



HAL
open science

**L'entrée en littérature par le biais de l'interculturalité
comme expérience de l'altérité: une clé pour l'inclusion
des EANA ? L'exemple d'Alice au pays des merveilles
dans une UPE2A du collège F. Couperin (Paris, 4e)**

Geneviève Clermidy

► **To cite this version:**

Geneviève Clermidy. L'entrée en littérature par le biais de l'interculturalité comme expérience de l'altérité: une clé pour l'inclusion des EANA ? L'exemple d'Alice au pays des merveilles dans une UPE2A du collège F. Couperin (Paris, 4e). Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01385339

HAL Id: dumas-01385339

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01385339>

Submitted on 23 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**L'entrée en littérature par le biais de
l'interculturalité comme expérience de l'altérité : une clé pour
l'inclusion des EANA ?**

L'exemple d'*Alice au pays des merveilles* dans une UPE2A du
collège F. Couperin (Paris, 4^{ème}).

CLERMIDY
PATARD
Geneviève

Sous la direction de Catherine FRIER

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section de Didactique du FLE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Sciences du langage
Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2015-2016

**L'entrée en littérature par le biais de
l'interculturalité comme expérience de l'altérité : une clé pour
l'inclusion des EANA ?**

L'exemple d'*Alice au pays des merveilles* dans une UPE2A du
collège F. Couperin (Paris, 4^{ème}).

CLERMIDY
PATARD
Geneviève

Sous la direction de Catherine FRIER

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section de Didactique du FLE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Sciences du langage
Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je remercie tout d'abord Catherine Frier, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ainsi que ses conseils éclairés et précieux.

Je tiens à remercier également les enseignants du collège François Couperin (Paris 4^{ème}), et en particulier Claire Lopin, qui a accepté que je vienne observer ses élèves, et avec qui les échanges ont été réguliers et toujours très riches.

DÉCLARATION

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

NOM : ...CLERMIDY née PATARD.....

PRENOM : ...Geneviève.....

DATE : ...02/09/2016.....

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	4
Sommaire.....	7
Introduction	9
Le cadre de travail : l'inclusion des élèves allophones	9
Le constat de départ.....	10
L'expérimentation	11
Le choix de l'œuvre.....	12
La méthodologie	13
La structure du mémoire.....	14
I- Première partie : Littérature, culture et interculturalité en FLE/FLS.....	15
1- La place de la littérature dans l'enseignement des langues.....	16
1.1 Une évolution au fil de l'histoire et des méthodologies.....	16
1.2 Ce que disent les discours institutionnels	18
1.3 Le témoignage de deux inspectrices	22
1.4 Aperçu de quelques méthodes de FLE/FLS	23
2- Les modes d'enseignement/apprentissage de la littérature en FLE/FLS	26
2.1 Différentes conceptions de la littérature.....	26
2.2 La spécificité du texte littéraire	26
2.3 Les compétences mobilisées par le texte littéraire	27
2.4 Les didactiques du texte littéraire.....	28
3- La littérature et la perspective interculturelle.....	30
3.1 La diversité culturelle	30
3.2 La littérature au service de l'interculturel	34
3.3 L'interculturalité au service de la littérature : une clé d'entrée dans l'œuvre littéraire ?.....	39
4- Bilan de la réflexion	41

II- Deuxième partie : expérimentation de l'accès à l'œuvre littéraire par l'interculturalité avec l'étude d' <i>Alice au pays des merveilles</i>	43
1- Contexte d'observation	44
1.1 Une UPE2A de collègue	44
1.2 La pratique littéraire de l'enseignante	47
1.3 Les pratiques de lecture des élèves	50
1.4 Les besoins spécifiques des EANA	53
2- Présentation des séquences	55
2.1 Objectifs	55
2.2 Descriptif des séquences	55
2.3 La pédagogie différenciée	63
3- Analyse et résultats	65
3.1 Recueil de données	65
3.2 Attitude et ressenti des élèves	67
3.3 L'objectif principal : l'entrée dans l'œuvre par le biais de l'interculturalité.....	71
3.4 Les autres objectifs	78
Conclusion	83
Bibliographie	88
Table des matières	91
Annexe 1 : Liste des élèves	95
Annexe 2 : Entretien avec l'enseignante	97
Annexe 3 : La biographie de Lewis Carroll	106
Annexe 4 : Questionnaire sur les habitudes de lecture des élèves	108
Annexe 5 : Questionnaire de bilan	109
Annexe 6 : Jeux de mots et jeux de sons	110
Annexe 7 : Les notes d'une élève au fil des séances	111
Annexe 8 : Affiche du spectacle d' <i>Alice</i>	112

Introduction

Le cadre de travail : l'inclusion des élèves allophones

« L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones », telle est l'affirmation de la circulaire relative aux élèves allophones du 2 octobre 2012. Il s'agit en effet pour les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA), qui n'ont pas pour langue première le français, d'être inscrits d'emblée en classe ordinaire tout en étant accompagnés grâce à différents dispositifs. Ces élèves, monolingues ou plurilingues, nouveaux dans le système scolaire français, et en situation de rupture scolaire, culturelle, linguistique ou familiale, doivent en effet pouvoir trouver leur place dans l'école, comme le réaffirme la loi pour la refondation de l'École de la République (9 juillet 2013). Ce refus de la marginalisation se concrétise par la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées, qui permettent à l'élève d'entrer dans la forme scolaire, par « un processus d'acculturation scolaire » (Maire-Sandoz, 2014) où se mêlent et s'entrecroisent ce qui relève de la cognition, ce qui se rattache à la construction de l'identité et ce qui est de l'ordre des pratiques culturelles.

C'est dans le cadre de cette question de la scolarité des allophones que s'inscrit notre travail. Comment enseigner et apprendre aux élèves allophones arrivants, exposés à une langue étrangère, seconde et de scolarisation, mais qui est la langue maternelle de la majorité des autres élèves ? Comment permettre aux EANA de s'appropriier les formes de la culture scolaire et plus particulièrement d'entrer dans l'univers de la littérature, alors même que leurs difficultés dans ce domaine, notamment au collège, sont bien connues ?

Dans ce contexte, le choix de l'enseignement / apprentissage de la littérature peut paraître audacieux. Il est pourtant vivement conseillé par les directives ministérielles pour les EANA qui doivent acquérir le français langue seconde (FLS) afin d'intégrer relativement rapidement des classes ordinaires, même si dans la réalité des faits, la littérature est souvent peu présente dans les séquences pédagogiques, ou alors instrumentalisée au profit de l'étude de compétences langagières.

Le constat de départ

De plus en plus de voix s'élèvent depuis quelque temps pour affirmer l'intérêt de la littérature dans l'enseignement / apprentissage des langues (FLE et FLS), notamment pour la dimension interculturelle qu'elle apporte. En témoignent par exemple les Actes du colloque de 2009 à Athènes, intitulés *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. L'avant-propos part du constat de la reconnaissance de l'espace littéraire comme « le lieu où se croisent langue(s) et culture(s) ». Son enseignement permettrait ainsi « la construction d'une compétence communicative interculturelle, indispensable au locuteur des sociétés plurilingues / pluriculturelles de notre époque. »

Cependant on remarque que peu de modalités concrètes d'étude de la littérature sont proposées dans les écrits pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE et du FLS. C'est le constat que font Cuq et Gruca (2005 : 413) dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Si les propositions théoriques se sont multipliées ces dernières années, les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes alors que tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité ».

Beaucoup d'enseignants tentent de relier d'emblée littérature et interculturalité en choisissant de faire étudier à leurs élèves des œuvres de la littérature française, ou au contraire relevant d'autres cultures que la culture française ou européenne (qu'il s'agisse de contes ou de récits de vie) afin de rejoindre un certain nombre d'élèves dans leur vécu. Dans les deux cas, l'objectif est d'établir une relation entre culture d'origine et culture étrangère, à l'image de ce que font bon nombre de manuels et méthodes de FLE / FLS qui proposent de développer plus généralement la compétence interculturelle par le biais d'une approche comparative, s'appuyant en cela sur les suggestions du *CECRL* :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle (p. 83).

Mais la lecture des « aptitudes et savoir-faire interculturels » que détaille ensuite le document européen fait comprendre que la compétence interculturelle ne se limite pas à la connaissance de la culture de l'autre. Elle est aussi une capacité à le rencontrer (« la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture », « la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées »). Bien

plus, elle est un « savoir-être », beaucoup de facteurs personnels et comportementaux entrant en ligne de compte dans l'activité de communication des apprenants et dans leur capacité d'apprendre, au point que

Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important » (p. 85).

La notion d'interculturalité se trouve ici étonnamment élargie pour désigner finalement l'expérience de l'altérité elle-même. Dès lors, la compétence interculturelle ne se limiterait pas à la comparaison de cultures différentes, mais viserait plus fondamentalement le développement de l'aptitude à la rencontre. L'absence de précision sur la mise en œuvre d'une pédagogie visant un tel objectif laisse toute latitude aux enseignants pour en inventer les modalités.

L'expérimentation

Notre idée serait donc d'expérimenter, dans l'enseignement / apprentissage du FLS, une approche de la littérature en nous fondant sur cette définition très large de l'interculturalité.

Précisons avant de continuer qu'ayant enseigné le Français (FLM) à différents niveaux et dans différents contextes (France hexagonale et outre-mer), j'ai toujours été au contact des textes littéraires, et j'ai pu observer leur réception plus ou moins facile chez nombre d'élèves. Toute expérience visant à réfléchir sur cette question de la réception m'intéresse au plus haut point, sur les plans personnel et professionnel, et travailler dans cet objectif avec des EANA m'a semblé très précieux : c'était l'occasion de prendre du temps pour observer de près l'interaction entre les élèves et la littérature, et de tirer parti d'une approche forcément interculturelle, qu'il m'a paru intéressant de mettre au service de l'entrée dans le texte littéraire.

L'objectif proposé dans cette expérimentation est en effet de lire et d'étudier avec les EANA des œuvres choisies pour l'expérience de la rencontre avec autrui qu'elles constituent, plutôt qu'en raison de la culture autre qu'elles pourraient évoquer à leurs yeux. Au-delà de l'approche comparative traditionnellement envisagée dans les ressources pédagogiques, seraient ainsi mises en lumière les modalités de la construction de l'identité et du rapport à l'autre dans les œuvres en question.

Cette démarche peut sembler ambitieuse ou abstraite. Nous faisons l'hypothèse qu'elle aurait au contraire l'intérêt d'attirer l'attention des EANA sur des thématiques qui les concernent du fait de leur situation d'apprentissage et de leur vécu lié à la migration. Cette approche pourrait s'avérer aussi plus facile d'accès.

Il s'agirait alors de tester sur le terrain l'efficacité de cette approche de la littérature par le biais de l'interculturalité comprise au sens que nous avons vu ci-dessus, c'est-à-dire au sens d'expérience de l'altérité, concept dont nous emprunterons la définition à Jean-Pierre Cuq (2003 : 137) :

L'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon *je*. Je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d'autres sujets. L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible l'existence d'un *je*. Il n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. Je suis une personne indispensable à l'autre pour être une personne comme il me permet d'en être une.

Le choix de l'œuvre

N'enseignant pas moi-même le FLE ni le FLS, j'ai contacté une amie qui enseigne à un public d'EANA (nationalités très diverses, niveau intermédiaire pour une grande partie) dans un collège parisien (François Couperin dans le 4^{ème} arrondissement), et qui projetait de faire lire *Alice au pays des merveilles* à ses élèves. En réalité, cette œuvre de Lewis Carroll n'a pas été choisie par l'enseignante : elle correspond à un projet spécifique de l'établissement, intitulé « Les classes chantantes », qui fédère depuis quelques années des élèves du collège, en lien avec une jeune artiste, autour d'un spectacle musical. Cette année (juin 2016), il s'agissait précisément de la comédie musicale *d'Alice au pays des merveilles*, pour célébrer les 150 ans de la publication de l'œuvre.

Les EANA de l'UPE2A de ce collège n'ont été que spectateurs de la prestation, et non acteurs comme leurs camarades des classes ordinaires du collège¹. En revanche, ils ont été associés au parcours culturel de découverte artistique prévu pour ces « classes chantantes », et dans ce cadre, ils ont fait plusieurs sorties artistiques au cours de l'année. Cette inclusion des EANA à la vie des classes ordinaires du collège par leur participation à ce projet artistique relevant « du Vivre Ensemble », leur permet ainsi de travailler sur la même œuvre que leurs

¹ La situation sera différente pour l'année 2016-2017, plusieurs élèves parmi les EANA ayant été volontaires pour passer l'audition et faire partie de ces « classes chantantes ».

camarades de classe ordinaire durant l'année, ce qui peut être valorisant pour eux, et de se préparer à venir au spectacle de fin d'année.

La méthodologie

La collègue de français / histoire des arts en classe ordinaire de troisième a choisi, pour étudier l'œuvre, d'aborder notamment la question générique (merveilleux, conte, fantastique ou absurde), le langage (déformation des représentations sociales de l'Angleterre victorienne, et « nonsense » en lien avec le professeur d'anglais), ainsi que les illustrations.

Bien évidemment, une telle approche n'est pas directement transposable pour des EANA qui ne pourront lire que des extraits de l'œuvre, leur niveau de français allant de A1 à B1.

Comment aborder alors une œuvre très connue mais en réalité très complexe, popularisée par Walt Disney tout en étant très liée à la culture anglaise du 19^{ème} siècle, dont les EANA ignorent généralement tout ?

L'interculturalité, telle qu'elle est définie par le *CECRL* dans son acception la plus large d'aptitude à la rencontre de l'autre, pourrait nous fournir une clé permettant d'entrer dans le fameux « jardin » de l'œuvre : et si l'on faisait observer aux élèves les aventures d'Alice, confrontée sans cesse dans son rêve à des êtres étranges et à des coutumes bizarres ? Quelles sont ses réactions ? Quel type d'échanges a-t-elle ? Quelles sont les questions qu'elle se pose alors sur elle-même ?

On sélectionnerait ainsi une série d'extraits permettant d'observer les rencontres que fait Alice et sa façon de communiquer. On étudierait alors son comportement face à l'inconnu, l'inédit, l'étrange.

On proposerait alors deux séquences aux élèves. La première s'appuierait sur une approche comparative classique, permettant à chacun de s'exprimer sur des thèmes concrets et universels, comme l'enfance, les animaux ou le rêve. Ce serait alors l'occasion de confronter les représentations et imaginaires singuliers de chacun en fonction de sa culture. La deuxième séquence serait centrée sur l'expérience de l'altérité elle-même : quelle représentation Alice se fait-elle de l'autre (et d'elle-même) ? Quels autres rencontre-t-elle ? Comment appréhende-t-elle la langue de l'autre ? Autant de questionnements que les élèves pourraient ensuite s'approprier.

Il s'agirait alors de comparer la mise en œuvre de ces deux séquences pédagogiques, afin de mesurer notamment l'apport de la seconde par rapport à la première, dans la

perspective de l'entrée dans le texte littéraire, de son appropriation, et du développement de la compétence interculturelle. Partant en effet du postulat que le développement de cette compétence interculturelle, par le biais de la littérature, est une condition nécessaire à l'inclusion rapide des EANA en classe ordinaire, nous faisons l'hypothèse plus précise que la seconde séquence, mettant en œuvre une définition plus large de l'interculturalité, serait plus intéressante et plus efficace que la première dans cet objectif d'inclusion.

La structure du mémoire

Afin de mener à bien ce travail, nous parcourons dans un premier temps un certain nombre d'écrits théoriques sur la place et la conception de la littérature en FLE / FLS, en lien avec l'essor toujours plus grand des problématiques de l'interculturalité dans le champ de la didactique des langues.

Puis nous rendrons compte de notre expérimentation avec l'étude d'*Alice au pays des merveilles* dans l'UPE2A du collège François Couperin. Après avoir présenté le profil des élèves et identifié leurs besoins, nous détaillerons les deux séquences de travail que nous avons conçues pour eux sur l'œuvre de Lewis Carroll. Puis nous analyserons leur efficacité sur l'entrée dans l'œuvre et leur impact sur le rapport à l'autre. Pour ce faire, nous nous appuierons essentiellement sur l'observation directe des séances que nous avons pu faire en nous rendant sur place, mais aussi sur des questionnaires distribués aux élèves, et enfin sur leur réceptivité lors du spectacle de fin d'année.

**I- Première partie : Littérature, culture et interculturalité en
FLE/FLS**

1- La place de la littérature dans l'enseignement des langues

1.1 Une évolution au fil de l'histoire et des méthodologies

1.1.1 L'approche du texte littéraire

La place de la littérature dans l'enseignement des langues a évolué en fonction des différentes méthodologies utilisées. Pour retracer brièvement cette histoire mouvementée, nous nous appuyons principalement sur le tableau qu'en dresse Anne Godard (2015). Jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, la littérature a une place centrale dans l'enseignement des langues, le texte littéraire étant considéré à la fois comme « un réservoir de formes, un modèle de langue et un concentré de culture étrangère » (Godard, 2015 : 15). Objet de toutes les valorisations, la littérature est identifiée à la culture savante. Cette représentation se développe au XIX^{ème} siècle avec la méthode « grammaire/traduction », issue des langues anciennes et considérant le texte « comme la seule réalité linguistique et culturelle » (Godard, 2015 : 15). Et elle perdure jusqu'aux années 1960 avec la pratique orale de l'explication de texte, dans une nouvelle méthodologie dite « active ».

Les années 1960 ouvrent une nouvelle ère pour l'enseignement des langues, qui s'appuie désormais sur les méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV). La littérature n'est plus convoquée dans l'apprentissage de la langue et de la culture : « La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste » (Godard, 2015 : 26).

L'approche communicative au début des années 1980, introduisant la notion de document authentique, permet de réhabiliter le texte littéraire. Ce dernier devient alors une forme discursive parmi d'autres, loin de toute sacralisation. De nombreux travaux s'intéressent cependant aux spécificités du texte littéraire, en lien avec les théories du discours des années 1960-70. On réfléchit ainsi sur l'approche linguistique de la littérature. Émerge également une réflexion sur la lecture littéraire comme démarche interactive, résultant de la polysémie du texte.

Enfin, la perspective anthropologique en général, et la vision interculturelle en particulier, renouvellent, dans les années 1990, l'approche du texte littéraire, notamment avec les travaux d'Abdallah-Preteuille et de Collès. La culture n'est plus perçue comme la succession de chefs-d'œuvre d'une civilisation, mais elle devient l'objet d'une véritable

didactique prenant en compte les savoirs socio-culturels et les pratiques culturelles. La littérature peut devenir ainsi un outil de médiation interculturelle, les textes littéraires étant susceptibles de jouer un rôle « dans le développement d'une capacité à la fois de décentrement et de retour critique sur sa propre culture. » (Godard, 2015 : 49).

Mais au-delà de cette réflexion toujours menacée par un risque de généralisation et d'objectivation à partir d'éléments du texte, c'est la notion de lecture interprétative, tenant compte de la subjectivité de l'auteur comme de celle du lecteur, qui prévaut actuellement, faisant de la littérature une véritable expérience de l'altérité : « La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. » (Abdallah-Preccelle, 2010 : 148). C'est alors une démarche interprétative qui est privilégiée, par le biais d'allers et retours entre soi et le livre.

1.1.2 La nécessité de la littérature pour le FLE/FLS

Force est de constater qu'aujourd'hui, nombre d'articles affirment la nécessité de la littérature en FLE et s'interrogent sur la façon de l'introduire dans l'enseignement. En témoignent notamment les Actes du colloque de 2009, de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, intitulés *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. L'avant-propos part du constat de la reconnaissance de l'espace littéraire comme « le lieu où se croisent langue(s) et culture(s) ». Son enseignement permettrait ainsi « la construction d'une compétence communicative interculturelle, indispensable au locuteur des sociétés plurilingues/pluriculturelles de notre époque ». Par ailleurs, le rôle du langage littéraire dans le développement des compétences de l'apprenant est largement questionné.

Mentionnons pour terminer le compte-rendu du 20 mars 2013 de la rencontre intitulée « Cultures et littératures questionnées par l'interculturel ». Plusieurs des intervenants lors de cette réunion avaient déjà participé au colloque de Louvain-la-Neuve de janvier 2005 visant à interroger la diversité des méthodologies interculturelles en fonction des contextes d'enseignement et d'apprentissage du FLE/FLS. Dans un petit livre rapportant les réflexions principales de ce colloque, et intitulé justement *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS ?*, Jean-Marc Defays (2006 : 144-145) évoque la part de la littérature dans les communications proposées, et l'intérêt de celle-ci dans la perspective interculturelle :

La littérature a de nouveau eu la part belle au cours de ces journées, alors qu'on l'avait écartée des cours de langues à l'avènement des méthodes structuro-behavioristes et des méthodes communicatives de la première génération. On ne pense plus maintenant que la littérature soit le meilleur modèle linguistique, et sa traduction le meilleur exercice à proposer à l'apprenant étranger, surtout au début, comme on le fai(sai)t dans l'enseignement des langues mortes. Par contre, la littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir. Il ne s'agit donc pas, comme dans la perspective civilisationnelle, d'afficher la belle langue et d'épingler quelques grands auteurs, mais de se servir du texte littéraire comme d'un témoignage, notamment sur la vie quotidienne, les états d'esprit ambiants, ou comme d'un document pour un usage plus sociologique afin d'analyser les problèmes et les crises que les œuvres littéraires traduisent très souvent, et surtout – dans une perspective interculturelle – pour provoquer l'empathie avec l'autre grâce à l'expérience affective personnelle que suscite la lecture littéraire et que permet rarement un exposé informatif, aussi documenté soit-il.

Cette impossibilité de faire l'économie de la littérature en classe de langue repose donc sur de nombreux arguments. On pourrait encore citer Albert (2000) qui justifie le rôle de la littérature dans l'enseignement / apprentissage de la langue par l'idée que « la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même », et que par ailleurs, « elle permet d'observer des faits de langue sans jamais les dissocier de la question du sens. » (Préface).

1.2 Ce que disent les discours institutionnels

1.2.1 Le *CECRL*

Il semble indispensable d'observer la place de la littérature prévue par le *CECRL* (*Cadre européen commun de référence pour les langues*²), étant donné l'influence qu'il a eue et continue d'avoir sur la didactique et la pédagogie des langues, quel que soit leur statut.

Il faut d'abord rappeler que le *CECRL* adopte très clairement une perspective actionnelle dans un objectif politique : « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle » (p. 10). L'apprenant est alors défini comme un acteur social appelé à réaliser

² La version finalisée est parue en 2001.

des tâches grâce aux compétences langagières qu'il peut mettre en œuvre. De ce fait, la littérature ne semble pas tenir une grande place dans l'apprentissage des langues.

En effet, comme le montre le tableau des niveaux communs de compétences, la littérature n'est évoquée qu'à partir du niveau B2, et ne concerne que la lecture pour ce niveau : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. », et pour le niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. » Au niveau C2, la compréhension d'une œuvre littéraire (« lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire ») implique aussi la compétence de production écrite : « Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. » (p. 25-28). On notera que ces exercices ne comportent pas de dimension créatrice.

La littérature occupe donc une part relativement réduite dans le *CECRL*. Les auteurs de ce document institutionnel en sont d'ailleurs bien conscients, mais s'en expliquent ainsi :

Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. 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 développer et protéger.' Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles, et pas seulement esthétiques (p. 47).

La littérature est en effet mentionnée un peu plus loin au titre de « valeurs, croyances et comportements » (p. 83) ayant trait au savoir socio-culturel.

Mais comme le dit Defays (2014 : 26), cette évocation limitée de la littérature n'est pas à interpréter de façon négative : « Plus qu'un flou ou qu'un manque de précision, il faut voir un souci de ménager à l'enseignant une marge de manœuvre maximale dans le choix de ses textes et des activités qu'il désire y associer. » Ce n'est donc pas l'objectif du *CECRL* que de préciser les modalités d'intégration de la littérature dans l'apprentissage. Reste que, comme le fait remarquer Woerly (Godard, 2015 : 136), « le texte littéraire est toujours traité comme les autres types de textes, et les enseignants ne sont pas invités à réfléchir aux particularités d'une lecture littéraire : le texte littéraire occupe toujours une place inconfortable, non spécifique. »

1.2.2 Le Socle commun de connaissances et de compétences

Le *Socle commun de connaissances et de compétences* est un autre document auquel se réfèrent logiquement les dispositifs tels que les UPE2A, puisque ces dernières ont pour objectif de faire intégrer une classe ordinaire aux élèves. La version de 2005, qui définit les grandes orientations de l'école obligatoire (primaire et collège) a été modifiée à la rentrée 2016 pour s'intituler *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Concernant la littérature, on note un élargissement entre la mention de la compétence 5 de la première version (« culture humaniste ») et l'expression retenue pour le domaine 5 de la nouvelle version (« les représentations du monde et l'activité humaine »). Le descriptif de ce dernier domaine comporte un paragraphe intitulé « Organisations et représentations du monde », évoquant le sujet qui nous intéresse :

[L'élève] exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine. (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015).

On note le caractère réflexif de ces indications d'objectifs de connaissances et de compétences, qui incitent l'élève à se questionner. Ainsi, la littérature semble devenir un moyen de questionnement parmi d'autres sur soi et le monde, comme le montre la définition du domaine 5 dans son ensemble :

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie 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.

L'interrogation sur le sens prime sur la notion de transmission.

1.2.3 Les directives du Ministère sur le français langue seconde

Évoquons pour terminer des directives publiées à l'attention des enseignants du FLS par Le Ministère de l'Éducation nationale sous le titre *Le français langue seconde* (2000). Ce livret, qui date d'une quinzaine d'années maintenant, constitue l'un des principaux documents officiels sur ce type d'enseignement.

Il est indiqué que la pédagogie du FLS s'appuiera dans un premier temps sur les « techniques de classe du français langue étrangère pour très rapidement évoluer vers des apprentissages plus complexes » (p. 5).

Quoi qu'il en soit, tout au long de l'apprentissage, l'acquisition du français comme langue seconde devra développer la compétence de communication (actes de langage, types de discours), la compétence linguistique (formelle) et la compétence culturelle. C'est au sujet de ce dernier objectif qu'apparaît la mention de la littérature, avec le sous-titre « Littérature et approches comparatives » (p. 11) :

La littérature est une des voies d'accès privilégiées à une autre civilisation. Elle permet d'en saisir de l'intérieur les particularités et la singularité. En comparant les œuvres de la littérature française à celles des pays d'origine des élèves, on peut fonder le dialogue interculturel sur des bases plus fermes et mieux distinguer les domaines en présence.

