai » de leurs écrits de recherche, dans un espace collaboratif de partage de données et d'analyse des pratiques professionnelles, articulés aux enjeux de l'éducation interculturelle. Le quotidien de l'enseignant(e) est ainsi mis en perspective avec les enjeux fondamentaux d'une philosophie de l'altérité. Ainsi la lecture de l'anthropologue François Laplantine⁵ y questionne et oriente les pratiques de classe⁶ : « Le mot "différence" renvoie selon moi à l'ouverture à l'autre. [...] Je pense que la construction de cette problématique de la différence ne peut se faire (mais ce n'est que mon avis), qu'une fois que l'on a compris et analysé notre propre société dans son ensemble et que l'on s'est préparé à découvrir des choses différentes, qui "sortent" de notre ordinaire. Ainsi, en s'ouvrant

5 Dans *L'anthropologie* (1989, p. 169), François Laplantine développe la nécessité de développer une problématique de la différence, « impliquant une décentration radicale par rapport à la société dont fait partie l'observateur, c'est à dire une rupture avec toute forme, sournoise ou délibérée, d'ethnocentrisme. Car c'est seulement ce que nous percevons (à l'état manifeste ou latent) dans une autre société qui nous permet de repérer ce qui est en jeu dans la nôtre, mais que nous ne soupçonnions pas ».

6 Nous extrayons tous les propos de cette troisième partie de billets postés par les étudiants sur le blog @altérité, adossé à l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école » (ESPE de Caen, septembre-décembre 2015).

à d'autres cultures et en apprivoisant la différence, nous pouvons établir des similitudes avec notre propre société et même comprendre des aspects de cette dernière qui nous avaient jusqu'à présent échappé. Notre décentration vis-à-vis de notre propre société et cette culture de la différence permettra d'éviter un "ethnocentrisme" trop souvent prononcé. Une activité autour de textes traditionnels très connus type "histoires du soir" ou légendes permettrait également de se rendre compte que les élèves des quatre coins du monde ne s'endorment pas tous grâce aux histoires du *Père Castor* ». Ainsi l'*interculturalisation* des élèves – ici réalisée dans cette prise de conscience de l'universel-singulier qu'est la littérature – est toujours envisagée comme la conséquence d'un engagement préalable de l'enseignant : celui-ci se manifeste par une réflexivité sur sa pratique et sur les enjeux fondamentaux de celle-ci, au-delà du compte-rendu d'activité.

Dans la même perspective, il s'agit également de provoquer la rencontre des élèves avec l'altérité, à fortiori dans des contextes de mobilité physique et symbolique faible voire inexistante. Dans ce cadre la littérature va constituer un support privilégié d'appréhension de l'ailleurs spatial et temporel. Une étudiante en stage en école rurale isolée a ainsi associé à la lecture collective de l'album *Le train jaune* (Bernard, Roca, 1998) une approche didactique subjective invitant les élèves à engager eux-mêmes un voyage spatiotemporel fictif. Le but a notamment été de faire émerger « les différentes visions du monde des élèves », de les partager, de les faire accéder à la différence en acceptant de se confronter à l'inconnu.

Évoquons pour terminer les modalités d'engagement de l'élève comme sujet social : la mise en question de valeurs subjectives – le beau et le laid notamment – ne peut se limiter à la seule légitimation des points de vue opposés, mais nécessite, pour que l'on dépasse la *tolérance* au sens étymologique, un déplacement vers des valeurs universelles. Ainsi la lecture du conte vietnamien *La montagne aux trois questions* (Tanaka, Jiang Hong, 1976) présente sur la laideur non pas un point de vue esthétique mais relationnel. Le rôle de l'enseignant est bien de dépasser une approche strictement contingente pour engager une approche symbolique du récit : la mobilité du jeune lecteur ne se trouve pas tant sollicitée par l'exotisme du conte que par le questionnement sur un rapport complexe à l'altérité. Ce questionnement est fondamental mais également problématique puisqu'il s'agit de prendre en compte les résistances et la prégnance des représentations. Cette prudence de l'enseignant(e) quant à la mobilité symbolique effectivement vécue par les élèves est également un enjeu essentiel de la formation des enseignants. Une étudiante de master 1 en stage en CP a ainsi été invitée à une analyse réflexive de sa séquence consacrée au beau et au laid (et clôturée par la lecture du conte précédemment cité). L'engagement total des élèves doit être questionné et remis en perspective avec les prescriptions institutionnelles. Elle note ainsi : « Toutefois, je pense avoir tout de même suscité une amorce de réflexion chez les élèves (ce qui est un début à cet âge), une réflexion intéressante sur leurs représentations et les fondements qui en sont à l'origine, notamment par ma demande d'argumentation ; le socle commun note que "...la liberté de conscience [est] fondée sur l'autonomie du jugement de chacun..." ». »

Faire de la classe un lieu de *reliance*, de (re)composition du lien social nécessite ainsi, outre la mise en œuvre d'approches didactiques subjectives, un engagement de l'enseignant qui interroge les représentations qu'il co-construit et déconstruit : autre forme de mobilité symbolique.

Conclusion

La construction de l'élève comme sujet social, qui déborde largement du cadre scolaire, est étroitement liée à son engagement dans la classe et à son implication dans les activités proposées. Néanmoins le « raccrochage » se manifeste dans un au-delà de l'accomplissement de la tâche scolaire. Il s'agit, ainsi que les analyses précédentes ont cherché à le montrer, d'engager l'élève dans un processus de mobilité symbolique, au long duquel il sera sollicité en tant que sujet individuel et collectif ; de l'amener à s'interroger sur ce qui constitue son identité, à l'engager dans une dynamique d'*interculturalisation* : autant d'étapes-clés vers une *reliance* interne (se reconnaître pluriel) et externe (faire société avec le groupe classe mais également articuler école et hors école). La littérature est un médium privilégié de cette double *reliance*, à la condition que l'enseignant, engagé dans une posture réflexive, s'attache à développer une didactique de l'implication qui ne fasse pas l'impasse de la mise en tension. Ainsi le jeune lecteur fera-t-il à plusieurs titres l'expérience de l'altérité. C'est pourquoi, à l'instar de Jean-Louis Dumortier (2009), nous proposons de substituer au terme d'« enseignement » de la littérature celui de « formation littéraire », visant, pour reprendre les analyses de François Quet (2015), une réorientation de la notion de compétences en littérature : lire « pour comprendre le présent ». Lire n'est pas un simple procédé, une façon de « stocker » des savoirs savants sur le monde ; c'est une expérience que l'on vit et que l'on partage : une formation à soi et au monde. Cette conception dynamique des enjeux de la lecture littéraire à l'école fait écho au rôle assigné à la littérature par François Laplantine : réintégrer de l'altérité dans l'identité, initier un processus ([1999] 2010, p. 85-86). La légitimité identitaire (et donc culturelle) « n'est pas liée à l'appartenance à un territoire, une famille, une langue, [...] ce n'est pas l'assignation, la désignation du social, de la culture, mais le fait que ces derniers puissent être parcourus dans tous les sens. C'est le *parcours* de ce que Deleuze appelle la déterritorialisation ».

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- BAUDELLOT C., CARTIER M., DÉTREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Éd. du Seuil.
- BERNARD F., ROCA F. (1998). *Le train jaune*. Paris : Seuil Jeunesse.
- BOLLE DE BAL M. (dir.) (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance*. Paris : L'Harmattan, 2 tomes.

- BUCHETON D. (2013). « Faire advenir le sujet écrivain ». *Comptes rendus de la rencontre débat du 19 janvier 2013* « Écrire : l'enseigner, et l'apprendre ? ». Disponible sur Internet : <<http://www.afef.org/blog/post-comptes-rendus-de-la-rencontre-dut-ecrire-l-enseigner-et-l-apprendre-u--p933-c19.html>>, consulté le 10/06/2015.
- COLLÈS L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : UCL, Presses universitaires de Louvain.
- DEMORGON J. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Économica : Anthropos.
- DUMORTIER J.-L. (2009). « Formation littéraire et compétences ». Disponible sur Internet : <<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>>, consulté le 11/05/2016.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2009). « Peut-on former à la différence ? Peut-on "penser la différence" dans la mobilité ? ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, n° 2, p. 10-23.
- JOUBE V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- LACELLE N. (2012). « Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale ». In Lebrun D., Lacelle N., Boutin J.-F., *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 171-188.
- LACOMBE B. (2009). *La mélodie des tuyaux*. Paris : Seuil Jeunesse.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Éd. La Découverte.
- LANGLADE G., ROUXEL A. (2006). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAPLANTINE F. (1993). *L'anthropologie*. Paris : Seghers.
- LAPLANTINE F. (1999/2010). *Je, nous et les autres*. Paris : Éd. le Pommier.
- LOUICHON B. (2009). *La littérature après-coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LÜDI G., MUNCH B., GAUTHIER C. (1994). « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère ». In Coste D. (dir.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier : Didier : CREDIF, p. 100-116.
- PUREN C. (2014). « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique ». *Intercâmbio*, 2^e série, vol. 7, p. 21-38.
- QUET F. (2015). « Des compétences littéraires pour "comprendre le présent" ». *Le français aujourd'hui*, n° 191, p. 57-69.

- ROUXEL A, LANGLADE G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TANAKA B., JIANG HONG C. (1976). *La montagne aux trois questions*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- TAUVERON C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 75-82.
- URRY J. (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris : Armand Colin.
- VIARD J. (2006). *Éloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. Paris : Éditions de l'Aube.

Écrits de recherche d'étudiants de l'ESPE de l'académie de Caen

CAMBON Élise, *Le carnet d'expérience comme témoignage d'une rencontre interculturelle en cycle 3*. Écrit de recherche à visée professionnalisante en vue de l'obtention de la deuxième année du master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire », université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2014-2015.

JAY Marion, *Voyage, altérité, littérature : quelles rencontres?* Écrit de recherche contributif à l'analyse des pratiques professionnelles, en vue de l'obtention de la première année du master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire », université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2014-2015.

Sitographie

- <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun>, consulté le 06/12/2015.
- <<http://lewebpedagogique.com/alterite/>>, consulté le 12/12/2015.