Puis des indications techniques sont données sur l'intérêt des livres en édition bilingue.

Les auteurs montrent ensuite dans quelle mesure le FLS est à la croisée du FLE et du FLM. Le FLS doit en effet s'appuyer sur les programmes de français au collège (maîtrise des discours et travail en séquences didactiques), et emprunter au FLE ses méthodes, à condition de les compléter par « d'autres activités d'apprentissage induites par la situation de scolarisation dans laquelle sont placés les élèves : lecture de textes littéraires et documentaires, activités d'écriture et d'expression orale, activités liées à la pratique du français dans les différentes disciplines » (p. 16). La place de la littérature apparaît alors clairement comme ce qui distingue l'enseignement du FLE et celui du FLS :

La découverte de textes littéraires n'est en revanche que très peu envisagée dans la perspective communicative qui prévaut en didactique du FLE. Or la littérature exige, à l'école, de multiples compétences linguistiques et culturelles qui permettent d'entrer dans l'imaginaire et d'appréhender l'univers symbolique d'une culture. Elle donne aussi matière, par l'initiation à la lecture analytique, aux exercices d'étude de textes. En ce sens, la maîtrise d'une lecture à visée scolaire de textes littéraires fait partie de l'apprentissage d'une langue que l'on peut qualifier de « spécialité », la langue de

scolarisation. Des textes de littérature francophone, extraits ou œuvres intégrales, doivent donc être apportés par le professeur de FLS, fréquemment et dès le début de l'apprentissage de la langue » (p. 16).

Dans cette perspective, le Ministère recommande de recourir également au livre de textes des élèves de FLM, ce qui permet de confronter les élèves de FLS avec le programme de leurs camarades francophones.

Le livret s'achève par des suggestions pédagogiques qu'il est possible d'intégrer dans des séquences.

Il apparaît donc que la littérature en FLS, constituant une exigence induite par la perspective d'intégrer un cursus normal de collège, est à introduire dès le début de l'apprentissage. Selon Woerly, c'est le lien entre langue et culture qui explique cette différence d'approche concernant la littérature entre FLE et FLS :

[...] lorsque la langue est avant tout outil de communication dans une perspective de mobilité professionnelle, la littérature est reléguée. Lorsque la langue est nécessaire pour l'intégration dans la culture d'accueil, la littérature redevient un support privilégié de l'apprentissage, parce qu'elle prend en charge toute la complexité linguistique, sociale, culturelle du français, langue qui demeure territorialisée : le FLS réintègre ainsi très justement une réalité de la langue que le CECRL tend à occulter pour les premiers niveaux » (Godard, 2015 : 139).

1.3 Le témoignage de deux inspectrices

C'est dans le sillage de ces directives qu'est écrit l'un des rares articles que nous avons trouvé sur l'enseignement du FLS, intitulé « Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizon lointain ou voie royale ? » Les auteures, deux inspectrices de Lettres, défendent bien sûr la deuxième option. Elles déplorent en effet l'usage le plus fréquent que les enseignants font selon elles de la littérature en classe de FLS : « la littérature ne semble jamais la priorité pour les enseignants de lettres confrontés à des élèves nouvellement arrivés. » (Nauche, 2012 : 113). Dès lors, « ne constituerait-elle qu'un luxe, une sorte de gourmandise à la dégustation toujours repoussée ? », et « réservée à ceux qui poursuivront un parcours scolaire complet en lycée » ?

Les auteures évoquent ensuite plusieurs publications actuelles révélant « une conception instrumentalisée de la littérature » : « les compétences langagières à développer en priorité le sont à partir de supports littéraires, qui ont le mérite de faire d'une pierre deux coups en préparant ainsi l'ENA au cours de français traditionnel qu'il suivra par la suite. »

La littérature ne viendrait donc, dans le meilleur des cas, que renforcer l'apprentissage de la langue, alors qu'elle aurait en réalité un rôle primordial à jouer dans le « processus d'acquisition linguistique et d'acculturation scolaire ». Cette conviction suppose de donner à la langue une définition plus large que celle d'outil de communication et de socialisation. Il existe en effet une « dimension de la langue et de la littérature liée à la construction de l'identité du sujet humain ». La littérature serait donc indispensable à des publics tels que les ENAF³. Reprenant les termes de M. Picard sur la lecture, les auteures posent la question : « Pourquoi refuserait-on aux migrants, qui ont parfois vécu des parcours violents à l'extrême, le secours de cet « exceptionnel instrument de lutte contre les souffrances, l'angoisse et la mort ? » »

L'argument avancé pour défendre ce « droit à la littérature » est « l'universalité des genres, des registres, des émotions ». La littérature joue donc un rôle de passerelle : « seul le recours à la littérature évite à l'être humain de rester coincé entre deux langues dans une impasse du symbolique, arc-bouté sur une origine identitaire monolithique illusoire ». Cette idée forte est reformulée un peu plus loin : « la littérature, comme irremplaçable aire transitionnelle, espace de médiation entre deux langues et deux cultures, reste le meilleur levier pour déplacer la question de l'origine et accompagner la crise de la migration. »

C'est donc une définition quasi géographique, même s'il s'agit d'un espace imaginaire, que les auteures donnent de la littérature : « Elle figure ce lieu propice entre tous à la transmission de l'amour d'une langue, condition *sine qua non* de l'apprentissage réussi du français de scolarisation et de l'épanouissement de l'ENAF plurilingue dans son école d'accueil ».

1.4 Aperçu de quelques méthodes de FLE/FLS

La majorité des manuels de langue concernent le FLE, et très peu s'adressent à des élèves scolarisés en classe d'accueil. Dans tous les cas, la littérature est convoquée de façon occasionnelle, et rarement avant le niveau B1, même si quelques avancées sont perceptibles (Godard, 2015 : 139-154). Nous n'avons trouvé qu'un seul ouvrage revendiquant explicitement le recours à la littérature et s'adressant aux EANA : la méthode d'Élisabeth Faupin et de Catherine Théron, intitulée *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves*

³ Nous retrouvons ici notre postulat de départ, sur la nécessité du développement de la compétence interculturelle par le biais de la littérature.

nouvellement arrivés en France (2007). Ce genre d'ouvrages semble suffisamment rare pour que l'on s'y arrête un peu.

Les auteures partent du constat que « le matériel pédagogique à la disposition des classes d'accueil est quasiment inexistant » (p. 8). Ce cahier s'inscrit pourtant parfaitement dans les instructions officielles évoquées plus haut. Les auteures insistent en effet sur la conformité « aux recommandations du Ministère de l'Éducation nationale pour l'accueil des élèves non francophones », qui indiquent, comme on l'a vu, que la littérature doit être abordée le plus tôt possible dans les cours de FLS. Mais c'est le caractère systématique du recours à des textes littéraires qui fait l'originalité de cet ouvrage, au point que l'IA IPR de Nice qui en signe la « Préface » (p. 7), parle de « gageure » tout en se réjouissant de l'existence de ce manuel. Ce dernier s'articule ainsi « autour d'une approche de la littérature dès les premières heures d'apprentissage du français. » (Avant-propos p. 8), et s'adresse à des élèves non francophones débutants scolarisés en collège, qui doivent atteindre le niveau B1 du *CECRL* à la fin du parcours proposé.

L'accent est mis plus particulièrement sur l'acquisition du lexique : « L'objectif est de créer un continuum entre les manuels de FLE pour adolescents et les manuels de français niveau collège afin de permettre aux élèves d'aborder des textes comportant un vocabulaire plus riche dont ils auront besoin pour lire des textes littéraires » (p. 8). Les directives pour le FLS insistaient elles-aussi sur ce point, précisant que l'enseignant de FLS doit permettre aux élèves d'atteindre rapidement le palier des 5000 mots dont dispose un élève entrant en 6^{ème}.

L'ouvrage comporte sept séquences organisées chacune autour de quatre ou cinq supports (textes, chansons, images). Les thématiques abordées sont celles du FLE puis concernent plus particulièrement l'expression de soi (projets, souvenirs, rêves, etc.) afin de pouvoir ensuite échanger avec les autres. Chaque séquence propose de multiples activités permettant de travailler les diverses compétences.

Si le texte littéraire se trouve ainsi exploité de multiples façons, on notera cependant qu'il reste l'occasion d'une batterie d'exercices qui ne sont pas toujours au service de sa compréhension. On ne prendra qu'un exemple, celui de la séquence 1 intitulée « L'environnement scolaire », et proposant des activités sur quatre pages (p. 20 à 23) à partir du poème « Le Cancre » de Jacques Prévert (*Paroles*, Paris, Gallimard, 1946). Le seul exercice en lien avec le texte est le premier. Il s'agit d'un travail sur le lexique, destiné à éclairer le sens de mots difficiles pour les débutants. Par la suite, la thématique de l'environnement scolaire reprend le dessus, avec plusieurs exercices sur les consignes, puis

sur l'utilisation du dictionnaire en lien avec les mots du matériel scolaire, et enfin des activités orales et écrites invitant à dire ce qu'il est bien ou mal, permis ou non de faire en classe (par contraste, on imagine, avec l'attitude du cancre). Le poème de Prévert n'est donc pas le centre d'intérêt des activités qui l'utilisent en tant que support comme un autre, indépendamment de toute prise en compte de sa littéarité.

Au terme de ce tour d'horizon des principaux discours sur la place de la littérature dans l'enseignement du français, notamment comme langue seconde, nous pouvons tirer quelques conclusions. La didactique du FLE et celle du FLS sur cette question semblaient jusqu'ici se distinguer nettement, comme le suggère cette phrase extraite des directives ministérielles (2000) : « Grande absente des manuels de FLE, la littérature est le plus tôt possible abordée dans les cours de FLS » (p. 19). Si cet écart est encore manifeste, il devrait se combler, si l'on en croit le regain d'intérêt pour la littérature que manifeste la recherche récente sur la didactique du FLE. D'où l'importance pour le FLS de ne pas délaisser la littérature, comme le déplorent les deux inspectrices dans leur article, et de repenser le lien entre littérature et langue, afin de permettre aux élèves des classes d'accueil, comme l'affirment très clairement les directives ministérielles (2000), une fréquentation de la littérature dès le début de leur apprentissage.

On remarque cependant que peu de modalités concrètes d'étude de la littérature sont proposées dans les écrits que nous venons de parcourir, en dehors de l'approche comparative suggérée par les directives ministérielles (2000). C'est également le constat que font J.-P. Cuq et I. Gruca dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Si les propositions théoriques se sont multipliées ces dernières années, les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes alors que tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité ». (2005 : 413).

2- Les modes d'enseignement/apprentissage de la littérature en FLE/FLS

2.1 Différentes conceptions de la littérature

La variété des conceptions la littérature entraîne des modalités d'enseignement / apprentissage différentes. C'est ce que rappellent Collès et Dufays dans un article s'interrogeant sur la lecture littéraire (2007). Tout d'abord, il est possible d'envisager la littérature comme une « matrice transtextuelle » comportant un ensemble de textes majeurs du patrimoine culturel. Dans ce cas, l'enseignant s'attachera à porter ces chefs-d'œuvre à la connaissance des élèves, plutôt qu'à privilégier des modes de lecture. C'est la conception qui domine généralement dans l'enseignement du FLM dans le secondaire. Une autre conception consiste à considérer la littérature « comme un rapport particulier à l'écriture, et plus précisément comme un rapport particulier avec les stéréotypes, de forme et/ou de contenu, dont [...] toute écriture est forcément amenée à faire usage ». Les élèves sont alors invités à distinguer les écrits qui respectent les lois d'un genre de ceux qui cultivent l'écart par rapport à ces normes. Plus accessible à des élèves de FLE/FLS, cette approche permet de les sensibiliser à la notion de choix esthétique de la part de l'écrivain. Mais pour faire prendre conscience à l'élève des « démarches que lui-même peut développer pour tirer de sa lecture un maximum de profit et de plaisirs », c'est par le biais du concept de « lecture littéraire » que passent les auteurs de l'article. Cette troisième conception de la littérature, qui s'intéresse au sujet lecteur, « valorise à la fois le rapport psychoaffectif au texte et la distance réflexive », sollicitant ainsi chez l'élève le registre des émotions comme l'exercice de la raison.

2.2 La spécificité du texte littéraire

La réflexion didactique sur la littérature a conduit aussi les chercheurs à s'interroger sur les différentes approches possibles du texte littéraire, en lien avec son statut.

Le texte littéraire a un temps été considéré à égalité avec d'autres documents authentiques, mais sa spécificité a été ensuite de plus en plus affirmée. Ainsi, dans sa synthèse intitulée *Littérature en classe de FLE* (2013 : 16-20), Martine Fiévet caractérise d'emblée la littérature par les ambiguïtés qu'elle comporte. Ambiguïté liée à la rencontre entre deux démarches, puisque l'œuvre unique d'un être singulier est proposée à un lecteur qui la recrée en s'emparant d'elle. Ambiguïté liée au matériau que constitue le langage, où se mêlent

signifié et signifiant. Ambiguïté liée à la fonction esthétique du langage, au-delà du message qu'il peut véhiculer. Ambiguïté enfin concernant la voix de l'auteur.

Cette spécificité était déjà formulée en des termes assez proches par Isabelle Gruca (1996) : « le texte littéraire se distingue nettement des autres types de discours, ne serait-ce que parce qu'il condense et complexifie un certain nombre de marques langagières, discursives, textuelles, etc. qui ne sont pas forcément au service d'une information à transmettre ».

2.3 Les compétences mobilisées par le texte littéraire

Du fait de cette complexité inhérente au texte littéraire, son utilisation en classe de langue ouvre de multiples horizons, comme l'explique Jean-Marc Defays dans son étude sur *La littérature en FLE* (2014 : 12) :

Par sa richesse, sa complexité, son originalité, éventuellement son indétermination et ses paradoxes, le texte littéraire – qui, dans le même mouvement, met en scène, en jeu et en cause la langue, la culture, la société... et la littérature elle-même – a une vocation pédagogique fondamentale et universelle, par son contenu et par sa forme, dimension que l'on ne trouve pas développée à un tel point dans d'autres discours.

Outre l'aspect intellectuel développé par la fréquentation de la littérature, c'est sur la dimension de l'épanouissement personnel du lecteur qu'insiste ensuite particulièrement l'auteur :

Mais c'est probablement sur le plan de l'épanouissement personnel que la littérature a le plus à apporter à son lecteur, y compris à un apprenant allophone, car, bien choisi et bien exploité, le texte littéraire suscite, ou plutôt requiert, une implication non seulement intellectuelle, mais aussi affective. Le discours littéraire se caractérise principalement par l'interaction qu'il provoque entre l'auteur et le lecteur, notamment par l'intermédiaire des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Le lecteur participe à part entière à la signification du texte grâce auquel s'établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, le savoir et le ressenti. Dans la perspective interculturelle [...], la lecture littéraire provoque l'empathie avec l'Autre grâce à cette expérience affective personnelle que permet rarement un exposé informatif, aussi documenté soit-il. Elle apporte ainsi beaucoup à la motivation des apprenants et confère une toute autre dimension à son apprentissage (p. 12).

Les implications didactiques de cette analyse sont ensuite traduites par Defays, qui refuse de réduire l'enseignement à la fabrication de citoyens plurilingues opérationnels :

Dans une perspective didactique, la littérature concourt donc à l'acquisition des savoirs, aussi multiples que subtils, de savoir-faire, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de savoir-vivre, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. En termes de compétences, la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles). En constituant un monde à part, la littérature renvoie de manière universelle au monde (p. 13).

2.4 Les didactiques du texte littéraire

Si la littérature constitue une expérience aussi complète, satisfaisant des besoins linguistiques, culturels, intellectuels et affectifs, on comprend le mouvement de convergence que l'on peut observer depuis peu dans les didactiques du français, qu'il s'agisse du FLM, FLS ou FLE. Certes, chacune de ces disciplines se concentre sur des aspects différents de la littérature, puisque le FLM s'attache à sa transmission, le FLE affectionne davantage la dimension communicationnelle et le FLS s'intéresse volontiers aux problématiques interculturelles. Cependant, comme l'expliquent Collès, Dufays et Maeder, ces trois approches ne doivent pas être séparées :

Ces trois dimensions – patrimoine commun, exploration langagière et médiation interculturelle – correspondent sans doute à des « accents » privilégiés tour à tour en FLM, en FLE ou en FLS, mais ne peuvent être considérées comme des visées spécifiques et exclusives. Bien au contraire, leur articulation implique que l'on fasse de cette « imbrication du culturel et du langagier » à la fois un objectif et un levier des enseignements de langue. (Godard, 2015 : 57-58).

C'est encore ce que disent Collès et Dufays (2007) quand ils proposent d'aborder les textes littéraires par l'approche pragmatique dans la mesure où elle caractérise la visée communicative de l'enseignement / apprentissage des langues : « L'analyse pragmatique des textes littéraires permet aux apprenants de passer du discours usuel au discours littéraire dans un même geste : la reconnaissance de l'importance du contexte, des implicites qu'il véhicule et du caractère dialogique de maint discours. » C'est bien une continuité dans l'approche des textes, littéraires ou non, qui est indiquée ici, plus qu'un jugement sur leur degré de littéarité. Il s'agira alors pour les élèves de s'attacher à « l'intention communicative » qui ordonne le texte, en observant les indices d'énonciation, en faisant des hypothèses sur son sens et en décryptant l'implicite.

C'est un autre terme, celui d'« intégration », qu'utilise Anne Godard (2015 : 301-303) pour évoquer la place du texte littéraire parmi les supports d'enseignement du FLE :

C'est par trois modes que cette intégration peut être réalisable : l'expérience esthétique de la lecture, en tant que contact direct avec l'œuvre, qui est à la fois de l'ordre de l'émotion, de la sensibilité et de la cognition ; l'expérience artistique par la pratique personnelle ; et l'expérience symbolique, c'est-à-dire l'action interprétative, qui tisse des liens entre différentes formes culturelles, instaure l'analyse critique, à travers les discussions que les textes suscitent. Lire, faire (écrire, mettre en voix et en espace, créer un projet...), interpréter : voilà comment nous concevons l'enseignement du FLE par la littérature ainsi que l'enseignement de la littérature par le FLE.

3- La littérature et la perspective interculturelle

Si le texte littéraire apparaît comme une ressource inestimable pour l'épanouissement intellectuel et affectif du lecteur – et de l'apprenant – c'est surtout pour sa capacité à proposer une réflexion sur l'interculturel que la littérature est aujourd'hui plus que jamais encensée dans l'enseignement / apprentissage des langues.

Avant d'observer les modalités de la relation entre littérature et interculturalité dans l'enseignement / apprentissage des langues, rappelons que l'interculturel est d'abord un objet de la didactique des langues.

3.1 La diversité culturelle

Le contact des cultures n'a cessé de s'accroître dans le monde durant les dernières décennies, mettant les populations mais aussi les gouvernements devant de nouveaux défis linguistiques, économiques et géopolitiques, qui entraînent aussi de nouveaux champs de réflexion.

3.1.1 Le concept de culture

Arrêtons-nous un instant sur le concept de culture avant de parler du contact des cultures. Comme le rappelle Luc Collès (2013 : 75-77), la culture « remplit une fonction herméneutique » dans la mesure où elle donne du sens à des faits et gestes qui peuvent en paraître dépourvus aux yeux de ceux qui ne connaissent pas ces codes culturels. Ces derniers se transmettent de génération en génération, constituant un héritage que l'être humain est libre de recevoir ou non. Cependant, la culture confère une « identité collective » à ceux qui la reconnaissent et appartiennent alors à une communauté qui se différencie de cette façon des autres membres de la société. Pour autant, « la culture est interculturelle par définition », puisque chaque culture résulte d'une longue histoire d'échanges et de croisements que l'on aurait tendance à oublier.

Deux pièges guettent alors celui qui réfléchit sur la diversité culturelle. Le premier consiste à objectiver la culture, en en faisant « un ensemble cohérent, identifiable qui nous apporte des informations sur des individus en particulier ». Ce serait oublier la dimension plurielle de l'identité. La deuxième tentation peut être de sacraliser la culture, en pêchant par excès d'autorité ou au contraire par relativisme culturel acceptant toute pratique indépendamment de toute éthique. L'acuité de ces questions s'est accrue avec la

mondialisation, impliquant « d'une part, la fragmentation croissante des sociétés et, d'autre part, l'exigence des minorités nationales d'une reconnaissance de leur propre identité culturelle » (Collès, 2013 : 43).

3.1.2 Le multiculturalisme

Face à la diversité culturelle qui introduit un nouveau type de société fondée sur une culture et une identité hétérogènes, plusieurs options sont possibles. Le multiculturalisme se limite à la reconnaissance de la pluralité en identifiant les différences. Il est descriptif et définit l'individu par le groupe auquel il appartient : « Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories. » (Abdallah-Preteille, 2011). Or les catégorisations entraînent rapidement généralisations, stéréotypes et jugements de valeur. Par ailleurs, le schéma de la juxtaposition est erroné dans une société où la diversité culturelle est de plus en plus grande :

La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multipolarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel, les emprunts provisoires ou durables ponctuent et structurent le paysage culturel. On assiste à une vacillation de l'affiliation au profit d'une personnalisation de la culture par le biais d'emprunts et de glissements. » (Abdallah-Preteille, 2001 : 66).

Enfin, le multiculturalisme implique le déterminisme culturel – le culturalisme – qui occulte d'autres variables relevant de la psychologie, de la sociologie, de l'histoire ou de l'économie.

3.1.3 Le modèle interculturel

Au contraire, le modèle interculturel se propose d'aller au-delà d'un simple constat de l'hétérogénéité : il s'agit d'établir une rencontre avec l'autre et de pouvoir dialoguer. Cette position a été contestée, notamment au départ :

C'est que l'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter-, qui permettait de dépasser le multicultural. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). (Cuq, 2003 : 136-137).

Le terme « interculturel », qui date des années 1970, est apparu dans le contexte de l'arrivée d'enfants de migrants dans l'espace scolaire. L'illusion de l'enseignement d'une culture et d'une langue communes, forgées par la Troisième République, n'était alors plus possible.

Depuis les années 1980, comme en témoignent les travaux de nombreux chercheurs comme Porcher, Abdallah-Preteuille ou encore Zarate, la dimension interculturelle n'a cessé de se développer dans l'enseignement / apprentissage des langues, en lien avec l'approche communicative :

Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère ou seconde, aux implicites culturels qui conditionnent la communication dans une communauté linguistique donnée (Robert, 2009 : 102).

Pour ce faire, la compétence linguistique seule ne suffit pas : « Il faut [...] pouvoir objectiver son propre système de référence, admettre d'autres systèmes et être capable de décoder correctement les messages de l'interlocuteur. » (Robert : 103). C'est également un processus en trois temps que décrit Porcher (2004 : 115-118) au sujet de l'interculturel : « décentration », « altérité » et « intersubjectivité ». La première étape consiste à se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue, tout en conservant sa propre centration. La deuxième notion, l'altérité, rappelle au sujet qu'il est lui-même un *alter* pour l'autre (« Tout être est un sujet pour l'autre qui en est un pour moi » p. 116), tandis que l'intersubjectivité oblige à considérer l'autre dans son humanité : « Apprendre une langue étrangère, c'est affirmer à la fois sa propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements » (p. 118).

Cette vision des choses s'est encore renforcée avec l'approche actionnelle, qui considère les locuteurs comme des acteurs sociaux accomplissant toutes sortes de tâches. Le *CECRL* définit cette « conscience interculturelle » nécessaire pour déboucher sur une capacité de vivre ensemble. C'est ce qui fait dire à Defays (2003 : 78) que l'approche interculturelle est spécifique dans la mesure où elle constitue davantage une réflexion sur la culture que sur les cultures rencontrées :

[...] rappelons que l'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture-cible ; que si elle compare leur fonctionnement, qu'elle débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur une prise de conscience de ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une

culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts. Elle actionne en effet une didactique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles. Cette approche est donc foncièrement critique, auto-réflexive, interactive et constructive. Son orientation idéologique consiste à prendre résolument le parti de la diversité culturelle et à miser sur l'intercompréhension – qui peut aussi s'apprendre en classe – pour rendre le monde meilleur.

On mesure alors la dimension engagée de la notion d'interculturalité, comme le rappelle de son côté Jean-Pierre Cuq : « l'interculturalisme se trouve au cœur même de la lutte entre l'éthique et la puissance, entre les valeurs et la guerre ». Il reste « d'abord une lutte » (p. 138). Et cet enjeu éthique redonne toute son importance à l'école, dont la finalité éducative se trouve plus que jamais remise à l'honneur. On pourrait même parler ici d'ambition humaniste pour cette vocation interculturelle de l'école.

3.1.4 Culture et culturalité

Cette réflexion sur l'approche interculturelle, qui suppose et implique l'altérité, permet de redéfinir ce que l'on peut entendre par « culture ». Loin de se réduire à un simple « capital culturel », pour reprendre un concept développé par Bourdieu (1979), la culture doit être désormais définie par sa dimension plurielle et polymorphe. C'est alors le concept de « culturalité » que lui préfère Abdallah-Preteille (2001 : 70) pour évoquer cet aspect fondamental à ses yeux :

Ainsi, le concept de culture apparaît trop strict, trop étroit alors que le terme de culturalité est susceptible de mieux rendre compte des mutations car plus dynamique et plus labile. Entre culture et culturalité, il n'y a pas qu'une simple différence de formulation, mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations complexes, imprévisibles et aléatoires. La culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, les manipulations et les stratégies.

Les individus ne se rattachent donc pas à des groupes d'appartenance, mais chacun est porteur d'une culture unique, par le biais de laquelle il peut rentrer en interaction avec autrui. Cette inventivité résultant de la rencontre entre les cultures est encore exprimée par Defays (2003 : 73) :

En contact les unes avec les autres, les cultures étrangères confrontent leurs éléments constitutifs (que d'aucuns appellent d'ailleurs *culturèmes* sur le modèle des *sèmes* ou des *phonèmes*), les accordent, les opposent ou les neutralisent selon les cas, mais donnent aussi l'occasion de former de nouveaux assemblages moléculaires grâce aux effets démultiplicateurs de ces relations.

3.2 La littérature au service de l'interculturel

3.2.1 Réalité et fiction

Les relations interculturelles ont été souvent étudiées par les sciences humaines et ont donné lieu à des études parfois désincarnées. Or, comme l'explique la chercheuse canadienne Sylvie Loslier (1997 : 9-10) :

[...] les concepts seuls sont insuffisants pour faire comprendre une réalité aussi intimement vécue, fondamentalement affective, que sont les relations interculturelles. Il nous a donc semblé que la littérature et, en particulier, le roman étaient plus à même de faire sentir ce qui est en jeu dans les contacts – qui sont souvent des chocs culturels et des rapports de force. Ils permettent en effet non seulement de varier le regard sur la vie, mais aussi, ne serait-ce que le temps de la lecture, de se glisser dans la peau des autres et d'éprouver ces sentiments éminemment subjectifs que sont le déracinement, l'exil, la coexistence interculturelle, le racisme.

La richesse de la littérature permettrait ainsi d'accéder à la complexité des interactions et d'expérimenter la rencontre avec l'autre. Et la dimension toujours fictive de l'œuvre littéraire n'éloigne pas le lecteur de la réalité, qui se trouve simplement mise à distance : « À travers les personnages et leurs échanges, le lecteur s'initie aux différentes facettes des relations interculturelles dont les mécanismes sont à l'œuvre dans les romans [...] et, tout au cours du récit, passe de l'affectif au social, de l'individuel au collectif. » (p. 10) L'œuvre littéraire, qui laisse place au surgissement des émotions, devient ainsi un témoignage inédit sur les rapports avec les autres. L'auteure, qui se place dans une perspective anthropologique, se propose alors d'analyser une dizaine de romans de son choix, au cœur desquels doivent être les problématiques interculturelles :

il ne suffit pas que les personnages aient un nom étranger ou que le récit se déroule dans une contrée lointaine pour qu'un roman puisse être dit traiter des relations interculturelles. Il faut que le thème de l'altérité soit au centre même du récit, [...] que l'interculturel soit l'élément qui fait progresser le récit (p. 11).

Elle entend ainsi contribuer à la formation, dorénavant indispensable à ses yeux, aux relations interculturelles.

Ce lien entre réalité et fiction est analysé différemment par Abdallah-Preteceille (2001 : 150-151) qui considère de façon plus radicale que la littérature constitue l'un des discours sur l'être humain, au même titre que les autres types de discours, sociaux, historiques ou psychologiques :

Le texte littéraire est un des modes d'accès à la compréhension du monde, c'est un des moyens d'investigation car il est lui-même une écriture du monde. Miroir, déformant certes, mais miroir quand même, le texte littéraire est un révélateur privilégié des visions du monde. Et puisque celui-ci n'est que représentations, quelle différence de nature existe-t-il entre une représentation fictionnelle et une représentation sociale ou psychologique, collective ou individuelle ? Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme. Elle n'est pas plus fictionnelle qu'un entretien, qu'une enquête.

3.2.2 La diversité de la littérature

Si la littérature permet d'approfondir la compréhension des interactions et de l'interculturalité, son développement récent en fait un champ d'étude dont l'intérêt est renouvelé. C'est ce qu'observe Jean-Marc Defays (2014 : 6) au sujet de la littérature de langue française : il introduit son étude sur *La littérature en FLE* en mentionnant le fait que le français se parle de plus en plus partout, bien au-delà des frontières de l'Hexagone. Ce constat qui fait référence à la vitalité de la Francophonie lui permet de tirer la conclusion suivante : « Parce qu'une littérature s'ouvre au monde, le monde s'ouvre à elle : cette littérature française, dans tous ses états et dans tous ses États, devient par là-même un moteur précieux dans l'apprentissage du FLE ».

L'idée que la littérature française véhicule une certaine interculturalité est également développée par Anne Godard dans un chapitre intitulé « L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature » (2015 : 265-283). L'auteure évoque les littératures francophones qui permettent d'évoquer la diversité des cultures mais aussi des codes linguistiques.

De manière plus générale, l'approche littéraire est volontiers associée à l'idée de diversité culturelle et linguistique, comme le montre le mouvement d'élargissement du patrimoine littéraire étudié à l'école. Anne Godard (2015 : 73) note en ce sens l'initiative du

Parlement européen qui a publié en 2008 une « Recommandation » à l'attention des États membres, en vue de « Promouvoir l'enseignement des littératures européennes » :

Une conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature doit être dépassée, et une approche transversale du patrimoine européen devrait être proposée aux scolaires de tous niveaux, mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle (Recommandation 1833-6).

La lecture des œuvres en traduction trouve ainsi toute sa place dans l'approche littéraire, occasion de tous les croisements possibles entre les œuvres, les origines et les siècles, afin de mettre en lumière cette diversité.

C'est que, fondamentalement, la littérature est le lieu d'une certaine altérité linguistique, d'une variété langagière, qui vont à l'encontre de l'uniformité et de la langue de bois : « la littérature crée paradoxalement un espace de libre expression », rappelle Abdallah-Preteille (2001 : 160).

Et cette diversité linguistique est à l'image d'une pluralité tout aussi essentielle et toujours renouvelée, puisque la littérature « permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle » (2001 : 139).

3.2.3 La notion d'universel-singulier

Au-delà de cette diversité, c'est sur le concept de l'universel-singulier, principe même du texte littéraire, que s'est développé l'enseignement interculturel, comme l'explique Abdallah-Preteille (2001 : 142-143) :

La littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun [...]. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier [...]. L'interculturel même s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours.

Autrement dit, la littérature est à la fois « de partout et de quelque part » (2001 : 163), elle est à la fois « internationale (lisible exactement pour tout le monde) et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques » (2001 : 162), sans pour autant proposer de catégorisation : « La littérature et le texte fictionnel [...] ne privilégient pas les occurrences de l'auxiliaire *être* qui inscrivent le discours dans une dimension ontologique, essentialiste et décontextualisée. » (2001 : 158) Ce qui compte avant

tout, « c'est de s'initier à la notion de point de vue, de décentration, d'empathie avec les personnages » (2001 : 152).

3.2.4 La finalité de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire

Si la lecture littéraire suscite forcément une certaine intertextualité et donc comporte tôt ou tard une dimension interculturelle, du fait des rapprochements que le lecteur peut faire de lui-même ou que l'enseignant lui suggère au sein d'un corpus littéraire en expansion, certains chercheurs font de l'interculturel la finalité essentielle de l'apprentissage / enseignement du texte littéraire.

C'est le cas de Mercier (2010) qui, comme le rapporte Jean-Marc Defays (2014 : 32-34), attribue cinq finalités à l'étude du texte littéraire. Elles mènent insensiblement vers le dialogue interculturel qui paraît dès lors l'horizon à atteindre pour le lecteur. Ces différentes finalités sont les suivantes : « Le texte littéraire donne accès à de multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques », « Le texte littéraire contribue à la formation d'un sujet-lecteur », « Le texte littéraire permet de porter un nouveau regard sur l'Autre et sur soi », « Le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'Autre », et enfin « Le texte littéraire peut éduquer à un certain sens de la citoyenneté. » On comprend le continuum qu'établit l'auteur entre l'appropriation du matériau textuel et le questionnement sur le monde que peut susciter le texte.

Reste que cette démarche suppose un travail d'appropriation de ce qui caractérise l'identité plurielle de chacun, comme l'explique Josiane Letellier (2007 : 78) au sujet des adolescents :

Pour réellement favoriser la construction identitaire des adolescents, il importe de travailler trois dimensions : la compréhension de l'itinéraire familial, la connaissance de l'héritage culturel et la réflexion sur les appartenances actuelles qui favorisent l'élaboration d'un projet individuel.

La littérature sera alors l'occasion d'initier les élèves à cette enquête sur eux-mêmes, car « la méconnaissance de soi freine inévitablement l'échange interculturel » (p. 77).

3.2.5 Le rapport entre la culture-source et la culture-cible

Comme le montre Anne Godard (2015 : 49-55), la littérature est considérée par nombre d'enseignants de FLE / FLS comme un « outil de médiation interculturelle ». Les

textes littéraires deviennent alors des « supports d'analyse » selon les termes d'Abdallah-Preteceille (1986 : 84).

Mais force est de constater que cette conception de la littérature permettant d'accéder à des modèles culturels peut entraîner une tendance à « fixer des traits culturels opposés de manière statique » (Godard, 2015 : 51).

C'est du moins le constat que fait Jean-Marc Dufays en conclusion de la synthèse qu'il rédige sur les interventions lors du colloque de Louvain-la-Neuve (2006 : 137-139) : si les notions d'interculturel et d'interculturalité sont devenues très populaires dans le discours sur l'enseignement / apprentissage des langues, reste qu'elles correspondent à des approches trop souvent binaires.

S'appuyant sur les communications des collègues ayant participé à ces journées de réflexion, il fait l'inventaire des formes d'interculturalité ayant été évoquées. Il cite ainsi d'abord « l'interculturalité patchwork » qui consiste « à présenter côte à côte les différentes cultures concernées par l'enseignement de la langue, cultures-sources, cultures-cibles, de préférence au pluriel, en passant sans cesse de l'une à l'autre, en multipliant les points de contact, mais sans chercher à forcer, à réduire, à expliquer les différences. » C'est donc à l'apprenant de faire des liens et de donner du sens à cette diversité. « L'interculturalité fusionnelle » est un peu le contraire de la précédente : « quand des enseignants enthousiastes vouent une admiration sans bornes à la langue et à la culture qu'ils ont apprises avec la même ferveur qu'ils essayent ensuite de communiquer à leurs élèves, généralement avec succès. » Ce type d'approche est donc caractérisé par l'absence manifeste de distance critique. « L'interculturalité contrastive », quant à elle, insiste sur les différences : « elle vise à confronter élément par élément les systèmes culturels en présence, pour en présenter un tableau comparatif. » « L'interculturalité consensuelle », au contraire, tente « de réduire, ou de minimiser, ou de gommer les différences, en faveur d'un cosmopolitisme pacificateur ». Enfin « l'interculturalité expérimentale » est « celle que les acteurs conçoivent comme un projet sans cesse en chantier, une expérience à vivre plutôt que comme connaissances à transmettre, savoir-faire à exercer. »

Dans tous les cas, ces conceptions correspondent à un rapport entre culture-source et culture-cible, même sa forme varie selon les contextes, au point que Dufays déplore la permanence peu pertinente à ses yeux de ce binôme « nous / vous » dans l'approche interculturelle :

[...] à mon avis sont trop rares les exposés, les expériences, les projets où l'on cherche à dépasser le contact, le contraste, grâce à une démarche dialogique, dialectique peut-être, constructive en tout cas, qui les articulerait pour accéder à un autre niveau de complexité, un autre angle d'ouverture. C'est cette interculturalité créative que ce type de colloque et de publication devrait promouvoir (Collès, 2006 : 139).

C'est aussi ce que suggère Abdallah-Preteille (2001 :158) en rappelant la nécessité d'une géométrie plus élaborée de la relation à l'autre :

Le plus difficile à réaliser n'est pas de percevoir l'Autre dans sa différence, mais bien de percevoir la distance qui nous sépare de l'Autre, de concevoir que la diversité est, par nature, polycentrique alors que la différence est duelle et se situe toujours sur le registre de l'inégalité.

La littérature comme « apprentissage de l'altérité » (Godard, 2015 : 52) permet peut-être de dépasser la conception anthropologique de la lecture au profit d'une lecture interprétative :

Ainsi, quand la littérature n'est pas simplement utilisée comme corpus ou pour un contenu culturel, mais comme une expérience qui implique une attitude interprétative, les enjeux éthique et culturel se trouvent associés à des enjeux formatif et méthodologique (p. 53).

Interculturalité et approche littéraire sont alors étroitement liés (Godard, 2015 : 54) :

Évitant le binarisme des identités que l'on oppose, l'éducation interculturelle rejoint la démarche propre à la lecture littéraire, définie comme un mouvement interprétatif, fait d'aller-retour, entre soi et le livre, à la fois comme texte (lorsque l'on relit ce qui est écrit, littéralement, pour vérifier nos premières impressions), et comme monde (lorsque l'on se replonge, imaginativement, dans ce qui est raconté, en cherchant à réordonner les valeurs et les représentations déployées autour des personnages, de leur destin ou de leur parcours).

La subjectivité du lecteur est alors prise en compte, autant que celle de l'auteur.

3.3 L'interculturalité au service de la littérature : une clé d'entrée dans l'œuvre littéraire ?

3.3.1 Une grille de lecture

Notre idée s'inscrirait dans la réflexion d'Anne Godard sur « la littérature comme apprentissage de l'altérité » que nous venons d'évoquer. Mais l'objectif pourrait être formulé de manière plus radicale : plutôt que d'utiliser la littérature comme lieu d'inscription de

l'interculturel, et la lecture comme processus de distanciation propice à l'expérience de l'altérité, il pourrait être intéressant d'adopter la démarche inverse : partir des problématiques de l'interculturel pour entrer dans la littérature. Il ne s'agirait donc pas seulement de travailler sur des représentations, quel que soit leur degré de stéréotypie, mais d'identifier quelques questions liées à l'interculturalité, et de tenter de lire l'œuvre à partir de la grille ainsi constituée. On pourrait par exemple choisir des thématiques simples liées à la rencontre de l'autre, du type : la communication avec l'autre, le regard sur l'autre, la langue de l'autre. L'objectif serait alors de voir comment l'œuvre littéraire répond à ces questions. On partirait donc de problématiques familières aux EANA pour arriver à la lecture de l'œuvre, objectif de l'intégration dans le cursus scolaire ordinaire.

3.3.2 Quel corpus choisir ?

Bien sûr, certaines œuvres se prêtent davantage que d'autres à cette observation de la construction de soi et de la représentation de l'autre. Mais le thème de la rencontre s'avère suffisamment large pour que beaucoup d'œuvres littéraires soient concernées, et puissent même être rapprochées les unes des autres par ce biais.

Une autre objection pourrait porter sur le caractère éventuellement réducteur de cette grille de lecture pour l'œuvre, les scénarios dans lesquels sont pris les personnages des œuvres choisies pouvant apparaître comme des études de cas sur la problématique de l'altérité. Il ne s'agit pas de toutes les façons de vouloir généraliser une approche, mais d'expérimenter une façon d'aborder l'œuvre. Par ailleurs, il est bien admis que la fréquentation de la littérature pour l'enseignement / apprentissage du FLE / FLS n'implique pas d'épuiser le sens de l'œuvre, si cela était possible.

4- Bilan de la réflexion

Cette première partie de réflexion théorique nous a permis d'observer la faveur dont bénéficie désormais l'approche littéraire dans l'enseignement / apprentissage des langues, qu'il s'agisse du FLS mais aussi du FLE. La littérature est en effet perçue comme une ressource inestimable où s'actualisent langues et cultures. Les discours institutionnels insistent bien sur la nécessité de l'étude du texte littéraire, tout en laissant une grande latitude aux enseignants pour la mettre en œuvre. En dehors de l'approche comparative des cultures, peu de modalités concrètes sont en effet proposées par les écrits didactiques sur la question, et les manuels de FLE/FLS sont souvent décevants dans ce domaine, en dehors de quelques exceptions intéressantes.

Les enjeux de l'enseignement / apprentissage de la littérature en FLE/FLS sont pourtant très importants. Si le texte littéraire a pu être considéré comme un discours parmi d'autres, sa spécificité a été maintes fois soulignée. Condensant par l'écriture l'expérience de la vie, il a une vocation pédagogique évidente, contribuant à l'épanouissement personnel du lecteur par l'implication affective qu'il autorise. Les compétences qu'il permet de développer sont alors multiples, concernant aussi bien les aspects linguistique et discursif que référentiel et socio-culturel.

Mais dans les recherches actuelles, c'est surtout pour sa dimension interculturelle que la littérature est louée. Le succès de la notion d'interculturalité dans la didactique des langues y est pour quelque chose : le modèle interculturel, à rebours du multiculturalisme qui se contente de prendre acte de la pluralité culturelle d'une société, envisage la rencontre avec l'autre comme une occasion d'enrichissement, à condition de pouvoir se décentrer de son point de vue. C'est alors une « conscience interculturelle » que le *CECRL* ambitionne de développer chez les apprenants. Et la littérature apparaît désormais comme un lieu privilégié pour l'exercice de cette conscience. La littérature permet en effet de mieux comprendre la complexité des interactions et d'éprouver les sentiments des personnages de l'intérieur. Son caractère fictif n'interdit pas cette expérience, d'autant que, si la littérature est une représentation du monde, c'est au même titre que les autres représentations sociales ou psychologiques. La diversité de la littérature permet par ailleurs d'accéder à une variété linguistique étonnante (comme le montre l'exemple de la littérature francophone) et la pluralité des situations qu'elle évoque introduit à la polysémie essentielle du monde, renvoyant malgré tout le lecteur à quelque chose d'universel.

Mais la littérature n'est pas un simple support d'analyse au service de l'interculturel. Certes la didactique de l'interculturalité révèle que beaucoup d'approches pédagogiques développent des schémas binaires de la relation entre culture-source et culture-cible. Pourtant, d'autres géométries sont à inventer, en lien avec l'apprentissage de l'altérité que permet la littérature. C'est dans cette perspective que nous proposons de partir des questions inhérentes à l'interculturalité (la rencontre de l'autre, la communication avec l'autre, le regard sur l'autre ou encore la langue de l'autre) pour favoriser la découverte du texte littéraire pour les EANA qui sont précisément aux prises avec ces problématiques dans leur quotidien. Cette démarche aurait ainsi pour objectif de répondre aux besoins spécifiques des EANA dont l'inclusion dans le système scolaire français (et au collège notamment) suppose une acculturation à l'écrit et une entrée dans la littérature.

C'est à présent l'expérience dont nous allons rendre compte et que nous avons pu mener durant quelques semaines dans une UPE2A d'un collège parisien (niveau 4^{ème} et 3^{ème}), avec la lecture *d'Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll. Une œuvre complexe, qui s'adresse aux enfants comme aux adultes ...

**II- Deuxième partie : expérimentation de l'accès à l'œuvre littéraire
par l'interculturalité avec l'étude d'*Alice au pays des merveilles***

1- Contexte d'observation

1.1 Une UPE2A de collège

1.1.1 Classe et élèves

L'enseignante citée exerce dans un collège parisien (François Couperin - 75004 Paris). Cet établissement possède exceptionnellement deux classes d'accueil, plus précisément deux UPE2A (unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants). La première unité reçoit les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}, et la seconde accueille ceux de 4^{ème} et 3^{ème}. Ce sont les élèves de cette dernière unité que prend en charge l'enseignante en question.

Le Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012 décrit précisément l'organisation de la scolarité de ces élèves. À leur arrivée en France, ces derniers sont évalués par le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage), ce qui permet notamment de savoir si l'élève est lecteur d'une langue et s'il connaît l'alphabet latin.

Si l'élève a été scolarisé antérieurement, il est inscrit dans une classe ordinaire en fonction de son âge. Cependant, son emploi du temps est aménagé la première année pour qu'il puisse bénéficier d'un enseignement intensif du français (12 heures minimum dans le second degré). Il participe également à l'enseignement de deux autres disciplines (mathématiques et langue vivante en général).

L'objectif principal des UPE2A est l'inclusion relativement rapide des élèves dans des classes ordinaires, en général un an après leur arrivée.

Concernant la langue, l'objectif essentiel est la maîtrise du français enseigné comme langue de communication, de scolarisation et de socialisation. Le site *éduscol* (Portail national des professionnels de l'éducation), précise ce statut particulier de la langue française pour les élèves allophones nouvellement arrivés :

Les élèves allophones ne maîtrisent pas la langue-outil qui doit leur permettre de suivre en classe ordinaire dans tous les cours. L'enseignement du français aux élèves allophones débutants se rapproche donc plus d'un enseignement de langue vivante : apprendre à communiquer et à agir. On parle de FLE, français langue étrangère, parce que le français est d'abord pour l'élève une langue qui lui est étrangère, et de FLS, français langue seconde, parce que le français doit rapidement devenir une seconde langue pour les élèves, langue de communication et d'information, de l'école, des enseignements et des apprentissages.

Les élèves de la classe d'accueil de notre collège parisien sont actuellement au nombre de 24, et sont âgés de 13 à 16 ans. Ils forment un groupe très hétérogène linguistiquement et culturellement puisque dix-neuf nationalités différentes sont représentées, correspondant aux cinq continents⁴. Par ailleurs, si le collège est situé dans le Marais, un joli quartier de Paris, les élèves des UPE2A qu'il comporte ne sont pas enfants de diplomates, loin de là. Beaucoup de mères sont au foyer, et les parents sont en majorité ouvriers ou employés. Par ailleurs, huit élèves, soit le tiers de la classe, logent avec leur famille dans un hôtel social.

Ces élèves n'ont pas tous le même rapport à la langue française : certains sont ressortissants de pays francophones, la langue française y étant pratiquée et enseignée (ex : Côte d'Ivoire, Niger ou Algérie), alors que ce n'est pas le cas pour d'autres pays (ex : Chine ou Géorgie). Certains ont des parents déjà francophones, d'autres non. Les élèves ont donc des représentations très variées de la langue française, liées à leur histoire personnelle (conditions et acceptation de leur migration) mais aussi à celle de leur pays d'origine.

Comme on s'en doute, leur maîtrise de la langue française est inégale. Une majorité d'entre eux possède aujourd'hui un niveau intermédiaire (A2/B1), tandis que quelques-uns sont débutants complets ou A1.

L'enseignement de la langue française dans cette UPE2A est important, puisque le volume horaire est de 18 heures hebdomadaires maximum (dont une heure en demi-groupe). Ce volume diminue au fur et à mesure de l'intégration progressive en classe ordinaire, l'élève ne pouvant recevoir plus de 27 heures d'enseignement hebdomadaire au total. Chaque parcours est donc personnalisé en fonction des connaissances de l'élève à son arrivée, et ensuite du rythme de sa progression et de ses souhaits d'orientation.

L'apprentissage de la langue FLS se référant aussi bien au CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) qu'au *Socle commun de connaissances et de compétences* en lien avec les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, les séquences d'enseignement / apprentissage sont construites à partir de situations de communication connues des élèves, mais aussi à partir de supports liés à l'usage de la langue de scolarisation (consignes, types d'exercices, etc.). Au cours de ces séquences, les différentes compétences linguistiques (lexique, phonétique, grammaire) et culturelles sont exercées. La progression mène par ailleurs régulièrement l'élève de l'oral à l'écrit.

⁴ Voir Annexe 1 p. 95.

Enfin, les élèves ne sont pas tenus de passer des évaluations spécifiques, mais il leur est proposé de s'inscrire au DELF junior. Dans cette UPE2A, quatre élèves se présentent cette année au DELF niveau A2, et treize passeront le niveau B1.

1.1.2 Précisions sur la terminologie FLM / FLE/ FLS / FLScO

Les frontières entre FLM, FLE, FLS et FLScO ne sont pas étanches⁵. Elles correspondent cependant à des statuts différents de la langue, et impliquent des pratiques didactiques également différentes.

Comme le rappelle Laurence Corny, formatrice du CASNAV de Créteil, « Chaque langue peut, selon une personne ou un contexte donné, avoir un statut de langue maternelle, de langue étrangère ou de langue seconde. » Si le français est la plupart du temps une langue maternelle (FLM) en France métropolitaine, il apparaît comme une langue seconde (FLS ou FL2) dans beaucoup de pays comme ceux de l'Afrique Noire francophone, où il a souvent le statut de langue officielle et de langue d'enseignement. Il devient alors langue de scolarisation (FLScO) permettant les apprentissages scolaires. En revanche, le français est considéré comme une simple langue étrangère (FLE) lorsqu'il n'a aucun statut particulier.

La didactique du FLM s'appuie essentiellement sur la maîtrise des discours, tandis que la didactique du FLE est organisée autour des principales compétences (compréhension et production à l'écrit et à l'oral) nécessaires dans toute communication. La didactique du FLS vise, quant à elle, une maîtrise de la langue comparable à celle d'un locuteur natif, même si elle emprunte à celle du FLE. Enfin, la didactique du FLScO concerne uniquement le contexte scolaire :

Son objectif est la maîtrise des usages que les différentes disciplines scolaires font de la langue. Ces usages se manifestent par des discours, des éléments linguistiques (lexique, structures syntaxiques) et des savoir-faire disciplinaires spécifiques ou communs à plusieurs disciplines. Si, pour réussir à l'école, l'élève allophone se doit d'apprendre le français, il doit également apprendre à devenir élève du système scolaire français et donc en adopter les règles de comportement (règles d'interaction, de prise de parole, demande d'aide etc.). Ce « savoir-être élève » relève également de la didactique du FLScO.

Comme le résumait bien S. Courchinoux, C. Dejean-Thircuir et C. Trimaille (2015 : 36), « ce sont les besoins des apprenants, et les fonctions qu'est appelée à remplir dans leur

⁵ Nous nous appuyons pour cela sur le site du CASNAV de l'Académie de Créteil.

intégration scolaire la langue de scolarisation, qui distinguent cette dernière de la langue apprise comme langue étrangère. »

1.2 La pratique littéraire de l'enseignante

Nous avons tenu à connaître les habitudes de l'enseignante concernant l'approche de la littérature, afin de mesurer le travail déjà accompli dans ce domaine, et de mieux intégrer notre séquence sur *Alice au pays des merveilles* dans la progression de l'année. Les questions posées à l'enseignante⁶ ont porté sur l'utilisation qu'elle faisait en général du support littéraire, sur l'attitude de ses élèves face à la littérature, sur ses échanges avec ses collègues, ses choix pour faciliter l'accès de ses élèves à la littérature, et enfin sa façon d'étudier les textes littéraires dans les séances.

Il apparaît tout d'abord que la littérature est régulièrement convoquée dans les cours de cette enseignante. C'est l'argument de l'inclusion qui est d'emblée invoqué pour l'étude de la littérature : « *un des objectifs majeurs de la classe d'accueil est de permettre l'intégration rapide des élèves dans le cursus scolaire ordinaire, donc je dois leur faire découvrir les grands classiques étudiés au collège : La Fontaine, Rimbaud, Verlaine, Victor Hugo, Maupassant, et bien sûr le théâtre aussi, surtout Molière* » (1⁷).

L'enseignante suit donc une progression de type collège fondée sur les genres (poésie lyrique, poésie engagée, autobiographie, théâtre, petites nouvelles en œuvre intégrale pour les élèves de niveau B1).

Ce recours à la littérature se fait d'autant plus naturellement qu'il ne vient pas forcément combler un vide chez les EANA dont le bagage culturel, qui dépend « *pour une grande part du milieu familial, de la durée de scolarisation et de l'imprégnation culturelle* » (6), n'est pas automatiquement en décalage avec celui des classes ordinaires, dans lesquelles on observe parfois de fortes disparités entre les élèves. Par ailleurs, la généralisation des technologies de l'information et de la communication entraîne de plus en plus la création d'un « *vivier commun culturel* », du moins pour ceux qui possèdent une connexion Internet.

D'après l'enseignante, les EANA seraient même beaucoup plus réceptifs à la littérature que les élèves de classes ordinaires (« *une curiosité* », « *une appétence* » 7). Ils se montrent impatients de comprendre (« *Ils se mettent à lire avant même que je leur demande*

⁶ Voir Annexe 2 p. 97.

⁷ Nous indiquons ici le numéro de la question et de la réponse correspondante.

de lire et les questions fusent immédiatement » 7) mais également très fiers d'étudier des textes de la littérature française, qu'ils tiennent apparemment en haute estime (« *Les profs sont unanimes pour dire qu'il y a une appétence et un respect et même un sur-respect de la littérature » 8*), et fiers d'être capables de les lire comme leurs camarades de collègue (« *ils prennent ça pour une valorisation » 7*). Cette appétence se traduit aussi par une appropriation étonnante des textes, qu'ils les mémorisent facilement (« *Ils sont capables de me réciter un poème quatre à cinq mois après, en tout cas pour la majorité d'entre eux » 10*), ou qu'ils y fassent référence d'eux-mêmes à diverses occasions (« *comme un jeu verbal entre eux et moi. Par exemple ils m'avaient sidérée, en reprenant le vers de Victor Hugo « Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ? », quand j'avais dit dans un autre contexte : « où vont tous ces élèves ? » Et ils n'ont pas fait ça qu'une fois » 10*). Ils comprennent très vite que la littérature peut les concerner, d'autant que l'enseignante commence par la poésie lyrique pour favoriser l'expression des sentiments de la part des élèves (« *parce que la migration génère des sentiments multiples et contradictoires, et que j'ai envie que les élèves puissent exprimer ce qu'ils ressentent » 4*). Ils comprennent alors « *que la littérature est faite pour eux, adolescents du monde entier » (19)*. C'est bien une conception humaniste de la littérature qui est ici défendue : « *Même si c'est écrit par un Français au 15^{ème} siècle, il y aura une part de leur humanité à eux » (19)*.

L'enseignante déplore cependant à plusieurs reprises le manque de temps pour un recours plus large à la littérature (par exemple trop peu de littérature étrangère à son goût 5), mais aussi l'absence de formations (par exemple comment utiliser une édition bilingue avec les élèves 17) sur cet aspect. Comme ses collègues, elle passe beaucoup de temps à chercher pour ses séquences des supports intéressants, dont les structures grammaticales soient accessibles aux élèves (« *je fais le choix par rapport à la difficulté grammaticale et lexicale, grammaticale d'abord parce que lexicale, ils peuvent toujours chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot. » 18*). Mais les échanges avec les collègues de français de classe ordinaire restent limités, car la plupart du temps les élèves poursuivent leurs études dans d'autres établissements (13).

Lorsque l'enseignante étudie un texte littéraire, c'est la plupart du temps en fin de séquence pour revoir du lexique ou un point de grammaire (« *Très souvent à la fin, comme exemple d'utilisation littéraire d'un point de grammaire ou d'un champ lexical » 20*), c'est-à-dire compléter l'approche purement communicative par une approche littéraire.

La démarche adoptée par l'enseignante est toujours la même quand il s'agit d'extraits d'œuvres : « *questions rituelles d'observation* » (23) pour tous les élèves sur le type de texte, sa date, son genre, etc., puis repérage du lexique et de notions grammaticales déjà abordées en cours, avec utilisation également du vocabulaire de l'analyse littéraire pour les élèves de niveau B1. Enfin, une activité d'écriture (allant de quelques phrases à une trentaine de lignes) prolonge la lecture.

Concernant l'acquisition de la langue, la littérature permet, aux yeux de l'enseignante, de revoir autrement des choses déjà vues (« *C'est un réinvestissement, c'est-à-dire que c'est du vocabulaire qu'ils ont déjà vu, et ils le retrouvent une seconde fois, ça participe beaucoup à l'ancrage du lexique* » 25). La littérature est également propice à la mémorisation (« *Parce qu'un exercice, on le corrige et c'est fini, alors qu'un texte littéraire, on va y passer 2 ou 3 heures, c'est donc beaucoup plus lent que ce qu'on peut faire en classe ordinaire* »). Cette mémorisation permet, d'un point de vue cognitif, la fixation (par exemple de la phonétique, mais aussi de figures de style).

L'étude du texte littéraire permet aussi d'apprendre le vocabulaire des consignes et de l'analyse littéraire : « *En faisant une étude du texte littéraire, je fais d'une pierre deux coups, je les initie à la lecture littéraire en français, à la compréhension des consignes, et à la rédaction des réponses (justification, explication, citation)* » (26). D'ailleurs, l'enseignante étudie parfois des textes qui évoquent des situations scolaires comme « *Le Cancre* » de Prévert, ou des extraits du *Gone du Chaâba* d'Azouz Begag. L'apprentissage du français de scolarisation est encore favorisé par les nombreux échanges avec les enseignants des autres disciplines au sein de l'UPE2A, ainsi que la mise en place de projets communs (14).

Si l'usage de la littérature par l'enseignante semble obéir à un rituel un peu figé, elle se dit prête cependant à modifier sa pratique, en variant davantage le moment auquel elle fait intervenir la littérature (« *Après c'est vrai, par exemple la chanson de Dutronc « Fais pas ci fais pas ça », les élèves peuvent observer les verbes, voir qu'il n'y a pas de sujet, ça peut être un bon levier pour l'étude de l'impératif. Je ne l'ai jamais fait. Il faudra que j'essaie* » 21), même si les élèves n'ont pas une compréhension totale du texte. L'accès à la littérature ne nécessite pas forcément une bonne maîtrise de la langue. En réalité, cela dépend de l'œuvre : « *Un poème, un extrait au lexique et aux structures grammaticales simples peuvent être rapidement accessibles. Les élèves peuvent être rapidement sensibles au sens même implicite, aux sons et au rythme. Pour des œuvres intégrales ou plus complexes, les élèves me le disent après, ils ont plus de plaisir quand ils atteignent un bon niveau B1.* » (22). Quoi qu'il en soit,

la littérature ne fait pas peur à cette enseignante : constituant un « *fonds commun culturel qui permet de comprendre les allusions et citations d'une œuvre* », elle donne aussi « *plus d'assurance aux élèves pour aller vers les autres sans se perdre* » (27).

Si le discours de l'enseignante révèle ses affinités pour la littérature, il apporte aussi des éléments précieux sur les représentations de la littérature qu'ont les élèves de ces classes de transition, qui tiennent en haute estime la culture française, attitude plus rare dans les classes ordinaires. Propice à la mémorisation, le texte littéraire permet aux élèves de fixer vocabulaire et images. Il suscite leur curiosité par l'évocation des dimensions culturelle et interculturelle qu'il implique.

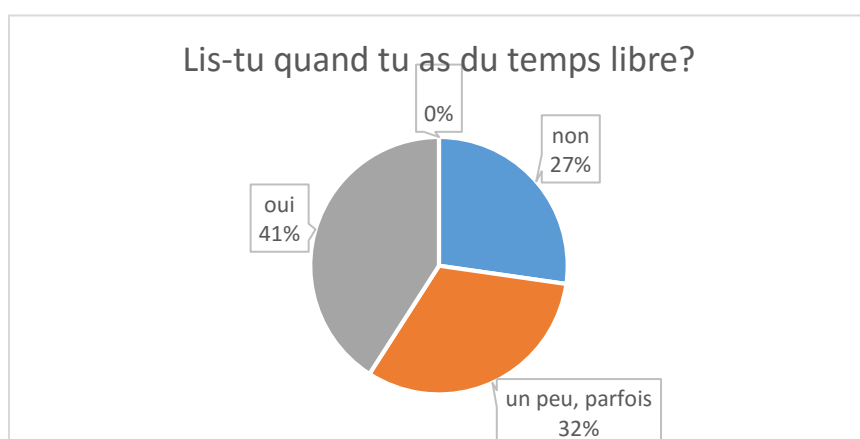
1.3 Les pratiques de lecture des élèves

1.3.1 Les habitudes de lecture

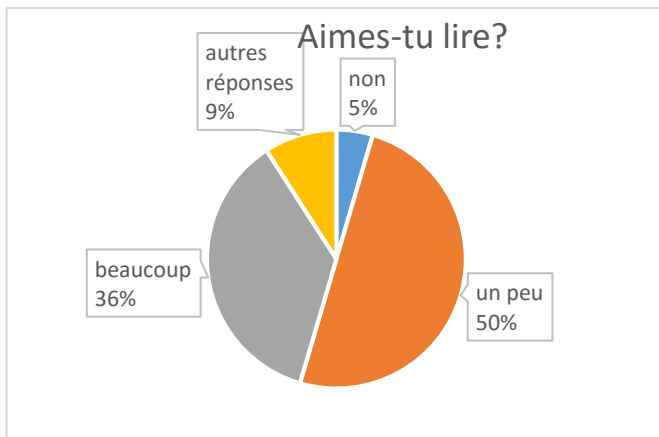
Observons à présent les habitudes des élèves en matière de lecture, d'après leurs réponses à un questionnaire⁸ distribué en amont de l'étude *d'Alice au pays des merveilles*. L'analyse de ces réponses permettra aussi de déterminer leurs besoins.

On précisera que les questionnaires ont été distribués à tous les élèves présents (22), y compris les débutants, pour lesquels certaines questions ont été traduites en anglais.

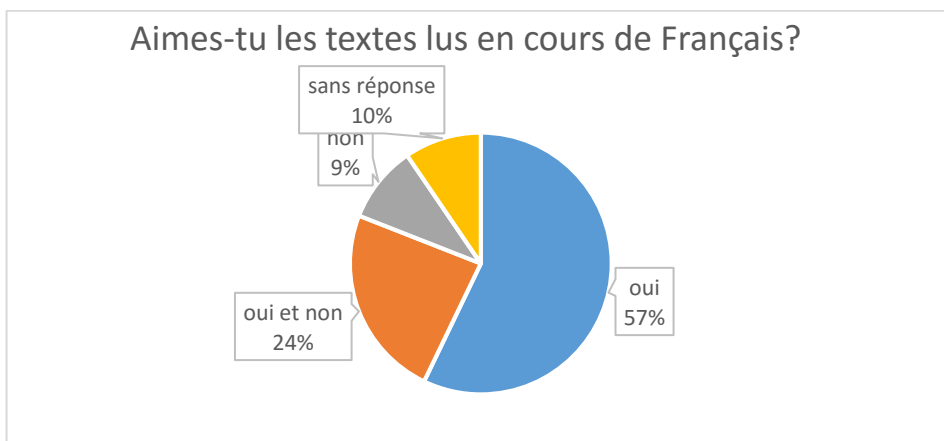
Les 22 questionnaires distribués révèlent que la majorité des élèves de cette UPE2A ne sont pas rebutés par la lecture, comme le montrent les réponses à ces trois questions :



⁸ Voir Annexe 4 p. 108.



On peut comparer ces derniers résultats avec une enquête menée sur une base de 948 élèves de classe ordinaire (Perier, 2007) : parmi ces derniers, 24% des élèves de 4^{ème} et 20% des élèves de 3^{ème} déclarent aimer « beaucoup » lire, soit un différentiel de 12 à 16 points en faveur des EANA. On note au passage que le développement mondial des technologies de l’information et de la communication semble faciliter les pratiques de lecture, puisqu’en dehors de cinq élèves, tout le monde dit lire sur Internet (une élève japonaise cite même l’application « comico ») permettant d’accéder notamment à des mangas.



Une grosse moitié des élèves se montre enthousiaste au sujet des œuvres lues et étudiées en cours de Français, sans compter les 24% qui déclarent aimer parfois ces textes. C’est peut-être ici que les EANA se distinguent le plus de leurs camarades collégiens des classes ordinaires. Parmi les livres qu’ils disent avoir aimés figurent d’ailleurs quelques auteurs classiques tels que Victor Hugo ou Arthur Rimbaud. Et qu’il s’agisse de lecture

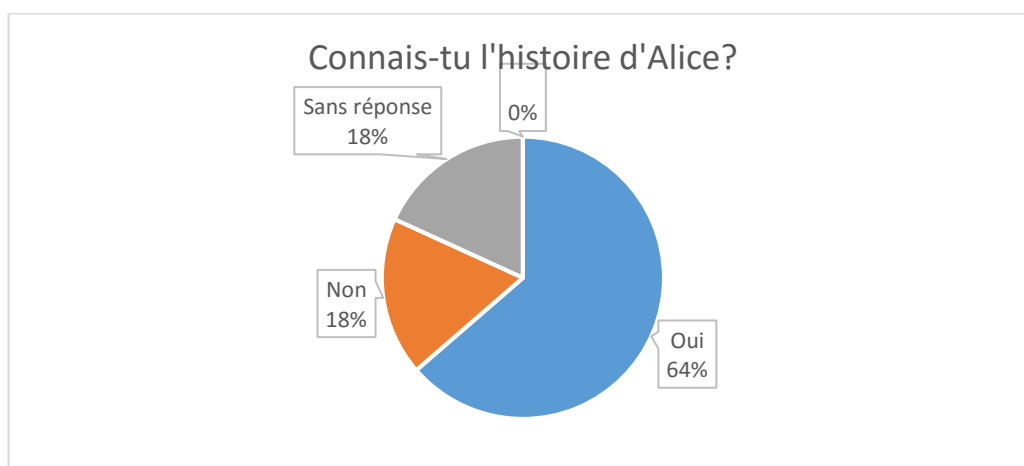
scolaire ou lecture loisir, c'est le roman qui arrive en tête comme genre préféré (cité 10 fois), à côté des mangas (cité 8 fois) et des BD (cité 7 fois).

Enfin, on ne relève que deux réponses exprimant une certaine hostilité à l'égard de la lecture (« parce que je n'aime pas lire » et « c'est une perte de temps ») dans la question sur les difficultés rencontrées pour lire (13). La langue des œuvres lues n'était pas précisée dans la question, si bien que certains élèves ont évoqué les livres lus en français, et d'autres ont fait référence aux livres lus dans une langue qu'ils maîtrisent. Quoi qu'il en soit, la moitié des élèves disent éprouver des difficultés en raison de la barrière de la langue, tandis que l'autre moitié déclare ne pas éprouver de difficulté particulière à lire parce qu'ils aiment bien lire ou aiment bien connaître des histoires.

Il apparaît donc que si un petit groupe d'élèves reste malgré tout éloigné des pratiques de lecture, la majorité des EANA de cette classe sont bien acculturés à l'écrit. Très peu disent ne pas aimer lire, ils sont lecteurs dans leur langue, et beaucoup apprécient même les lectures proposées en cours de Français.

1.3.2 Les prérequis des élèves sur *Alice au pays des merveilles*

La dernière question (15) concernant les prérequis des élèves sur *Alice au pays des merveilles*, l'œuvre correspondant au projet des classes chantantes du collège⁹, a permis d'aborder le problème de la culture littéraire partagée. À notre grande surprise, la majorité des élèves a dit connaître l'histoire d'Alice.



Les quatre élèves qui ne connaissent pas ce personnage sont un Philippin, un Guinéen, un Sénégalais et un Bolivien.

⁹ Voir introduction p. 8.

Quant à ceux qui ont répondu « oui » à la question posée, ils ont découvert l'histoire d'Alice par différents biais, comme le révèlent ces témoignages de deux élèves, l'un australien : « Quand j'étais petit mon père m'a lu les deux romans *Alice au pays des merveilles* et *De l'autre côté du miroir* pendant que je dors. », et l'autre, arabe : « Oui, j'ai lu le roman en arabe et j'ai vu le dessin animé en français mais avec le sous-titre en arabe ». Par ailleurs, 9 élèves parmi les 14 qui connaissent l'œuvre, ont vu le film du réalisateur américain Tim Burton (*Alice in Wonderland*), produit avec Walt Disney (2010). Il est important de noter qu'il s'agit en réalité d'une adaptation, puisque la scène initiale montre une jeune fille âgée de dix-huit ans, demandée en mariage par Hamish Ascot, un lord prétentieux et au physique peu attrayant. C'est pour échapper à cette destinée qu'Alice s'enfuit et retourne dans le monde qu'elle a découvert dans ses rêves d'enfant : le Pays des Merveilles. Mais cette fois, elle sera embarquée dans une folle aventure pour mettre fin à la tyrannie de la Reine Rouge. Les élèves qui ont vu ce film ont donc une représentation de l'œuvre qui ne correspond pas à l'histoire authentique imaginée par Lewis Carroll. Force est donc de constater qu'une bonne partie des élèves ont une culture littéraire partagée, façonnée par la mondialisation et la puissance de Walt Disney qui semblent du moins un facteur d'homogénéisation important.

1.4 Les besoins spécifiques des EANA

Si les EANA, comme le questionnaire vient de le révéler, ont dans l'ensemble une bonne acculturation à l'écrit ainsi qu'une certaine culture commune, ils ont cependant des besoins réels, comme le révèle en partie la question 11 leur demandant s'ils ont déjà acheté un livre en librairie. La majorité des élèves a répondu « oui », mais plusieurs ont précisé « une seule fois », et cet achat a été pour beaucoup le livre *d'Alice au pays des merveilles*, dans une édition scolaire, en l'occurrence Flammarion (Étonnants Classiques). L'enseignante, qui n'avait jusque-là fait étudier aux élèves que des extraits de manuels ou de courtes nouvelles, a commandé pour les élèves les livres *d'Alice* dans une librairie et leur a demandé d'aller chercher chacun leur exemplaire. Pour préparer leur venue à la librairie, l'enseignante a remis à la vendeuse la liste de leurs noms en lui expliquant la spécificité de la classe, afin que les élèves puissent être bien accueillis lors de leur visite. Un petit échange a pu en effet avoir lieu la plupart du temps entre la libraire et les élèves à qui était donné un marque-page lors de l'achat de leur livre. L'enseignante a voulu ainsi faire découvrir aux EANA une librairie

indépendante de quartier, proche de leur collège¹⁰, et loin des grands réseaux de distribution. Les élèves s'y sont rendus très rapidement et avec enthousiasme aux dires de l'enseignante, qui a ensuite pris un petit moment pour faire manipuler le livre aux élèves, et leur en faire découvrir le fonctionnement. Cette étape en amont de l'étude a été l'occasion pour l'enseignante de mesurer la difficulté des EANA à se repérer dans une édition scolaire fourmillant d'informations dans un minimum de place. Ce constat nous a décidées, l'enseignante et moi, à faire de la découverte d'une édition scolaire présentant une œuvre intégrale l'un des objectifs des séquences sur l'étude *d'Alice au pays des merveilles*.

Un autre besoin a pu être identifié grâce à la précision qu'a donnée une élève dans la question 10 sur les textes lus en classe en cours de Français : « Je trouve que c'est une façon différente à celle d'Amérique du Sud, et je la trouve très profonde ». Cette remarque faite en passant révèle un point pourtant très important : tous les élèves n'ont pas les mêmes habitudes en matière d'étude des textes littéraires, et doivent donc être initiés aux exigences attendues en classe ordinaire en France.

Enfin, les EANA ont des besoins linguistiques importants, comme on a eu l'occasion de le voir avec la question 13 sur les difficultés de la lecture : pour la moitié d'entre eux, la lecture est difficile en raison des mots qu'ils ne comprennent pas. Dans cette perspective, il a fallu réfléchir à la façon d'amener les élèves à l'œuvre étudiée, du fait de la difficulté de la langue, alors même que la majorité d'entre eux ont une connaissance approximative de l'histoire, par le biais de productions qui sont des adaptations.

C'est donc bien à des besoins liés principalement à l'usage du Français comme langue étrangère et encore plus comme langue de scolarisation qu'il s'agit de répondre, mais aussi à des besoins que les EANA partagent sûrement avec les élèves de classe ordinaire : accéder à une œuvre littéraire telle que l'a conçue son auteur.

¹⁰ Il s'agit de la Librairie Belle Lurette Jeunesse.

2- Présentation des séquences

2.1 Objectifs

Le questionnaire et la démarche de l'enseignante autour de l'achat du livre ont permis d'identifier plusieurs axes importants pour répondre aux besoins des élèves que nous venons d'évoquer ci-dessus. Les séquences proposées sur *Alice au pays des merveilles* devront permettre :

- D'apprendre à manipuler et à utiliser une édition scolaire de l'œuvre
- De s'initier aux types d'exercices et de questions posés sur une œuvre dans les classes ordinaires en France
- De dépasser la barrière de la langue par différentes approches pour rentrer dans l'œuvre littéraire originale.

Si les deux premiers objectifs semblent finalement assez techniques et liés à l'apprentissage du FLSco, le dernier, qui est notre objectif principal, peut être atteint par différents moyens, et c'est par la notion d'interculturalité que nous avons choisi d'aborder l'œuvre, comme nous l'avons indiqué en introduction, étant donné que cette approche permet aux élèves de mieux connaître un univers culturel dont ils ne maîtrisent pas tous les éléments, et de se focaliser sur les problématiques du rapport à l'autre, auxquelles ils sont finalement confrontés tous les jours du fait de leur situation d'EANA.

2.2 Descriptif des séquences

La première séquence doit permettre aux élèves de faire cette expérience paradoxale que permet l'œuvre littéraire : pénétrer dans un univers autre tout en étant rejoint par la dimension universelle de cet univers, par « l'universalité des genres, des registres, des émotions » pour reprendre les termes des inspectrices que nous avons citées plus haut¹¹. En l'occurrence, il s'agit avec *Alice au pays des merveilles* de faire découvrir aux élèves un univers culturel différent du leur, celui de la Grande-Bretagne du 19^{ème} siècle, à travers le traitement de thèmes universels tels que le rêve ou l'enfance évoqués par cet univers.

Cette première séquence commencera par l'observation de publicités faisant référence à l'histoire d'Alice afin de montrer aux élèves qu'il s'agit d'un personnage encore très utilisé

¹¹ Voir p. 17.

dans les films et les publicités d'aujourd'hui, mais aussi d'identifier quelques traits caractéristiques de ce personnage. Cette activité permettra aux élèves qui ne connaissent pas l'œuvre d'entrer plus facilement dans l'univers qu'elle représente, mais elle sera aussi l'occasion pour ceux qui ont vu le film de Tim Burton de découvrir le personnage d'Alice tel que Lewis Carroll l'a imaginé – une fillette d'une dizaine d'années – et non tel que le réalisateur américain la représente – une héroïne de 18 ans. Il s'agira donc pour tous les élèves de repérer des éléments constitutifs du genre de l'œuvre.

Après les publicités, les élèves seront invités à repérer toutes les images présentes dans le livre, à commencer par les illustrations de Tenniel, contemporaines de l'œuvre. Cette activité, mise en relation avec les premières lignes du texte (« à quoi peut bien servir un livre sans images ni dialogues ? »), doit permettre aussi d'en comprendre l'une des particularités. Le parcours des documents iconographiques rassemblés par l'éditeur sous la rubrique « Histoire des arts » doit compléter cette approche par l'image et permettre aux élèves de manipuler le livre.

Suivront ensuite deux études thématiques, l'une sur le rêve et l'autre sur les métamorphoses de l'enfance. La première, qui permettra de lire l'*incipit* de l'œuvre (la descente d'Alice dans le terrier du lapin), doit permettre de situer l'action dans l'espace et dans le temps, où se mêlent évocations indéfinies et références culturelles britanniques. Chaque élève sera ensuite renvoyé à sa propre expérience par un travail d'écriture l'invitant à raconter à son tour un rêve étrange qu'il aurait fait. Ces récits devraient être l'occasion de croiser dimension universelle et dimension culturelle du rêve. La deuxième étude thématique, qui aborde les transformations d'Alice grandissant ou rapetissant au fil de l'histoire, sera d'abord l'occasion de travailler sur la biographie de l'auteur, fasciné par les inventions scientifiques (comme par exemple le télescope), dont il se sert pour ses comparaisons dans la description des changements que subit la fillette. Cette séance de recherche sur Internet sera ensuite suivie de la lecture d'un extrait dans lequel l'héroïne s'interroge sur son identité et semble perdue. La lecture sera à nouveau suivie d'une rédaction sur les changements que les élèves ont vécus durant les deux dernières années de leur vie, afin que chacun puisse s'exprimer sur son parcours et les difficultés rencontrées lors du passage d'un pays à l'autre et d'une culture à l'autre.

À l'issue de cette première séquence, les élèves auront donc repéré des éléments caractéristiques du personnage d'Alice, de l'univers culturel britannique et auront une connaissance assez précise de la biographie de l'auteur. Les travaux d'écriture auront permis

de faire des allers et retours entre cet univers étrange de Lewis Carroll et leur propre expérience, afin de confronter les représentations et imaginaires de chacun en fonction de sa culture.

La deuxième séquence est centrée sur une autre approche de l'interculturalité, définie plus largement comme expérience de l'altérité elle-même. Comment Alice communique-t-elle avec ceux qu'elle rencontre ? Quel regard porte-t-elle sur eux ? Comment appréhende-t-elle la langue de l'autre ? Autant de questionnements sur la différence qui correspondent aux trois moments de l'étude. Il s'agira d'observer dans un premier temps un dialogue entre Alice et le ver à Soie afin de repérer ce qui freine la communication entre les deux personnages. Les élèves seront ensuite amenés à s'approprier ce dialogue par un jeu théâtral en tenant compte des indications de ton et de rythme fournies par le texte, puis en se demandant dans un second temps quels problèmes de communication ils ont pu connaître aussi dans leur vie. La problématique du regard porté sur l'autre sera liée à la notion de point de vue, et permettra d'évoquer le contexte historique de l'époque de Lewis Carroll, en soulignant la critique des codes sociaux qui émerge régulièrement de l'œuvre, notamment à travers le personnage de la reine autoritaire. Enfin, la thématique de la langue de l'autre permettra de découvrir un aspect de l'écriture de l'auteur, qui n'apparaît quasiment pas dans le film de Tim Burton, celui du jeu sur les mots. L'échange d'Alice avec la Tortue « fantaisie » permettra de plonger au cœur de la création verbale, en repérant les processus de formation des mots (préfixation et suffixation notamment), mais aussi les jeux d'homophonie et de déformation lexicale. Cette partie de la séquence peut paraître ambitieuse, mais elle devrait rejoindre – c'est du moins l'hypothèse que nous faisons – les problématiques auxquelles se heurtent encore beaucoup d'EANA dans leur apprentissage de la langue. Dans cette perspective, ils observeront comment se situent les langues qu'ils pratiquent sur l'arbre des langues, avant de parler de leur expérience d'allophone dans leur vie personnelle mais aussi au sein de la classe.

Cette deuxième séquence devrait donc permettre aux élèves de s'approprier les problématiques de l'interculturalité, et de lire l'œuvre à travers elles.

Séquence 1 : un univers culturel différent de celui des élèves (Grande-Bretagne du 19ème s.) / des thèmes universels

OBJECTIF : Repérer que l'œuvre évoque un monde imaginaire tout en étant ancrée dans la culture britannique du XIX^e siècle

SEANCES	SUPPORTS	MODALITÉS DE TRAVAIL	COMPETENCES	DESCRIPTION
Découverte de l'univers de l'œuvre	<p>Documents iconographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - publicité pour l'Eurostar et pour Acadomia - dossier « Histoire des Arts » inséré dans l'édition Flammarion 	<p>Classe entière : A1, A2, B1</p>	<p>Culture générale</p> <p>Analyse de l'image</p> <p>Connaissance des discours littéraires</p>	<p>. Vérifier les prérequis des élèves avec l'observation de publicités qui font référence à l'univers d'Alice aujourd'hui.</p> <p>. Observation des représentations de l'univers d'Alice au fil des siècles (type, image, légende, visée) : permanence d'un univers culturel britannique et évocation d'un univers imaginaire.</p> <p>. Hypothèses sur le genre de l'œuvre (merveilleux, conte, fantastique, etc.) d'après les images observées et le titre de l'œuvre.</p>
Thème 1 : Le rêve	<p>Chapitre 1 : « Descente dans le terrier du Lapin » (p. 29- 33)</p> <p><i>(support livre pour les B1 et application sur tablette pour</i></p>	<p>Groupe A2+/B1</p> <p>Groupe A1/A2</p>	<p>Compréhension écrite (lecture d'un texte narratif)</p> <p>Culture générale</p>	<p>. Lecture autonome avec prise d'indices : repérage des indices spatio-temporels de la narration (mélange d'indéfini et de références culturelles britanniques).</p>

	A1/A2)			<ul style="list-style-type: none"> Repérages des personnages, lieu et actions principales.
		Classe entière	<p>Expression orale ou/et écrite.</p> <p>Grammaire : utilisation des temps du récit (imparfait, passé-composé), utilisation du présent pour les débutants.</p>	<p>Le récit du rêve (« Comme Alice, avez-vous déjà fait un rêve étrange : chute, obscurité, environnement bizarre ? Racontez-le ») : mise en valeur des dimensions universelle et culturelle du rêve.</p>
Thème 2 : Les métamorphoses de l'enfance (grandir et se sentir changer)	<p>Chapitre 2 : « La mare de larmes » (p. 38)</p> <p>. Biographie p. 8 et 9 du livre : « Un savant qui aimait surtout jouer. » (dossier de présentation)</p> <p>. Sites Internet</p>	<p>Salle informatique</p> <p>Classe entière</p>	<p>Lexique technique.</p> <p>Culture générale, sélection des informations</p>	<p>. Analyse de la comparaison d'Alice avec « un télescope ».</p> <p>. Recherche sur Internet : l'auteur et les inventions techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le télescope - Le nyktographe - Les premiers appareils photographiques - Le phonographe
	<p>Chapitre 2 : « La mare de larmes » (p. 40-42 jusqu'en bas)</p> <p><i>(support livre pour les B1 et application sur tablette pour A1/A2)</i></p>	<p>Classe entière</p> <p>Groupe A2+/B1</p> <p>Groupe A1/A2</p>	<p>Compréhension écrite (lecture)</p> <p>Expression écrite.</p> <p>Grammaire : construction de la comparaison</p>	<p>. Lecture autonome avec prise d'indices : quels changements troublent Alice ? pourquoi trouve-t-elle tout bizarre ? (environnement extérieur / elle-même)</p> <p>. Deux exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et vous, quels changements vous

				<p>ont troublé ces deux dernières années ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Pour vous, que signifie grandir ? <p>. Un exercice : Et vous, qui êtes-vous ?</p>
--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Séquence 2 : l'interculturalité comme expérience de l'altérité				
OBJECTIF : Aborder l'œuvre comme la mise en scène du rapport à l'autre				
La communication avec l'autre	Chapitre 5 : « Les conseils du Ver à soie » (p. 67-74) <i>(support livre pour les B1 et application sur tablette pour A1/A2)</i>	Classe entière	Figures de style Culture générale	Le principe des animaux qui parlent : - demander aux élèves s'ils connaissent d'autres œuvres qui fonctionnent de la même manière - étude du procédé de la personnification en lien avec le portrait du ver à soie (recherche sur le tabac en Europe au XIX ^e siècle ?)
		Groupe A2+/B1 Groupe A1/A2	Interaction	. Lecture du dialogue entre Alice et le ver à soie : qu'est-ce qui freine la communication entre les deux personnages ? Qu'est-ce qui la permet ? Prises d'indices du ton, du rythme, du sens. . Repérage des paroles (ce qui est dit).
		Classe entière avec binômes	Expression orale et corporelle Interaction	Jeu théâtral : les élèves apprennent une partie du dialogue (l. 1 à 67 / l. 67 à 148) qu'ils jouent en tenant compte des indications de ton et de rythme fournies par

				le texte.
Le regard sur l'autre	<p>Chapitre 8 : « Le terrain de croquet de la Reine » (p.104-110)</p> <p><i>(support livre pour les B1 et application sur tablette pour A1/A2)</i></p>	<p>Groupe A2+/B1</p> <p>Groupe A1/A2</p>	<p>Compréhension écrite (lecture)</p> <p>Fonctionnement du texte narratif</p> <p>Culture générale</p>	<p>. Repérage de la critique des codes de la rencontre avec la reine</p> <p>. Qui voit la scène ? Étude des points de vue.</p> <p>. Recherche sur Internet : La société victorienne dans laquelle a vécu Lewis Carroll.</p> <p>Repérages des personnages : rôle, physique, caractère.</p>
La langue de l'autre	<p>Chapitre 9 : « Histoire de la Tortue fantaisie » (p. 124-129)</p> <p>+ extrait d'une autre édition pour comparer les traductions.</p> <p><i>(support livre pour les B1 et application sur tablette pour A1/A2)</i></p>	Classe entière	<p>Lexique : la formation des mots</p> <p>les homonymes</p> <p>Culture générale, la variété des langues</p> <p>Expression personnelle, prise de conscience linguistique.</p>	<p>. Repérage des jeux de mots (homophonies, créations de mots et expressions)</p> <p>. Sur le modèle de la leçon de vocabulaire donnée à Alice par le Griffon :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercices de décomposition et de formation des mots (préfixe, radical, suffixe) - exercices sur les mots de sonorités proches <p>. Découvrir l'arbre des langues et savoir situer sa langue et celles des autres</p>

				<p>élèves dessus.</p> <p>. Évocation orale de son expérience personnelle : Quelles ont été mes difficultés pour établir un contact lors de mes débuts en France ? (création de mots, interlangue). À mon arrivée, quel élève je comprenais le mieux ? Pourquoi ? (intonation, éléments paraverbaux, ressemblance de mots, etc.).</p>
		<p>Classe entière avec binômes constitués d'élèves de niveaux différents.</p>	<p>Expression écrite et orale</p> <p>Lexique</p>	<p>Écriture d'un texte permettant de réemployer préfixes et suffixes étudiés (« Écrivez un texte sur l'école de vos rêves avec de nouvelles disciplines enseignées, dont les noms seraient fabriqués à partir des préfixes et suffixes étudiés. »)</p>

2.3 La pédagogie différenciée

Étant donné la difficulté de l'œuvre de Lewis Carroll, l'enseignante a décidé de permettre aux élèves débutants de pouvoir lire le récit d'*Alice au pays des merveilles* en anglais, grâce à des tablettes prêtées par l'établissement. Les élèves concernés se sont ainsi rendus sur le site <http://www.alice-in-wonderland.net> qui comporte le texte intégral chapitre par chapitre mais aussi toutes sortes de documents et de ressources visuelles. Ce détour linguistique, justifié aussi par le fait que la langue anglaise est la langue originale de l'œuvre,

ainsi que la langue officielle d'enseignement de plusieurs de ces élèves, a permis aux élèves de prendre connaissance de l'œuvre et de ne pas se sentir à l'écart des autres élèves.

Cela dit, les élèves débutants ont suivi l'intégralité des séquences de travail, en dehors de travaux écrits. La découverte de l'œuvre par le biais de publicités actuelles, mais aussi par la série des dessins de l'illustrateur Tenniel était particulièrement adaptée à eux. Par la suite, les activités proposées ont été menées en deux temps avec eux : après une compréhension globale en anglais, ils lisaient les extraits en français et faisaient des repérages simples (action, lieu, personnages, paroles). Cette pratique a été facilitée par ma présence, puisque j'ai pu passer un peu de temps avec ces élèves débutants pendant que l'enseignante s'occupait des plus avancés. Mais au fil des séances, j'ai pu échanger avec la quasi-totalité des élèves, et je me suis rendu compte à quel point un suivi individuel, même ponctuel, pouvait être efficace, y compris pour les plus avancés.

3- Analyse et résultats

3.1 Recueil de données

3.1.1 Observations de classe

Pour observer la mise en œuvre des deux séquences préparées, je suis venue observer les élèves durant 18 heures réparties sur 7 jours (entre la mi-mai et début juin), soit 7 heures pour la première séquence et 11 heures pour la seconde. Je n'ai pas pris d'heure de cours en charge, mais j'ai simplement aidé ma collègue pour lire des extraits de l'œuvre, utiliser l'ordinateur de la classe afin de montrer des images correspondant à des mots ou expressions du texte (comme le « ver à soie »), ou encore pour passer dans les rangs et répondre aux questions des élèves.

Le contact avec le groupe s'est établi rapidement et les activités se sont bien déroulées dans l'ensemble. Les élèves se sont montrés intéressés et toujours volontaires au moment de lire les textes.

Durant les séances, j'ai pris des notes sur le déroulement des différentes activités, en essayant de repérer les réactions des élèves, leurs hypothèses, leurs résistances ou leurs difficultés, l'objectif final demeurant la comparaison des deux séquences afin de déterminer celle qui assure aux élèves le meilleur accès à l'œuvre.

On notera cependant que le déroulement des séquences a été ralenti par la variation incessante du nombre d'élèves dans le groupe, puisque beaucoup d'entre eux sont intégrés dans des classes ordinaires pour un certain nombre de matières¹². L'enseignante se voit alors obligée de récapituler très souvent – et elle sollicite aussi les élèves dans cette tâche – le travail qui a été fait à l'heure précédente pour les élèves qui arrivent à l'heure suivante. Ces reprises sont fort utiles pour les débutants qui suivent la totalité des heures de français, mais elles contribuent à étirer en longueur certains exercices, même si les élèves semblent s'être accommodés de ce rythme irrégulier.

Il faut également signaler que la préparation au DELF a interféré dans l'étude d'*Alice* programmée vers la fin de l'année scolaire, de sorte que l'ordre de certains exercices a dû être modifié. De même, la séance prévue en salle informatique a été avancée en raison des horaires de disponibilité de la salle informatique.

¹² Voir Annexe 1 p. 95.

3.1.2 Productions d'élèves

J'ai pu photocopier les travaux d'écriture des élèves correspondant aux deux rédactions proposées lors de la première séquence.

L'une d'elles invitait les élèves, suite à la lecture du premier chapitre de l'œuvre (« Descente dans le terrier du lapin ») à raconter à leur tour un rêve étrange à l'image de celui d'Alice (chute, obscurité, environnement bizarre). Cette production écrite constituait aussi pour les élèves de niveau intermédiaire un entraînement au DELF B1 junior qu'ils s'apprêtaient à passer quelques semaines plus tard. Ils l'ont donc rédigée dans les conditions du test, c'est-à-dire sur une feuille à en-tête du DELF, durant 45 minutes, avec la consigne d'écrire entre 160 et 180 mots. Par ailleurs, l'enseignante avait demandé aux élèves de réviser les temps du passé (imparfait et passé-composé) pour ce travail d'écriture. Après correction individuelle de chaque copie par l'enseignante, les élèves ont réécrit leur texte en tenant compte des corrections apportées, si bien que j'ai pu comparer deux versions de leur travail.

La deuxième rédaction s'inscrivait dans l'étude des métamorphoses de l'enfance. Après la lecture d'extraits sur les changements physiques et psychologiques d'Alice, on demandait aux élèves quels changements les avaient troublés dans les deux années passées, ainsi que ce que signifiait pour eux le fait de grandir. Je n'ai récupéré cette fois que la version réécrite par les élèves après une correction de l'enseignante.

3.1.3 Questionnaire de bilan

De même qu'un questionnaire sur les habitudes de lecture avait été distribué aux élèves en amont de l'étude de l'œuvre de Lewis Carroll, afin de connaître quels étaient leurs besoins spécifiques, de même un questionnaire de bilan leur a été soumis¹³ afin d'avoir leur point de vue sur le déroulement des séquences, et de savoir quelles activités les avaient le plus intéressés.

3.1.4 La sortie scolaire avec le collège : le spectacle musical

Enfin, la sortie organisée avec le collège les 22, 23 et 24 juin 2016 au théâtre Monfort (Paris, XV^e) pour assister au spectacle musical intitulé *Alice* – événement qui a motivé le choix de l'œuvre à étudier comme nous l'avons précisé en introduction – s'est avérée également un moment privilégié pour mesurer l'investissement des élèves et leur capacité de

¹³ Voir Annexe 5 p. 109.

réception du spectacle, mais aussi pour recueillir leurs impressions et leurs analyses par rapport à tout ce qui avait été fait en cours sur l'œuvre de Lewis Carroll. On peut donc dire que ce moment a permis une certaine forme d'évaluation (identification des personnages, compréhension globale de l'œuvre, reconnaissance de passages, attention portée aux dialogues).

3.2 Attitude et ressenti des élèves

3.2.1 Le déroulement des séquences

Les EANA se sont montrés dans l'ensemble intéressés par le travail proposé dans les séquences, qui se sont déroulées dans une bonne ambiance. J'ai été frappée par leur curiosité naturelle qui entraîne de multiples questions tous azimuts, curiosité qui complique parfois la gestion du cours et la régularité de la progression, comme en témoignent d'ailleurs les collègues des autres disciplines de cette UPE2A. Cette appétence de savoir, qui s'ajoute à la nécessité de compléter les connaissances encyclopédiques des élèves, serait même selon les enseignants une spécificité de ces classes d'accueil par rapport aux classes ordinaires. Cette curiosité implique alors une transdisciplinarité de fait, qui oblige à un décloisonnement des matières, qu'il s'agisse d'un repérage sur une carte, de la description d'animaux imaginaires ou de l'évocation de technologies modernes.

Par ailleurs, l'intérêt des élèves se mesure aussi au nombre de questions qu'ils posent à l'enseignante sur la signification des mots rencontrés dans le texte ou utilisés par elle. Elle a eu parfois recours, pour les mots concrets (notamment le nom des animaux dans l'histoire d'Alice), à Google Images sur l'ordinateur. Mais l'explication était plus difficile quand il s'agissait de termes abstraits ou techniques. J'ai pu mesurer en effet à quel point le lexique pouvait constituer un obstacle à la compréhension des élèves lors de la lecture de la biographie de Lewis Carroll (p. 18-25). Beaucoup de vocabulaire renvoyant au domaine de l'enseignement à l'époque de l'auteur était employé (« maître répétiteur », « sous-bibliothécaire », « professeur d'université »), rendant la question sur les métiers exercés par l'auteur¹⁴ très difficile. Parfois l'enseignante n'hésitait pas à passer par plusieurs langues pour s'assurer que le mot était compris, notamment pour des mots clés comme « métamorphose ». Elle demandait alors aux élèves qui maîtrisaient le portugais, l'espagnol ou l'anglais de dire le mot en question dans ces langues. Mais souvent, l'analyse lexicale allait plus loin. Ainsi, le

¹⁴ Annexe 3 p. 106.

mot de « métamorphose » a suscité un petit débat pour savoir si les transformations d'ordre psychologique étaient concernées aussi par ce mot, et si une métamorphose était forcément définitive ou pouvait être ponctuelle. Le rythme des échanges a donc aussi été largement déterminé par l'acquisition des compétences linguistiques.

3.2.2 Les travaux d'écriture

Les élèves ont également volontiers accepté d'écrire des petits textes sur les sujets de rédaction proposés, tout comme ils ont fait toutes les activités proposées au fil des séances. Le climat de confiance établi dans la classe entre les élèves et l'enseignante leur a permis de s'exprimer librement, comme ils n'auraient pas osé le faire dans une classe ordinaire. J'ai pu le constater à l'occasion de la deuxième rédaction sur les changements, à l'image de ceux que subit Alice, qui avaient pu affecter les élèves au cours des deux dernières années, et sur ce que pouvait représenter pour eux le fait de grandir. L'enseignante a proposé aux élèves qui le souhaitent de lire en classe ce qu'ils avaient écrit, tout en leur disant qu'elle récupérerait à la fin du cours les productions de tout le monde. Une dizaine d'élèves se sont montrés volontaires, et n'ont pas hésité à évoquer devant leurs camarades le sentiment amoureux, la puberté, la solitude ou la discrétion. Une élève a même évoqué la mort de sa sœur, et, submergée par l'émotion, a dû interrompre sa lecture. Mais la bienveillance des élèves a permis à l'enseignante de gérer la situation très simplement et avec beaucoup d'humanité. Outre cet engagement psycho-affectif de bon nombre d'élèves, d'autres indices révèlent leur implication dans l'exercice. On peut s'appuyer pour cette observation sur la grille d'analyse que propose Dominique Bucheton (2014 : 114-130), qui énumère quatre indicateurs afin d'évaluer le travail d'écriture des élèves : l'aspect quantitatif, la dimension énonciative (voix et énonciation), la dimension sémantique et symbolique (contenus et enjeux), et enfin la construction du rapport aux normes (mise en page, orthographe, syntaxe, etc.). Si l'on se concentre toujours sur la deuxième rédaction des EANA, on constate que quatre élèves ont écrit plusieurs pages, donc bien plus que les dix lignes imposées. Par ailleurs, les élèves ont tous utilisé la première personne du singulier pour parler des changements qui les avaient affectés. En revanche, ils ont hésité entre la première et la troisième personne pour la deuxième question sur le fait de grandir, et un élève a refusé de traiter cette question, en déclarant à l'enseignante : « J'ai pas grandi, pourquoi je vais écrire ? » On mesure ici à quel point cet exercice exigeait une activité réflexive, sans parler de la dimension langagière. Malgré tout, la majorité des élèves ont accepté de parler d'eux.

3.2.3 Le questionnaire de bilan

Si les élèves se sont bien investis dans les différentes activités proposées autour de l'œuvre, le questionnaire de bilan révèle cependant qu'ils ont eu du mal à apprécier le texte de Lewis Carroll pour lui-même.

Afin d'analyser plus précisément le point de vue des EANA sur les séquences proposées pour l'étude de l'œuvre, nous rapportons ici dans le détail les réponses aux questions qui leur ont été posées à la fin du parcours de lecture.

Si les élèves affirment avoir appris au cours des séquences à se repérer dans le livre (question 1), ils ont trouvé l'œuvre difficile à lire (question 2) en raison du nombre de mots inconnus et de la longueur des phrases. L'histoire en elle-même ne les a pas vraiment intéressés (question 3) : seuls deux d'entre eux y ont trouvé un grand intérêt (une élève de niveau B1 aimant beaucoup les livres et un élève à qui le père avait lu l'œuvre de Lewis Carroll en anglais lorsqu'il était enfant). Les autres ont été plus intéressés par la biographie de l'auteur, sa curiosité pour les inventions et les techniques, ou même par la prégnance de la dimension imaginaire, qu'ils n'ont été touchés par les rêves d'Alice : « les rêves d'une petite fille, c'est pas très intéressant », a écrit l'un d'eux, alors que le film de Tim Burton avait emporté un franc succès auprès de tous ceux, nombreux, qui l'avaient vu. Mais, comme nous l'avons déjà dit, le réalisateur américain mettait en scène une Alice de dix-huit ans...

Concernant l'étude de l'œuvre en classe, les élèves l'ont trouvée un peu longue (question 4), et surprenante : aucun d'eux n'avait étudié une œuvre avec autant de précision au collège dans son pays, et certains n'avaient jamais eu de romans en main (en raison du manque d'éditeurs dans leur pays parfois). Cela dit, ils ont trouvé intéressant le travail fait en classe (question 5) dans la mesure où il leur a permis de comprendre des aspects de l'œuvre (la dimension critique, la forme du rêve et les jeux de mots notamment). Les éléments de la culture anglaise (question 6) qu'ils ont retenus sont assez peu nombreux (les vêtements d'Alice, le thé, la reine Victoria, le jeu du croquet), mais appartiennent bien à cet univers sémiotique mis en place par Lewis Carroll. Les thèmes de l'œuvre (question 7) qui les ont marqués sont le rêve, l'enfance, le fait d'être perdu, ou encore de grandir. On remarque que ces réponses correspondent aussi aux sujets de rédaction donnés dans la première séquence aux élèves. La thématique du rapport à l'autre, étudiée dans la deuxième séquence, n'a pas été citée. Plus abstraite dans sa formulation, elle constitue en réalité davantage une problématique qu'une thématique. Quant aux dessins et images (question 8), du moins ceux de Tenniel, ils ont favorisé la compréhension du texte, notamment pour visualiser les animaux étranges du

bestiaire de l'œuvre. Les lectures à haute voix des élèves avec l'enseignante (question 9) font partie des moments préférés dans la séquence, pour leur dimension ludique mais aussi pour leur contribution à la compréhension du texte (« on comprend mieux parce qu'il y a le ton »). D'ailleurs, le jeu théâtral (question 10) que les élèves ont essayé de mettre en place sur un court passage a été apprécié par la majorité qui n'a pas trouvé cet exercice trop difficile. Enfin, si la relation d'Alice avec les autres personnages n'a pas spécialement fait réfléchir les élèves sur leurs relations avec les autres (question 11), le fait d'évoquer dans des rédactions ou oralement leur expérience personnelle (rêves, changements vécus et difficultés linguistiques) leur a beaucoup plu (question 12), bien qu'ils n'y soient pas du tout habitués. Tout compte fait, c'est la deuxième séquence sur le rapport à l'autre qu'ils ont préféré en majorité (17 sur 24), à la première sur le rêve et les métamorphoses (7 sur 24), parce que cette deuxième séquence a été l'occasion de jeux théâtraux, de jeux sur les mots et d'échanges sur leurs difficultés linguistiques. À cette date-là, 16 élèves pensaient venir écouter le spectacle musical d'*Alice* (question 14), et ce chiffre n'a pas varié jusqu'à la fin. En revanche, les élèves ont été unanimes (24 sur 24) à apprécier la bande-annonce (visionnée en classe) du film intitulé *Alice de l'autre côté du miroir*, réalisé par James Bobin et sorti le 1^{er} juin 2016. « Il y a de l'action, de l'amour et ça fait un peu peur », telle est la liste des ingrédients que les EANA y ont décelés.

Il apparaît donc que si les séquences ont permis sans conteste d'éclairer le sens de l'œuvre, elles n'ont pas forcément permis de la faire apprécier de façon globale pour elle-même, les élèves préférant de toutes façons des œuvres plus réalistes, comme a pu le constater l'enseignante qui avait étudié avec eux la nouvelle de Kathrine Kressmann Taylor intitulée *Inconnu à cette adresse* (1938), mettant en scène le thème de l'amitié dans le contexte de la montée du nazisme.

3.2.4 Le spectacle musical

Le spectacle musical d'*Alice* a remporté un grand succès auprès des EANA qui étaient venus : ils ont été attentifs et se sont montrés enthousiastes. Ce spectacle reprenait des morceaux choisis d'*Alice au pays des merveilles*, avec des dialogues en français, très proches du texte d'origine, et des chansons en anglais. Ces dernières avaient été abordées avec le professeur d'anglais des élèves intégrés dans cette matière, qui n'ont pas hésité alors à chanter lorsqu'ils en ont reconnu les paroles. L'accès au texte a été également facilité par la lecture de l'œuvre en cours, puisque les élèves ont pu rapidement identifier les personnages qui n'étaient

pourtant pas déguisés, mais étaient reconnaissables à leurs attitudes. Les problématiques de la séquence 2 sur la communication avec l'autre et le rapport à l'autre se sont donc révélées à ce moment très pertinentes pour la perception des interactions entre les personnages, et finalement pour permettre aux élèves de profiter du spectacle et d'éprouver du plaisir à le regarder et à le comprendre.

Ce spectacle a été aussi une occasion très intéressante de mesurer l'impact sur les relations entre les élèves de l'étude de l'œuvre de Lewis Carroll menée en classe. Les élèves ont en effet réagi aux différents passages qui avaient été lus à voix haute en cours, et notamment à l'extrait de la reine qui ne cesse de répéter « Qu'on lui tranche la tête ! » L'élève qui avait lu cette réplique de la reine – et qui l'avait particulièrement appréciée – s'est retournée vers l'enseignante en voyant arriver sur scène le personnage de la reine, et les autres élèves ont ensuite regardé l'élève en question avec un sourire malicieux. C'est alors une vraie connivence entre l'enseignante et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui a été palpable.

3.3 L'objectif principal : l'entrée dans l'œuvre par le biais de l'interculturalité

Si l'œuvre de Lewis Carroll n'a pas forcément captivé un certain nombre d'élèves, est-ce que malgré tout les séquences ont pu permettre aux élèves d'accéder à l'œuvre ?

3.3.1 Quelques observations préliminaires

Avant de comparer l'efficacité des deux séquences entre elles dans la perspective de l'accès à l'œuvre, nous voudrions rendre compte d'un certain nombre de phénomènes que nous avons observés dans le cadre de l'approche interculturelle, et qui nous semblent très intéressants, d'autant que nous ne les avons pas anticipés.

La méconnaissance du monde culturel occidental d'aujourd'hui

L'entrée dans l'œuvre par l'image n'a pas été forcément facile, contrairement à ce que nous avons pensé. La publicité choisie pour inaugurer la séquence (dernière image du dossier bleu) et montrant Alice portant une casserole dont dépassent les oreilles d'un lapin vivant, fait la promotion de l'Eurostar et de son « nastyprice » (« prix méchant ») de 77 euros pour un aller-retour. Or il s'est avéré que la majorité des élèves ne connaissaient pas ce train ni le tunnel sous la Manche reliant la France à l'Angleterre. C'est donc par un repérage du trajet entre Paris et Londres sur la carte de l'Europe accrochée au mur qu'a commencé la séance.

Cependant, grâce à ces éléments, les élèves ont pu faire des hypothèses sur les raisons de la présence d’Alice dans cette publicité. La proposition la plus intéressante, au-delà de la nationalité anglaise de la fillette, a été la similarité entre le tunnel du train et le puits dans lequel tombe Alice. Il apparaît donc que ce sont des éléments culturels de l’époque actuelle, comme l’Eurostar, qui manquent aux élèves plus que les éléments de l’histoire d’Alice qui, comme on l’a vu plus haut¹⁵, sont connus par une majorité d’élèves.

L’étude de la deuxième publicité, une vidéo de 45 secondes pour l’entreprise de soutien scolaire *Acadomia*¹⁶, a abouti au même constat : elle a nécessité d’expliquer d’abord aux élèves ce qu’était ce genre de cours particuliers, ainsi que le slogan final : « *Acadomia*, croire au potentiel de chaque enfant ». En revanche, les élèves ont bien reconnu le lapin et le chat qui sourit, éléments qui apparaissent dans *Alice au pays des merveilles* (et dans le film de Tim Burton), présentés dans la publicité comme une vision de l’enfant rêveur qui n’est autre que le jeune Lewis Carroll. L’identification des éléments de l’univers d’Alice n’a donc pas posé de problème, et le repérage des caractéristiques de la scène montrant une calèche roulant dans un paysage dominé par des tons de gris et de vert s’est fait assez facilement. L’approche interculturelle a consisté alors avec ces publicités à découvrir l’identité de leurs auteurs (une entreprise de transport et une entreprise de cours particuliers) et à décoder leurs intentions.

La prégnance des images du film de Tim Burton

Une autre difficulté inattendue a été la persistance des images du film de Tim Burton dans l’esprit des élèves qui avaient vu ce film auparavant dans leur pays, et qui en avaient manifestement gardé un souvenir relativement précis. L’enseignante devait alors régulièrement ramener les élèves à l’œuvre de Lewis Carroll, et leur redire qu’Alice n’avait pas dix-huit ans. Cette interférence a été gênante pour les deux séquences, dans la première qui abordait justement le thème des métamorphoses de l’enfance, mais aussi dans la seconde qui évoquait des rencontres avec d’autres personnages comme le Ver à Soie. Par ailleurs, les élèves qui n’avaient pas vu le film du réalisateur américain demandaient à plusieurs reprises à l’enseignante si elle allait le leur montrer. Ce n’était pas son objectif, du moins dans un premier temps, comme elle l’a exprimé par cette phrase qui montrait bien son souhait que les élèves rentrent dans l’imaginaire de la lecture : « vous vous faites votre propre film ». Cette prégnance des images du film de Tim Burton a par ailleurs fait surgir chez l’enseignante et moi-même un questionnement sur la teneur du concept même d’interculturalité chez les

¹⁵ Voir p. 64.

¹⁶ Lien : <https://youtu.be/GUMBQJmroE>

élèves. Comme l'analyse Jean-Pierre Cuq, « Le développement technologique des médias (la satellisation des chaînes de télévision qui en laisse plus d'une centaine à la disposition de quiconque pour un prix modique, le développement très rapide d'Internet qui abolit les frontières et construit des groupes d'échanges qui n'ont plus d'assise géographique) a fait de l'interculturalisme une denrée de consommation quotidienne, une sorte d'État au sein duquel se meuvent les populations, notamment jeunes. » (p. 137)

Un processus cognitif récurrent : de l'inconnu au connu

On a constaté par ailleurs que comprendre le texte consistait souvent pour les élèves à rapprocher l'inconnu du connu. Leur « culture » s'identifie alors davantage à leur culture générale qu'à la culture dont ils seraient issus, et dont ils n'ont pas forcément une conscience très précise. Nous donnerons deux exemples de ce phénomène qui questionne de ce fait la notion d'interculturalité.

Le premier exemple va montrer que le connu peut correspondre à une culture commune partagée. Lors de l'analyse de la comparaison d'Alice avec un télescope dont la taille peut être allongée ou réduite à volonté (chapitre 2 : « La mare de larmes »), les élèves ont d'eux-mêmes évoqué des objets fonctionnant sur le même principe, à savoir l'antenne radio ou la « branche » de selfie (en fait la perche extensible). C'est donc un objet technologique moderne et présent sur plusieurs continents, mais ayant la même caractéristique d'extension que le télescope, qui leur a permis de confirmer leur compréhension de la comparaison proposée par Lewis Carroll. Le deuxième exemple concerne le processus de personnification des animaux dans *Alice au pays des merveilles*, particulièrement visible dans le chapitre de la rencontre de l'héroïne avec le Ver à Soie. Ce processus a été l'occasion d'un rapprochement, cette fois à l'initiative de l'enseignante, de ce récit avec une autre œuvre dont les élèves se sont rappelé en entendant cet indice : « Vous connaissez un autre auteur qui a fait ça, vous l'avez étudié l'année dernière avec Mme X¹⁷. » C'est ici à une culture scolaire commune que l'enseignante a fait appel pour permettre aux élèves de rattacher un univers étrange, celui de Lewis Carroll, à un procédé déjà rencontré notamment chez La Fontaine. Les élèves ont d'ailleurs cité à cette occasion plusieurs titres de fables, et certains ont même récité les premiers vers de l'une ou l'autre d'entre elles.

On mesure donc que si les références culturelles des élèves renvoient à leur parcours de vie, elles relèvent aussi d'une culture commune partagée bien souvent liée à la diffusion

¹⁷ Le collège possédant deux classes d'UPE2A, certains élèves ont eu en effet des cours l'année précédente avec l'enseignante de l'autre niveau (6^{ème} / 5^{ème}).

des technologies de l'information et de communication liées à la mondialisation, ainsi qu'à une culture scolaire commune. La distinction entre le connu et l'inconnu semble donc plus immédiate pour les élèves que la notion de différence culturelle ou d'interculturalité.

L'impact du merveilleux

Cette façon de raisonner des élèves a été renforcée par le genre même de l'œuvre de Lewis Carroll, aux frontières du merveilleux et de l'absurde. Cet aspect semble avoir marqué davantage les élèves que l'évocation d'un univers culturel britannique peu déroutant. De ce fait, le décodage de la fantaisie semble avoir pris le pas sur le décryptage de l'interculturel. L'initiation à la polysémie du texte littéraire, démarche se faisant généralement « en fonction de l'univers de références du lecteur qui sont fortement influencées par la culture d'origine » (Paulina Sperkova, p. 6), a alors souvent laissé place à la recherche de sens pour ce qui semblait ne pas en avoir. On a pu le constater lors de l'étude de l'extrait sur la tortue « Fantaisie ». Pourquoi cet animal parle de « patin » et de « break » au lieu de « latin » et de « grec » comme l'indique une note dans l'édition scolaire ? Les élèves ont alors rivalisé d'hypothèses : comme la tortue parle sous l'eau, ses propos sont déformés : elle a un accent ; la tortue n'est pas allée à l'école dont elle parle, et a mal compris ce qu'elle a entendu ; la tortue est âgée et emploie des termes qui n'ont plus cours aujourd'hui ; comme la tortue pleure, elle a des sanglots qui l'empêchent de former convenablement les sons. Il s'agit alors pour les élèves, qui perçoivent l'écart par rapport à la norme, de résoudre les énigmes proposées par le texte de Lewis Carroll en faisant preuve d'une rationalité imaginative.

3.3.2 Comparaison des deux séquences

Quelle a été la séquence la plus efficace pour permettre aux élèves d'entrer dans l'œuvre de Lewis Carroll ?

Le déroulement de la séquence 1 a montré que les activités proposées avaient tendance à n'aborder le texte que de côté ou à le quitter peut-être un peu rapidement. L'analyse des publicités ne constitue en effet qu'une introduction à l'univers culturel britannique. Par ailleurs, le début de cette séquence a été l'occasion pour l'enseignante d'insister auprès des quelques élèves débutants sur la nécessité de faire des phrases entières. Ainsi, dès la description du personnage d'Alice dans les publicités, elle a repris les éléments de réponse que fournissaient notamment ces élèves de niveau A1 (« cheveux longs », « robe bleue ») pour les leur faire intégrer dans une phrase (« Elle a les cheveux longs » ou « ses cheveux sont longs », « elle a / porte une robe bleue »). Les erreurs de conjugaison étaient également

systématiquement corrigées (« elle est grandi* » / « elle a grandi ») ainsi que le genre des mots (« c'est un photo* » / « c'est une photo »). L'observation de la série d'illustrations de John Tenniel, contemporain de Lewis Carroll, a permis cependant de faire connaissance avec les personnages et thèmes principaux de l'œuvre, tout en donnant lieu parfois à des moments interculturels non prévus. On a pu le constater notamment avec le dessin qui introduit le chapitre intitulé « Histoire de la Tortue "fantaisie" » (p. 117). On y voit Alice assise entre deux animaux étranges : l'un est une créature avec une carapace de tortue, mais avec une tête et des pieds de veau ; l'autre est un griffon avec une tête et des ailes d'aigle sur un corps de lion. L'analyse du dessin avant la lecture de l'extrait choisi a débouché sur un échange informel sur les animaux étranges ou imaginaires que chacun connaissait, et la tortue a été comparée notamment à un ornithorynque par l'un des élèves.

La recherche sur la biographie de l'auteur et sur les inventions techniques qu'il admire a permis d'éclairer le texte, puisque Lewis Carroll est apparu comme un écrivain passionné de sciences, utilisant par exemple l'image du télescope pour parler des changements de taille d'Alice. Mais cette recherche menée sur Internet a dépassé le cadre du texte lui-même, s'appuyant aussi sur des documents du dossier pédagogique pour mieux connaître le contexte de l'œuvre. Par ailleurs, le relevé d'éléments du texte, qu'il s'agisse d'indices spatio-temporels ou de l'intrigue elle-même, s'est fait au cours de lectures sélectives dans lesquelles le texte apparaissait d'abord comme une source d'informations. Enfin, si les travaux d'écriture sur les thématiques du rêve et des métamorphoses proposaient aux élèves de rejoindre l'expérience d'Alice, ils les plongeaient tout de même dans l'évocation de leur parcours personnel et de leurs expériences. Ces moments ont été très importants du point de vue de l'interculturalité. Nous en donnerons un exemple avec la réponse de l'élève chinoise sur ce que pouvait représenter pour elle le fait de grandir : ne pas faire paraître ses émotions et finalement se taire. L'enseignante, surprise de cette réponse, a souligné son caractère culturel, caractère dont l'élève n'avait manifestement pas conscience. Cet épisode a été l'occasion de mesurer à quel point l'univers culturel des élèves n'est pas un ensemble constitué de références et de comportements conscients. Il ne peut prendre forme qu'au contact d'autres cultures et que par la médiation d'adultes qui aident les élèves à une prise de conscience interculturelle. Cette première séquence a certes été très riche, mais tout compte fait, on peut se demander dans quelle mesure il y a eu une vraie rencontre des élèves avec le texte. Nous dirions qu'elle en a constitué une approche.

Force est de constater que la séquence 2, dans laquelle l’interculturalité n’est pas considérée comme la découverte par le lecteur d’un univers culturel différent mais plutôt comme l’expérience d’une situation d’altérité au sein-même de l’œuvre, se prête à des activités permettant une appropriation plus forte du texte, qu’il s’agisse de la lecture en classe, du jeu théâtral en lien avec l’étude de la communication, ou encore de la confrontation avec la création verbale.

Les extraits retenus pour cette séquence étant majoritairement des dialogues, comme l’impliquait en particulier la thématique de la rencontre de l’autre, la lecture de ces textes en classe est apparue d’emblée comme un jeu de rôles, distribués entre l’enseignante et les élèves, qui favorisa la cohésion du groupe. Les élèves se bouscuaient en effet pour lire, et ces moments de lecture à voix haute ont été également l’occasion de préciser le sens des mots inconnus ou peu connus, notamment ceux qui désignaient des intonations ou des sentiments dans les dialogues. L’explication s’est faite alors de façon assez naturelle, et la lecture a permis du même coup de distinguer narrateur et personnages, en attirant particulièrement l’attention sur les verbes introducteurs. On ne peut que penser ici à ces expériences de « passeurs de lecture » retranscrites dans l’ouvrage de C. Frier (2006), et dont parle Michel Dabène en ces termes dans l’avant-propos : « J’aime cette image qui [...] évoque le franchissement, parfois rude, d’un obstacle, frontière ou fleuve, et la présence d’une main secourable, experte à sa manière, attentive à conduire à bon port celui qui lui est confié. Passer de l’autre côté, du monde de l’oralité au monde du scriptural, celui que l’enfant rencontre sans pouvoir d’abord lui donner de sens, requiert une solide assistance pour qu’il ne reste pas à mi-chemin, ni vraiment d’un côté ni de l’autre ». (p. 6). Il faut dire que l’œuvre d’*Alice au pays des merveilles* se prêtait particulièrement bien à ces moments de lecture partagée, comme la genèse de l’œuvre permet de le comprendre : l’histoire d’Alice a d’abord été racontée à des petites filles lors d’une promenade en barque, et la dimension orale de l’œuvre est rappelée dès les premières lignes du texte par l’auteur lui-même : « Et, pensa Alice, à quoi peut bien servir un livre sans images ni dialogues¹⁸ ? »

Le jeu théâtral proposé ensuite à partir de l’extrait de la rencontre entre Alice et le Ver à Soie (chapitre 5) a été l’occasion pour les élèves de s’approprier encore davantage un passage de l’œuvre. Ils devaient en effet interpréter le rôle d’un des personnages en étant particulièrement attentifs aux intonations, au rythme et à la diction. Il s’agissait d’illustrer ainsi l’analyse de la communication entre les personnages menée auparavant en cours, et de

¹⁸ Chapitre 1, p. 29.

mettre en valeur par la lecture tout ce qui pouvait ralentir l'échange et le rendre compliqué, autrement dit, tout ce qui caractérisait l'interaction. On a remarqué à cette occasion que les garçons voulaient tous jouer le rôle du Ver à Soie, laissant celui d'Alice aux filles, preuve d'un mouvement d'identification des élèves aux personnages.

Enfin, la réflexion sur « la langue de l'autre » a permis d'aborder des aspects linguistiques importants comme la formation des mots (préfixe, radical, suffixe). Plusieurs élèves, notamment ceux dont les langues ne fonctionnent pas de manière syllabique, ont été contents de comprendre ce mécanisme de construction des mots qui leur permettait une meilleure compréhension de leur sens. Mais ils en ont aussi expérimenté les limites, en raison des homonymies notamment. Les jeux de mots sur les sens et les sons, caractéristiques de l'écriture décalée de Lewis Carroll (au point que la linguiste Marina Yaguello a pu intituler l'un de ses essais *Alice au pays du langage*), ont également donné matière à toutes sortes d'exercices de phonétique qui ont plu aux élèves, et leur ont permis de quitter leur statut d'éternel récepteur pour devenir à leur tour créateurs¹⁹. L'enseignante a ensuite fait le point sur les différentes stratégies à avoir face à un mot inconnu, et a présenté aux élèves l'arbre des langues indo-européen, sur lequel elle leur a proposé de chercher leur langue, avant de le compléter par les arbres des langues qui n'y figuraient pas (le chinois, le japonais, le thaïlandais, l'arabe, le filipino, le tagalog, certaines langues africaines). Les élèves ont pu ainsi mesurer que plus une langue s'éloignait de la branche du français puis de l'arbre indo-européen, plus l'apprentissage était difficile. Cela leur a permis de mieux saisir les raisons de leurs difficultés. Ils ont pu alors parler de leurs propres difficultés de communication. L'enseignante a voulu en effet leur demander dans quelle mesure les difficultés linguistiques intervenaient dans l'établissement du contact avec autrui, puisque le Ver à Soie et Alice parlent la même langue sans pour autant se comprendre beaucoup. La réponse des élèves a été unanime : le contact avec l'autre n'a rien à voir avec l'aspect linguistique. Ce qui est déterminant, selon eux, c'est l'envie de l'autre de communiquer avec eux, sa capacité à venir vers eux. Ils ont ainsi désigné deux élèves de la classe comme étant les plus communicatifs, et avec lesquels ils avaient eu le plus d'échanges en début d'année malgré la barrière linguistique. Leur choix s'est porté sur un bulgare et une géorgienne, utilisant pourtant tous deux l'alphabet cyrillique, mais arborant un large sourire et extrêmement avenants. Ces deux élèves étaient même mieux compris que le petit groupe des élèves africains francophones, qui,

¹⁹ Voir Annexe 6 p. 110 : « Jeux de mots et jeux de sons ».

selon l'enseignante, ne faisaient pas beaucoup d'effort pour parler et articulaient relativement peu.

Quoi qu'il en soit, les élèves ont apprécié de pouvoir parler de leurs débuts dans la langue française, car ils ont pu exprimer ce qui avait été douloureux pour eux, et mesurer le chemin parcouru.

Cette deuxième séquence a donc permis aux élèves de se confronter plus directement au texte lui-même, en établissant avec lui un rapport de proximité beaucoup plus évident que dans la première séquence, mais elle a eu aussi un impact sur le rapport à l'autre des élèves, qui ont pu réfléchir sur l'altérité par le biais de sa représentation dans l'œuvre.

3.4 Les autres objectifs

Outre l'objectif principal de l'accès à l'œuvre par le biais de l'interculturalité, observons à présent dans quelle mesure les deux séquences proposées ont permis d'atteindre des objectifs plus techniques, mais non moins importants puisqu'ils permettent la familiarisation avec la littéracie scolaire : la manipulation d'une édition scolaire et l'initiation aux exercices donnés dans les classes ordinaires²⁰.

3.4.1 La manipulation d'une édition scolaire

L'approche de l'œuvre par l'image a été une première occasion de manipuler le livre. Les élèves ont ainsi distingué les illustrations insérées dans le récit au fil des pages et les documents iconographiques réunis dans le dossier bleu intitulé « Histoire des arts ». Si les élèves ont bien repéré la récurrence des dessins en noir et blanc d'un chapitre à l'autre, ils ont eu du mal à en trouver l'auteur. Plusieurs ont pensé qu'il s'agissait d'Élise Sultan, dont le nom est mentionné sur la page de garde, précédé de la mention « Cahier photos par », avant de comprendre que le « cahier photos » désignait les pages bleues non numérotées et insérées en plein milieu du livre. Curieusement, la page de garde (p. 3) de cette édition n'indique pas le nom du dessinateur contemporain de Lewis Carroll. Il faut aller à la page suivante pour trouver écrit en petit « Illustrations de John Tenniel ». Et là, un nouveau piège attendait les élèves, puisque figure juste en-dessous du nom de Tenniel la référence de l'éditeur : « Flammarion, Paris, 1998 ». C'est avec l'aide de l'enseignante que les élèves se sont alors

²⁰ Voir ci-dessus p. 47-48.

reportés à la biographie de l'auteur, et plus précisément à la page où figure le nom de Tenniel dont les illustrations sont mentionnées à la date de 1863 pour le livre d'*Alice*.

Cette même biographie de Lewis Carroll a posé problème aux élèves quand ils ont dû chercher des informations dans la section intitulée « Chronologie » (p. 18-25), afin de répondre à des questions sur la vie de l'auteur. Beaucoup n'ont pas compris la disposition des informations en double page, avec les « Repères historiques et culturels » sur la page de gauche et « Vie et œuvre de l'auteur » sur la page de droite. Volontairement, l'enseignante n'avait pas précisé aux élèves qu'il leur suffisait de se reporter à cette page de droite pour trouver les réponses aux questions posées. C'est donc en passant auprès des élèves lors de cette activité que le problème a émergé et a été résolu. Mais c'est encore une question de présentation de l'information qui a perturbé quelques élèves dès le début du travail quand ils ont dû relever la date de naissance de l'écrivain. Ils se sont en effet contentés de reporter « le 27 janvier » : l'année ne figure pas en effet à côté du mois, mais est inscrite à gauche dans la marge et en gras pour une meilleure mise en valeur.

La question sur les œuvres écrites par Lewis Carroll a permis aux élèves de repérer que les titres figuraient en italique, terme qu'ils ne connaissaient pas. Enfin, en se reportant au texte intitulé « Un savant qui aimait surtout jouer », et faisant partie de la section des pages grisées, ils ont bien distingué le paratexte de l'éditeur du texte de l'auteur.

Il s'agit donc d'une série de petits obstacles auxquels un œil habitué ne prête pas attention, mais qui peuvent freiner voire décourager le lecteur EANA qui ne connaît pas le fonctionnement d'une édition scolaire, alors que cet apprentissage peut se faire très vite.

Lors de la deuxième séquence, c'est la numérotation des lignes dans chaque chapitre que les élèves ont découvertes lorsqu'ils ont dû choisir un passage pour le jouer. À cette occasion, un élève a d'ailleurs demandé à l'enseignante s'il était possible d'écrire ce qu'il voulait sur son livre, et notamment de mettre en couleur les répliques du personnage qu'il souhaitait jouer. L'enseignante lui a expliqué que le livre lui appartenait, mais on a pu mesurer que l'appropriation de l'objet livre n'était pas forcément évidente pour tout le monde. Enfin, le fait de passer d'un extrait à l'autre au fur et à mesure du déroulement des séquences a interpellé un élève qui a posé la question suivante : « Pourquoi on a sauté ? » (sous-entendu : des passages du texte). C'est vrai que le récit d'*Alice au pays des merveilles* constituait pour les élèves la première œuvre intégrale étudiée en classe dépassant le cadre d'une nouvelle. L'enseignante a alors expliqué ou réexpliqué le principe de la lecture autonome avec arrêt en classe sur un certain nombre d'extraits.

On peut donc dire que la découverte du fonctionnement d'une édition scolaire a été un souci constant tout au long des séquences, et que les remarques ou questions des élèves, tout comme la variété des activités, ont permis de distinguer ce qui relevait des choix de l'éditeur, d'habitudes scolaires ou encore de conventions. On pourrait presque dire finalement que la découverte du fonctionnement de cette édition scolaire d'*Alice au pays des merveilles* a constitué une rencontre interculturelle avec la culture scolaire française.

3.4.2 Le lien avec la classe ordinaire

Un autre objectif de la séquence était d'initier les élèves aux types d'exercices et aux questions posés sur une œuvre intégrale dans une classe ordinaire en France.

Rappelons qu'*Alice au pays des merveilles* est un récit dont la lecture est recommandée par les instructions pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}. Et comme nous l'avions indiqué en introduction, la participation des EANA de ce collège au projet artistique autour de la comédie musicale d'Alice, même s'ils n'ont été associés cette année qu'au programme de sorties culturelles, contrairement à leurs camarades de classe ordinaire qui ont pu y participer en tant qu'acteurs, devait leur permettre de travailler sur la même œuvre que leurs camarades de classe ordinaire durant l'année.

Le spectacle d'*Alice* a en effet permis des échanges entre les EANA et les élèves des classes ordinaires. Il faut préciser que ce type de sortie culturelle instaurée depuis quelques années dans ce collège est un moment privilégié qui fédère véritablement tous les acteurs de l'établissement, étant donné qu'en dehors de quelques exceptions, la quasi-totalité des comédiens sont des élèves du collège. Pour preuve, le spectacle d'Alice du mois de juin, qui a regroupé quatre-vingts élèves de la sixième à la troisième, a fait salle comble trois soirs de suite. Concernant l'UPE2A qui nous intéresse, seize élèves sur vingt-quatre ont été volontaires pour venir voir le spectacle. Les huit élèves qui n'ont pas voulu venir sont aussi majoritairement ceux qui sont restés éloignés des pratiques de lecture²¹, et qui, par ailleurs, n'étaient pas très bien intégrés dans le groupe (notamment les deux élèves plus âgés ayant rejoint tardivement la classe d'accueil). Mais pour les EANA qui sont venus à cette sortie, le spectacle s'est avéré un moment permettant de souder le groupe par l'expérience commune vécue ensemble, d'autant qu'il s'agissait de la dernière fois de l'année que les élèves se voyaient, les cours s'étant arrêtés le 20 juin. Si les élèves ont apprécié le spectacle en lui-

²¹ Voir ci-dessus p. 43-45.

même, ce sont les échanges spontanés avec les élèves comédiens, issus des classes ordinaires, qui ont étonné l'enseignante de français qui accompagnait les EANA. Voyant que ces derniers avaient l'air de bien connaître les élèves comédiens qu'ils félicitaient pour leur jeu dans le rôle d'Alice ou du chat, elle est allée demander aux élèves comédiens comment, eux qui étaient en classe ordinaire, ils avaient fait la connaissance de ses EANA, et notamment de ceux qui n'étaient pas encore intégrés en classe ordinaire pour certaines matières, ou de ceux qui n'étaient pas francophones. Les élèves comédiens lui ont répondu que des échanges avaient eu lieu dans la cour du collège, et le plus souvent en anglais pour les non francophones. Les EANA avaient eu aussi l'occasion de repérer leurs camarades comédiens parce qu'ils devaient régulièrement traverser la salle de répétition afin de rejoindre leur salle de cours. Alors que les EANA ont habituellement du mal à parler avec les autres élèves, comme ils l'ont confié à leur enseignante, parce qu'ils ont facilement peur d'être ridicules ou incompris, ou de ne pas savoir quoi dire, ils ont manifestement trouvé avec le spectacle d'*Alice* dans lequel ils ont reconnu les personnages qu'ils avaient étudiés en cours, un sujet d'échange sur lequel ils avaient des choses à dire, sans avoir besoin de leur professeur. Ce projet culturel de l'établissement constitue donc un facteur de cohésion pour les collégiens dans leur ensemble, et contribue à favoriser plus particulièrement l'inclusion des EANA. Quelques-uns d'entre eux ont même passé les auditions pour participer au spectacle l'année prochaine, au lieu d'être simples spectateurs.

Outre ce projet d'établissement devant favoriser l'inclusion des EANA en classe ordinaire, c'est au cours du travail au fil des séances que l'enseignante s'est évertuée à rappeler régulièrement le lien des différentes activités avec les attentes et exercices demandés en classe ordinaire. Ainsi, elle a substitué à la recherche prévue sur « l'auteur et les inventions techniques » un questionnaire plus large sur la biographie de Lewis Carroll²², parce que « le repérage d'informations sur l'auteur est un exercice que l'on fait en 4^{ème} et 3^{ème} ». L'enseignante s'attache aussi à utiliser le vocabulaire de l'analyse littéraire tel qu'il peut être employé en classe ordinaire. Par exemple, pour préciser sa demande de relever toutes les images présentes dans le livre, elle a écrit au tableau trois questions employant les termes utilisés habituellement pour ce genre d'exercice en classe ordinaire : « Quelle est la nature de l'image ? Quel est son auteur ? Quelle est sa date de création ? » J'ai observé que ce formalisme n'était pas toujours apprécié des élèves, comme l'a exprimé spontanément l'un d'eux à propos d'une activité sur la langue de la tortue « fantaisie » dans la deuxième

²² Voir Annexe 3 p. 106.

séquence. Suite à l'écriture de la consigne par l'enseignante (« Relevez le nom des matières étudiées par la tortue »), cet élève, sensible à « la rhétorique figée des consignes ou des clichés de l'évaluation » (Collès, 2006 : 72), a dit sur un ton qui n'était pas agressif mais assuré : « c'est des questions qu'on n'aime pas : "relever", il y a aussi "selon vous" et "justifier" ». Ce à quoi l'enseignante a répondu en expliquant que c'était des formes de questions qu'ils retrouveraient en classe ordinaire.

Enfin, pour permettre aux élèves de faire le lien avec les compétences déjà acquises sur les types de textes, l'enseignante a organisé au tableau la synthèse des principales activités selon un plan structuré par les différentes étapes du texte narratif, dont elle avait étudié le fonctionnement quelques semaines auparavant avec les élèves. C'est ainsi que dans la première séquence, le thème 1 sur le rêve se retrouve sous le titre « La situation initiale et l'événement perturbateur », tandis que le thème 2 sur les métamorphoses de l'enfance, dans la même séquence, constitue le début de ce que l'enseignante a appelé « Les péripéties »²³. C'est donc le souci de rattacher l'étude de l'œuvre à celle des types de textes étudiés au collège qui a dicté la structure de la synthèse des activités. On retrouve cette tendance avec l'insertion d'un topo intitulé « Intégrer un dialogue dans un récit » dans la séquence 2, mais aussi avec l'ajout d'une petite séance sur la fin du texte, non prévue dans les séquences mais ajoutée par l'enseignante dans un souci de lecture linéaire jusqu'au dénouement : elle a ainsi proposé aux élèves de lire l'évocation par l'auteur de la fin du rêve d'Alice²⁴. Le relevé des lexiques du rêve et du réveil devait permettre de revenir sur les hypothèses des élèves faites au début de la séquence (hallucination, exagération, conte, rêve²⁵). Le récit du rêve de la sœur d'Alice, sur lequel s'achève l'œuvre, a ensuite été rapidement parcouru : Lewis Carroll explique en quelque sorte le mécanisme du passage de « la terne réalité » au Pays des Merveilles » sous l'effet d'une simple déformation et animation des bruits de la nature par l'imagination, expérience finalement accessible à tous les lecteurs.

On peut donc dire que la préparation à l'inclusion des élèves en classe ordinaire a été favorisée par le projet du spectacle d'*Alice* et qu'elle a été un souci constant de l'enseignante, même si elle est parfois ressentie comme contraignante par les élèves, notamment quand elle devient plus formelle.

²³ Voir Annexe 6 p. 110.

²⁴ P. 156-157, l. 201-229.

²⁵ Voir ci-dessus p. 49.

Conclusion

L'objet de l'expérimentation menée avec les EANA était de tester deux approches différentes pour accéder à l'œuvre littéraire. Ces approches, toutes deux liées à l'interculturalité, en constituent deux définitions distinctes. La première vise, dans une perspective comparative, à confronter des univers culturels et à y repérer des thèmes universels pouvant rejoindre chaque lecteur. La seconde s'appuie sur une conception plus interactive de l'interculturalité, comprise comme expérience de l'altérité.

La première partie de notre travail nous a permis de mesurer, dans les discours institutionnels comme dans réflexion théorique, la force de l'affirmation de la nécessité et de l'intérêt de l'étude de la littérature avec les EANA, en lien avec l'émergence du concept d'interculturalité dans le champ de la didactique des langues, au point que la littérature apparaît désormais comme un lieu privilégié dans lequel l'interculturalité se déploie. En effet, la didactique de l'interculturel s'est beaucoup développée autour de l'approche anthropologique, qui considère le texte littéraire comme une ressource inépuisable, support de représentations partagées. Mais au-delà d'une confrontation duelle entre culture-source et culture-cible – confrontation dont les limites sont perceptibles – c'est une démarche interprétative qui prévaut actuellement, considérant la littérature comme un espace de questionnement en adéquation avec une réflexion sur l'altérité. Dans tous les cas, la littérature semble malgré tout au service de la didactique de l'interculturel.

Devant la pénurie de propositions et de ressources pédagogiques adaptées à des publics tels que les EANA, nous avons proposé d'inverser la vision des choses en nous demandant dans quelle mesure l'interculturalité pouvait se mettre au service de la littérature, dans la perspective de favoriser l'inclusion de ces élèves qui doivent réussir leur acculturation à l'écrit et être capables de lire une œuvre intégrale comme leurs camarades de classe ordinaire. Cette approche devait permettre ainsi de répondre aux besoins spécifiques des EANA, en leur proposant une façon d'aborder le texte littéraire.

L'étude d'*Alice au pays des merveilles* a été l'occasion d'expérimenter cette démarche. Rappelons que l'œuvre de Lewis Carroll n'a pas été choisie par l'enseignante mais imposée par le programme annuel du projet des « classes chantantes », donnant lieu à un spectacle musical en fin d'année. Nous avons alors conçu deux séquences pédagogiques différentes, l'une fondée sur la rencontre des élèves avec l'univers culturel britannique du

19^{ème} siècle, l'autre centrée sur les problématiques de la relation à l'autre, de la difficulté de communiquer, du regard de l'autre ou de la différence linguistique. Et nous avons fait l'hypothèse que la seconde séquence serait plus efficace que la première séquence pour entrer dans l'œuvre littéraire.

Le déroulement des deux séquences a permis de confirmer cette hypothèse, la seconde séquence ayant manifestement permis aux élèves une appropriation plus forte du texte littéraire que les activités de la première séquence, qui ont proposé finalement une approche plus ponctuelle de l'œuvre, et souvent de biais. Le questionnaire de bilan distribué aux élèves au terme de l'étude va également dans ce sens : même s'ils n'ont pas été captivés par ce genre d'œuvre peu réaliste, les jeux théâtraux, le travail sur les jeux de mots et la réflexion sur la langue de l'autre les ont autorisés à une proximité avec le texte qu'ils ont appréciée, et que leur réceptivité au spectacle d'*Alice* a permis de mesurer et d'évaluer. Par ailleurs, la deuxième séquence a eu un impact sur le rapport à l'autre des élèves, puisque l'évocation de leur expérience personnelle sur le sujet a justement permis d'aborder les relations au sein de la classe.

L'interculturalité définie comme expérience de l'altérité a paru dès lors plus féconde et plus pertinente pour lire l'œuvre. Cette dernière n'était plus considérée comme un univers en soi, représentatif d'une culture autre que celle des élèves, mais devenait un lieu d'expérimentation de la relation à autrui. L'analyse de l'interaction, conférant au lecteur un statut d'observateur, s'est avérée plus intéressante que l'approche comparatiste.

Selon l'enseignante, c'est justement parce que les problématiques du rapport à l'autre et de la communication avec l'autre font partie du quotidien des EANA que cette grille de lecture est possible. En revanche, la démarche de décentration de soi qui sous-tend la première séquence paraît plus difficile à évaluer. Se confronter à l'univers culturel de l'autre présuppose en effet de bien connaître ce qui constitue son identité, ses appartenances, son histoire. Or à l'âge qu'ont les EANA et dans leur situation de migration, ils n'ont pas forcément, sans la médiation d'un tiers, une conscience très nette de leur centre et de leurs appartenances culturelles.

Outre la question de l'interculturalité, les deux séquences ont permis, chacune à leur manière, d'atteindre d'autres objectifs non moins importants comme l'initiation aux exercices menés en classe ordinaire, et notamment la manipulation d'une édition scolaire, qui s'avéra une véritable découverte de la culture scolaire française (monde des libraires, choix éditoriaux, organisation de l'information, prix des livres).

Cependant – et c’est un apport non négligeable de l’expérience – un certain nombre de phénomènes sont apparus au fil des séances, questionnant la problématique de l’interculturel telle que nous l’avions posée. C’est d’abord les éléments du monde culturel occidental d’aujourd’hui qui ont posé finalement plus de difficultés aux élèves que l’univers de Lewis Carroll. Ainsi, l’entrée dans l’œuvre par l’image a nécessité d’expliquer par exemple l’existence et le fonctionnement de l’Eurostar pour permettre d’aborder le sens de la réutilisation de l’univers d’Alice dans la publicité aujourd’hui. L’interculturel n’est pas forcément là où on l’attend, et l’enseignante n’avait pas anticipé ce décalage. À l’inverse, c’est l’enseignante qui a attiré l’attention des élèves sur les éléments constitutifs de la culture britannique tels qu’ils apparaissent dans l’œuvre de Lewis Carroll, alors que les élèves n’avaient pas forcément besoin de ces éléments pour accéder au sens de l’œuvre.

D’autre part, la prégnance, dans l’esprit d’un grand nombre d’élèves, des images du film du réalisateur américain Tim Burton a constitué un écran par rapport au texte, puisque jusqu’à la fin des séquences, certains ont cru qu’Alice était une jeune fille âgée de dix-huit ans. Plusieurs élèves ont ainsi eu tendance à projeter sur l’œuvre les images qu’ils avaient gardées en tête. Mais peut-être aurait-il fallu partir des représentations des élèves et de leur connaissance de ce film pour arriver ensuite à l’œuvre de Lewis Carroll, dont les élèves auraient perçu alors davantage l’originalité. Cela aurait été aussi l’occasion de parler des notions d’adaptation et d’intertextualité. Quoi qu’il en soit, l’impact et la puissance de Walt Disney, en distribuant ici une culture revisitée dont chacun peut s’emparer facilement, ont fait surgir la question de la réalité des différences culturelles et de l’uniformisation des cultures, et ont même questionné l’intérêt de revenir à l’œuvre écrite et à son contexte.

De façon peut-être plus profonde, la problématique de l’interculturel a été remise en cause, du moins interrogée, par l’observation du processus cognitif le plus évident chez les élèves, qui tentent de rattacher régulièrement l’inconnu au connu, sans penser en termes de différence culturelle. Et cette façon de faire a manifestement été encouragée par le genre même de l’œuvre de Lewis Carroll, qui oscille entre merveilleux, étrange et « *nonsense* ». Dès lors, la lecture a souvent consisté en une série d’énigmes à résoudre, qui, si elles consacraient la polysémie du texte, faisaient davantage appel à l’exigence de rationalité qu’à l’expérience de l’altérité.

En dehors de ces observations, un certain nombre d'objections pourraient être faites suite à l'expérience que nous avons menée.

Les résultats ne sont-ils pas biaisés du fait de la succession des deux séquences dans le temps pédagogique ? Est-ce que la première séquence n'a pas finalement préparé la seconde, en permettant son bon déroulement ? Dans l'idéal, il aurait fallu pouvoir tester chacune des deux séquences indépendamment l'une de l'autre, peut-être avec deux classes différentes, et dans plusieurs établissements.

D'autre part, on pourrait dire que la différence entre les deux séquences a également correspondu à l'opposition récit / discours, puisque les textes choisis pour la deuxième séquence ont été principalement des dialogues, donc plus vivants et captant davantage l'attention que les récits retenus pour la deuxième séquence. La réussite de cette dernière n'est-elle pas alors aussi liée à cette différence ?

Enfin, on remarque que le questionnement sur le rapport à l'autre qui a fait l'objet de la deuxième séquence convenait particulièrement bien à l'œuvre de Lewis Carroll, puisque cette problématique a permis d'aborder l'essentiel du texte, alors même que *Alice au pays des merveilles* est une œuvre assez difficile d'accès pour des EANA, puisqu'elle propose au lecteur de remettre en cause l'arbitraire du monde, y compris l'arbitraire linguistique, en faisant un pas de côté, en remettant l'ordre des choses en question, en nommant les choses autrement. Comme le pense l'enseignante, cette œuvre n'est donc pas évidente pour des élèves qui apprennent une langue, qui sont aux prises avec la difficulté de nommer les choses, et qui sont dans une position d'instabilité (sociale, familiale et affective). Cette remarque est encore plus vraie pour les élèves débutants qui ont dû se contenter d'une compréhension globale de l'œuvre, même si les lectures à voix haute et le jeu théâtral des autres élèves leur a permis de saisir les rapports entre les personnages.

Quoi qu'il en soit, il faudrait mener l'expérience sur d'autres œuvres pour vérifier la validité d'une grille de lecture organisée autour de la problématique de l'interculturalité comme expérience de l'altérité. On pourrait suggérer alors de travailler sur des œuvres particulièrement intéressantes du point de vue de la rencontre de l'autre et de la communication avec l'autre. Pourquoi pas *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry et *Inconnu à cette adresse* de Kathrine Kressmann Taylor ?

Enfin, il pourrait être intéressant de mener l'expérience avec des élèves de classe ordinaire, au public souvent très hétérogène, afin de mesurer leurs réactions et de les comparer avec celles des EANA.

Dans tous les cas, ce sera l'occasion pour l'enseignant de réfléchir à l'articulation entre interculturalité et enseignement / apprentissage, puisque « l'interculturalité ne s'enseigne pas à proprement parler, en tout cas pas comme la langue, ni même comme la culture ; elle requiert d'autres stratégies pédagogiques puisqu'elle ambitionne le développement d'autres compétences, de l'ordre des sentiments, des attitudes et des comportements » (Collès, 2006 : 143). C'est ce à quoi nous espérons avoir un peu contribué, par le biais de la littérature.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (2^{ème} éd. 2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Preteuille, M. (2011). *L'Éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.

Carroll, L. (1998). *Alice au pays des merveilles*. Paris : Flammarion (Étonnants classiques).

Carroll, L. (2005). *Alice au pays des merveilles*. Édition de Jean Gattégno. Paris : Gallimard.

Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.

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

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

Collès, L. & Dufays, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. URL : <http://lucolles.canalblog.com/archives/2014/07/06/30201181.html>

Collès, L. (2013). *Passage des frontières : études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Collès, L., Dufays, J.-L. & Thyron, F., éd. (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Bruxelles : E.M.E.

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

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.

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

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Faupin, E. & Théron, C. (2007). *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Nice : CRDP Académie de Nice.

Férréol, G. & Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.

Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

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

Godard, A., Havard, A.-M. & Rollinat-Levasseur, E.-M. (2011). *L'Expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve.

Le Français langue seconde (2000). CNDP. Collège Repères.

Lecocq, B. (dir.) (2012). *Entrer dans la lecture : quand le français est langue seconde*. Lille : SCÉREN/CRDP Nord-Pas de Calais.

Letellier, J. (2007). Identité et ouverture à l'altérité : le rôle de la littérature. *Québec français*, n° 146, 77-79.

Loslier, S. (1997). *La Romance des relations interculturelles. Du roman à la réalité*. Saint-Laurent : Liber.

Maire-Sandoz, M.-O.. (2014). Une école inclusive : enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des EANA et EFIV. *Ressources pour l'inclusion des élèves allophones ou issus de familles itinérantes ou de voyageurs*. URL : <http://eduscol.education.fr/CASNAV>

Marcus, C. (1999). *Français langue seconde : lectures pour les collèges*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, Paris : Delagrave.

Nauche, I. & Adam-Maillet, M. (2012). Les enjeux de la littérature en FLS au collège : horizon ou voie royale. *Le français comme langue de scolarisation*, SCEREN CNDP-CRDP, 113-117.

Perier, P. (2011). La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007. URL : <http://rfp.revues.org/446>

Porcher, L. (2004). *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys.

Roch-Veiras, S. (2009). Émotions et compréhension de textes en langue étrangère. *Langue, langage et interactions culturelles. Cahiers du CIRHILL*, 31, 115-131.

Tabaki-Iona F., Proscolli A. & Forakis K. (2010). La place de la littérature dans l'enseignement du FLE (2010). *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.

Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage : pour comprendre la linguistique*. Paris : Seuil.

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire.....	7
Introduction	9
Le cadre de travail : l'inclusion des élèves allophones	9
Le constat de départ.....	10
L'expérimentation	11
Le choix de l'œuvre.....	12
La méthodologie	13
La structure du mémoire.....	14
I- Première partie : Littérature, culture et interculturalité en FLE/FLS.....	15
1- La place de la littérature dans l'enseignement des langues.....	16
1.1 Une évolution au fil de l'histoire et des méthodologies	16
1.1.1 L'approche du texte littéraire	16
1.1.2 La nécessité de la littérature pour le FLE/FLS	17
1.2 Ce que disent les discours institutionnels	18
1.2.1 Le <i>CECRL</i>	18
1.2.2 Le <i>Socle commun de connaissances et de compétences</i>	20
1.2.3 Les directives du Ministère sur le français langue seconde.....	21
1.3 Le témoignage de deux inspectrices	22
1.4 Aperçu de quelques méthodes de FLE/FLS	23
2- Les modes d'enseignement/apprentissage de la littérature en FLE/FLS	26
2.1 Différentes conceptions de la littérature	26
2.2 La spécificité du texte littéraire	26
2.3 Les compétences mobilisées par le texte littéraire	27
2.4 Les didactiques du texte littéraire	28

3- La littérature et la perspective interculturelle.....	30
3.1 La diversité culturelle	30
3.1.1 Le concept de culture.....	30
3.1.2 Le multiculturalisme.....	31
3.1.3 Le modèle interculturel.....	31
3.1.4 Culture et culturalité	33
3.2 La littérature au service de l’interculturel	34
3.2.1 Réalité et fiction	34
3.2.2 La diversité de la littérature	35
3.2.3 La notion d’universel-singulier	36
3.2.4 La finalité de l’enseignement / apprentissage du texte littéraire	37
3.2.5 Le rapport entre la culture-source et la culture-cible.....	37
3.3 L’interculturalité au service de la littérature : une clé d’entrée dans l’œuvre littéraire ?.....	39
3.3.1 Une grille de lecture	39
3.3.2 Quel corpus choisir ?	40
4- Bilan de la réflexion	41
II- Deuxième partie : expérimentation de l’accès à l’œuvre littéraire par l’interculturalité avec l’étude d’ <i>Alice au pays des merveilles</i>	43
1- Contexte d’observation	44
1.1 Une UPE2A de collège.....	44
1.1.1 Classe et élèves.....	44
1.1.2 Précisions sur la terminologie FLM / FLE/ FLS / FLSco	46
1.2 La pratique littéraire de l’enseignante	47
1.3 Les pratiques de lecture des élèves.....	50
1.3.1 Les habitudes de lecture	50
1.3.2 Les prérequis des élèves sur <i>Alice au pays des merveilles</i>	52

1.4 Les besoins spécifiques des EANA	53
2- Présentation des séquences.....	55
2.1 Objectifs	55
2.2 Descriptif des séquences.....	55
2.3 La pédagogie différenciée	63
3- Analyse et résultats.....	65
3.1 Recueil de données	65
3.1.1 Observations de classe.....	65
3.1.2 Productions d'élèves.....	66
3.1.3 Questionnaire de bilan.....	66
3.1.4 La sortie scolaire avec le collège : le spectacle musical.....	66
3.2 Attitude et ressenti des élèves.....	67
3.2.1 Le déroulement des séquences	67
3.2.2 Les travaux d'écriture.....	68
3.2.3 Le questionnaire de bilan.....	69
3.2.4 Le spectacle musical.....	70
3.3 L'objectif principal : l'entrée dans l'œuvre par le biais de l'interculturalité.....	71
3.3.1 Quelques observations préliminaires.....	71
3.3.2 Comparaison des deux séquences	74
3.4 Les autres objectifs	78
3.4.1 La manipulation d'une édition scolaire	78
3.4.2 Le lien avec la classe ordinaire.....	80
Conclusion.....	83
Bibliographie	88
Table des matières	91
Annexe 1 : Liste des élèves	95
Annexe 2 : Entretien avec l'enseignante	97

Annexe 3 : La biographie de Lewis Carroll	106
Annexe 4 : Questionnaire sur les habitudes de lecture des élèves	108
Annexe 5 : Questionnaire de bilan	109
Annexe 6 : Jeux de mots et jeux de sons	110
Annexe 7 : Les notes d'une élève au fil des séances	111
Annexe 8 : Affiche du spectacle d' <i>Alice</i>	112

Annexe 1 : Liste des élèves

Date d'arrivée	Prénom	Âge	Sexe	Nationalité	Classe	Niv	Intégrations
04/15/15	Nada Ratiba	14 ans	F	algérienne	4è4	B1	Maths, svt, ph/ch, Eps, musique
19/01/16	Zahra	15 ans	F	afghane	4è	A1	
18/12/15	Mohamed	15 ans	M	guinéenne	3è4	B1	Techno
18/12/15	Abdoulaye	15 ans	M	guinéenne	3è1	B1	
10/12/15	Enzo	14 ans	M	australienne	4è4	B1	Esp, Maths, Svt, ph/ch, Musiq,
07/04/15	Gustavo	15 ans	M	bolivienne	4è3	B1	Maths, techno, AP, SVT
16/11/15	Giscard	15 ans	M	sénégalaise	4è3	A2	
12/02/15	Aboubakar	16 ans	M	ivoirienne	3è1	B1	Techno, Musique, AP, SVT, Ph/Ch
15/01/15	Mélanie	16 ans	F	vénézuélienne	3è5	B1	Maths, svt,eps,AP, musique, Ph/Ch
02/09/14	Danail	15 ans	M	bulgare	4è2	B1	Maths,Musique, Anglais, SVT
11/02/15	Xinyu	15 ans	F	chinoise	4è3	B1	Maths, techno, AP, SVT
03/09/14	Inès	14 ans	F	portugaise	4è2	B1	Maths, svt, ph/ch, Musique, Anglais
14/10/15	Kaori	14 ans	F	japonaise	4è3	A2	Maths, Techno, AP, SVT
19/03/16	Sonia	14 ans	F	nigériane	4è	A1	
11/02/15	Jethro	15 ans	M	philippine	4è4	A2	
15/02/16	Sofiia	14 ans	F	ukrainienne	4è3	B1	Maths,
20/11/15	Gabriel	14 ans	M	roumaine	4è4	A2	
02/09/15	Mégane	15 ans	F	camerounaise	4è2	B1	SVT

25/01/16	Abdoulaye	16 ans	M	sénégalaise	3è4	B1	Techno,
11/12/15	Helena	15 ans	F	brésilienne	3è1	A2	
02/03/15	Nino	16 ans	F	géorgienne	3è5	B1	Maths,eps,AP, svt Musique, Ph/Ch
10/11/15	Konlawat	16 ans	M	thaïlandaise	4è3	B1	Techno, AP, SVT
02/05/16	Katelyne	15 ans	F	philippine		A1	
02/05/16	Ionut	14 ans	M	roumain		A2	

Annexe 2 : Entretien avec l'enseignante

A- L'utilisation du support littéraire par l'enseignante

1- Avez-vous régulièrement recours à la littérature dans vos cours ? Le faites-vous pour chaque séquence ?

Oui, à chaque séquence puisqu'un des objectifs majeurs de la classe d'accueil est de permettre l'intégration rapide des élèves dans le cursus scolaire ordinaire, donc je dois leur faire découvrir les grands classiques étudiés au collège (La Fontaine, Rimbaud, Verlaine, Victor Hugo, Maupassant, et bien sûr le théâtre aussi, surtout Molière). Que la séquence soit avec une dominante communicative ou de genre littéraire (autobiographie).

2- Combien de supports littéraires utilisez-vous lors d'une séquence ?

Un seul texte littéraire en général.

3- Utilisez-vous la littérature seule ou la combinez-vous avec l'image ?

C'est très variable, selon la pertinence de l'œuvre par rapport à ma séquence et le niveau des élèves. Par exemple on étudie un texte et le portrait le plus connu de l'auteur (pour Victor Hugo, Rimbaud), sur la fonction du poète.

4- Avez-vous des thèmes d'étude privilégiés ?

Je suis la progression 4^{ème} / 3^{ème} (je n'ai que ces élèves, contrairement à la plupart des enseignants qui ont tous les niveaux), et je privilégie la poésie lyrique, la poésie engagée, l'autobiographie, le théâtre, les nouvelles. Et aussi des œuvres sur les deux guerres mondiales. **Pourquoi commencez-vous par la poésie lyrique ?** Parce que la migration génère des sentiments multiples et contradictoires, et que j'ai envie que les élèves puissent exprimer ce qu'ils ressentent. Et la classe d'accueil est un lieu privilégié pour pouvoir échanger sur les différentes manières d'exprimer un même sentiment selon les cultures.

5- Ne travaillez-vous que des textes du patrimoine littéraire français ou abordez-vous des textes étrangers ?

Principalement des textes francophones français, sauf au moment de l'étude de l'autobiographie (*L'Enfant noir* de Camara Laye, *Persépolis*, etc.). C'est quasiment le seul

moment où je fais intervenir la littérature étrangère. C'est surtout par manque de temps. C'est vrai, l'interculturel est essentiel, je l'utilise d'ailleurs très souvent comme le plurilinguisme mais pas forcément en littérature.

B- Les élèves face à la littérature

6- Est-ce que vous pensez qu'il y a un décalage important entre le bagage culturel des élèves des classes ordinaires et celui des EANA, ou connaissent-ils finalement tous les mêmes histoires ?

Le décalage peut être, je crois, aussi grand entre des élèves de classe ordinaire qu'entre élèves d'UPE2A. Le bagage culturel dépend pour une grande part du milieu familial, de la durée de la scolarisation et de l'imprégnation culturelle que l'élève a eue. Mais j'ai pu constater que les œuvres qui circulent le plus entre les pays sont celles qui ont été adaptées par Walt Disney ou en comédie musicale : *Les Misérables*, *Notre Dame de Paris*, *Alice au pays des merveilles*, les *Contes* de Perrault et d'Andersen ... Ou des œuvres traduites dans beaucoup de langues, comme par exemple *Le Petit prince*, quelques *Fables* de Jean de la Fontaine. Les élèves qui possédaient et possèdent une télé, un ordinateur et une connexion internet ont un vivier commun culturel.

7- Quelles sont les réactions des élèves devant la littérature ?

Passée la première réaction, comme une petite appréhension devant la quantité de mots, ils se prêtent au jeu. Contrairement aux élèves de classe ordinaire, j'observe chez les élèves une curiosité, une appétence. **Comment cela se manifeste-t-il ?** Ils se mettent à lire avant même que je leur demande de lire et les questions fusent immédiatement. Il y a deux sortes de questions : des vraies questions, ils veulent savoir où ça se passe, quand ça se passe, qu'est-ce que veut dire ce mot, donc en vrac, ou alors ils vont poser des questions pour me montrer qu'ils ont compris, oui c'est ça, ils sont très fiers, parce que je leur annonce toujours que c'est un texte qui est étudié en 4^{ème} / 3^{ème} donc ils sont hyper contents quand ils ont l'impression de faire un travail du niveau de leurs camarades francophones, ils prennent ça pour une valorisation. Le premier sentiment c'est la fierté, ça veut dire qu'on est capable. **Qu'est-ce que représente la littérature pour eux ?** Pour eux, c'est que c'est un très beau niveau de langue et que c'est extrêmement différent de la batterie d'exercices simples. Il y a un décalage entre les textes fabriqués et tout d'un coup ce poème connu dans le monde entier,

oui c'est ça, en plus ce sont des auteurs connus, donc forcément c'est très bien. **Et si le texte est simple en apparence ?** Ils ne vont peut-être pas en saisir tout de suite la portée poétique. Ils vont faire les coqs en disant : « Madame, c'est super facile ». Mais quand on arrive à la partie observation et analyse littéraire, là ils comprennent quel est l'effort à fournir pour le lecteur, en particulier l'implicite ou alors le jeu poétique sur les assonances ou allitérations et pas seulement sur les rimes. Il faut savoir que la particularité de la classe d'accueil, c'est que je vais avoir en face de moi des élèves qui ont déjà fait des analyses, et d'autres qui n'en ont jamais fait de leur vie car on ne fait pas ça dans leur cursus avant le lycée.

8- Réagissent-ils de la même façon que les élèves de classe ordinaire ?

C'est fou, c'est pas du tout les réactions de la classe ordinaire. Je trouve qu'ils ont un rapport à la littérature française extrêmement admiratif, et je me demande si ça ne vient pas du discours des parents. Moi je ne le leur dis pas particulièrement, je leur dis juste pourquoi on fait ça et ils sont enthousiastes parce qu'ils font exactement les mêmes textes que les collégiens de leur âge et qu'ils découvrent des auteurs dont ils ont entendu parler parfois. Les profs sont unanimes pour dire qu'il y a une appétence et un respect et même un sur-respect de la littérature.

9- Les élèves ont-ils le même regard sur la littérature étrangère que sur la littérature française ?

Pas la même admiration au départ. Ils ont l'impression que c'est un peu moins important pourtant ils savent que c'est au programme. Mais après ils adorent. Par exemple le passage sur le pouvoir de sorcellerie de la mère dans *L'Enfant noir*, c'est une découverte et c'est l'occasion de parler notamment avec les élèves africains du rapport à l'occulte.

10- Est-ce que les élèves s'approprient les textes littéraires ? de quelle façon ?

Je leur demande d'apprendre par cœur les poèmes étudiés, la plupart du temps en entier ou alors pour les débutants dont la langue maternelle n'est pas l'alphabet latin (les Chinois ou les Philippins), une strophe seulement. Et ils réutilisent ces vers parfois pour s'amuser, d'ailleurs très à propos, comme un jeu verbal entre eux et moi. Par exemple ils m'avaient sidérée, en reprenant le vers de Victor Hugo « Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ? », quand j'avais dit dans un autre contexte : « où vont tous ces élèves ? » Et ils

n'ont pas fait ça qu'une fois. Ils sont capables de me réciter un poème quatre à cinq mois après, en tout cas pour la majorité d'entre eux.

C- Les échanges de l'enseignante avec ses collègues

11- Avez-vous été sensibilisée au rôle de la littérature dans l'apprentissage de la langue lors de votre formation ?

Il y avait une UV de littérature en maîtrise de FLE mais la question de l'intégration à l'apprentissage de la langue n'a pas été posée. De même pour la certification complémentaire FLS.

12- Échangez-vous avec des collègues enseignants de français en UPE2A sur ces sujets ?

Pas tellement. Il y a quand même des échanges quand un enseignant a trouvé une œuvre, un extrait littéraire de qualité adapté au niveau des élèves – car c'est ce qui est très complexe – et évoquant un thème au programme. On va le faire car on sait que c'est la principale recherche des collègues et que justement il n'y a pas de manuel.

13- Avez-vous des échanges avec les enseignants de français de classe ordinaire ?

Oui parfois, quand un de mes élèves reste scolarisé dans le collège l'année suivante. Mais souvent, ils partent en lycée ou dans un collège près de chez eux et je n'ai pas de contact avec leurs professeurs. En début d'année, j'ai un échange avec le professeur de français pour lui indiquer les acquis et ce qui reste à acquérir. Certains professeurs me demandent des conseils pour les évaluer, m'interrogent sur leurs compétences de lecteur ou les capacités financières des familles pour les achats de livres et les sorties au théâtre, au cinéma.

14- Avez-vous des échanges avec les enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) de l'UPE2A ?

Oh oui énormément !!! Pour plusieurs raisons. Au début, ce sont des professeurs qui n'ont pas d'expérience en UPE2A et sont un peu perdus. Ils sentent qu'ils doivent travailler autrement : progression lexicale, temps de traduction, formulations plus simples des consignes et traces écrites, création de supports différents selon les compétences linguistiques ... Donc

je les aide souvent à construire les premières séances. Mais j'ai la chance d'avoir pu créer une petite équipe qui souhaite reprendre la classe tous les ans.

Ensuite, nous échangeons quasiment tous les jours sur les diverses difficultés, les progressions des élèves ou les anecdotes rigolotes. Je leur fais une présentation la plus précise possible à chaque arrivée d'un nouvel élève.

Nous créons aussi souvent des projets, des séquences pluridisciplinaires, par exemple Mix'art (français et arts plastiques) pour exprimer les valeurs républicaines par le *street art* et un texte, séquences sur les 1^{ère} et 2^{nde} Guerres mondiales (littérature et Histoire). Je travaille beaucoup avec les professeurs d'éducation musicale, d'EPS et de SVT pour favoriser l'apprentissage du français de scolarisation ou un lexique thématique.

D- Les choix de l'enseignante pour faciliter l'accès de ses élèves à la littérature

15- Faites-vous des coupes dans les textes pour en éliminer les passages difficiles ?

Non. Ou alors les coupes sont déjà faites par les éditeurs, car je prends aussi des textes dans les manuels de collège. Mais je n'adapte pas.

16- Que pensez-vous des œuvres éditées en « lecture facile » ?

Quand il fallait faire lire des œuvres plus conséquentes comme des nouvelles (par exemple « La Parure » de Maupassant), je me suis posé la question pour savoir si je leur faisais lire en lecture facile ou directement le texte intégral, et lisant moi-même le texte aux éditions « Lecture facile », j'ai trouvé qu'il n'y avait plus du tout l'essentiel de ce qui fait Maupassant et que c'était inutile de leur faire lire une nouvelle de Maupassant dans cette version. **Comment organisez-vous la lecture d'œuvres intégrales ?** Je fais une première séquence intitulée « Lire une œuvre intégrale », avec « La Parure » de Maupassant, qui leur permet de découvrir les repères et les activités que l'on propose en France : le schéma narratif, la présentation des personnages principaux et la visée implicite de l'œuvre. C'est complètement inconnu pour la plupart d'entre eux. Ensuite, ils lisent d'autres nouvelles d'une manière plus autonome.

17- Avez-vous déjà utilisé des éditions bilingues ?

Non, je ne l'ai jamais fait. C'est plus par manque de temps. Mais je vais m'y intéresser car les élèves lecteurs dans leur langue maternelle sont demandeurs.

18- Comment choisissez-vous un texte littéraire ?

En fin de séquence ou parce que c'est le propos même de la séquence (par exemple pour l'autobiographie), je fais le choix par rapport à sa difficulté grammaticale et lexicale, grammaticale d'abord parce que lexicale ils peuvent toujours chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot. Par exemple « Il pleure dans mon cœur » parce qu'on aura vu le présent de l'indicatif, et que les trois premiers mois on étudie la poésie lyrique, les sentiments, et que c'est éventuellement un classique.

19- Pensez-vous qu'il faille désacraliser la littérature ? la banaliser ?

Désacraliser : oui s'il s'agit de dire aux élèves que la littérature est faite pour eux, adolescents du monde entier. Même si c'est écrit par un Français au 15^{ème} siècle, il y aura une part de leur humanité à eux.

E- La façon d'étudier les textes littéraires dans les séances

20- Quand avez-vous recours à la littérature dans une séquence ? Plutôt au début, en cours de séquence, à la fin ?

Très souvent à la fin, comme exemple d'utilisation littéraire d'un point de grammaire ou d'un champ lexical. Par exemple le portrait d'Esméralda à la fin de la séquence sur le vocabulaire du corps. Selon le niveau des élèves A2 ou B1, il s'agira de repérer le vocabulaire ou les marques morphosyntaxiques, et de les sensibiliser à l'utilisation artistique, poétique et littéraire de ce lexique, pas seulement dans un but communicatif (par exemple le portrait qui fait peur, qu'on admire, etc.).

21- Y a-t-il une place privilégiée au sein d'une séquence pour aborder la littérature ?

Je pense qu'il n'y a pas de schéma systématique. Soit on pleure l'absence de manuel en FLS, soit on s'en réjouit en se disant qu'on montera ses propres séquences à l'aide de différents manuels, et on s'adapte aux élèves, à l'actualité, pour monter ses séquences.

Vous paraît-il possible de commencer une séquence par un texte littéraire ?

Oui si les élèves ont un niveau A2+/B1. On peut faire observer un texte sans le lire et faire des hypothèses. Mais ce moment ne dure pas très longtemps. Après c'est vrai, par

exemple la chanson de Dutronc « Fais pas ci fais pas ça », les élèves peuvent observer les verbes, voir qu'il n'y a pas de sujet, ça peut être un bon levier pour l'étude de l'impératif. Je ne l'ai jamais fait. Il faudra que j'essaie. Les chansons c'est bien, parce qu'il y a peu de mots, des répétitions. Donc c'est plus facile au niveau lexical. Après, c'est accepter que les élèves ne comprennent pas la totalité du texte, c'est dommage. Mais pourquoi pas ?

22- L'accès à la littérature nécessite-t-il une bonne maîtrise de la langue ?

Tout dépend de quelle œuvre il s'agit. Un poème, un extrait au lexique et aux structures grammaticales simples peuvent être rapidement accessibles. Les élèves peuvent être rapidement sensibles au sens même implicite, aux sons et au rythme. Pour des œuvres intégrales ou plus complexes, les élèves me le disent après, ils ont plus de plaisir quand ils atteignent un bon niveau B1. Sinon, l'effort de traduction quasi permanent leur enlève beaucoup de capacités de lecteur littéraire. L'accès à la littérature dépend aussi de leurs habitudes de lecture en langue maternelle ou nationale. Les lecteurs restent lecteurs. À ma charge, de donner le goût de lire à ceux qui n'ont jamais lu. Parfois, l'arrivée en France, la nécessité de réussir leurs études, l'adolescence, le modèle d'un nouvel ami ou d'une nouvelle amie leur donnent envie de changer et créent une curiosité littéraire.

23- Quel type d'activités proposez-vous aux élèves à partir d'un texte littéraire ?

J'aime bien les questions rituelles d'observation, de repérage, de reconnaissance des genres, des époques, donc ça sera vraiment systématique ; comme ça ce sont des questions qui peuvent être posées pour tous les niveaux. Ensuite repérage du lexique et des notions grammaticales étudiées mais toujours au service du sens du poème (par exemple « Il pleure » / « Il pleut »). J'en profite pour étudier les mots de la même famille ou le champ lexical, mais je n'ai jamais instrumentalisé. À chaque fois donc il y aura découverte ou réutilisation du vocabulaire d'analyse littéraire, pour que les élèves soient familiers avec les questions des manuels (énonciation, figures de style, comment on répond à une question du type « expliquez cette comparaison »). C'est donc compléter un point de grammaire ou lexical qu'on a vu dans une approche communicative et qu'on va voir dans une approche littéraire (par exemple, le vocabulaire des sentiments).

24- Quelles sont les étapes de la séance ?

Moi, les élèves me demandent régulièrement de lire, parce que ça leur permet d'entendre des syllabes qu'ils ne savent pas déchiffrer seuls (par exemple les verbes en -ent). Donc après la lecture, questions sur la date, le genre, etc., lecture du paratexte (ils croient qu'il a été écrit par l'auteur lui-même souvent). Puis questions de compréhension selon le niveau. Je termine toujours par une activité d'écriture, un texte plus ou moins court pour une majorité d'entre eux, et de simples phrases pour les grands débutants.

25- En quoi le texte permet-il l'acquisition de la langue ?

C'est un réinvestissement, c'est-à-dire que c'est du vocabulaire qu'ils ont déjà vu, et ils le retrouvent une seconde fois, ça participe beaucoup à l'ancrage du lexique. En fait, j'ai l'impression qu'ils mémorisent beaucoup plus les textes littéraires que les phrases des exercices. Parce qu'un exercice, on le corrige et c'est fini, alors qu'un texte littéraire, on va y passer 2 ou 3 heures, c'est donc beaucoup plus lent que ce qu'on peut faire en classe ordinaire. Et la récitation des poèmes favorise l'apprentissage de la phonétique. **Qu'est-ce qu'ils retiennent par exemple ?** Des expressions, des sons : « fine comme une guêpe » dans le portait d'Esméralda, ou une élève qui répétait à tout propos « picoté par les blés » (de Rimbaud), d'autres « il pleure dans mon cœur ». Est-ce que c'est la facture littéraire, l'image qui leur parle ? Je ne sais pas.

26- Est-ce que l'étude de la littérature favorise l'apprentissage du FLSco ?

En faisant une étude du texte littéraire, je fais d'une pierre deux coups, je les initie à la lecture littéraire en français, à la compréhension des consignes, et à la rédaction des réponses (justification, explication, citation).

La littérature permet de développer le vocabulaire et la syntaxe nécessaire au langage utilisé en milieu scolaire. Plus directement par des textes qui évoquent des situations scolaires comme « *Le Cancre* » de Prévert, ou des extraits du *Gone du Chaâba* d'Azouz Begag.

Et au contraire, on peut mettre en lumière la polysémie de certains mots. Le sens au collège, dans certaines disciplines, et le sens dans la vie : « un point », « une ligne », « une courbe », « la cour », « le cours » ...

27- Pour conclure, en quoi la littérature peut-elle favoriser l'inclusion ?

La littérature joue des rôles multiples. Elle est un fonds commun culturel qui permet de comprendre les allusions et citations d'une œuvre, elle favorise les échanges pour donner son avis, elle permet de développer l'expression de soi et la compréhension de l'autre, et tout cela donne aussi plus d'assurance aux élèves pour aller vers les autres sans se perdre.

Annexe 3 : La biographie de Lewis Carroll



Lire « Chronologie » pages 19 à 25.

1/ Où et quand est-il né ?

.....
.....

2/ Quel est son vrai nom ?

.....
.....

3/ Quels métiers a-t-il exercés ?

.....
.....
.....

4/ Citez les titres des livres qu'il a écrits et les années.

.....
.....
.....

5/ Où et quand est-il mort ?

.....

Lire « Un savant qui aimait surtout jouer » p. 8 et 9.

6/ Qu'a-t-il inventé ?

.....
.....

7/ Pour quelles autres inventions techniques s'est-il passionné ?

.....
.....

8/ En cherchant sur internet, précisez ce que sont ces deux inventions et leur date de création.

.....
.....
.....
.....

Lire dans *Alice au pays des merveilles*, le début du chapitre « La mare aux larmes » p. 38

9/ a) A quoi Lewis Carroll compare-t-il Alice ? b) Pourquoi ?

.....
.....

10/ En cherchant sur Internet, dites ce qu'est cet instrument et sa date de création.

.....
.....

Annexe 4 : Questionnaire sur les habitudes de lecture des élèves

NOM :

Prénom :

Âge :

Nationalité :

Langue maternelle :

- 1- Lis-tu quand tu as du temps libre ?
- 2- Aimes-tu lire ? (non, un peu, beaucoup ?)
- 3- As-tu des livres dans ta chambre ?
- 4- Quel genre de livres préfères-tu ? (roman, BD, manga, magazine, etc.)
- 5- Peux-tu citer un livre que tu as lu et bien aimé ?
- 6- Vas-tu à la bibliothèque ?
- 7- Lis-tu sur Internet ?
- 8- Des personnes te disent-elles de lire ? (famille, amis, école...)
- 9- Est-ce qu'on t'a déjà offert un livre ?
- 10- Aimes-tu les textes lus en classe en cours de Français ?
- 11- As-tu déjà acheté un livre dans une librairie ?
- 12- As-tu déjà lu un livre entier dans une langue autre que le français ? et en français ?
lequel ?
- 13- Lire est-il difficile pour toi ? Pourquoi ?
- 14- As-tu déjà lu une œuvre du 18^{ème} ou du 19^{ème} siècle ? laquelle ?
- 15- Connais-tu l'histoire d'Alice ? Comment ?

Annexe 5 : Questionnaire de bilan

Nom :

Prénom :

Niveau de langue :

Nationalité :

- 1- Sais-tu maintenant te repérer dans le livre (édition scolaire) ?
- 2- As-tu trouvé l'œuvre difficile à lire ?
- 3- As-tu aimé l'histoire d'Alice ?
- 4- As-tu trouvé que l'étude de l'œuvre en classe était de bonne durée ou trop longue ?
- 5- Est-ce que le travail fait en classe t'a aidé à comprendre l'œuvre ?
- 6- As-tu retenu quelques éléments de la culture anglaise ? Lesquels ?
- 7- Peux-tu citer deux thèmes principaux de l'œuvre ?
- 8- Est-ce que les images et dessins t'ont aidé à comprendre l'œuvre ?
- 9- As-tu aimé les lectures à haute voix des élèves avec l'enseignante ?
- 10- Le jeu théâtral sur un passage était-il facile ou difficile pour toi ?
- 11- Est-ce que la relation d'Alice avec les autres personnages t'a fait réfléchir sur tes relations avec les autres ?
- 12- Est-ce que tu as aimé évoquer ton expérience personnelle (rêve, changements, langue, etc...) ? C'était facile ou difficile ?
- 13- As-tu préféré la première moitié de l'étude faite en classe sur Alice (rêve, métamorphoses) ou la deuxième (communication avec l'autre, regard sur l'autre, langue de l'autre) ?
- 14- Iras-tu écouter la comédie musicale sur Alice ?
- 15- As-tu envie d'aller voir le film *Alice de l'autre côté du miroir* qui vient de sortir ?
- 16- As-tu d'autres remarques ?

Annexe 6 : Jeux de mots et jeux de sons

EXERCICE N°1 : Trouvez une anagramme des mots suivants. Une anagramme est un mot obtenu en changeant l'ordre des lettres d'un autre mot. Ex : chien = niche = Chine

PURE = _____

ROSE = _____

ECART = _____

ADMISE = _____

+ anagrammes p. 171/172 « Alice au pays des merveilles »

EXERCICE N° 2 : Observez ces phrases, ce sont toutes des palindromes. Qu'est-ce qu'un palindrome ?

Ainsi Anaïs nia.

C'est sec !

Oh, cela te perd répéta l'écho.

Un roc si biscornu.

.....
.....

EXERCICE N°3 : Trouvez les contrepèteries des expressions suivantes. Il faut seulement échanger deux syllabes ou deux lettres des mots pour créer une autre expression. L'orthographe peut changer.

Exemples : Feindre à la presque = peindre à la fresque

L'ami des yeaux = la vie des mots

Des bosses grises = des _____

Le vantard s'épile = _____

Un mot grec = _____

Des morceaux de moto sur les galets = des morceaux de _____

EXERCICE N°4 : Jouez avec les homophones. Ce sont des mots qui se prononcent pareil mais ne s'écrivent pas pareil et n'ont pas le même sens.

Exemples : Il court vite dans la cour pour aller en cours.

p. 172 « Alice au pays des merveilles ».

Annexe 7 : Les notes d'une élève au fil des séances

"Alice au pays des merveilles" de Lewis Carroll

I. Alice et les images

L'univers d'Alice est, aujourd'hui, encore très utilisé dans les films et les publicités.

Il est aussi présent dans beaucoup d'images.

Activités : Retrouvez toutes les images présentes dans le livre

a. Quelle est la nature de l'image?

b. Quel est son auteur?

c. Quelle est sa date de création?

Image? 16. C'est un dessin en noir et blanc. Son auteur est Charles Dodgson (Lewis Carroll).

Image? 27, 38, 51, 72, 87, 92, 104, 108, 117. Ce sont des dessins en noir et blanc. Son auteur est John Tenniel. La date de création est 1873.

Cahier. Bien: 7. C'est un tableau en couleur. Son auteur est Lewis Carroll. La date de création est 1873.

2. C'est une photo de Alice Liddell photographiée par Lewis Carroll. La date de création est 1863.

3. C'est une photo de Lorna.

II. La situation initiale et l'événement perturbateur

Activité:

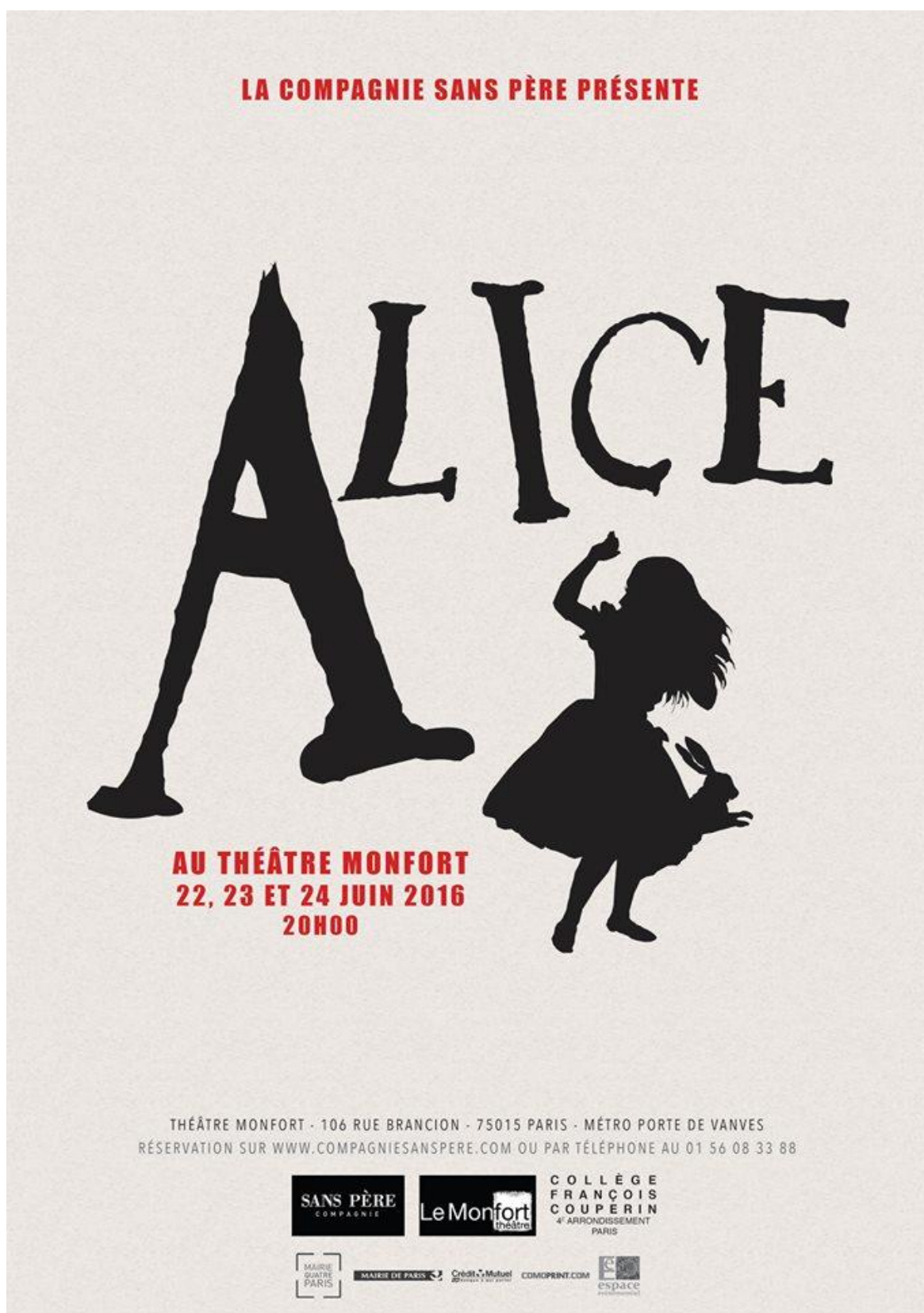
1. Où et se déroule l'histoire? Relevez des indices temporels (sur le temps)

2. Où se déroule l'histoire? Relevez des indices spatiaux (sur l'époque / environnement)

3. Qui sont les personnages principaux?

4. Que font-ils?

Annexe 8 : Affiche du spectacle d'Alice



Mots clés : Français langue seconde, Français langue de scolarité, EANA, UPE2A, littérature, interculturalité, altérité, inclusion

Résumé :

L'objectif de ce mémoire est d'expérimenter, dans l'enseignement / apprentissage du Français langue seconde (FLS) et de scolarité (FLSco) concernant des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), une approche de la littérature par le biais de l'interculturalité. Il s'agirait alors de lire et d'étudier avec les élèves des œuvres choisies pour l'expérience de la rencontre avec autrui qu'elles constituent, au-delà de la culture autre qu'elles peuvent évoquer à leurs yeux. Outre l'approche comparative traditionnellement envisagée, seraient ainsi mises en lumière les modalités de la construction de l'identité et du rapport à l'autre dans l'œuvre en question.

Pour ce faire, deux séquences sur *Alice au pays des merveilles* ont été conçues et testées avec des élèves d'une « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) du collège François Couperin (Paris, 4^{ème}). Le récit de Lewis Carroll a été choisi parce qu'il était au programme d'un spectacle musical fédérant les élèves de plusieurs classes de ce collège dans le cadre d'un projet culturel de l'établissement.